

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

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Серія: Педагогіка і психологія
Частина 1

Київ
«Педагогічна преса»
2000

ББК: 74.04 М43

П 78

Рекомендовано вченою радою
Кримського державного гуманітарного інституту
від 30 серпня 1999 року (протокол № 1)

Редакційна колегія:

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

Відповідальний за випуск В. М. Володько

Свідоцтво про державну реєстрацію Державного комітету інформаційної політики
України серія КВ № 4028 від 10. 02. 2000 р.

Проблеми сучасної педагогічної освіти: Сер.: Педагогіка і психологія. – 36.
статей. Ч.1.– П 78 – К.: Пед. преса, 2000. - 200 с.
ISBN 966-7320-10-3.

ББК 74. 04 М 43

ISBN 966-7320-10-3

*Глузман А. В.
доктор педагогических наук, профессор,
Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта*

МОДЕЛИ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ДИАЛОГ ЭПОХ И ИДЕЙ

Университет является одним из старейших социальных институтов, обладающих длительной историей становления, традициями, возможностью влияния на развитие общества. Генеральный секретарь конференции ректоров, президентов и вице-канцлеров университетов Европы А. Барблян, отмечая роль университетов в обществе, пишет:

“... что может сегодня придать смысл нашему общему деянию? Кто сумеет его обозначить, заложить его основы и расставить на этом сложном пути дорожные знаки, чтобы облегчить наши усилия? Кто попытается найти общий язык, придать единую систему измерений этому сообществу людей, говорящих на десятках языков, вдохновляющихся тысячами идей и предрассудков? Кто возьмется за все это, чтобы создать настоящее братство людей, считающих друг друга себе подобными, хотя и другими, но все-таки близкими? На протяжении веков, особенно в течение последнего тысячелетия, таким призванием обладали два заведения - Церковь и Университет” [1].

Университет - один из немногих социальных институтов, который на протяжении всех веков сохраняет свое предназначение, заключающееся в преподавании и развитии всех отраслей науки, независимо от их практического приложения. Университет обладает правами самоуправления и представления студентам простор в выборе и направлении своих научных знаний и частной жизни. Организация университетов в различных государствах, размер их автономии, состав факультетов, методы преподавания, студенческий быт представляют значительные особенности, вызванные местными условиями и историческими причинами.

Как сообщество учителей и учащихся, наделенных правами самоуправления, определения содержания обучения, проведения исследований, присуждения ученых степеней, университет возник в эпоху средневековья. До сих пор ведутся споры по поводу того, какой из университетов сформировался первым. “Если в качестве решающего критерия, - пишет В. Роуг, - принять наличие корпорации, то тогда право старейшего принадлежит Болонье (1188 г.), правда с незначительным “запасом прочности”. Как раз в Болонье в ходе XII в. иностранные студенты образовали “нации” и развили основные организационные формы средневекового университета. Но если за основной критерий возьмем объединения и студентов, и преподавателей в едином корпоративном теле, то тогда право называться старейшим должно принадлежать Парижу, университет которого ведет свою историю с 1208 года” [2]. Эти университеты и определили черты двух моделей средневекового университета - Болонского, со светской ориентацией, доминированием студенческой гильдии, которая по своему усмотрению определяла структуру, содержание учебных дисциплин и выбирала на контрактной основе профессоров, и Парижского, с преобладанием магистерской гильдии, выраженной теологической направленностью и сильным влиянием факультета свободных искусств.

В историографической литературе подчеркиваются существенные характеристики средневекового университета как социального института. Слово “университет”, пришедшее из римского права, начало применяться “для обозначения некоторой совокупности лиц с общими интересами и независимым легальным статусом: оно указывало на определенную группу - либо сильную гильдию, либо муниципальную корпорацию. Будучи используем в академическом контексте, термин указывает на

университет не как на абстракцию, самодостаточное совокупное единство, но как на корпус преподавателей и студентов или преподавателей и студентов, объединенных зависимостью от организованного типа конкретного университета. . .” [3]. Universitas magistrorum et scholarium - сообщество преподавателей и учеников, получившее институциональное оформление, стало возможным с возвышением средневековых городов, с появлением новых потребностей государства, политики, экономики, религии и светской культуры.

Средневековые университеты организовывались подобно одной школе, где различные преподаватели обучали “сумме всеобщего человеческого знания” (Э. Дюркгейм). Впервые в истории цивилизации университеты разграничили рамки либерального и профессионального образования. Либеральное образование, основанное на тривиуме (обучение риторике, грамматике, логике) и квадравиуме (арифметике, геометрии, астрономии и теории музыки), предполагало воспитание личности, свободного гражданина, обладающего такими характеристиками как добродетель, увлечение искусствами, стремление к поиску истины, достижению мудрости, совестливость и самостоятельность в суждениях. Профессиональное образование получало уже более выраженную классовую окраску, заведомо ограничивая потенциал возможностей и подразумевая “специализированное, фрагментарное образование в направлении строго определенных умений и навыков” (Н. С. Ладъжец).

Первоначально университет оказывается под влиянием ведущих социальных институтов - церкви и государства. Однако вне зависимости от внутренней и внешней политики университетского сообщества система ценностей и нормативов средневекового университета основывается на триединстве обучения, исследования и воспитания. Именно это триединство обеспечило университетам устойчивость, жизнеспособность и значимость в эпоху средневековья и в последующие периоды истории.

Обучение “семи либеральным искусствам” было достаточным для получения степени бакалавра. Последующая, специализированная, форма обучения на факультетах теологии, медицины, права и свободных искусств представляла возможность наиболее состоятельным и способным студентам получить степень магистра, а после сдачи квалификационного экзамена (*ius ubique docendi*) - право преподавания в европейских университетах. На последующих этапах, после получения степени бакалавра, содержание обучения сохраняло гуманитарную направленность и ориентированность на интеллектуальное развитие студентов. Спецификой университета, его институциональной сущностью становится соединение преподавания с исследованием. В средневековом университете исследование оказывается тождественно обучению, так как “постоянно присутствует поиск и обнаружение скрытых смыслов, расшифровка символов, постижение-толкование как безусловная целевая установка, познавательная форма” [4]. Воспитание, в качестве последней составляющей триады университетского образования, определялось ценностными ориентациями эпохи, представлениями о сущности и предназначении человека в средневековой культуре. Принципы воспитания студентов оказываются связанными с ценностными установками академической этики, способствующими развитию интеллекта, закреплению отношения к научному знанию как к общественному благу, а к индивиду - как к наивысшей ценности.

Даже беглое представление о средневековых университетах не может обойтись без упоминания университетских колледжей. Первые из них появились в Париже, в конце XII века. Колледжами было охвачено немного студентов - 10-20% в Париже, Оксфорде, Кембридже. Вместе с тем, по мнению Ж. Верже, “во Франции, Англии и Германии они явились тем центром, в котором была отработана педагогическая модель, оказавшая огромное влияние на эволюцию практики среднего и высшего образования уже в новой

Европе” [5]. В конце средневековья колледжи начинают конкурировать с факультетами, чья роль постепенно сводится к присуждению степеней. Колледжи, в свою очередь, превращаются в подлинно учебные центры, обеспечивающие полный курс обучения студентов. А начиная с XIII в., на фоне малоподвижного университета некоторые колледжи (например, Наварры, Магдалины) становятся центрами интеллектуальной жизни.

Развитие экономики, пробуждение национальных чувств усилили тенденции, связанные с созданием новых университетов. Их становление как международных научно-образовательных центров должно было бы привести к подлинному расцвету университетского образования в эпоху Возрождения. Однако прогрессивные изменения получают в основном количественное выражение: на рубеже XIV и XV веков в Европе насчитывалось от 31 до 34 университетов, а столетие спустя их численность достигла уже 63. При этом университеты в значительной мере утрачивают позиции центров интеллектуальной жизни. “Наибольший прогресс в течение этого периода в науке, философии и других областях исследования происходил вне институтов высшего образования. . . Например, большинство французских философов не были университетскими профессорами. Многие интеллектуалы этого периода осуществляли свои исследования и труды в нескольких наиболее важных исследовательских центрах, которые возникали параллельно и дополнительно по отношению к институтам высшего образования. Это были научные и исследовательские академии, получившие интенсивное развитие в эпоху Возрождения в большинстве европейских стран” [6]. Вместе с тем, содержание университетского образования получает новое гуманистическое звучание. Утверждение ценности человеческой личности, признание права на свободу, познание человеком многообразных собственных возможностей способствовали формированию конструктивного мышления, рассмотрению знания как процесса развития культуры, интеллекта, творчества.

В эпоху Нового времени университеты претерпевают большие изменения. Процесс выделения колледжей во внутриуниверситетской системе приводит к большей специализации образования и приданию значимости обучению приемам мышления. Происходит окончательная переориентация на преподавание не только как на предпочтительный, но и как единственно рациональный и допустимый вид деятельности. Такое жесткое разведение обучения и исследования, признание лишь инструментального знания истинным и освобождение науки от философского анализа получили в дальнейшем наименование бэконской модели образования [7]. П. Фармер отмечает, что “в XVI, XVII и XVIII столетиях университеты приобрели характер едва ли не технических или профессиональных школ для обучения по специальностям права и медицины. В обширном мире мысли они играли в этот период весьма незначительную роль. Некоторые из итальянских университетов в XVI столетии, датских - в XII столетии и германских - в XVIII столетии демонстрировали определенную силу, но остальные пребывали в оцепенении. Такие люди как Бэкон, Декарт, Спиноза, Лейбниц, Гоббс, Локк, Бойль, Лавуазье имели очень незначительное отношение к университету, либо не имели вовсе” [8]. Идея университетского образования, предполагающая единство обучения, исследования и воспитания, в этот период оказалась нереализованной. Ситуация меняется радикальным образом в эпоху романтического Гуманизма, сформировавшегося в Германии на рубеже XVIII-XIX веков. “В 1809 году Берлинский университет объединяется с Королевской академией и становится передовым центром обучения XIX столетия. Его величие вытекало из следующих характеристик: университет не являлся субъектом утверждения определенного кредо или философских ориентаций; его профессора и студенты были свободны в поиске истины и знания так, как они его

понимали. . . Одним из наиболее важных правил, исходя из этой точки зрения на университет, являлось убеждение в том, что беспристрастное научное исследование и поиски истины, наряду с обучением, являются основными функциями института высшего образования, как и то, что истинный профессор должен быть одновременно педагогом и исследователем” [9].

Концепция исследовательского университета традиционно связывается с именем В. Гумбольдта. Он исходил из представления о новом гуманистическом идеале гармонично образованной личности и рассматривал университет как моральную душу общества. Принципы классического университета, основанного В. Гумбольдтом, сводились к следующему. Университет, сохраняя статус относительной автономии, получал государственную поддержку. Основопологающей идеей становилась академическая свобода в исследовании и обучении. Предполагалось активное включение университета в общественную жизнь, возрождение его целостности. Объединение университета с Академией наук придало мощный импульс для развития университетского образования как “индустрии знаний” (Н. С. Ладыжец). Слияние науки с образовательным процессом способствовало совершенствованию содержания и методов обучения, формированию индивидуальности будущих исследователей.

Чуть позднее, в середине XIX века, рождается новая модель интеллектуального университета. Его становление происходило в условиях философской полемики между приверженцами концепции утилитаризма и сторонниками классического образовательного либерализма. Утилитаристы (Т. Гексли, М. Арнольд, И. Бентам, Дж. Милль и др.) в борьбе за профессионализацию английского высшего образования отстаивали стремление обучаться только тому, что может принести практическую и материальную, а не абстрактную и духовную пользу. Сторонники либерального образования во главе с ректором католического университета в Дублине Джоном Ньюменом отстаивали свою позицию: “не сообщать какую-нибудь конкретную информацию, а дать студенту возможность с головой окунуться в мир науки, научиться спорить и уважать оппонентов, советоваться с ними и помогать друг другу. Все это способствует созданию “интеллектуального мира”, “чистой” и ясной атмосферы науки, которой дышит студент, хотя в своем случае он изучает лишь несколько наук из множества” [10]. Университет, в представлении Дж. Ньюмена, должен охватывать всю “территорию интеллекта”, отдавая предпочтение либеральному знанию и интересам студенчества в обучении мышлению и наукам, фактам и принципам, открытиям и достижениям. Знание как самоцель, интеллигентность и интеллектуальность представлялись ценностными основаниями содержания университетского образования.

XX век - эпоха интенсивного развития традиций американских, английских и немецких университетов, связанных с научными, промышленными и социально-демократическими тенденциями. Чаще всего перенос классических идей в американские университеты сопровождался расширением их функций: введением продвинутых видов специализированной профессиональной подготовки, основанием исследовательских институтов, научных библиотек. В практике университетского образования стало реализовываться право преподавателей вести авторские курсы, возможность выбора студентами элективных дисциплин. Появление университетских колледжей, аспирантского уровня подготовки, массовость обучения студентов и изменение их ценностных ориентаций в сторону расширения образовательной практики - таковы общие черты американского университетского образования начала XX века. Возрастающая многопрофильность, увеличение количества специализаций и расширение функций (обучение взрослых, консультирование, исследования в области промышленности, бизнеса) не отвечало представлениям о природе университетского образования. По

мнению представителей идеи классического университета, эти введения создавали угрозу качеству обучения и проведению фундаментальных исследований. Отмечая изменение акцентов в университетском образовании, А. Флекснер в 1930 году писал, что интерес от студента - индивида смещается к социальной значимости университета, к нуждам и запросам общества, способности на них реагировать [11].

Возвращение к идеям исследовательского университета предпринимает К. Ясперс в книге "Идея университета" (1946). Университет, в его представлении, является местом, где государство развивают "самосознание эпохи". Спецификой университета является обеспечение научного образования, направленность на постижение и приращение научного знания, рассматриваемого как ценность. В связи с этим профессиональное обучение в институте может быть осмыслено как частичное образование в противовес целостному университетскому [12].

Значительным этапом в развитии идеи университетского образования стала концепция президента Калифорнийского университета в Беркли К. Керра, изложенная в книге "Цели университета" (1963, 1972). Для обозначения нового типа университета 60-70 гг. XX столетия, призванного выполнять полифункциональные роли, К. Керр вводит термин "multiversity" - университетский комплекс [360, с. 136]. Отличительной чертой мультиверситета является то, что в соответствии с тенденциями послевоенного развития он рассматривается как "индустрия знаний". Университетский комплекс, по сравнению с предыдущими типами университетских структур, представляет иерархию, касающуюся организации учебного процесса, объединения автономных подразделений, интеграции междисциплинарных исследований, науки и промышленности.

Комплексность в организации университетской жизни проявилась также и в том, что современный Керру университет стал целостным воплощением всех предшествующих тенденций. "Обучение либеральным искусствам в университетских колледжах и специализированное гуманитарное образование в основном наследовали традиции гуманистического университета, тяготея в большей степени к британской модели. Естественнонаучные, аспирантские и исследовательские подразделения обнаруживали приверженность к следованию германскому образцу. Феномен сервисной активности был уже собственно американским достижением, способствовавшим оформлению предпринимательской деятельности профессоров и более прагматичному подходу к содержанию образования и оценке его возможностей студенчеством" [13].

Еще одна попытка создания модели университета была предпринята Р. Вольфом в книге "Идеал университета" (1969). В ней автор обращается к описанию четырех моделей, каждая из которых включает свою ценностную ориентацию: научную, профессиональную, сервисную и социальную. Соответственно выделяются четыре типа университета: университет как исследовательский центр, как место обучения профессии, организации социального сервиса, подготовки истеблишмента.

Список использованной литературы:

1. Барблян А. Европа и университеты // Вестник высшей школы: Alma mater. - 1991. - № 7. - С. 9.
2. Роуг В. Университет как явление средневековой культуры // Вестник высшей школы: Alma mater. - 1991. - № 7. - С. 101.
3. Cobban A. B. The medieval universities: Their development and organization. - London, Methuen, 1975. - P. 23
4. Ладъжец Н. С. Университетское образование: идеалы, цели, ценностные ориентации. - Ижевск: Изд-во Удмурт. ун-та, 1992. - С. 15-16.
5. Верже Ж. История средневекового университета // Вестник высшей школы: Alma mater. - 1992. - № 1. - С. 106.
6. International encyclopedia of education. - Toronto, 1985. - Vol. 9. - P. 2032.

Игнатенко Н. Я.
доктор педагогических наук, профессор,
Заслуженный работник образования Украины,
Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта

МАТЕМАТИКА И ПОЭЗИЯ

Мир науки и мир искусств. Казалось бы, что у них общего? У каждого свои предназначения, свои вершины и пропасти на пути к ним.

В поисках истины ученый спешит разять природу на вещества и единицы, не особенно удручаясь, что разывает этим ее красоту. По возможности укротив эмоции, спрятав чувства, он раз за разом выверяет материал природы на шкале точных значений. Человека встретит, и его разделит на части, действуя столь же бесстрастно и сосредоточенно. Такими предстают порой герои науки при первом с ними знакомстве.

И совсем иные впечатления выносим от встреч с искусством. Тут все озарено переживанием, проникнуто соучастием художника к изображаемому, будь то сам человек, живая структура или мертвое естество. Здесь уже другой угол зрения, другой предмет исследования, не допускающий, чтобы его можно было вот так же рассечь железными ходами непогрешимой логики. Требуются иные подступы. Под влиянием этих ли, других ли убеждений сформировались взгляды, будто у науки и искусства, у каждого из них настолько особые заботы и вдохновения особые, что между ними якобы пространство глубокого непонимания, а то и вражды.

Обсуждаемую тему хотелось бы раскрыть более доказательно на примере близости конкретных видов научной и художественной деятельности. Мы возьмем для этой цели математику и поэзию. И вот почему.

Казалось бы, у них далекие интересы. Математика, очевидно, ревностнее остальных наук соблюдает пристрастие к точности, к строгому дисциплинарному мышлению. Это и делает ее для постороннего глаза областью сугубо рациональной, даже сухой, стало быть, лишенной образности, эмоций, то есть всего, чем дышит искусство. Наоборот, поэзия-это разгул мечты, всплеск воображения и неестественных фантазий. В лучших своих результатах она, можно сказать, соткана из образов, наэлектризована эмоциями, отличается отсутствием дисциплины и нестрогостью мысли.

И тем не менее оказывается, что математика и поэзия во многом похожи, тесно связаны и даже порой трудятся по сходным алгоритмам. Следовательно, если удастся показать близость столь внешне далеких сфер, это и будет означать, что между наукой и искусством действительно немало общего, глубоко родственного.

Прежде всего отметим, что в математическом творчестве проявляется, особенно на поворотах ее развития, мятежная и даже, если можно так сказать, поэтически мятежная струя. Тогда разыгрываются полумистические догадки. Тогда вводятся вымышленные сущности, утверждаются ирреальные объекты наподобие мнимых чисел Д. Кардано или понятий "воображаемой геометрии" Н. Лобачевского.

В раскованности математической мысли, в стремлении создавать фантастические миры явно видна ее близость к поэзии. Недаром известный немецкий математик XIX века Г. Вейль произнес слова: "Занятия математикой сродни мифотворчеству, литературе или музыке. Это одна из наиболее присущих человеку областей его деятельности, в которой выражается его человеческая сущность, стремление к интеллектуальной сфере жизни, выступающей одним из проявлений мировой гармонии".

Характерно, что математику еще в начале XIX века считали самой гуманитарной наукой, нередко ее называют искусством.

Подобные убеждения имеют достаточно сильных сторонников. Например, в лице самой молодой ветви мощного математического древа - конструктивизма. Характерно, что если представители классической математики сближают математику с естествознанием, то лидеры конструктивного течения, в частности, немецкий исследователь А. Гейтинг и советский ученый А. Марков, видят в ней гуманитарные начала. Подчеркивается, в частности, что конструктивная математика не сводится к логике и вообще творчество математика протекает на более широкой основе, чем способность рассуждать, то есть выводить одни утверждения из других по строго очерченным правилам.

. . . А из искусств математику чаще всего сближают с поэзией. Поэтому многие математики хорошо отдают себе отчет в том, что их мастерство проистекает из того же начала, что и мастерство поэтов. Как у тех, так и у других, говорит, например, член-корреспондент АН Украины математик Г. Суворов, "вихри образов" и "эмоциональные взрывы" сменяются, точнее, дисциплинируются логикой.

Итак, отмечается общность математического и художественного, и в частности, поэтического творчества. И одна из причин, как видно, в том, что, подобно поэту, математик мыслит раскованно, он свободен в своих построениях, несмотря на все строгости его науки. Нам не понять подоплеку этой раскованности, если не обратиться к особенностям математического знания, к его специфическим понятиям и объектам.

В отличие от других наук истина здесь не проверяется прямым сопоставлением с данными эксперимента или заявками производства. Как доверенные истины, показатели практики выступают в отдаленном результате, то есть весьма опосредованно, через ряд звеньев и переходов, пока доберутся от "чистой" теории к ее прикладным применениям. В своей же постоянной работе математик опирается не на опытные, как естествоиспытатель, а на логические подтверждения.

К примеру, можно сотни раз измерить углы равностороннего треугольника, убедиться, что они равны, но это не даст нам математического доказательства истины. Мы получим его, когда выведем наше утверждение из аксиом. Так и ученик, определяя, скажем, величину угла в геометрической фигуре, не измеряет его транспортиром, а проводит по правилам логического следования известные математические преобразования, опираясь на условие задачи и привлекая нужные теоремы, леммы, следствия.

Относительная (во всяком случае, более относительная, чем в любой другой науке) независимость математической мысли от эмпирии, опыта и от самой действительности проявляется и в том, что математик может создавать миры, физически противоречивые, лишь бы они не были противоречивы логически. Таким, к примеру, предстал поначалу мир, построенный Н. Лобачевским. Он противоречил физическим представлениям, укоренившимся на основе геометрии Евклида. У Н. Лобачевского параллельные пересекались, сумма углов треугольника не была равна 180 градусам, прямые вовсе и не прямые, а дуги на особой поверхности и т. д. Потрясенные современники никак не хотели принимать эту странную геометрию. И лишь много позднее она утвердилась как равноправная теория пространства.

Таким образом, если физика, как и другие естественные науки, решает вопрос, каков окружающий мир, то математика задается целью знать, каким он может быть во всей бесконечности вариантов. С этой позиции построение Н. Лобачевского не результат исследования практической задачи, а плод усилий выявить логически возможные геометрические системы.

Оттого математику и называют наукой, брошенной человечеством на изучение мира в его возможных вариантах. Остальным ученым такие вольности заказаны.

Все это и предопределяет особенность математических понятий и объектов. Рассмотрим их подробнее.

В основе любого понятия лежит абстракция, то есть отвлечение конкретных, интересующих исследователя признаков, когда все остальные признаки опускаются. Так, физик выделяет физические свойства тел (массу, или инерцию, или твердость и т. д.), игнорируя все другое, а, скажем, биолога интересуют лишь биологические признаки, все прочие будут ему только мешать, и он от них мысленно избавляется.

Но какие природные свойства вещей выявляет математика? Ведь она отвлекается от любых вещественных характеристик предметов: физических, химических, социальных, останавливая свой взгляд на пространственных формах и количественных отношениях.

Покажем это на примере такого математического понятия, как число, скажем, 5. Мы обнаруживаем, что оно не является характеристикой какого-либо конкретного объекта. В частности, если перед нами группа из пяти человек, то это ведь не значит, что каждый из них обладает свойством "быть пятью".

Таким образом, числовыми значениями наделяются не предметы сами по себе, а те совокупности, в которые они вступают. Поэтому здесь уже не суть важно, что они входят в некое множество. Математика способна объединить предметы в классы, совершенно не считаясь с их природными признаками. Она, как говорил в шутку В. Маяковский, может складывать вместе окурки и паровозы, тем самым как бы нивелируя вещи.

Отнимая у объектов все физические свойства, математика оставляет им единственную обязанность подчиняться отношениям, количественным и пространственным. Тут открывается поле математическому творчеству, фантазии, игре воображения. Дело в том, что отношения здесь тоже особые. Они хотя и подсказаны внешней реальностью, но эта связь весьма опосредствована. Лишь первые исходные отношения взяты прямо из действительности, а над ними надстраиваются другие, которые могут в настоящее время и не встречаться в природе, но которые, возможно, будут открыты в будущем.

Оттого многие видят суть математики именно в свободе, во всяком случае, в большей свободе, чем она завоевана естествоиспытателем - физиком, химиком, биологом.

Известный венгерский ученый А. Реньи проводит такую грань между математиками и другими исследователями. Он ставит вопросы (и отвечает). Существовали ли бы звезды, не будь астрономов? Конечно. Но существовали ли бы числа, не будь математиков? Вот здесь, говорит А. Реньи, мы затрудняемся с ответом. Скорее, надо признать, что числа лишь подсказаны природой, но они не обитают в ней подобно тому, как там обитают прообразы естественнонаучных понятий: звезды, болезни, биологические виды. Поэтому если все ученые, изучающие природу, действуют с веществом, со зримой, осязаемой материей, то математик не просто действует, а священнодействует с им же самим созданными объектами. У всех исследователей есть рабочие места, свои лаборатории, установки; единственная лаборатория математика - его интеллект. Ему не нужны ни ускорители, ни реактивы, ни подопытные кролики.

Свобода от внешних обязательств, раскованность и риск в постановке проблем сближают математика с поэтом. Как и поэт, он черпает идеи из самого себя, а внешняя жизнь только подсказывает ему темы. Конечно, и здесь нет безоглядной, ничем не очерченной свободы. Творчество математика детерминировано логикой развития его науки, ее предшествующими завоеваниями, общекультурным состоянием эпохи. Наконец (но не в последнюю очередь), оно детерминировано формами и отношениями

действительного мира, а также практическими приложениями. И все же в сопоставлении с остальной наукой математика обладает большей независимостью от внешней реальности, хотя в конечном итоге также служит ей, помогая преобразованию мира, только служит по-своему, не так, как другие дисциплины.

Отметим еще один общий мотив, который проходит через творчество математика и поэта. Это мотив эстетический, четко улавливаемый в поэзии, но и хорошо слышимый также в математике. В своем месте о его проявлениях в научном поиске пойдет речь более подробная. Здесь же затронем этот вопрос только по линии касания понятий красоты и энтропии.

Безусловно, стоит обратить внимание на то, что хаос и дезорганизация не могут вызывать положительного эстетического чувства, наоборот. Следовательно, красота связана с энтропией некой обратной зависимостью: красивый предмет обладает меньшей энтропией, чем некрасивый. В последнем содержится больше "шума". Поэтому понятия порядка и красоты в качестве оценок явлений природы или научных теорий и произведений искусства идут рука об руку. Их родство подтверждают и психологические опыты. Предъявляя испытуемым организованные (упорядоченные) и лишённые этого качества геометрические фигуры, ученые увидели, что чувство эстетической удовлетворенности появляется именно тогда, когда улавливается внутренняя организация форм. Ранее отмечалось, что на почве стремления к порядку, а также стремления к красоте как раз и сходятся наука и искусство. Теперь же мы намерены их соседство раскрыть на примере проявления близости между математикой и поэзией.

В математике значительно сильнее, чем в других дисциплинах, обнаруживается черта организованности, стремление находить скрытый порядок во всем, что нас окружает. Наверно, поэтому математика и представляется внешнему наблюдателю занятием для умов слишком строгих, обделенных способностью замечать все краски жизни и, значит, далеких от поэзии и красоты.

Теперь возьмем поэзию. В ней очень сильно проступает образное художественное начало. Здесь оно даже сильнее, чем, например, в прозе, и доступнее, чем, скажем, в музыке. Более того, поэзия соединяет в себе образность словесных средств выражения и музыкальность ритмики. Поэтому можно сказать, что поэзия - это музыка и живопись одновременно, но на более высокой спирали, ибо поэзия и улаживает слух, и радует глаз.

Однако, несмотря на то, что математика и поэзия стоят на разных полюсах, они сходятся. Оказывается, математика устремлена к поискам не только порядка, но и красоты, в то же время и поэзия ищет не только красоту, но и порядок.

Многие, очень многие математики, характеризуя свою деятельность, отмечают, что ими руководит потребность в достижении совершенства, эстетической законченности построений. Так, академик Л. Соболев подчеркивает: "Истинный математик тот, кто не только решает задачу, но стремится решить ее красиво". Наверное, поэтому многие математики и приходят к выводу, что их наука сродни поэтике. С. Ковалевская, например, крупнейший ученый XIX века, говорила: "Нельзя быть математиком, не будучи поэтом в душе".

Таким образом, выявляя формы и укладывая в них внешние события, математик создает порядок, то есть он понижает уровень энтропии, но тем самым творит эстетическое совершенство.

Но не то ли же самое делает поэт? Конечно, его предназначение - нести прекрасное. Вместе с тем ему необходимо определенным образом упорядочивать свой материал, свои впечатления. Очевидно, умение превращать беспорядок в форму первый признак

поэтического дара, есть то, без чего не может состояться художник. Если же поэт, восприняв поток впечатлений, так и не смог его организовать, он не пробудит ответных читательских чувств, и его поэзия не станет нитью, помогающей людям ориентироваться в потоке восприятий окружающего мира.

Говорят, что в отличие от естествоиспытателя, который лишь отделяет информацию от шума, математик из этого шума информацию создает. Аналогичную работу проводит и поэт. Судите сами.

В одной из статей А. Блок писал: "Поэт - сын гармонии, и ему дана некая роль в мировой культуре". И далее поясняет: "Три дела возложены на него: во-первых, освободить звуки изродной, безначальной стихии, в которой они пребывают; во-вторых, привести эти звуки в гармонию, дать им форму; в-третьих, внести эту гармонию во внешний мир". Обратим внимание на то, как четко здесь выражена упорядочивающая работа поэта: уловить в шумах, идущих извне, нужные звучания и сложить из них прекрасное. Видимо, А. Блока по-настоящему беспокоила эта тема - тема поэта, слагающего из хаоса звуков мировые гармонии. Так, он записывает: "Гениален, быть может, тот, кто сквозь ветер расслышал целую фразу, сложил слова и записал их". Не потому ли так часты у А. Блока упоминания о неясных ощущениях, которые доносятся откуда-то из глубин, но которые под рукой поэта принимают организованные в ритм формы.

Ты - как отзвук забытого гимна. . .

Или:

Ко мне по воздуху неслись
Зари торжественные звуки
Багрянцем одевая высь.

А его великолепные строки:

В ночи, когда уснет тревога
И город скроется во мгле. -
О, сколько музыки у бога!
Какие звуки на земле!

Недаром же о А. Блоке кто-то из современников сказал, что он улавливает звуковые волны, опоясывающие вселенную, и лепит из них стихи. И сам поэт признавался, что он постоянно слышит вокруг звуки: выходишь на лестничную площадку - звучит лестница; идешь по улице - звучит улица, звучат дома, снег, воздух. . . Поэтому-то он и говорил: "И стихов я не выдумываю, я их слышу. Сначала музыку, потом стихи". Характерно следующее. В последние месяцы жизни очень больной А. Блок жаловался, что не чувствует звуков, что он потерял ритм жизни. Поэт говорил тогда К. Чуковскому: "Все звуки прекратились. Разве вы не обратили внимание: нет звуков, они исчезли".

Это характерно и для других поэтов: умение прослушивать внешнее пространство, обнаруживать в нем звучания и составлять из них стихотворные размеры. Так, Г. Гейне уловил в шуме волн, бьющихся о скалы Рейна, чарующую и властную мелодию коварной Лорелей. Так, в наше индустриальное время талантливый поэт Геннадий Юров в промышленном дыхании больших строк ощутил песенный ритм эпохи:

. . . Мой город, тебя узнаю.
Я песню тебе не слагаю -
Я слушаю песню твою.

Подобно поэту, извлекающему звуки из внешнего окружения, математик выбирает знаки и, организуя их в структуры, также создает гармонию. Потому советский ученый Ю. Шрейдер, приводя слова А. Блока о назначении поэта соединять

освобожденные им звуки в формы, замечает: "Трудно было бы попытаться дать равные по силе определения назначения математика."

Итак, пути математика и поэта определенно пересекаются. Несмотря на то, что они ставят разные цели, бьются над разными задачами, в чем - то их действия оказываются одинаковыми, и достигают они похожих результатов. Упорядоченность и красота - вот что роднит их труд.

Конечно, освещены далеко не все стороны взятой темы. Но сейчас хотелось бы остановиться и "закрыть" ее, подчеркнув, что, хотя математика обычно считается строгой, она близка поэтическому творчеству, тесно связанному с миром фантазии. Зато поэзия, которую любят за игру образов и произвольность мысли, обнаруживает сходство с математикой, поскольку у поэта слова также объединяются в строгие формы.

Список использованной литературы:

1. Бирюков Б.В., Тростников В.Н. Жар холодных чисел и пафос бесстрастной логики – М.: Знание, 1977. – 132 с.
2. Левитин К.Е. Геометрическая рhapsодия. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Знание, 1984 – 176 с.
3. Сойер У.У. Прелюдия к математике. Пер. с англ. М.Л. Смоленского и С.Л. Романовой. 2-е изд. М.: Просвещение, 1977 – 192 с.
4. Теремин Н.А. Прикладная направленность школьного курса математики: Кн. для учителя – М.: Просвещение, 1990. – 96 с.

Володько В. М.
кандидат педагогічних наук, доцент,
Кримський державний гуманітарний інститут, м. Ялта

СУЧАСНА ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ТА ЇЇ ЕЛЕМЕНТНО-СТРУКТУРНИЙ ОПИС

В Україні йде бурхливий процес становлення нової системи освіти, зорієнтованої на особистість та входження до європейського і світового освітнього простору. Цей процес супроводжується суттєвими змінами в педагогічній теорії і практиці. Відбувається зміна освітньої парадигми: пропонується інший зміст, інші підходи, інше правове і етичне поле, інші відносини, інша поведінка, інший педагогічний менталітет. Проголошено принцип варіативності, який дає можливість вибрати і конструювати педагогічний процес по уподобаній моделі, зокрема авторською. В цьому напрямі йде не тільки українська педагогічна думка, а й світова практика, світовий освітній прогрес.

У цих складних умовах науковцю і керівнику освітнього закладу необхідно орієнтуватись в широкому колі сучасних (і минулих) іновативних ідей, технологій, теорій і напрямків розвитку педагогічної теорії і практики, не марнувати час на вже відоме. Ось чому доцільно запропонувати узагальнений погляд на одну з найважливіших педагогічних проблем – теорію педагогічної системи навчання, тому що реформування у педагогічній галузі значною мірою залежить від розробки теоретичних основ цієї важливої науки. За останні роки зроблено чимало, але є напрямки та проблеми педагогічних теоретичних знань, які ще не розроблялись і не узагальнювались науковцями в нових суспільно-політичних умовах, і які мають важливе практичне значення для подальшого розвитку самої науки і практики.

Такою мало розробленою проблемою є теорія педагогічної системи навчання. Чомусь вважається, що зміна педагогічної парадигми, що відбувається в останні роки, може бути впровадженою в життя на старому підґрунті авторитарної педагогіки.

Як свідчить досвід – це не так. У демократичному суспільстві функціонують гуманістичні педагогічні ідеї, які в свою чергу базуються на особистісно-орієнтованій педагогіці, з особистістю в центрі навчально-виховного процесу. А це вже дає підставу стверджувати те, що і сама педагогічна система навчання потребує переосмислення і нового підходу до її складових структурних та функціональних елементів.

Спираючись на відповідний аналіз існуючих сьогодні концепції педагогічної системи слід відзначити їх позитивні та негативні сторони і запропонувати своє бачення, розуміння та тлумачення цієї проблеми.

Слід зазначити з самого початку: по-перше, в усіх існуючих системах автори включають таке поняття, як “учень” (студент) чи “учитель” (викладач). Це правильно. Але, за нашим переконанням, слід трактувати ці поняття дещо ширше, вкладаючи психолого-педагогічний, діяльнісний зміст, тобто діяльність “учня” (студента) та діяльність “учителя” (викладача). В педагогічній системі ми розглядаємо їх як самостійні взаємодіючі складові і функціональні компоненти.

Діяльнісний підхід до розгляду цих понять було запропоновано ще Л. С. Виготським та розвинуто в працях В. В. Давидова – Д. Б. Ельконіна, А. В. Занкова, Г. С. Альтшуллера, І. С. Якиманської та інших.

Друге. Визначення поняття “педагогічна система” теж потребує уточнень і пояснень.

***Педагогічна система** - це упорядкована множина взаємопов'язаних та взаємообумовлених цілісних структурних та функціональних компонентів, що становлять єдине ціле в своїй структурі, поєднаних спільними метою, мотивами і завданнями, спрямованих на виховання та навчання особистості.*

У запропоноване поняття “педагогічна система” включено “. . . упорядкована множина взаємопов'язаних та взаємообумовлених цілісних структурних і функціональних компонентів”.

Щоб педагогічна система ефективно функціонувала, тобто щоб “результат навчання” відповідав меті установкам та вимогам держави, відповідав стандарту часу “сьогодення” та проектувався на майбутню професійну та особистісну діяльність, компоненти системи повинні бути взаємозв'язаними і взаємообумовленими.

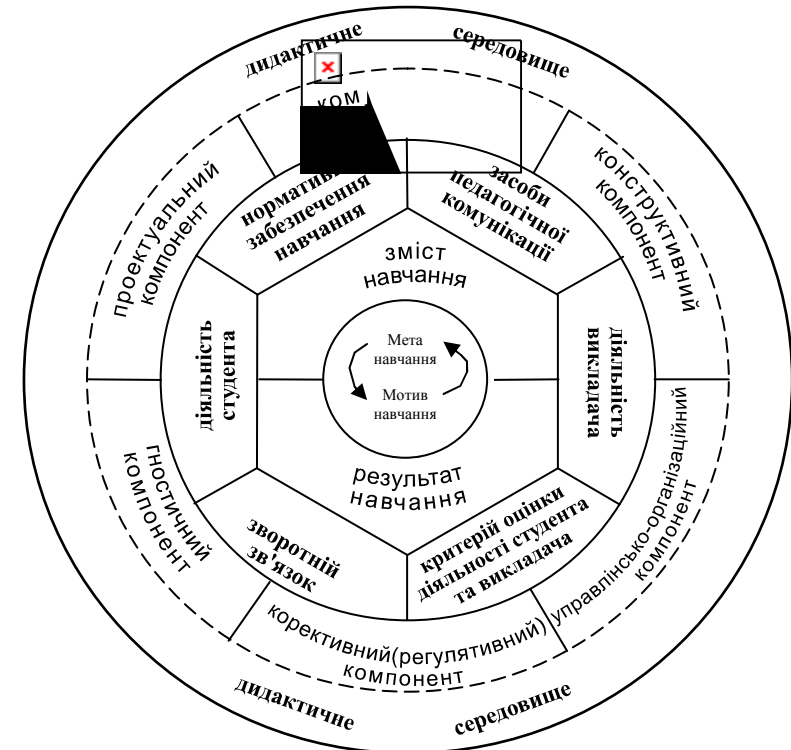
Всі елементи підлеглі “меті” і “мотиву” навчання як головному системоутворюючому елементу, від ступеня (рівня) їх розвитку залежить не тільки ступінь (рівень) розвитку всіх компонентів системи, а її (і це головне, на наш погляд) необхідність включення того чи іншого елементу в педагогічну систему.

У визначення педагогічної системи включено таке поняття, як “цілісність”. По-перше, цілісність педагогічної системи та її елементів, на відміну від інших авторів (Льїної Т. О., Кузьміної, Н. В. . Вікторової Л. Г.), ми розуміємо дещо не так. Педагогічна система настільки динамічна, що знаходження її в будь-який момент часу в статичному стані обумовлює стагнаційні процеси до самого регресивного розвитку. Тому в поняття “цілісність” слід включити поняття “інваріант”.

Якщо в “цілісність” не включати таке поняття, як “інваріантність”, то можна передбачити, що елементи системи не будуть оновлюватись, удосконалюватись та доповнюватись новими науково обґрунтованими даними - така система не зможе ефективно функціонувати на перспективу. “Підживлення” та оновлення внутрішніх елементів та функцій - це обов'язкова ознака педагогічної системи, як різновидності соціальної системи, а її цілісність слід розглядати тільки як факт в даний час накопичення наукових даних про цю систему.

Крім запропонованих іншими дослідниками структурних та функціональних компонентів ми включаємо в педагогічну систему чотири нових - це дидактичне

середовище; зворотній зв'язок, нормативне забезпечення навчання; зміст навчання; критерії діяльності учня (студента) та вчителя (викладача).



Сучасна педагогічна система.

Що є дидактичне середовище? Це: єдине поле, єдиний простір, в якому відбувається процес навчання і виховання; єдині підходи, єдина мета спільної діяльності викладачів (учителів); єдині оцінювальні погляди та дії для всіх учасників педагогічного процесу. Єдність повинна бути підлеглою цільовій установці, завданням навчання та виховання. Дидактичне середовище існує в усіх педагогічних системах чи то малих, чи то великих, причому інколи існує незалежно від волі викладачів (учителів), тобто поза свідомістю останніх. Ефективність такої педагогічної системи незначна, а інколи і негативна. В таких системах вимоги та оцінки різні, підходи також різні, що не сприяє діяльності суб'єктів педагогічного процесу. Тому ми переконані, що необхідно включити в структуру педагогічної системи такий елемент як, "дидактичне середовище".

Дидактичне середовище характеризує: - атмосферу, де реально проявляють себе принципи демократії, гуманності, взаємодовіри та взаємодопомоги; - клімат особистісної безпеки для кожного учасника педагогічного процесу; - можливості всебічного стимулювання творчої ініціативи всіх учасників педагогічного процесу в усіх видах навчальної і наукової діяльності та інше.

В запропонованій педагогічній системі одним з компонентів є "зміст навчання", хоча Л. Г. Вікторова та Н. В. Кузьміна включають "навчальну інформацію".

Вважаємо, що навчальна інформація дещо вужча за значенням, аніж зміст навчання. Це, по-перше,. По-друге, на рівні одного заняття (уроку) це дійсно може бути навчальна інформація (або її порція), яка подається учням (студентам), або їм необхідно її засвоїти самостійно, відшукавши в надрах різних джерел.

В педагогічних системах, наприклад, в інституті чи університеті навчальна інформація набуває великого обсягу нової якості, нових взаємозв'язків та обумовленості. Тому говорити про навчальну інформацію не доводиться, замінивши її більш емним поняттям - змістом навчання.

Зміст навчання, як підкреслює С. У. Гончаренко "... впливає із її основної функції – прилучити молодь до загальнолюдських і національних цінностей; це – система наукових знань про природу, суспільство, людське мислення, практичних вмінь і навичок та засобів діяльності, досвіду творчої діяльності, світоглядних, моральних, естетичних ідей та відповідної поведінки, якими повинен оволодіти учень у процесі навчання."

І далі академік С. У. Гончаренко пише: "Педагогічні вимоги до змісту освіти: зміст освіти повинен бути спрямований на досягнення основної мети виховання – формування гармонійно розвиненої, суспільно активної особистості – громадянина України; зміст освіти повинен будуватися на науковій основі" /6, 137/.

Одним з нових елементів є нормативне забезпечення навчання. Нормативне забезпечення навчання - це досить нове інтегративне поняття. Воно включає в себе принципи, закони, закономірності навчальної діяльності.

Як усяка об'єктивно існуюча і функціонуюча система, педагогічна система має свої принципи організації, або здійснення, принципи суспільної діяльності, принципи побудови змісту освіти, навчання і тому подібне. Вона має свої закони і закономірності, наприклад, пізнавальної діяльності, закони розвитку, активності, моделювання, прогнозування тощо.

Іншими словами, для того щоб надати педагогічній системі чітку організаційну та функціональну спрямованість, необхідний такий компонент, як нормативне забезпечення (Більш детально про нормативне забезпечення ми писали в журналі "Педагогіка і психологія" № 1 за 1996 р.)

Ще один новий елемент педагогічної системи - це критерії оцінки діяльності студента та викладача. На практиці процес оцінки діяльності студента чи викладача існує. Він дуже складний. Розробка його займає чинне місце в діяльності нормативних та навчальних установ та органів. Це важливий елемент всього процесу навчання чи виховання. Але в педагогічну систему його раніше не включали, хоча про результат діяльності говорять багато дослідників: Н. В. Кузьміна, Ю. К. Бабанський та інші.

Ю. К. Бабанський, на наш погляд, деякі елементи своєї системи якраз і присвячує проблемі оцінювання результатів навчання. Але ж учень (студент) не відірваний від учителя (викладача), вони взаємодіють в системі суб'єкт-об'єктних чи суб'єкт-суб'єктних відносин. Тому слід оцінювати не тільки результат навчання учня (студента), а й результат спільної діяльності. Це одна лінія наших роздумів. Друга, полягає в тому, що педагогічна система повинна мати не тільки критерії оцінки діяльності учня (студента) і учителя (викладача), а її інших структурних компонентів. Як, наприклад, оцінити ефективність засобів педагогічної комунікації чи комунікативний компонент педагогічної системи? Природно, що оцінювання слід робити за кінцевим результатом. І це правильно. Але це загальносистемна оцінка. А для того, щоб обґрунтовано включати чи не включати той чи інший структурний або функціональний компоненти, якраз і потрібні критерії оцінки їхньої діяльності, а не "результат учіння", як у Ю. К. Бабанського.

Для того, щоб ефективно корегувати та регулювати, слід мати у будь-який час правильну та повну інформацію про стан і взаємодію будь-якого з структурних або функціональних компонентів.

Крім того, критерії оцінки діяльності виконують, за нашим глибоким переконанням, ще й корективну функцію, тобто корекцію проміжних відхилень часткових та кінцевих результатів відповідно до часткових та кінцевих цільовим установок і завдань. На наш погляд, ця проблема ще чекає своїх дослідників.

Отже, в запропоновану систему слід також включати критерії оцінки спільної діяльності учня (студента) та учителя (викладача) і також критерії оцінки функціонування всіх структурних та функціональних компонентів. Це уже буде підсистема критеріїв оцінки в педагогічній системі.

Ще важливий компонент, якого не було раніше - це “зворотній зв’язок”. Що таке зворотній зв’язок?

В теорії кібернетичних та технічних систем - це механізм, за допомогою якого відбувається корекція діяльності в досягненні кінцевого позитивного результату, це “сигнал”, який запускає механізм корекції. В педагогічних системах теж існує зворотній зв’язок, але його майже не виділяють в окремий та самостійний елемент чи компонент.

Природа, спрямованість і ступінь досконалості зворотного зв’язку в педагогічній системі проявляє рішучий вплив на її стабільність або нестабільність функціонування. Це положення є важливим в розумінні суті, змісту і функціонального призначення зворотного зв’язку як елементу педагогічної системи.

Є певний набір “сигналів” зворотного зв’язку: це і результат діяльності, і питання учня (студента), його поза, дійовий стан, навіть іскра в очах і інше.

Зворотній зв’язок в педагогічній теорії розроблено ще досить слабо. Про нього, здебільшого, говорять тільки тоді, коли мова йде про оцінювання або педагогічну техніку чи педагогічну майстерність. Тому ця проблема ще чекає ґрунтовної розробки та опису в теорії і практиці педагогічних досліджень.

Таке наше розуміння та тлумачення нових елементів, що були включені до педагогічної системи.

Ще одне міркування. В системі, запропонованій Н. В. Кузьміною, є “організаторський” компонент. Цю ідею використовують і інші наукові та практичні педагогічні працівники. Ми ж, погоджуючись в цілому, вважаємо, що цей компонент слід назвати як “управлінсько-організаційний”. Чому така пропозиція?

Справа в тому, що викладач (учитель) чи керівник вузу в педагогічній діяльності займається не тільки організаторською, а й управлінською діяльністю. Вони, як відомо, не ідентичні за змістом, функціональному призначенню, за методами, прийомами та засобами. Вони відрізняються і за кінцевими результатами. Це важливе положення теорії управління слід мати на увазі.

Отже, запропонована нами педагогічна система повинна носити інваріантний характер та відповідати таким вимогам: а) бути комплексом взаємопов’язаних та взаємообумовлених компонентів; б) бути тісно пов’язаною із середовищем; в) бути елементом системи більш високого рівня і порядку; г) елемент (компонент) системи повинен представляти підсистему; д) бути адаптивною.

Ця педагогічна система підпорядковується загальносистемним принципам: цілісності та подільності, принципу зв’язку та принципу структури.

Про принципи цілісності та подільності вже писали, додамо тільки, що цілісність - це одна з найважливіших умов існування педагогічної системи, головна її властивість та ознака. Порушення цілісності призводить до розпаду і занепаду системи. Властивість цілісності обумовлює взаємозв’язок, взаємовплив та взаєморозвиток всіх компонентів і

системоутворюючих факторів педагогічної системи в цілому. Цілісність є найвищою стадією розвитку будь-якої, зокрема педагогічної системи.

Принцип зв'язку, за думкою І. В. Блауберга та Е. І. Юдіна, носить найбільше змістове навантаження /4/. В сучасній філософській літературі відокремлюють три основні типи зв'язку: універсальні закономірні; причинно-наслідкові; функціональні.

При дослідженні педагогічних систем в практиці важко виділити етап, на якому знаходиться система, оскільки внутрішні та зовнішні процеси життєдіяльності дуже складні. Але це зробити можливо, якщо розглядати систему з точки зору її зв'язків - як внутрішніх, так і зовнішніх, тим більше, що кількісне та якісне вираження цих зв'язків визначається принципом структури.

З усього сказаного виникає: чому ми називаємо педагогічну систему інваріантною та орієнтовною?

Інваріант - французьке слово, яке означає в буквальному перекладі "незмінний", це математичний вислів, що залишається незмінним при певних змінних перетвореннях, пов'язаних з цим поняттям /11, 190 - 191/.

Виходячи з такого розуміння, ми вважаємо, що педагогічна система повинна бути інваріантною, тобто у своїй структурі вона має визначену (у нас 17) кількість компонентів (елементів), які є незмінними на даний час розвитку педагогічної теорії та практики. Окремо взятий елемент (компонент) може і повинен мінятися в своїй суті та структурі, внутрішньому наповненні та функціональному удосконаленні. Внутрішній розвиток їх відбувається (воно повинно відбуватися) в міру розвитку педагогічної теорії і практики, а також у міру усвідомлення цієї теорії та практики суб'єктами педагогічної системи.

Функціонування та розвиток педагогічної системи відбувається не тільки завдяки розвитку науки, а й під безпосереднім впливом суспільного середовища та рівня розвитку зв'язку педагогічної і суспільної систем. В той же час кінцевий результат функціонування педагогічної системи впливає на ступінь розвитку самої суспільної системи. Ця діалектична взаємообумовленість є головною умовою розвитку та функціонування цих систем.

Поняття "сучасна" в нашому розумінні – це визначення свого місцезнаходження, це і попередня, або приблизна структура, з якої можуть розпочинатись подальші дослідження.

Отже, запропонована сучасна (орієнтовна) інваріантна педагогічна система може бути базовим поняттям (або основою) розгляду і досліджень проблеми педагогічних систем в нових сучасних умовах: суспільних, політичних, економічних.

Спираючись на ці та інші міркування, ми вважаємо, що кожна педагогічна система чи підсистема має бути обов'язково "орієнтовною", тобто такою, що знаходиться в постійному розвитку, удосконаленні та змінах.

Розвиток педагогічної системи залежить від розвитку педагогічної теорії і практики, від науково-теоретичних узагальнень, а також від суспільно-економічних та інших умов. В процесі свого розвитку педагогічна система проходить ряд етапів, піднімаючись на все більш високий ступінь розвитку. Цей розвиток відбувається спіралевидно. Ступінь спіралі характеризує досвід педагогічної діяльності, який буде вище, чим більше буде накопичено знань, що сприятимуть новому педагогічному пізнанню.

Розвиток педагогічної системи буде відбуватись за розширеною спіралю, а не повторюватись на попередньому рівні в тому випадку, коли відбувається актуалізація змісту педагогічних знань, мети і мотивів навчання.

Таким чином, особиста практика, вивчення різних джерел, знайомство з науковими працями видатних педагогів, філософів, математиків дозволяє зробити деякі узагальнення, необхідні для подальшої роботи.

По-перше, педагогічна система виступає як самостійна і, в той же час, є підсистемою соціальної системи. Вона тісно пов'язана з нею і залежить від неї структурно та функціонально.

По-друге, сучасна педагогічна система повинна бути інваріантною та орієнтовною. При всій її незмінності педагогічна система повинна удосконалюватись та розвиватись за висхідною спіраллю.

По-третє, в своєму суттєвому значенні педагогічна система в цілому і її окремі компоненти (елементи) повинні бути орієнтовані на особистість учня (студента). В центрі функціонування педагогічної системи повинен стояти учень (студент), а не вчитель (викладач), з його метою та мотивами навчання.

В якості загального висновку слід навести слова І. П. Підласого: “Повільно, але з кожним роком все більш впевнено в сфері вітчизняних досліджень поширюється розуміння комплексного підходу до створення дидактичної системи, як головного методологічного принципу. Тільки та дидактична система буде придатна для вирішення цього завдання, глобального освітнього завдання всебічного та гармонійного розвитку особистості, яка спирається на всю сукупність істинних знань про механізми навчання, мету і мотиви пізнавальної діяльності. Таку систему змогли б назвати ідеальною” /10, 215/.

Список використаної літератури:

1. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе. – М.: Высшая школа, 1980.
2. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. – М.: Педагогика, 1977.
3. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем. – М.: Воронеж, 1977.
4. Блауберг И. В., Юдин Е. И. Становление и сущность системного подхода. – М.: Наука, 1973.
5. Викторова Л. Г. О педагогических системах. – М.: Красноярск, 1989.
6. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – К.: “Либідь”, 1997.
7. Зязюн И. А. Качество подготовки специалистов как социальная проблема. – М.: Наука, 1978.
8. Ильина Т. А. Структурно-системный подход к организации обучения. Выпуск 1-3 – М.: 1972 – 1973.
9. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования. – Л.: 1980.
10. Подласий И. П. Педагогика. – М.: Просвещение, 1996.
11. Словарь иностранных слов. – М.: Русский язык, 1988.

Падалка О.С.
кандидат педагогічних наук, доцент,
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, м. Київ,
Падалка І. О.
студент
Національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ ІНСТИТУТІВ ДО ЕКОНОМІЧНОГО ВИХОВАННЯ

Утвердження державності України і перехід її господарства до ринкової економіки неминує веде до зміни різних соціальних структур та їх змісту. Не уникає цього і система освіти, одна з найпродуктивніших сил суспільства, до завдання якої входить підготовка молоді до праці в умовах економічних відносин, які постійно змінюються. Перехід народного господарства до ринку передбачає перетворення форм власності, демонополізацію виробництва, формування ринкової інфраструктури, вільного ціноутворення. Ці та інші процеси в економіці вимагають “перелому” суспільної свідомості більшості населення України. В цих умовах посилюється роль економічної пропаганди, економічного виховання: *люди повинні розуміти сутність економічних перетворень, їх соціальні наслідки.*

Суттєво підвищується роль економічної підготовки молоді, як однієї з умов успішного виховання професійних навичок. Органам освіти необхідно привести процес навчання у відповідність до нових вимог суспільства і його економічної системи. Найбільші зміни повинні стосуватися системи економічної освіти і виховання. По-перше, тому, що умови ринку, з одного боку, посилюють необхідність економічної освіти і виховання, з іншого – створюють умови формування у суспільній свідомості економічних уявлень і понять, посилюють цінність економічно важливих якостей особистості. По-друге, саме економічна наука і економічні дисципліни у школі, у педагогічному вузі в першу чергу повинні пояснити зміни у економічній і соціальній сферах суспільства, які зумовлені переходом до ринку.

Вже зараз простежується ряд завдань, вирішення яких може сприяти здійсненню економічного виховання в нових умовах. На наш погляд, першочерговими стають завдання теоретичного плану, а саме: уточнення основних понять і термінів економічного виховання, їх корекція, наповнення новим змістом, що відображає характер розвитку економічних відносин у суспільстві. До таких понять необхідно віднести поняття “економічної культури”, економічного мислення, економічної поведінки, економічних якостей особистості. Скажімо, поняття “економічна культура” в економічній і, особливо, педагогічній літературі розглядається, на нашу думку, вузько. А поряд з цим, це поняття (соціально обумовлений рівень розвитку особистості у сфері економічної діяльності) інтегральне і його структура може бути представлена такими компонентами:

1. **МОТИВИ:** а) економічні інтереси, мета (економічна спрямованість особистості); б) інтерес до економіки виробничо-господарського комплексу країни (економічна допитливість); в) інтерес до економічної діяльності господарюючих суб'єктів, потреба в засвоєнні досвіду управління у сфері виробництва (організаторський нахил).
2. **ЕКОНОМІЧНІ ЗНАННЯ:** а) основи економічної теорії, еволюція демократичних поглядів на явища економічного життя (Сміт, Рікардо, Кейнс); б) економічна політика держави у сфері виробництва на сучасному етапі розвитку суспільства; в) історія розвитку суспільства і економічних відносин; г) економіка своєї країни та інших держав, система міжнародних економічних відносин; д) економіка району і свого базового підприємства (заводу, фабрики); е) економічні переконання, погляди, світогляд.
3. **НАУКОВЕ ЕКОНОМІЧНЕ МИСЛЕННЯ:** а) вміння дати об'єктивну оцінку соціально-економічним подіям і їх суб'єктам; б) вміння дати всебічний аналіз причин соціально-економічних явищ; в) вміння реально оцінити економічну ситуацію і знайти оптимальне рішення; г) вміння проводити аналіз і синтез економічної інформації, що сприймається; д) сприяти адекватній оцінці подій соціально-економічного життя.
4. **СУСПІЛЬНО-ЕКОНОМІЧНА АКТИВНІСТЬ:** а) розуміння й активна підтримка економічної політики України; б) пропаганда економічних знань; в) участь у виробничо-економічному житті навчального закладу і базового господарства; г) оволодіння практичними навичками економічної діяльності; д) застосування знань і вміння економічно діяти на практиці; е) формування потреб економічного аналізу, навичок бережливості й економії; є) оволодіння основами наукової організації праці.
5. **ЕКОНОМІЧНИЙ САМОКОНТРОЛЬ:** а) вміння співвідносити особисті економічні інтереси і суспільні; б) вміння порівнювати рівень задоволення своїх потреб з економічними і матеріальними можливостями.

Слід зазначити, що тут ми маємо своєрідну модель економічної культури. Однак не можна вимагати, щоб студент володів усіма перерахованими вище характеристиками в їх повному обсязі. Завдання виховання полягає в тому, що, формуючи цю якість у студентів, ми виробляємо в них цілу систему економічних якостей, які в сукупності проєктують реальну готовність до економічної діяльності. Одночасно з цим у студентів формується

свідоме ставлення до вибору професії, розвиваються здібності до вибраного виду праці, виховується бережливе ставлення до природи, державної і приватної власності.

Імовірно, що й саме поняття економічного виховання повинно підлягати коригуванню.

Ми виходимо з того, що суспільство має можливість постійно збільшувати кількість нових ідей, які протидіють застарілим видам виробничих сил, виробничих відносин, політичним й ідеологічним концепціям. Але не всі нові ідеї ефективні. Тому повинно бути організоване наукове опанування всіма новими ідеями, їх трансформація в реальний економічний світ, прогнозування на майбутнє.

Економічне виховання, ми вважаємо, повинно бути зорієнтоване у трьох напрямках: знання, усвідомлення та практичне застосування досвіду господарювання в сучасних умовах. Перш за все, слід брати до уваги такі економічні поняття як науково-технічний прогрес, перевага споживання над виробництвом і удосконалення виробничих відносин. Така організація вимагає більш повного використання методологічних підходів до економічного виховання, а саме: індукції, дедукції, аналізу, синтезу, системного підходу тощо. **По-перше**, необхідно давати студентам чіткі уявлення про нове і застаріле у виробничих силах, базисі і надбудові. **По-друге**, показати можливості росту нового і усунення з реалій сьогодення старого. **По-третє**, повинні розкриватися взаємозв'язки і переходи виробничих сил у виробничі відносини, останніх – у базис, а також зворотний процес.

І, нарешті, слід визначити системи законів і можливості діяльності на основі їхніх вимог.

Виходячи з цих підходів треба в майбутньому розвивати творчі здібності студентів, учнів для участі у вирішенні найважливіших проблем сучасності: роздержавлення і застосування нових форм власності з урахуванням повного використання можливостей її привласнення і відчуження; розширення і поглиблення госпрозрахунків організації праці; переходу від системи “безпосереднє виробництво – розподіл - обмін і споживання”, в якій перевага належить виробництву, що орієнтується на безмежне антисоціальне зростання, до системи “споживання – обмін – розподіл – виробництво”, котра обумовлює перевагу споживання населення, його соціальну спрямованість і підпорядкування собі виробництва; розширення форм стимулювання робітників, які беруть участь у заходах науково-технічного прогресу.

За такого підходу до економічного виховання його цілеспрямованість орієнтується на участь у підвищенні ефективності виробництва і більш повне використання економічних законів у розвитку виробничих сил.

Перетворення в економіці і політиці України вимагають відповідних переорієнтацій у свідомості і поведінці людей, формування у студентів, майбутніх вчителів школи почуття господаря. Можемо виділити цілий комплекс якостей, які забезпечують почуття господаря. Вони повинні, на наш погляд, характеризувати працівника і як активного учасника будь-якого виробництва, ощадливого господаря державного, суспільного, особистого надбання, і як розумного споживача створених матеріальних благ і природних багатств. У нових економічних умовах виникає необхідність посилити матеріальну спрямованість економічного виховання: почуття господаря, ощадливість, діловитість, підприємливість повинні бути сформовані у молоді, але так, щоб ці якості не межували з якостями протилежними – здирництвом, користолюбством. Людина повинна вміти співвідносити свою працю з її винагородою, працювати чесно і сумлінно.

У філософській, економічній і педагогічній літературі, нажаль, фактично не аналізується з наукових позицій зміст і структура економічної свідомості. Не береться до уваги, що вона функціонує на двох основних взаємопов'язаних і взаємозбагачуючих

рівнях: щоденно-господарському і науково-теоретичному. Більше того, щоденно-господарський рівень фактично ігнорується. До нього, з легкої руки багатьох філософів, ставлення зневажливе. Він, на їх думку, відображає те, що лежить на поверхні явищ, не проникаючи в їх суть, не охоплює діалектичні суперечності. І взагалі, малорухливий, догматичний, фетишистський, міщанський, позбавлений творчості тощо. Безумовно, всі ці елементи є у звичайній економічній свідомості. Але не можна не бачити, що разом з тим, у ньому є велике багатство здорового глузду, тверезого господарського розрахунку, народної мудрості, до яких ми так наполегливо зараз звертаємося не лише в економічній, але й в інших видах діяльності. Народна мудрість охоплює не тільки те, що лежить на поверхні економічних відносин, але й проникає в їх глибину, охоплюючи їх діалектику. Візьмемо, наприклад, хоча б деякі народні прислів'я: “Копійка карбованець береже”, “Скупий платить двічі” тощо.

Важко висловити повною мірою, наскільки необхідні здоровий глузд, тверезий розрахунок і народна мудрість для формування розумних потреб молоді, особливо у період перебудови всієї системи економічних відносин (далі ми будемо вести мову про використання народних традицій у ринковій економіці). Не секрет, що більшість молодих людей охоплені, через цілий ряд об'єктивних факторів, споживацькою лихоманкою. Забута вікова народна практика розумного придбання речей, коли зіставляли її споживацьку користь, ціну і споживчу вартість. Сьогодні необхідно виховувати розумне і бережливе ставлення до матеріальних цінностей практично, у самому житті. Важливо також дати молодій людині у цьому напрямку економічне виховання на науково-теоретичному рівні.

Іншим завданням науки у галузі економічного виховання є перегляд змісту економічної освіти молоді.

Економічні знання повинні відбивати нові економічні явища у житті нашої держави, ті економічні поняття, терміни, які входять у вжиток останнім часом, наприклад: приватизація, маркетинг, брокер, бартерні операції, стратегічний інвестор та інші, що характеризують реформування банківської справи, розвиток прямих міжнародних контактів та інші зміни в економічних зв'язках і відносинах. Більше уваги потрібно приділяти формуванню вмінь, особливо вмінь економічного аналізу, рахунку і розрахунку. Це вимагає від навчальних занять пізнавально-практичних завдань з їх методичним забезпеченням, дослідницькими завданнями соціологічного характеру, аналізом статистичного матеріалу.

У нашій країні в педагогічних дослідженнях проблема економічної підготовки студентів педвузів одержала поки ще недостатнє висвітлення і розробку. Стан дещо поліпшився в останні роки і, гадаємо, активізується в зв'язку з перетворенням в життя курсу на радикальну економічну реформу в країні, яка орієнтована на перехід від командно-адміністративної системи управління народним господарством до вільного підприємництва, до ринкової економіки.

В деяких педвузах України на окремих факультетах вивчається спецкурс “Методика економічного виховання учня”. Програма спецкурсу розрахована на 20 год. Співвідношення лекційних і практичних занять визначається кафедрою, яка веде курс. Авторами програми спецкурсу написано навчальний посібник для студентів. В передмові до програми сказано, що процес економічного виховання передбачає використання загальних форм і методів виховання, специфічність яких обумовлюється прилученням учнів до оперування економічними категоріями, поняттями, прийомами економічної діяльності.

На наш погляд, даний спецкурс вимагає оновлення з урахуванням всіх тих змін, які відбувалися в економіці України. Також необхідно диференціювати програми спецкурсу

відповідно до спеціалізації одержуваної студентами професії, тобто зробити їх варіативними, враховуючи специфіку факультету.

Істотну допомогу в економічній підготовці студентів, поряд з розробкою нових програм курсів та створенням підручників, можуть надати студентські наукові гуртки. Цікавим в цьому напрямку є досвід роботи науково-методичного гуртка кафедри економічної теорії педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Основною метою гуртка є розширення і поглиблення економічних знань студентів з урахуванням сучасних вимог і на основі підготовки майбутніх учителів до економічного виховання учнів. До завдань гуртка відносяться: постійне підвищення економічної освіченості та методичної підготовки майбутніх учителів; надання практичної допомоги школі, позашкільним виховним закладам і батькам в економічному вихованні дітей; участь членів гуртка в дослідженнях з питань теорії та в розробці методики економічного виховання школярів.

Цікавим є досвід роботи кафедри економічної теорії щодо вдосконалення економічної підготовки майбутніх учителів. Викладачі кафедри використовують різні форми організації економічного навчання студентів: спецкурси з економіки народної освіти, методику економічного виховання студента, наукові студентські конференції в кінці кожного семестру з питань економічної теорії та економічного виховання молоді, тематичні екскурсії на підприємства, виконання студентами спеціальних практичних завдань по збору й узагальненню матеріалів про діяльність підприємств і організацій, розробка методичних рекомендацій студентам для роботи з першоджерелами, гурткова робота з питань економічної підготовки учнів. Висновок щодо цього досвіду такий: економічна підготовка студентів, а також теоретична і методична повинна бути систематичною й цілеспрямованою, починаючи з першого і закінчуючи випускним курсом. Для цього треба мати відповідну програму, визначити конкретні завдання для кожного курсу з урахуванням профілю факультету.

Розглядаючи питання формування економічного мислення в студентів педагогічних вузів, Л. Н. Кисельов та Н. Ф. Пом'яшин відзначають, що економічна підготовка в педвузі має й специфічну особливість: виховання студентів, учителів і вихователів молоді. Ця специфіка економічної підготовки має проявлятися так:

Здійснення зв'язку з профілем вузу і факультету в процесі викладання економічної теорії і спецкурсів економічного характеру.

Узагальнення передового педагогічного досвіду в справі економічного виховання студентів, нагромадженого в інститутах і ПТУ.

Вивчення цього досвіду в інституті та під час педагогічної практики в школах.

Впровадженні у викладання всіх без винятку дисциплін циклу економічного виховання в єдності з вивченням змісту даного навчального предмета.

Навчання студентів основним формам роботи з економічного виховання.

З наведеного вище видно, що проблема підготовки вчительських кадрів в стінах інституту до економічної освіти й виховання учнів розглядається викладачами багатьох дисциплін. При цьому досвід показує, що підготовку студентів за вказаним напрямком можна здійснювати і за допомогою викладання навчальних дисциплін, і в ході проведення різних позаурочних заходів. В поліпшенні економічної і методичної підготовки студентів є цікаві й цінні напрацювання, але вони поки що носять одиничний характер.

Внаслідок аналізу зарубіжного і передового вітчизняного досвіду підготовки студентів педвузів до економічної освіти і виховання учнів можна відзначити такі важливі моменти:

1. Диференціювання підготовки студентів до економічної освіти і виховання учнів в залежності від профілю вузу, факультету.

2. Економічна і методична підготовка студентів має бути систематичною і цілеспрямованою з першого до випускного курсу.
3. Включення у викладання всіх без винятку дисциплін – елементів економічної підготовки в єдності з вивченням змісту даного навчального предмета.
4. Обов'язкова практика студентів на підприємстві для ознайомлення з потребами підприємства.
5. Включення студентів у виробничо-економічні відносини в процесі організації їхньої різноманітної діяльності.

Видання для студентів спеціальної методичної літератури, яка відповідає їхній спеціалізації.

Список використаної літератури:

1. Кичук Н.В. Формування творчої або розвиваючої ігри. – К., 1991. – С.5-12
2. Розов Н.С. Ценности гуманитарного образования// Высшее образование в России, 1996, № 1
3. Психологічні аспекти гуманізації освіти / за ред. Г.О.Балла. – К. – Рівне, 1996 – 128 с.

Семиченко В.А.
доктор психологических наук, профессор,
Институт педагогики и психологии профессионального
образования АПН Украины, г. Киев

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОСТИ

В преддверии XXI столетия все общество в целом, и профессиональная школа в особенности испытывают острую потребность методологического анализа накопленного опыта, осмысления реальных достижений и выявления тех деструктивных тенденций, которые человечеству нежелательно было бы «брать с собой» в новое столетие.

Система подготовки педагогических кадров наиболее остро нуждается в подобном осмыслении. Выполняя в обществе важнейшие функции культуровоспроизводства, образования, воспитания и социализации новых поколений, педагог тем самым становится центральной фигурой социального развития, прогресса во всех его разнообразных формах. Однако эффективное выполнение соответствующих функций не происходит автоматически любым человеком, поставленным на соответствующую профессиональную роль. Качество социального развития общества и индивидуального развития каждого его члена в значительной мере зависит от личностных и профессиональных особенностей педагогического корпуса, от готовности конкретных учителей непосредственно воплощать в жизнь гуманистические идеи.

Безусловно, в современной системе профессиональной подготовки учителей накопилось огромное количество проблем, в том числе тех, что вызваны «болезнями» самого общества. К сожалению, именно они зачастую наиболее существенно влияют на эффективность функционирования данной системы, целесообразность использования ее выпускников. Тем не менее центрирование на материальных и политических факторах, делегирование им основной ответственности за состояние высшей педагогической школы и системы образования в целом, явно деструктивно. Решив свои экономические проблемы и политические разногласия, такое общество неминуемо оказывается в тупике, поскольку утрачивает перспективы и средства своего дальнейшего развития. Поэтому, рассматривая проблемы сегодняшней системы профессиональной подготовки педагогических кадров, обратим основное внимание именно на ее внутренние особенности, на поиск тех

направлений ее преобразования, которые задерживают ее качественные изменения на психологическом уровне.

Пожалуй, наиболее актуальной проблемой сегодняшнего дня является утрата педагогической системой своего идеала. Безусловно, идеальные модели как результата (образ воспитанника) так процесса (средств достижения данного результата) воспитания всегда была в определенной степени оторваны от жизни. Однако масштабы дисбаланса между декларируемыми идеалами, гуманистическими целями и принципами, с одной стороны, и жестокими реалиями текущей жизни огромны. Кого сегодня должна воспитывать современная школа – человека, способного приспособиться к этим условиям и чувствовать себя в них комфортно, или еще одно поколение идеалистов-романтиков, уходящих в иллюзорный мир теоретических идей гуманизма в отрыве от реалий повседневной жизни – этот ответ задает себе сегодня каждый трезвомыслящий учитель. Известен опыт тех педагогов-новаторов, которые стремились создать для детей идеальные условия существования в школе. В результате нередко возникал целый пласт новых проблем, связанных с выходом ребенка из «тепличной» социальной среды в мир реальных отношений (например, при переходе из начальных классов в среднюю школу). Степень психической ранимости детей, их неспособность к социальной адаптации оказывалась чрезмерно высокой, зачастую полностью блокируя все те позитивные изменения, что были достигнуты на предыдущем этапе обучения.

Следует также не упускать из виду тот факт, что само понятие гуманизма сложным образом трансформируется в реальных педагогических событиях, не имеет однозначного толкования. В самом деле, что можно считать более гуманным в такой, например, ситуации: ребенок учится в элитной школе и явно не справляется с учебной программой. Какое бы решение ни приняли учителя, оно оказывается в определенной степени негуманным: оставить его в школе, заведомо зная, что он обречен на положение «второразрядного» ученика с вытекающим из этого отношением окружающих, - или отчислить, сформировав комплекс неудачника и прервав уже сложившиеся связи и отношения с классом.

Казалось бы, нашему государству, отечественной системе образования и воспитания мог бы оказать значительную помощь международный педагогический опыт. В реальности же целый спектр проблем вытекает именно из того, что сегодняшнее общество еще только учится жить в открытом международном пространстве, ассимилировать идеи и средства мирового опыта. В теории весьма красиво и привлекательно выглядят рассуждения о необходимости соответствовать «мировым образовательным стандартам», об ознакомлении и внедрении передового опыта. На самом же деле в мировой системе нет единых стандартов, каждая страна в содержательном, организационном и процессуальном плане ищет собственные, тесно связанные с национальными особенностями пути. Некоторые аспекты вообще не могут быть сопоставлены напрямую, поскольку их адекватное, корректное понимание принципиально зависит от более широкого социокультурного контекста жизни того или иного государства. Например, аргумент о том, что наполняемость классов в Японии не ниже нашей, явно некорректен, поскольку культурные, семейные, государственные традиции Японии всей своей мощью работают на то, что в системе индивидуальных ценностей образование является эквивалентом жизненного успеха и потому реальным стимулом целесообразного поведения детей в процессе обучения. В наших условиях, когда сама реальность декларирует необязательность (а часто – даже вредность) образования для получения материальных или социальных благ, только учитель остается один на один с импульсивностью массово невротизированных детей, их родителей, преодолевает негативные социальные стереотипы, на межличностном уровне должен компенсировать отсутствие элементарных

жизненных условий и т.п. Вряд ли имеет смысл особо доказывать, что при таких исходных предпосылках пожелания об индивидуальном подходе и гуманистических, воспитывающих отношениях педагога с учащимися становятся невыполнимыми, а деятельность учителя в переполненных классах сводится вынужденно к прямому жесткому дисциплинированию учащихся.

Именно некорректность подобных сопоставлений обусловила возникновение нового направления в сравнительной педагогике – компаративистского,- последователи и сторонники которого ищут именно способы и приемы сравнения разных педагогических систем. К сожалению, в нашей стране это направление еще только начинает развиваться.

Попытки же прямого переноса определенного опыта (и наиболее активно – американского, хотя он признан далеко не самым лучшим в мировой педагогике) часто оказываются не только безрезультатными, но и явно вредными. В непосредственной практике реформирования национальной образовательной системы пока, к сожалению, наблюдается, что больше горьких ошибок, чем достижений. Развал четкой, эффективно функционирующей системы, доставшейся нам от предыдущего общества, через внедрение в ее функционирование новых моделей и технологий путем административно-управленческих решений уже на сегодня порождает многочисленные проблемы, не находящие своевременного решения.

Например, преобразование педагогических вузов в университеты нередко приводит к снижению качества подготовки будущих учителей, их педагогическая направленность размывается и заменяется иными видами направленности, страдает формирование профессионально значимых личностных качеств будущих специалистов, а их жизненные цели и намерения зачастую не связаны со школой. Еще сравнительно недавно профессиональная подготовка будущих учителей в нашей стране складывалась из таких учебных заведений: педагогические училища, педагогические институты, классические университеты (тут функционировали целые факультеты, традиционно распределяющие своих выпускников в школы). Сравнительные исследования, которые проводились по тем или иным параметрам качества подготовки, показали, что выпускники этих трех видов учебных заведений существенно отличаются. Если сравнивать по уровню знаний, то безусловными лидерами являлись выпускники университетов. В то же время они труднее адаптировались к условиям школы, среди них была наибольшая текучесть, требовалось значительно больше времени (до пяти лет в сравнении с тремя у выпускников университета), когда их деятельность начинала полностью отвечать требованиям профессии. Более того, сам факт распределения в школы большинством выпускников университета воспринимался как неудача, крах надежд и мечтаний. Такие учителя значительно хуже других были психологически готовы к педагогическому труду: не могли установить контакт с детьми, вести воспитательную работу, организовывать внеклассную работу, часто не владели техническими навыками педагогической деятельности (оценивать учеников, вести документацию и т.д.).

Уступая выпускникам университетов в предметных знаниях, выпускники пединституты были значительно лучше подготовлены методически. Это позволяло им быстрее адаптироваться к школьным условиям. Но в психологическом плане наиболее готовыми к педагогической деятельности оказывались все-таки выпускники педучилищ. Тут сказывался целый ряд причин: четко целенаправленный характер подготовки, отсутствие привязанности до ведущего предмета (что смещало профессиональные цели студентов вузов с ребенка на область знаний), выверенное соотношение практической и научной составляющих подготовки, ранняя профессиональная ориентация студентов, находящая непосредственную поддержку в содержании учебного процесса, и пр.

На сегодня, как уже подчеркивалось, педагогические училища переименовываются в колледжи, получают статус высших учебных заведений первого уровня аккредитации, пединституты становятся университетами. Соответствующие изменения происходят и на структурном уровне, в содержании обучения. Но, к сожалению, эта работа ведется без соответствующего психологического сопровождения. Не изучаются психологические последствия таких реформ: что происходит со студентами, как они «реагируют» на эти изменения, хотя, казалось бы, именно показатель психологической готовности обучаемых к педагогической деятельности должен быть основным критерием проводимых реформ.

На психологическом уровне определенный вред наносит и введение в педагогических институтах многоуровневой системы подготовки, в котором первую ступень составляет не профессионализация (бакалавр образования), а специализация (бакалавр физики, химии и пр.). Такая ориентация процесса обучения формирует у студентов определенные актуальные ценности, активизирует их деятельность и саморазвитие в область овладения абстрактными научными знаниями, а не на ценности профессиональные. Не менее непродуманной и поспешной выглядит и попытка внедрить массовое тестирование в практику школ, прием по его результатам в вузы, что реально привело к огромным сложностям и проблемам как объективного, так и субъективного порядка.

Целый спектр проблем возникает вследствие неупорядочения отношений между двумя системами – учебно-воспитательного процесса вуза и профессиональной деятельности педагога. Учебный процесс в вузе подчиняется и сегодня логике науки в большей степени, чем логике овладения функциональным и операциональным составом соответствующей области педагогики. Студенты включены в разобренный на отдельные предметы, качественно разнообразный учебный процесс вуза, задающий собственные детерминирующие факторы, стимулирующий определенные тенденции развития личности. И на сегодня в большей степени преобладает тенденция эклектического наполнения учебных планов новыми предметами, чем интеграционные процессы, корректно позволяющие преодолевать смысловые и содержательные барьеры между обучением и профессиональной деятельностью. Интеграция осуществляется опять-таки на основе объединения научных теорий, чем вокруг профессиональных смыслов и ценностей. К сожалению, в последние годы заметно снижается внимание к синтезирующим курсам, привлекающим внимание студентов к интегративным аспектам и факторам профессиональной подготовки: отказ от учебных дисциплин типа «Основы педагогического мастерства», снижение доли педагогической практики в общей структуре учебного процесса, и т.д. Размывает профессиональную направленность учебного процесса в педвузах и открытие новых факультетов с непедагогической специализацией (юридической, менеджерской и пр.).

По-прежнему система профессиональной подготовки избыточно рационализирована, эмоционально-аффективной составляющей практически не уделяется никакого внимания. Частично в прежней системе этот аспект компенсировался внеаудиторной (воспитательной) работой со студентами, возможностями вузов организовать кружки, студии, клубы по интересам, мощной системой художественной самодеятельности, работой разнообразных секций. Сегодняшние вузы часто не имеют соответствующей материальной базы, привлекают к соответствующей деятельности только особо одаренных студентов, отчуждаясь от студента «среднего»: «массового».

Негативное воздействие на ситуацию обучения в педагогических учебных заведениях играет и неупорядоченность использования выпускников. Отказ общества от централизованной системы распределения привел к тому, что сегодня многие студенты еще в процессе обучения тревожатся вполне реальной перспективой оказаться в числе

безработных. Многие из них после окончания действительно испытывают огромные трудности в трудоустройстве. Еще более усугубляет ситуацию отсутствие государственной системы контроля за подготовкой специалистов того или иного профиля, ведь уже сегодня можно уверенно прогнозировать колоссальное перепроизводство в инфраструктуре производительных сил Украины специалистов определенных профилей (например, менеджеров, юристов, экономистов). В то же время ряд регионов страны испытывает острый дефицит кадров, в частности, педагогических. Определенным выходом из данной ситуации могло бы стать управление подготовкой на основе индивидуальных договоров между государством и студентом, что одновременно решило бы проблему и социального неравенства: студент, желающий получить престижную профессию и не имеющий для этого материальных средств, обязуется отработать после выпуска определенный период на месте государственного распределения; при этом за ним сохраняется право на свободное трудоустройство, если он возвращает государству стоимость своего обучения. Актуально стоит сегодня вопрос и о системе государственного кредитования в сфере профессиональной подготовки. К сожалению, пока что вопрос остается открытым.

Особым направлением в подготовке педагогов должна стать организация реально действующей системы профессиональной ориентации и профотбора будущих педагогов, общественное признание актуальности которой в настоящее время несколько снизилось. Но ведь известно, что в обучении и воспитании молодого поколения наиболее значимым является личностный фактор. Именно личность педагога является генеральным средством педагогического процесса. И в то же время общество не находит ни средств, ни желания оценивать будущих педагогов по личностному параметру, ограничиваясь, по-прежнему, оценкой уровня знаний как показателя профессиональной пригодности. Поступление в педвузы и сегодня осуществляется исключительно по показателям успеваемости. Значительное количество тех, кто поступает в педагогические учебные заведения, не имеют профессиональной направленности, стремятся получить диплом о высшем образовании, чтобы найти более перспективное и высокооплачиваемое место работы в коммерческих сферах. Сегодня все больше абитуриентов руководствуются при поступлении чисто прагматической установкой: «в условиях массовой безработицы учителю найдется место». Среди поступающих в вузы растет число лиц с чрезмерно высоким уровнем агрессивности, глубокими акцентуациями характера, нарушенной системой отношений.

В то же время нельзя не отметить и тех позитивных тенденций, которые наблюдаются в системе профессиональной подготовки педагогических кадров.

Все более широкое распространение получает в настоящее время так называемая «исследовательски-ориентированная» или иначе рефлексивная парадигма педагогического образования. Как известно, рефлексивный компонент мышления является важнейшей составляющей каждого современного человека. Осмысление объективных и субъективных обстоятельств текущих событий, их перспективной и ретроспективной оценки является обязательным условием ориентации в сегодняшнем быстро изменяющемся мире. В педагогической деятельности данный аспект приобретает еще большее значение в связи с тем, что учитель обязан осмысливать ситуацию в «полисубъектной проекции» – рефлексировать как свое поведение и его побудительные причины, так и поведение и детерминанты ученика, ученического коллектива, других участников педагогического процесса. Однако современные педагогические системы предоставляют мало возможностей для овладения механизмами конструктивной рефлексии. Именно поэтому в практику высшей педагогической школы все активнее включаются методы, позволяющие студентам овладевать приемами рефлексивного анализа и самоанализа непосредственно в процессе обучения. Данная тенденция находит свою реализацию в нескольких ракурсах:

рефлексивное самопознание (выявление собственных индивидуальных особенностей и типичных способов их проявления в жизненных и профессиональных ситуациях), стремление познать особенности партнеров по взаимодействию, выявление собственного отношения к текущим событиям и их последствиям и т.д. В последние годы теории и практики высшей школы все более убеждаются в целесообразности и перспективности данной технологии, в основе которой лежит идея необходимости исследования субъектом обучения самого процесса обучения и ситуации, на фоне которой этот процесс осуществляется. При таком подходе уже в самом учебном процессе вуза одновременно решаются важные задачи профессиональной подготовки: 1) будущие учителя овладевают методическими приемами исследовательской работы, умениями анализировать принимаемые ими решения по отношению к детям, школьной системе, обществу в целом; 2) у студентов формируется потребность в осмыслении событий, в которые они включаются, снижается импульсивность поведения.

Все шире внедряются в учебный процесс вузов идеи системности и интегративности, разрабатываются интегративные курсы, преодолевающие традиционную предметную расчлененность учебного процесса на отдельные локальные составляющие. Интеграция осуществляется как по горизонтали (смысло-содержательное объединение, взаимосвязь учебных предметов), так и по вертикали (введение сквозных факторов, обеспечивающих комплексную межпредметную и метапредметную интеграцию вокруг профессиональных смыслов, значений, ценностей).

Все активнее в учебном процессе используются различного рода модели для повышения эффективности профессиональной подготовки. Разрыв теории с практикой вследствие снижения учебного времени, выделяемого на педагогическую практику, в определенной степени преодолевается использованием в учебном процессе разнообразных моделей педагогической деятельности (ролевые и деловые игры, решение педагогических ситуаций, микропреподавание), созданием комплексом *школа-вуз-школа* и т.д. В содержание учебного процесса вводятся инвариантные теоретические модели (психологической структуры деятельности, творческой индивидуальности будущего учителя и т.д.), благодаря которым преодолевается внешняя, качественная нетождественность систем профессиональной подготовки и педагогической деятельности.

Все активнее ставится вопрос о создании в вузах психологических служб, функционирование которых помогало бы студентам своевременно избавляться от нерациональных способов реагирования и поведения, неоптимальных жизненных стратегий, повышало их способность справляться с психотравмирующими ситуациями и обстоятельствами, вооружало методиками эффективного самопознания и саморегуляции. Усиливается внимание к формированию психологической компетентности будущих учителей и работающих педагогов, что, безусловно, крайне важно для оптимизации, повышения эффективности профессиональной подготовки и профессиональной деятельности.

Многие учебные заведения пытаются своими силами преодолевать традиционные и текущие недостатки профессиональной подготовки. Примером того, что можно сделать даже в сегодняшних сложных условиях, может служить деятельность Криворожского областного лицея-интерната для сельской молодежи. Он был создан в 1993 году (сначала – в статусе гимназии-интерната) по инициативе Криворожского государственного педагогического института с целью – преодолеть барьер, который возникает вследствие разницы в уровне общей (среднеобразовательной) подготовки учеников городских и сельских школ. В последние годы этот барьер существенно усилился. В результате работники высшей школы начали бить тревогу: уменьшилась конкурентоспособность выпускников средних школ на вступительных экзаменах в вузы, резко уменьшается

количество специалистов с высшим образованием на селе, что вскоре может привести к интеллектуальному и социокультурному оскудению села.

Одновременно в деятельности этого заведения интенсивная общеобразовательная подготовка старшеклассников из сельских школ сопровождается формированием готовности к сознательному профессиональному самоопределению. Выбор педагогических профессий, считают работники лицея-интерната, должен быть полностью осозанным, учащийся должен иметь четкие представления как о будущей профессии, так и о своих собственных особенностях. Это позволит ей не только сделать наилучший для себя выбор, но и определить пути профессионализации и развития, которые являются наиболее благоприятными именно для нее. Поэтому деятельность педагогического коллектива лицея базируется на тщательных научных поисках: разработана модель выпускника, в которой определены личностные профессионально значимые качества будущего учителя, внедрена система индивидуализации психолого-педагогической подготовки будущего учителя. Доминирующим показателем при конкурсном отборе в лицей является не уровень знаний, а данные психолого-педагогической диагностики, которые характеризуют интеллект, личностные качества, склонность к будущей профессиональной деятельности.

Подготовка лицейцев к сознательному выбору профессии педагога осуществляется в процессе изучения специальных курсов (риторики, педагогики, психологии), в ходе педагогической практики, путем активного включения учащихся в организацию, подготовку и проведение внеурочных мероприятий в подшефной школе. Выпускники лицея успешно продолжают обучение в вузах Кривого Рога, Днепропетровска. Преимуществом обучения достигается тем, что около 20 преподавателей Криворожского пединститута работают в лицее; процесс адаптации лицейцев к обучению в вузе контролируется в ходе сотрудничества кафедр института и лицея, постоянно анализируется успеваемость выпускников.

Такая форма допрофессиональной подготовки будущих педагогов становится хорошей основой для развития их стойкого интереса к педагогической деятельности уже на относительно ранних этапах профессионализации.

Творческий поиск, который ведется во многих педагогических учебных заведениях, стремление педагогических коллективов найти конструктивные выходы для решения соответствующих проблем, противопоставить объективным негативным факторам и тенденциям собственное творчество, профессионализм, энтузиазм, является надежным гарантом будущих позитивных изменений в системе профессиональной подготовки педагогических кадров.

Список использованной литературы:

1. Барбина Е.С., Семиченко В.А. Идеи интеграции, системности и целостности в теории и практике высшей школы. - Херсон, 1996.
2. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная и педагогическая психология. -СПб.: Питер Ком, 1999.
3. Педагогічна майстерність./ За ред. І.А.Зязюна. - Київ, Вища школа, 1996.
4. Психологическая служба в вузе./ Под ред. Н.М.Пейсахова. - Казань, 1982.
5. Якунин В.А. Педагогическая психология. -СПб., 1998.

Астахова В. І.

доктор історичних наук, професор,

Харківський гуманітарний інститут “Народна українська академія”

ПРО СУТНІСТЬ ГУМАНІТАРИЗАЦІЇ ОСВІТИ

Коли мова йде про гуманітаризацію освіти, то мається на увазі насамперед поворот освіти до цілісної картини життя і перш за все – до світу культури, світу людини, до

олюднення знання та формування гуманітарного, системного мислення. Розуміння невідкладної необхідності вирішення цієї проблеми складалося у світі не водночас і не скрізь однаково, та й трактують його в науковій та науково-популярній літературі по-різному. Дехто веде мову про гуманітаризацію науково-технічної та інженерної освіти, вимагаючи значного підвищення в навчальному процесі статусу та обсягу гуманітарних дисциплін за рахунок, звичайно, скорочення дисциплін природничого та науково-технічного профілю.

Інші досить переконливо доводять необхідність посилення природничо-наукової підготовки гуманітаріїв, особливо з дисциплін математичного циклу та нових інформаційних технологій, без засвоєння яких людина не зможе увійти в інформаційне суспільство XXI століття. Справжній сенс гуманітаризації освіти, на нашу думку, полягає не в тому, щоб збільшити викладання одних дисциплін за рахунок інших, а в тому, щоб усі знання, які спроможна надати сьогодні освітня система країни, мали за свою найважливішу мету – забезпечити майбутнє існування людини в біосфері. За умов могутності сучасної цивілізації та складності взаємовідносин між Природою та Людиною всі зусилля людства – і саме в цьому найвищий сенс сучасного гуманізму – повинні бути зосереджені на завданні підготувати людину до людських відносин із Природою, дати їй розуміння свого місця та ролі в подальшому розвитку цивілізації.

Визначаючи сутність гуманітаризації освіти, треба зробити наголос і на такому специфічному для України аспекті, як можливість шляхом оновлення гуманітарних наук та системи їх викладання заповнити той духовний вакуум, який з'явився в результаті краху старих ідеологічних догм. Освіта повинна стати визначальним джерелом формування нової соціальної ідеології, спроможної докорінно змінити менталітет суспільства.

Спроба створити нову ідеологію, відшукати найвищу ідею, яка могла б об'єднати навколо себе весь український народ, поки що не дала позитивних результатів. Національна ідея в тому вигляді, в якому вона була запропонована українськими націоналістами на початку 90-х років, не знайшла відчутної підтримки в народі. Більш того, вона несла в собі загрозу міжрегіонального протистояння (Захід – Схід – Кримський регіон) з усіма негативними наслідками, що з цього витікають. Намагання взяти напрямок на західні або дореволюційні духовні цінності теж не знайшли досить відчутної соціальної підтримки.

Ідеї, пов'язані з переходом до ринкових відносин, досить сильні та мотивовані, вже деякою мірою підтверджені практикою й частково сприйняті в суспільстві, – все ж таки на теренах української дійсності досить послідовно компрометують себе, бо впроваджуються надзвичайно непослідовно, мають яскраво виявлений антигуманістичний відтінок. Очевидно, що без передання відповідальності від колективу індивіду, без істотного посилення індивідуалізму, ці ідеї не мають майбутнього, бо протягом століть український менталітет формувався як колективістський.

Сьогодні Україні вкрай потрібне духовне оновлення, визначення власних ідеалів і моральних принципів, співзвучних її національним традиціям, а не запозичених на Заході, або повернутих з дореволюційного минулого, бо ще З. Фрейд стверджував, що «люди сильні до того часу, поки вони відстоюють сильну ідею», а з нею і державу – додаємо ми. Але не можна не враховувати, що для молоді держави такий кардинальний ідеологічний оверштаг, як націоналізм, або індивідуалізм, загрожує викривленням моральних настанов. Без стрижня нам не можна. Свого часу Н. Лоський писав: «Якщо таки росіянин усумниться в абсолютному ідеалі, то він може дійти до крайньої твариноподібності або байдужості до всього». Треба якомога швидше заповнити прогалину, в якій існує трагічне відчуття пропалою ідеалу. Ми сьогодні переживаємо небезпечний, але не безнадійний

період, оскільки, за виразом Гельдерліна, «там, де росте загроза, зростає й засіб проти неї».

Є всі підстави вважати, що одним з найефективніших засобів боротьби з такою загрозою може й повинна стати гуманітаризація освіти, послідовна реалізація Концепції реформування гуманітарної освіти в Україні, яка передбачає кардинальне оновлення гуманітарних наук, їх структури, змісту та методики викладання.

Список використаної літератури:

1. Концептуальні засади та реформування освіти в Україні. – К.: Школяр, 1997. – 105 с.
2. Герасина Л.Н. Современная высшая школа в условиях реформирования образования. Харьков: ХГУ, 1993. – 246 с.

Єремєєв В.С.

доктор технічних наук, професор,

Шугайло Г.В.

аспірантка,

Мелітопольський державний педагогічний інститут

ДО ПИТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ

Демократизація всіх сторін життя українського народу спричинила до глибоких перетворень соціальної структури суспільства. Соціальні перетворення, в свою чергу, викликали зміни у всіх ланках освітньої сфери, зокрема, у вищій і професійній освіті. Як наслідок – активне впровадження у навчальну практику значної кількості конструктивних нововведень. Серед них велику зацікавленість у освітян викликають різноманітні інноваційні технології. Найбільшого визнання серед нових технологій навчання дістали диференційована технологія, модульна технологія, проблемна технологія, рейтингова технологія, розвиваюча технологія.

Серед вказаних технологій нами була обрана диференційована технологія як та, що дозволяє вирішити проблему, з якою ми зіткнулися під час вивчення студентами КТ. У чому полягає ця проблема? Під час тривалих спостережень за навчальною діяльністю студентів - майбутніх учителів інформатики – з опанування ними комп'ютерних технологій (КТ) нами були виявлені суттєві розбіжності у складі студентських груп. Ці відмінності значно утруднюють, якщо не роблять неможливим продуктивне вивчення КТ. Ця проблема – різноманітність складу академічних груп – і негативні її наслідки на результати навчання аж ніяк не нові. Про існування індивідуальних і групових відмінностей зазначалося ще за часів Яна Амоса Коменського. Аналіз сучасної науково-педагогічної літератури свідчить про посилення тенденції враховувати наявні у групі типологічні відмінності. Різні дослідники пропонують різні критерії розподілу вихідної групи [2], [6], [7]. Але критерії розподілу студентів під час вивчення ними КТ спеціально не досліджувались. Нами було визначено такі критерії. Виходили ми при цьому з результатів наших спостережень і особливостей КТ як навчальної дисципліни.

За рівнем попередньо набутих навичок роботи з комп'ютерними технологіями студенти у межах однієї академічної групи можуть бути диференційовані на дві умовні групи.

Першу умовну групу утворюють студенти, які мають удома власного комп'ютера (так звані “домашні” користувачі); студенти, які працюють у вільний від навчання час (природно, що студент, професійне майбутнє якого пов'язане з комп'ютерною технікою, шукає відповідну роботу і, зацікавлений у збереженні робочого місця, поглиблено вивчає “своє” програмне забезпечення); студенти, які свідомо прагнуть покращити своє вміння роботи з комп'ютером взагалі і комп'ютерними технологіями

зокрема, тож свого часу зайнялися їх самостійним опрацюванням. Таким чином, усі ці студенти мають вже більш-менш сформовані уміння роботи з КТ з об'єктивної причини, а саме – всі вони мали і (чи) мають вільний доступ до комп'ютера.

Друга умовна група – це студенти, які вперше беруться до вивчення КТ. Цілком зрозуміло, що вони, на відміну від студентів першої умовної групи, не мають попереднього досвіду роботи з КТ, які їм пропонуються.

Наявність чи відсутність попередньо набутих навичок роботи з КТ – це не єдина підстава для умовного розподілу студентів на окремі групи. Так, і студенти, які не мають попереднього досвіду роботи з комп'ютерними технологіями, і ті, що, навпаки, мають цей досвід, можуть бути ще диференційовані за характером своєї пізнавальної діяльності [2], [6], [7].

Першу умовну групу становлять студенти, які засвоюють зміст навчального матеріалу на репродуктивному рівні. Нагадаємо, що *репродуктивна пізнавальна діяльність* – це пізнавальна діяльність відтворюючого, виконавчого характеру (за готовою інструкцією) [4]. Зокрема, студент, який працює на цьому рівні, при опануванні КТ задовольняється освоєнням одного – так званого “класичного” способу виконання тієї чи іншої дії. При цьому інформацію про те, “Як виконувати?” студент одержує заздалегідь, наприклад, на відповідній лекції тощо. У разі необхідності студент може навіть скористатися наочним прикладом. Зазначимо, що [2] визначає репродуктивний рівень як *учнівський, алгоритмічний*. [6] розрізняє у репродуктивній пізнавальній діяльності *виконавчий (або догматичний) рівень* і *виконавчо-пояснюючий (пасивний) рівень*. Різниця між цими двома рівнями полягає в тому, що за умов догматичного навчання сприйняття і подальше відтворення багато в чому механічне, тоді як за умов виконавчо-пояснюючого навчання має місце свідоме запам'ятовування: студент, виконуючи дії, повинен вміти пояснити їх. Прикладом репродуктивного рівня діяльності може стати завдання у здійсненні операцій переносу і копіювання об'єктів засобами програми *Провідник* у середовищі операційної системи *Windows'95*, коли студент опанує тільки відповідні команди із рядка меню вікна вказаної програми, інші способи (наприклад, технологія *drag-and-drop*, використання контекстного меню тощо) лишаються поза його увагою.

Друга умовна група об'єднує студентів, які працюють на *продуктивному рівні*, або за [2] - *евристичному*. [6] визначає цей рівень як *виконавчо-пояснювальний*. Продуктивний рівень вимагає вміння застосовувати набуті знання в дещо змінених і відносно нових ситуаціях. Приклад. Студенти, що вивчають КТ на цьому рівні, зацікавлені в опануванні різних способів виконання тієї чи іншої операції (у нашому прикладі операції переносу і копіювання об'єктів засобами програми *Провідник*) для того, щоб згодом обрати найраціональніший спосіб виконання дії.

І, нарешті, третя умовна група об'єднує студентів, які вивчають КТ на *творчому рівні*, або за [6] - *пошуково-пояснювально-виконавчому*. Творчою називають таку діяльність, в процесі якої відбуваються пошуки нових знань, і як наслідок, результатом цієї діяльності буде об'єктивно нова інформація. Студент при цьому діє “без правил”, але у відомій для себе області, і створює при цьому нові правила дій [2]. Студентам, які навчаються на цьому рівні, можна запропонувати знайти спільні і відмінні риси між програмами *Norton (DOS)* і *Провідник (Windows'95)* при здійсненні у їх середовищах операцій копіювання і переміщення об'єктів.

Традиційна система підготовка вчителів-предметників складається з чотирьох взаємопов'язаних систем: суспільно-політичної (культурологічної), профільної (спеціальної), психолого-педагогічної та методичної [8]. Серед перелічених складових особливий статус займає спеціальна підготовка. Саме завдяки їй студент отримує і вдосконалює знання з свого навчального предмету. КТ вивчаються в складі профільних

дисциплін. Отже, студент в своїй майбутній педагогічній діяльності обов'язково зіткнеться з безпосереднім викладанням різноманітних КТ, керуючись при цьому відповідними навчальними програмами, зокрема рекомендованою Міністерством освіти України навчальною програмою “Основи інформатики та обчислювальної техніки” [5]. Звідси випливає, що кожний студент має опанувати КТ у належному обсязі, бо як засвідчує практика, авторитет вчителя багато в чому залежить від того, наскільки досконало той знає свій предмет.

В зв'язку з цим перед нами, вузівськими викладачами, постала нагальна проблема зі створення оптимальних умов для навчальної діяльності студентів з опрацювання КТ. Практичне розв'язання цієї проблеми, як зазначалося вище, ускладнюється через наявну різноманітність складу академічних студентських груп. Проте якщо викладач ігноруватиме існуючі у студентів розбіжності у попередньо набутих навичках роботи з КТ й не звертатиме уваги на характер пізнавальної діяльності тих, хто навчається, і підє традиційним шляхом розробки стандартних уніфікованих завдань, це призведе до появи певних проблем. Деякі з цих проблем і можливі шляхи їх вирішення наводяться нижче.

Студенти, що мають більш-менш сформовані уміння роботи з КТ, опиняться в ситуації, коли запропонований викладачем матеріал видасться їм елементарним, таким, що вже відомий. За [3] навчання за таких умов відбуватиметься в *зоні актуального розвитку*. Студенти не дізнаються для себе нічого нового, тому що запропоновані викладачем практичні вправи проминуть зону, яка забезпечує подальший розвиток у знаннях і вміннях студента, а саме - *зону найближчого розвитку*. Відсутність реальної можливості подальшого розвитку студента є небажаним явищем. Один з можливих шляхів розв'язання проблеми – це запропонувати студентам завдання творчого рівня, які сприяли б застосуванню наявних у них знань і навичок у нових умовах.

Студентів, що мають більш-менш сформовані уміння роботи з КТ, можна додатково диференціювати на тих, хто досить вправно може працювати з КТ, і на тих, у кого знання КТ епізодичні або фрагментарні. Останнє досить часто має місце, коли студент через певні причини посилено вивчав окремий розділ КТ, тоді як інші лишилися поза його увагою, скажімо, через брак часу. Про цих студентів можна сказати, що вони мають загальне уявлення про ту чи іншу КТ, але у них відсутня цілісна картина усіх можливостей даної КТ. Роботу таких студентів доцільно організовувати відразу на продуктивному рівні, а згодом – у перспективі – і на творчому рівні, минаючи репродуктивний рівень.

Нарешті, у студентів, які вперше стикаються з КТ, тобто у тих, хто не мав попереднього досвіду роботи з КТ, відразу переважатиме репродуктивний рівень діяльності. Це цілком природно, адже на початку опанування будь-якої діяльності завжди присутні елементи відтворення за зразком, доки не з'явиться певна свобода в оперуванні діями. Але у групі обов'язково знайдуться студенти, які через порівняно невеликий час зможуть працювати на продуктивному і творчому рівнях. Завдання вузівського викладача – створити їм всі умови для такого навчання.

Висновки. Ми вважаємо, що запровадження в навчальну практику диференційованого навчання КТ дозволить уникнути вище згаданих проблем і змінити в бік покращення навчальну діяльність студентів - майбутніх учителів інформатики. На користь цього твердження наведемо опис тих якісних зрушень, що мали місце в процесі впровадження нами в навчальну діяльність диференційованого навчання КТ.

- Здійснення планомірного розвитку усіх без винятку студентів. За умов такого розвитку кожен (“сильний”, “середній”, “слабкий”) студент мав можливість максимально розширити свою зону актуального розвитку порівняно з її первісним обсягом.

- Посилення позитивної мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Так, прагнення “сильних” студентів зберегти свої лідерські позиції, спонукало їх продовжити

вдосконалювати свої знання. Їх випередження інших студентів на початку вивчення КТ пояснюється здебільшого попередньою практикою, якої не мали чи епізодично мали інші студенти. Але на заняттях можливість попрактикуватися надається усім, тож в умовних “середніх” і “слабких” студентів з’являється нагода наздогнати “сильних”. Це, в свою чергу, відбувалося завдяки системі диференційованих завдань. Відразу зазначимо, що впровадження диференційованих завдань у жодному разі не означає зниження загальних вимог для “слабких” і “середніх” студентів і відповідно підвищення їх для “сильних” студентів. Це було б у корені неправильно, бо, по-перше, за умов систематичного спрощення навчального матеріалу не відбувається розвитку того, хто навчається, а, по-друге, підготовка студента не відповідатиме вимогам державних стандартів. Диференціювалася не складність змісту, а міра допомоги, яка надавалася студентові під час виконання завдання [1].

Список використаної літератури:

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология // Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, – 480 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. –Київ: Либідь, 1997. –376с.
4. Жалдак М. І., Морзе Н. В., Науменко Г. Г. Основи інформатики та обчислювальної техніки// Програма для середніх закладів освіти. – Київ: Перун, 1996. – 23 с.
5. Явоненко О. Ф., Савченко В. Ф. Комплексний підхід до розв’язання проблем фахової підготовки студентів педвузу // Педагогіка і психологія. – 1996. - 4. – С. 167-173.

Козубовська І. В.
доктор педагогічних наук, професор,
Пічкарь О. П.
методист,
Ужгородський державний університет

З ДОСВІДУ МІЖНАРОДНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА У ПІДГОТОВЦІ СПЕЦІАЛІСТІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

В зв’язку з надзвичайним загостренням соціально-економічного становища в Україні при переході до ринкової економіки, трансформації українського суспільства, особливої актуальності набуває проблема ефективного соціального захисту населення, який забезпечується в процесі соціальної роботи.

Саме спеціалісти соціальної роботи покликані здійснити діагностику і прогнозування соціальних процесів, надавати профілактичну, соціально-терапевтичну, психолого-педагогічну і правову допомогу різним категоріям населення.

Професія “соціальний працівник” давно існує в багатьох західних країнах. В Україні підготовка висококваліфікованих професійних кадрів – соціальних працівників - фактично, тільки починається, тому неабияке значення в цьому плані має вивчення зарубіжного досвіду, налагодження плідного міжнародного співробітництва.

Ужгородський державний університет одним із перших в Україні започаткував підготовку спеціалістів соціальної роботи.

У 1996 році на юридичному факультеті УжДУ за сприяння Програми Євросоюзу ТЕМПУС-ТАСІС була створена кафедра соціальної роботи.

Підготовка фахівців нової спеціальності здійснюється з допомогою зарубіжних партнерів за проектом вузів Великої Британії і Бельгії. Зарубіжні викладачі систематично проводять лекційні і практичні заняття для студентів соціальної роботи УжДУ, надають допомогу в організації практики, вдосконаленні навчальних програм і планів, підготовці навчальних посібників, методичних рекомендацій тощо. Понад 30 викладачів УжДУ

протягом 3 років пройшли стажування у вузах Бельгії і Великобританії. Кращі студенти отримали можливість пройти 4-х тижневу практику в соціальних закладах цих країн.

На сьогоднішній день в УжДУ успішно здійснюється підготовка бакалаврів і спеціалістів соціальної роботи (денна і заочна форма навчання). Разом з тим, слід відзначити, що підготовка фахівців з спеціальності "соціальна робота" потребує багато часу і значних коштів, і пройде ще багато років, поки в країні буде достатня кількість соціальних працівників. А вони потрібні нам саме зараз, а не через кілька років.

Тому доцільною, на нашу думку, була б сьогодні така форма підготовки професіоналів соціальної роботи як перепідготовка спеціалістів, які вже мають вищу освіту зі спеціальностей, близьких до соціальної роботи (психолог, педагог, медик), і бажають працювати в сфері соціальної роботи. За порівняно короткий період часу вони могли б здобути знання з дисциплін загальнопрофесійної спрямованості, спеціальних дисциплін, пройти відповідну практику і розпочати роботу в соціальній сфері.

Висока ефективність такої підготовки може бути забезпечена в результаті використання інноваційних технологій навчання. Це, насамперед, система дистанційного навчання, яка поки що в Україні робить тільки перші кроки, але в майбутньому, безперечно, отримає широке розповсюдження. В багатьох західних країнах ця система підготовки спеціалістів набула вже загального визнання.

В УжДУ з допомогою спеціалістів факультету соціальної роботи м. Данді (Великобританія) розпочата робота над підготовкою матеріалів для дистанційного навчання.

Як правило, термін "дистанційне навчання" тлумачиться як комплекс освітніх послуг для населення з допомогою спеціалізованого інформаційно-навчального середовища на будь-якій віддалі від освітніх установ. Інформаційно-навчальне середовище дистанційного навчання - це системно організована сукупність засобів передачі даних, інформаційних ресурсів, апаратно-програмового і організаційно-методичного забезпечення, орієнтованого на задоволення освітніх запитів населення.

Система дистанційного навчання відзначається більшою гнучкістю, ніж традиційні системи навчання. Студенти не відвідують лекцій, вони навчаються вдома, чи на роботі, якщо там у них є відповідні можливості, чи в будь-якому іншому місці, вибираючи найбільш зручний для себе час. Вони мають можливість самостійно обирати індивідуальний темп навчання, що набагато краще, ніж навчатися в темпі групи, який може виявитися занадто швидким для одного студента і, навпаки, повільнішим - для іншого.

В основу програм дистанційного навчання покладено модульний принцип. Кожний окремий курс дає цілісну уяву про конкретну предметну область. Це дозволяє з кількох незалежних модулів-курсів сформувати навчальну програму, яка відповідає індивідуальним чи груповим потребам.

Технологія дистанційного навчання - це сукупність методів, форм і засобів взаємодії з індивідом в процесі самостійного, але контрольованого засвоєння ним певного обсягу знань. Навчальна технологія побудована на фундаменті певного змісту і повинна відповідати вимогам до його оформлення. Передача інформації для навчальних цілей здійснюється у вигляді друкованих матеріалів (навчально-методичні комплекти літератури і завдань), електронних матеріалів, аудіо- і відеопродукції, телепередач. Носіями інформації при цьому є книги, магнітні чи лазерні дискети, аудіо-, відеокасети, а в якості засобів навчання, відповідно, виступають навчально-методичні комплекти, комп'ютери, телевізори, магнітофони, відеомагнітофони і т. п.

Викладач при дистанційній формі навчання виконує дещо специфічні функції. Він покликаний забезпечувати координацію пізнавального процесу, надавати індивідуальні і

групові консультації, управляти навчальними групами взаємопідтримки, аналізувати отриману від студентів інформацію і відповідати на неї, оцінювати виконані завдання та ін.

Система дистанційного навчання не є протилежністю стаціонарної і заочної систем. Вона органічно інтегрується в ці системи, доповнюючи, розвиваючи, вдосконалюючи їх. Особливо ефективним могло б бути поєднання заочної і дистанційної форми навчання. На нашу думку, заочно-дистанційна форма навчання, тобто така форма навчання, яка б поєднувала кращі риси заочної і дистанційної форми, була б найбільш доцільною в сьогоденних умовах України.

Слід підкреслити, що дистанційне навчання вимагає менших матеріальних затрат на підготовку спеціалістів, ніж традиційні форми навчання, і менше часу. Особливо це стосується тих випадків, коли людина вже має вищу освіту у спорідненій сфері діяльності. Тому, очевидно, дистанційне навчання може розглядатися як одна з найбільш перспективних форм освіти для широких верств населення в майбутньому.

Звичайно, ця форма навчання не може ефективно використовуватися для підготовки спеціалістів для будь-якого виду професійної діяльності. Проте підготовка спеціалістів для соціальної сфери може бути успішно забезпечена методом дистанційного навчання, про що переконливо свідчить досвід багатьох зарубіжних країн. Це, зокрема, стосується Великобританії. Так, в університеті м. Данді вже впродовж кількох років успішно здійснюється підготовка спеціалістів соціальної роботи з використанням дистанційного навчання.

Матеріали, розроблені відділенням соціальної роботи університету м. Данді, включають пакети з навчально-методичною інформацією з основних блоків (модулів) програми підготовки спеціалістів соціальної роботи. В ці пакети входить перш за все навчально-методичний посібник, який має специфічну структуру. У ньому пропонується мінімум теоретичних положень, які необхідно просто засвоїти, оскільки вони здебільшого є аксіоматичними. Більшість теоретичних положень мають проблемний характер і вимагають творчого опрацювання, критичного аналізу. Як правило, після кожного важливого теоретичного положення можна знайти посилання на відповідну наукову літературу, де дана проблема висвітлюється більш детально.

В посібнику містяться спеціальні завдання і запитання. Виконання їх вимагає певних теоретичних знань, іноді й практичного досвіду роботи.

В ряді завдань студентам пропонується визначити і обґрунтувати конкретні шляхи покращення роботи соціального закладу, де працює студент, або ж системи соціальної служби в цілому.

Деякі завдання передбачають проведення певної практичної роботи з наступним теоретичним узагальненням результатів.

Іноді пропонується для розгляду і аналізу конкретні життєві випадки.

Спеціальний збірник з прикладами випадків соціальної роботи є обов'язковою складовою частиною кожного блоку-модуля. Як правило, випадки пропонуються з реальної практики роботи, рідше з літературних джерел.

Крім вищезгаданого навчально-методичного посібника і збірника випадків пакет матеріалів дистанційного навчання може містити також збірник всіх нормативно-правових державно-урядових документів, які стосуються соціальної роботи, її конкретних галузей.

Як правило, пакет матеріалів включає також аудіо- і відеоматеріали. Це можуть бути інтерв'ю людей, які зайняті в системі соціальної служби або ж користуються послугами соціальної служби. Іноді це сюжети конкретних життєвих прикладів надання соціальної допомоги клієнтам.

Студент, який вирішив навчатися дистанційним методом, купує пакети з навчально-методичними матеріалами безпосередньо в університеті або ж отримує їх поштою вдома, згідно попередньо зробленого замовлення.

В процесі роботи над матеріалами студент має право на консультування у викладачів, які працюють в університеті і забезпечують дистанційне навчання, або звертатися в соціальні агентства за місцем проживання.

Студенти працюють над матеріалами стільки, скільки вважають за потрібне. Після цього вони дають відповіді на контрольні запитання, виконують запропоновані завдання і відсилають звіти в університет для перевірки і оцінювання. Якщо з одного блоку завдань отримана позитивна оцінка, студент переходить до опрацювання іншого блоку. Якщо ж оцінка незадовільна, він має можливість доопрацювати завдання.

Слід відзначити, що оцінювання не обмежується простим виставленням тої чи іншої оцінки. Власне робота студента оцінюється тільки як “зараховано” або “не зараховано”. Але при цьому завжди має місце дуже детальне коментування виконаної роботи, відзначення її сильних і слабких сторін, пропозиції щодо покращення роботи.

Невід’ємною частиною підготовки спеціалістів соціальної роботи в процесі дистанційного навчання є їх практична діяльність в соціальних закладах.

В результаті вивчення загальнопрофесійних дисциплін і дисциплін спеціального спрямування студенти засвоюють специфіку роботи в різному соціальному середовищі, уміють забезпечити посередництво між особистістю і суспільством, впливати на взаємовідносини між людьми і ситуації в групі. Вони здатні працювати з людьми похилого віку, хворими, самотніми, неповнолітніми, сиротами, дітьми з девіантною поведінкою, безробітними, бідними і т. п., допомагаючи їм справитися з життєвими труднощами, знайти вихід з важких ситуацій.

Якнайшвидше впровадження системи дистанційного навчання в підготовку і перепідготовку кадрів для соціальної роботи та деяких інших спеціальностей – надзвичайно важлива на сьогоднішній день проблема. Проте її успішне вирішення залежить від того, наскільки успішно будуть розв’язані такі завдання: розробка нормативно-правового забезпечення дистанційного навчання; визначення основних принципів організації і функціонування єдиної в країні системи дистанційного навчання, що, в свою чергу, не повинно перешкоджати самостійності освітніх закладів і розвитку варіативних форм дистанційного навчання; формування організаційно-управлінської структури системи дистанційного навчання і фінансових механізмів, які б забезпечували її розвиток; розробка теоретичних, науково-психологічних основ і конкретних методик дистанційного навчання з урахуванням соціокультурної, професійної, етнічної, вікової специфіки тих, хто буде використовувати дистанційне навчання; розробка критеріїв, засобів і систем контролю якості дистанційного навчання; формування відповідної матеріально-технічної бази; проведення відповідної рекламної роботи, спрямованої на ознайомлення населення з принципами функціонування, можливостями і перевагами дистанційного навчання; створення системи підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації кадрів, які працюють в системі дистанційного навчання; розвиток широкого міжнародного співробітництва в області дистанційного навчання.

Список використаної літератури:

1. Бутківська Т.М. Ціннісний вимір соціалізації учнів. // Педагогіка і психологія, 1997, №1
2. Жадан І.В. Соціально-гуманітарна освіта України та шляхи її розбудови. – К.: Генеза, 1997.

*Корнетов Г.Б.
доктор педагогических наук, профессор,
академик РАО (г. Москва)*

РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГЕНЕЗИСА МИРОВОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ: ПЕРСПЕКТИВЫ ГУМАНИЗАЦИИ И ИНТЕГРАЦИИ НА ПОРОГЕ XXI ВЕКА

Значение образования в жизни современного общества зримо возрастает. С его развитием в Европе и Азии, в Америке и Африке все в большей степени связывают перспективы экономического роста и преодоление духовного кризиса, выход из тупиков сциентизма и дальнейшее развертывание научно-технического прогресса, интеграцию в мировое сообщество и возрождение национальных традиций, а также решение многих других глобальных и региональных проблем современности. Разработка стратегии развития образования, определение перспектив эволюции научно-педагогического знания на пороге XXI века предполагает осмысление накопленного опыта постановки и решения педагогических проблем с учетом сущностного единства природы педагогических феноменов, многообразных форм и направленности динамики их конкретно-исторического бытия. Мощные интеграционные процессы, протекающие в современном мире на фоне усиливающейся тенденции к регионализации, со всей остротой ставят в повестку дня вопрос о судьбах самобытных педагогических традиций, корни которых уходят в глубь веков, о перспективах их развития и взаимодействия в новых исторических условиях.

Определить некоторые важные перспективы развития образования на пороге XXI века позволяет рассмотрение его в контексте понятия «мировая цивилизация»¹. Она представляет собой такое состояние человеческой цивилизации на этапе развития цивилизации-стадии, когда великие и локальные цивилизации, сохраняя свою социокультурную специфику, сливаются в своеобразную планетарную метацивилизацию. Интенсивный процесс формирования мировой цивилизации, имеющий глубокие исторические корни и особенно активизировавшийся в Новейшее время, ставит на повестку дня проблему единого образовательного (с точки зрения конвертируемости) и научно-педагогического пространства, вопрос о привнесении в педагогические идеологии различных цивилизаций общечеловеческих ценностей, способствует диалогу и взаимообогащению педагогических традиций.

Развитие образования на пороге XXI века во многом определяется тенденциями, отражающими движение человечества к мировой цивилизации. Общей исторической предпосылкой ее становления явилось утверждение системы общественного разделения труда (переход к цивилизации-стадии). По мере его углубления в Новое и особенно в Новейшее время усиливалось международное разделение труда, укреплялись связи между различными регионами земного шара, развивались коммуникации, рос культурный и информационный обмен, усиливались взаимодействие и взаимовлияние народов и стран в самых различных областях общественной жизни, в том числе и в сфере образования.

Общность задач, стоящих сегодня перед человечеством, стремление решить проблемы продовольствия и ресурсов, предотвратить глобальный экологический кризис,

¹ Корнетов Г. Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. -М. , 1994; Корнетов Г. Б. Все мирная история педагогики, - М. , 1994; Корнетов Г. Б. Всемирная история педагогики: цивилизационный подход //Педагогика, 1995, N3.

конфликты и войны, несущие в себе угрозу ядерной катастрофы, способствуют его сплочению. Логика индустриального и постиндустриального развития предъявляет единые требования к различным культурно-историческим типам обществ, в принципе не препятствуя сохранению их самобытной специфики. В рамках современной цивилизационной ситуации человек все более оказывается в позиции активного субъекта, вписанного не в жестко детерминированную устоявшимися и незыблемыми традициями социокультурную парадигму, а самоопределяющегося в непрерывно меняющемся индустриальном и особенно постиндустриальном обществе. Личность с планетарным сознанием, становясь субъектом собственной деятельности, самоутверждаясь в национально-культурном (локально-цивилизованном) пространстве, сохраняет свой внутренний баланс, свое «Я» и самореализуется, т. е. максимально возможной полнотой воплощает свою «самость» в перманентно меняющемся социуме, в динамичном цивилизованном процессе. Воспитание субъекта мировой цивилизации предполагает помощь в формировании у человека способности осваивать как общечеловеческое, так и локально-цивилизованное (национальное) начала в культуре, а также самоидентифицироваться по отношению к ним, сохраняя и укрепляя свой личностно-индивидуальный стержень, свое уникальное и неповторимое «Я». Причем оба эти начала, не являясь самодостаточными, необходимы.

Мировая цивилизация формирует новую шкалу общечеловеческих ценностей. Если прежняя, возникшая в аграрно-традиционных обществах, несмотря на все их социокультурное многообразие, имела общий знаменатель, ориентированный на стабилизацию, упорядочение межчеловеческих отношений, то новая шкала ориентируется на самого человека как высшую ценность. В XXI веке правильность древней истины, гласящей, что «человек есть мера всех вещей», становится очевидной как никогда ранее. Огромный потенциал, накопленный обществом за его многотысячелетнюю историю, в нашем столетии восстал против своих творцов. Мировые войны и массовый геноцид, атомная угроза и экологические катастрофы, поляризация бедности и богатства - вот лишь некоторые черты истории XX века, когда в их содержании все большую роль начинает играть мотив свободы, личностной независимости, стремление человека к самоопределению. Воспитание целостного человека, осознающего себя и способного к диалогу, гуманистический характер его образования начинают рассматриваться уже не просто как способ обеспечения реализации природы представителей вида *Homo sapiens*, но как условие преодоления глобального кризиса, поставившего под угрозу существование жизни на Земле. На пороге мировой цивилизации в ряду общечеловеческих ценностей на первое место выдвигается сам человек, что является основой и для гуманистического синтеза различных цивилизационных педагогических традиций, и для прогнозирования гуманистической перспективы их эволюции. 2

В структуре мировой цивилизации особое место принадлежит социокультурному потенциалу Запада. Западная цивилизация, в ходе развития системы социального наследования которой формировались установки на динамичное развитие, преодоление традиционных стереотипов, культивирование в людях личностно-индивидуального начала, не только породила индустриальный и постиндустриальный типы социальности, но и выработала механизмы, которые обеспечивают (или по крайней мере способны обеспечить) воспроизводство адекватного им человека. Сформировавшаяся на Западе

2 Корнетов Г. Б. Всемирная история педагогики: антропологический подход //Magister. 1997, №6; Корнетов Г. Б. Историко-педагогическое познание на пороге XXI века: перспективы антропологического подхода. -Москва; Владимир, 1998.

гуманистическая традиция оказалась в XX веке единственной путеводной нитью, помогающей преодолеть кризис общества, реализовать накопленный потенциал.

Базисные педагогические традиции Западной цивилизации в полном объеме отразили ее социокультурные особенности, неся в себе заряд гуманизма, способность к модификациям. Постиндустриальное общество, явившееся естественным продуктом эволюции Западной цивилизации, обладает реальными предпосылками, позволяющими осуществить «поворот к человеку», - экономическими (высокоразвитое производство, информационные технологии), социальными (высокий жизненный уровень, наличие среднего класса), политическими (гражданское общество, правовое государство), духовными (плюрализм мнений, гуманистическая традиция, развитая инфраструктура образования). На этом фоне в структуре базисных педагогических традиций Запада возрастает удельный вес ценностно-рациональных ориентиров, во главу угла которых во все большем масштабе ставятся гуманистические идеалы. Преодолевается интеллектуализм в воспитании и образовании, усиливается стремление адекватно учесть целостный характер духовного и физического формирования человека. Установка на создание условий для проявления и реализации индивидуального «Я» сочетается с поиском путей воспитания человека, ответственного за судьбы общества, способного к сотрудничеству с другими людьми.

Базисные педагогические традиции Западной цивилизации все более ориентируются сегодня на учет необходимости соединения свободного развития (саморазвития) ребенка с педагогическим неавторитарным руководством (управлением) этим процессом; на необходимость приспособления целей и средств воспитания и образования к человеку при их обязательной ориентации на определенные гуманистические императивы, значимые образцы культуры, актуальные и перспективные проблемы социального бытия; на признание самоценности человека, превращении его развития в самодовлеющую цель воспитания и образования при учете общественного характера его жизни. 3

К концу XX века изменился характер западного рационализма. Современный рационализм трактует людей не как внешних по отношению к познаваемому миру наблюдателей, шаг за шагом продвигающихся по направлению к единственно верной абсолютной (и независимой от них) истине, а как субъектов, входящих в живую ткань постигаемого ими мира и обладающих множеством его пониманий, необходимо дополняющих друг друга. Эта методологическая и мировоззренческая установка способствует большей открытости Запада по отношению к педагогическим феноменам, являющимся продуктом иных социокультурных условий, стимулируется ведение полноценного диалога с воспитательно-образовательными традициями Востока.

Логика развития великих цивилизаций Востока, код системы социального наследования которых был в большей степени ориентирован на репродуктивное воспроизводство культуры, интеграцию индивидов в традиционные структуры, обеспечение их самовыражения посредством следования общезначимым или групповым стереотипам, трансформируются по мере утверждения индустриального и постиндустриального типов социальности. Резкий рост динамики общественной жизни, нарушение традиционных связей ставят людей в нестандартные ситуации, стимулируют перемену видов деятельности, способствуют повышению степеней личной свободы, активизируют самоопределение людей. Педагогика Востока, несмотря на стремление к сохранению исконных ценностей и вековых форм социализации, начинает во все большей

3 Корнетов Г. Б. Гуманистическое образование: традиции и перспективы. М., 1993; Корнетов Г. Б. Современная педагогика в поисках гуманистической парадигмы // Новый педагогический журнал. 1996, N1.

степени приобретать целерациональную ориентацию, способствовать воспроизводству человека, освобожденного во все более широких сферах проявления своей активности от жестких традиционных рамок (это в значительно меньшей степени касается многочисленного сельского населения, а также стран, где получили развитие фундаменталистские тенденции). Модернизация восточных обществ, вступивших на путь индустриального развития, необходимо предполагает модернизацию их образовательных систем, формирование новых подходов к воспитанию, выработку педагогической идеологии, отвечающей насущным потребностям развития цивилизаций Востока и в полной мере учитывающей и переосмысливающей опыт решения сходных проблем на Западе. Логика развития мировой цивилизации, природа возникающих сегодня на Востоке педагогических проблем ориентируют восточные общества на освоение и ассимиляцию западных образцов применительно к их самобытным условиям.

Педагогические традиции России в силу исторических особенностей (православные, т. е. христианские корни; вторичный, адаптивный характер российской цивилизации; тесное взаимодействие с Западом; целенаправленная вестернизация с XVIII века; интенсивное формирование буржуазных отношений на рубеже XIX-XX вв.; утверждение индустриального общества в XX веке) оказались значительно более восприимчивыми к западным идеалам, стандартам и подходам, чем многие цивилизации Востока. К началу 90-х гг. в российском теоретическом педагогическом сознании широко распространилась ориентация на идеалы гуманизма, общечеловеческие ценности. Задача гуманизации образования стала проблемой государственной политики. В законе Российской Федерации «Об образовании» (1992, 1996 г.) в качестве первого принципа, на котором должна базироваться государственная политика в этой сфере, называются «гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности» (статья 2).

На пороге XXI века в условиях становления мировой цивилизации, на фоне развития общения между странами и народами, интернациональном характере науки и производственных технологий, международных коммуникационных и информационных сетей обнаруживается тенденция к формированию единого образовательного пространства. Она реализуется (по-разному в различных регионах и во всемирном масштабе) на фоне тенденции усиления взаимодействия цивилизованных педагогических традиций. При этом в качестве эталона в значительно большей степени выступают традиции Западной цивилизации как более гибкие, отвечающие духу индустриального и постиндустриального общества, позволяющие разрабатывать эффективные образовательные технологии, адаптируемые к различным социокультурным условиям. Педагогические традиции цивилизаций Востока оказывают не столько непосредственное влияние на массовую воспитательно-образовательную практику Запада, сколько на саму постановку педагогических проблем, поиску новых ракурсов в их интерпретации. Российское образование также ориентируется на западные подходы. Однако в структуре российских педагогических традиций существует компонент, связанный с попытками обращения к сердцу человека, с осмыслением космичности его бытия и привлекающий пристальное внимание представителей различных культур.

Продуктивность перспективы межкультурного педагогического синтеза (который отнюдь не приведет к полному слиянию и взаиморастворению различных педагогических традиций) в условиях становления мировой цивилизации обеспечивается как универсальным характером природы человека и сущностным единством механизмов ее реализации, так и сходством многих педагогических проблем, возникающих в различных регионах земного шара.

Личковах В. А.
доктор философских наук, профессор,
Заслуженный работник просвещения Украины,
Черниговский государственный педагогический университет им. Т. Г. Шевченко

СЛАВЯНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ В СЛАВУТИЧЕ: УКРАИНСКИЙ ПРОЕКТ ДЛЯ XXI ВЕКА

Славянская взаимность, как любое содружество людей, должна основываться на общем деле, перспективном и длительном взаимодействии. В этом смысле приобретает консолидирующую функцию наш проект открытия в украинском городе Славутиче (недалеко от Чернобыльской Атомной электростанции, на границе Киевской и Черниговской областей) межславянского университета. Его научной базой могут стать фундаментальные и прикладные исследования технологического и антропологического состояния и перспектив “чернобыльской зоны”, примыкающей к Украине, России и Белоруссии. Поэтому идея профессора С. Б. Бураго (институт международных отношений при Киевском университете им. Тараса Шевченко, журнал “Коллегиум”, 1998, № 1-2) о создании в Славутиче учебного заведения университетского типа обладает, на мой взгляд, не только всеукраинской, но и общеславянской значимостью, как проект для XXI века. Каковы мои аргументы?

Во-первых. Таким образом должна разрешиться проблема будущей судьбы чернобыльских атомных энергетиков, которые со временем могут остаться без работы и, значит, без средств к существованию. Международный проект закрытия Чернобыльской АЭС, приобретающей все большую реальность, выдвигает уже сегодня настоятельную задачу сохранения жизнеобеспечивающей инфраструктуры города и оптимальной жизнедеятельности его населения. Возводить новые промышленные объекты в наше кризисное время сокращения производства является утопией, тем более что Славутич — это “город-спальня” без внутренних промышленно-транспортных артерий и сырьевых ресурсов. Сельское хозяйство тоже не вместило в региональный земледельческий масштаб всех желающих работать на земле, к тому же часто не подготовленных агрокультурно. Отсюда “что делать?” — сейчас в Славутиче не риторический славянский вопрос, а проблема выживания и сохранения жизненного потенциала, даже генофонда и трудовых резервов Украины.

Во-вторых. Географическое размещение Славутича, живописная природа с лесом и рекой, современные транспортные междугородние коммуникации и новейшая архитектурная застройка делают его почти идеальным местом для появления на карте Украины первого университетского города или даже “академгородка”, как, скажем, в Новосибирске. Вспомним к тому же, что западноевропейские и американские университеты часто традиционно размещаются в экологических и культурных “оазисах”, предоставляя студентам и преподавателям должное ландшафтное и духовное пространство для научной, образовательной, экспериментально-исследовательской деятельности. Урбанистическое тело современного мегаполиса-левиафана, транспортные, экологические и криминальные проблемы большого города не мешают нормальному учебно-воспитательному и жизненно-бытовому процессу. Здоровый образ жизни, повседневные межличностные связи в обучении, отдыхе, быту и развлечениях создают соответствующую “ауру” университетского города, формируют “дух” академического развития студенческой молодежи.

В-третьих. Сама специфика Чернобыльской зоны делает возможным открытие на ее базе научно-исследовательских институтов (а также факультетов и учебных лабораторий)

по изучению проблем ядерной энергетики, атомной физики, биохимии, генной инженерии, экологии, экологической психологии, радиологической медицины и т. п. Многие западные страны уже сегодня предлагают Украине определенные денежные суммы для открытия в Славутиче своих собственных научных “полигонов”. Разумная политика в этой украинской “радиационной Антарктиде” должна все же оставить тут место прежде всего для отечественной науки. Нам нужны не только “чистые” исследования для фундаментальной мировой науки, но и свои кадры для решения жизненно важных проблем для будущих поколений, для наших детей, внуков, правнуков.

В-четвертых. “Интернациональный” характер Чернобыльской беды, радиоактивное заражение окружающей территории не только на Украине, но и у наших соседей — в России и Белоруссии — обуславливает необходимость общей работы (и финансирования) братьев-славян. Проблемы выживания и адаптации в условиях “низкой радиации” у нас общие; кадры ядерщиков, энергетиков, экологов, медиков, психологов нужны всем восточнославянским народам. Именно поэтому Славутичский университет, размещенный в приграничном регионе, должен быть Славянским и, прежде всего, украинско-российско-белорусским. Традиции взаимовыгодного сотрудничества у нас уже имеются, но их следует развивать в новых формах. Чернобыль-Славутич становится своеобразным символом возрождения старославянской “толоки”, “соборности”, “хорового начала”. Этот православный дух наших народов и приведет их к пост-чернобыльскому “воскресению” и “преображению”.

В-пятых. Учитывая культурно-исторический процесс и духовные тенденции, ведущие к межгосударственному сотрудничеству и культурной интеграции всех славянских народов Восточной и Центральной Европы, международный университет в Славутиче может стать общеславянским. Кроме физико-технического, инженерно-энергетического, экологического, медицинского и экономического факультетов, общие славянские потребности духовного спасения требуют открытия гуманитарного (культурологического) факультета с изучением славянских языков и культур, а может быть, и христианской теологии. Такой факультет будет иметь не только общекультурное, но и социально-экономическое и дипломатическое значение. Механизмы внешне-экономических, внешнеполитических и информационных межгосударственных связей вызывают потребности в соответствующих управленческих кадрах и широком культурно-просветительном активе специалистов. В Славутичском Славянском университете будет продолжен духовный труд равноапостольных Кирилла и Мефодия, Товарищества Объединенных славян, “Кирилло-Мефодиевского общества”, славянофилов — основоположников славянской взаимности всех братских народов от Балтийского до Черного моря, от Карпат до Тихого океана. Это будет продолжением идей I Всеславянского съезда в Праге, состоявшимся 150 лет тому назад.

Но есть ли духовная и материальная база для создания Славянского университета в Славутиче на пороге XXI столетия?

Припомним для начала, что вообще идея университета — основополагающая идея европейской духовной культуры. Первые высшие учебные заведения (университеты) в Византии и Западной Европе, Острожская и Киево-Могилянская академия в Украине всегда были центрами научной и культурной жизни, готовили духовных подвижников и общественных деятелей универсального государственного разума и сердца. На Черниговщине, в частности, таким был Лазарь Баранович, органично соединивший в себе философа и политика, поэта и религиозного проповедника, церковного и дипломатического деятеля. Именно от старейшего Черниговского коллегіума (основан в 1700 году) начинается история высшей школы не только на Сиверской земле, но и на всей Левобережной Украине. Мы, потомки Лазаря Барановича, — наследники этой истории,

представители современного возрождения культурных традиций нашего талантливого и трудолюбивого народа. Первый университет украинского Левобережья должен ожить через 300 лет для всего славянского мира.

Славянский университет в Славутиче, как первоначально филиал Черниговского педагогического университета, — это возможность плодотворного сотрудничества ученых и педагогов, вуза и школы, деятелей просвещения и культуры. Тем более, что у нас имеются прекрасные культурно-просветительские традиции княжеской и гетманской эпохи, Черниговского колледжиума и первых типографий на Левобережье, Черниговской “Просвиты” и “Громады”, подвижнической деятельности Софии Русовой и Константина Ушинского, Михаила Коцюбинского и Марии Заньковецкой, Павла Тычины и Александра Довженко...

Иначе говоря, именно на базе Черниговского педагогического университета, а также Черниговского института экономики и управления и Черниговского технологического института появляется возможность открытия вначале общего филиала этих вузов в Славутиче. Со временем филиал может превратиться в “Полесский” университет (для полесских регионов Украины, России и Белоруссии), а затем — и в “Славянский” (для представителей 12 славянских держав и 16 славянских народов). Поддержат его, думаю, не только вузы Чернигова, Гомеля и Брянска, но и уже существующие Славянские университеты в Киеве и Москве, Международная Славянская академия, Международный фонд Славянской письменности и культуры, другие Всеславянские объединения и движения, в том числе, очевидно, и Межпарламентская Ассамблея. Соучредителем Славянского университета в Славутиче выступит, естественно, Институт международных отношений Киевского национального университета им. Тараса Шевченко. Надеюсь также на организаторскую поддержку славянских национальных Академий наук, Академии национального прогресса Украины, Международной Академии Духовного Единения Мира. А президентская команда и новое правительство Украины начала XXI века, если будут внимательно смотреть в будущее, проект этот должны реализовать совместно с другими славянскими державами и заинтересованными негосударственными структурами “гражданского общества” в Восточной и Центральной Европе. По моему мнению, возможна финансовая помощь и со стороны ООН, ЮНЕСКО, международного движения “Педагоги за мир и сотрудничество”, других всемирных организаций и фондов, занятых разрешением Чернобыльской проблемы.

ВЫВОДЫ

Славутич XXI века с его научно-производственным и жилищным фондом, транспортными и информационными каналами, готовой культурно-бытовой и торгово-экономической инфраструктурой может стать университетским, “академическим” городом всеукраинского и общеславянского значения. Технологические и человеческие потенциалы современного научно-технического и гуманитарного развития здесь есть. А наука Славутича спасет мир!

Список использованной литературы:

1. Бугаро С.Б. // Коллегиум, 1998, №1-2
2. Бердяев Н.А. Смысл творчества. – М.: Мысль, 1989. - С.45-48
3. Грабовський С. Великий проект: відкрите суспільство. Мас-медія та свобода слова. // Сучасність. - № 12. – 1998. – С.101.

Марков П. Г.
доктор історичних наук, професор,
Київський державний торговельно-економічний інститут

НАЦІОНАЛЬНА СВІДОМІСТЬ - ОДНА З ВЕДУЧИХ ДЕТЕРМІНАНТІВ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

Проблема формування особистості, як громадянина, проникає століття. Вона охоплює і теорію, і практику, відображається в усіх курсах по політології і соціології. Говорять, що це проблема проблем тому, що в ній перетинається більшість соціально-політичних і ідеологічних магістралей суспільства. Це по-перше. А по-друге, вона взаємопов'язана з формуванням політичної культури особистості, а головним детермінантом її, на нашу думку, є національна свідомість і самосвідомість. Повторимо: духовними кроквами політичної свідомості особистості є саме вони, національні експоненти свідомості. На жаль, в теорії і на практиці пропагуються різні опуси, засновані скоріше на домислах, ніж на наукових пошуках (в т. ч. прогресивного, революційного, консервативного і т. п.), національної ідеї, інтернаціоналізму, але більше всього хибних тлумачень - про національну свідомість. . . Національна свідомість - це рівень і характер оволодіння і виявлення знань і почуттів, пов'язаних з життєдіяльністю нації. Так, нація була, є і буде найбільш фундаментальним, первинним емоверос (дійсним) суб'єктом політики і найбільш соціально збудженим. І ще тому, що нація володіє великим етнічним арсеналом діяння: національними традиціями, сімейно-спорідненими, етнічними і фольклорними засобами, звичайним правом, що відображує всю сукупність національних відношень. Все це відкладається в пам'яті, психології, в генному арсеналі нації і особистостях упродовж століть. І тому можна стверджувати: нація - це великий етнічний університет, в якому кожна особистість проходить курс виховання від перших днів життя до глибокої старості. Дуже цікавий механізм взаємозв'язку процесу формування національної свідомості з політичною культурою. У вигляді подвійного процесу: по-перше, під впливом засвоєння етнічного, історичного і соціально-політичного матеріалу. Це явище назвемо процесом національного гносізу (gnosis), від грецького - знання, пізнання. По-друге, під впливом парадигми почуванням, припущенням спонтанного і похідного формування почуттів: визнання, повага, гордість, захоплення і т. п. Національні парадигми почування формуються генетично, т. п. відображає великий вихідний спектр вказаних відношень і зв'язків. Ось чому національне почуття є не тільки найбільш активним - стонічним, але її найстійкішим.

Національну свідомість і, отже, самосвідомість, можна формувати з різних ідеологічних і моральних позицій, неодноразово зв'язує з поняттям національна ідея. Про це письменники, вчені, соціологи пишуть давно, застосовуючи терміни «руська ідея», «руська національна ідея» (В. М. Достоевський, А. І. Герцен, П. Н. Ткачев та ін.), «українська національна ідея» (П. С. Ефименко, а сьогодні - В. Винниченко, В. Борковський, П. Толочко). Усіх їх поєднує схожість в одному: ця ідея підпорядкована боротьбі за збереження національної мови і культури. Але і різниця очевидна. До речі, слово ідея в англійському вимовлені (challenge) означає поняття виклик (наприклад, до боротьби). А. І. Герцен писав: «Ми прийдемо з соціалізмом до свободи» - суть руської національної ідеї; відомий український революційний народник писав інакше: «Наша ідея: благополуччя нації, як матеріальне, так і духовне, подання любові до батьківщини». Отже, національна ідея є синтез цілей, підпорядкованих боротьбі за соціально-економічний, соціально-політичний і духовний розвиток народу. Звичайно, на основі

збереження національних традицій і принципів. Реалізація цієї ідеї повинна спочивати на основі прогресивних принципів, а саме: повної, в усіх сферах життя рівності моноетносів, які входять до складу держави - поліетноса; ніяких привілеїв і переваг ні для одного з них; ніяких попередніх умов, зафіксованих в юридичних документах; визначення національної та інтернаціональної єдності. Сьогодні можна почути різні думки стосовно інтернаціоналізму. І це тому, що він суперечить кулачному націоналізмові, який за словами П. С. Ефименка проявляється: в «зарозумінні і словосхваленні, національному егоїзмові і нетерплячості, ідеалізації своєї національності і свого минулого, визнанні своєї - вищості над іншими народами, навіть особливої місії. Націоналізм завжди був двозначним і тому подвійно небезпечним. Так, на зорі свого зародження (в епоху феодалізму і зародження капіталізму) він був ідеологічним - символом боротьби за соціально-економічну, політичну і духовну незалежність. Інтернаціоналізм передбачає сполучення національних і інтернаціональних інтересів, рівність моноетносів в усіх сферах суспільного життя, колективізм, взаємодопомогу, непримиренність з противниками братерства і дружби між народами. Національна ворожнеча чужа спочатку трудівнику - від плуга, станка, від лабораторії. Вона спочатку - отрутний струмок, який запускає невеликою групою заражених «опіумом» націонал-сепаратизму інтелігентів до чистий ставка і річки працівників народних мас. Так зароджується отруйний потік, який може перерости в повзучий фашизм. Цей процес сьогодні проявився в цілому ряді республік колишнього Радянського Союзу, де відверто руська культура і могутня руська мова.

Список використаної літератури:

1. Дяченко М.І., Кандибович Л.О. Психологічні проблеми готовності до діяльності. – Минск. 1976.
2. Мигунов О.С. Искусство и процесс познания. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986.
3. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917 – 1985 рр.) – К., 1992. – 196 с.

*Подолонко В. А.
доктор экономических наук, профессор,
Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта*

ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ СОВМЕСТНЫХ ЕВРОПЕЙСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ

Украина 90-х годов характерна обилием попыток реформировать не только экономику, но и образование. Реформы в экономике дают пока отрицательные конечные результаты. Реформы в образовании пока не проявились в конечных результатах развития страны. Они направлены на изучение и использование передового мирового опыта в организации системы образования, учебного процесса, формирования структуры и содержания коренных специальностей и изучаемых в них дисциплинах.

Большую роль в реформировании образования в Украине играют разнообразные международные организации и фонды. При их поддержке удастся решить проблемы развития технического обеспечения учебного процесса, расширения сети учебных заведений в Украине, странах СНГ и ЕЭС для прохождения стажировок и повышения квалификации преподавателей и исследователей. Однако практика таких стажировок показала, что ни один вуз Европы или Америки не располагает набором готовых рекомендаций для улучшения учебного процесса по конкретным специальностям для современных условий, сложившихся в Украине, в Крыму.

В рамках взаимодействия с зарубежными коллегами в процессе осуществления совместных международных образовательных или исследовательских проектов возникает потребность, изучая их опыт, непосредственно применять только те его аспекты, которые могут дать положительные результаты в условиях переходной отечественной экономики. Это касается как организации учебного процесса, так и подготовки конкретных курсов лекций по экономическим и менеджерским дисциплинам.

Ниже приведены примеры работы по конкретным международным проектам, выполняемой под руководством и с непосредственным участием автора.

1. Концепция обучения экономике окружающей среды

1. 1. Общие положения. Настоящая концепция ориентирована на выполнение Совместного Европейского проекта №10304/97 “Экономика окружающей среды на Юге Украины. (Формирование специализации экономики окружающей среды в Симферопольском государственном университете)”, осуществляемого в период с 15 января 1998 г. по 14 января 2001 г.

В системе Высшей школы Украины по 1997 г. существовала специальность “Менеджмент рационального природопользования”, в составе которой велась подготовка специалистов по экономике окружающей среды. С 1998 г. эта специальность аннулирована и вошла в состав специальности “Менеджмент организаций”.

Однако, отсутствие в официальном перечне Министерства образования Украины специальности по экономике окружающей среды не означает отсутствия потребности Украины в специалистах этого направления. Экологические последствия бессистемного хозяйствования во всех сферах деятельности постепенно приводят к деградации наиболее развитых регионов Украины. Особое место среди таких регионов занимает Юг Украины, Украинское Причерноморье и, в частности, Крым. Ухудшение экологической обстановки в Крыму приводит не только к отрицательным последствиям в здоровье его населения, но и к снижению его рекреационных возможностей, к уменьшению его туристической привлекательности, а значит - и к крупным экономическим потерям.

Общеизвестно, что отрицательная экологическая обстановка - это следствие отсталых технологий и безответственного их применения. Первая часть этого следствия должна решаться специалистами по экологии в конкретных отраслях, для чего в отраслевых ведется их подготовка. Вторая часть - установление ответственности во всех сферах хозяйствования, должна решаться на основе социально-экономических рычагов специалистами по экономике окружающей среды. Поскольку такая специальность отсутствует в перечне Министерства образования Украины, возникает необходимость формирования в официальных экономических и менеджерских специальностях специализаций по экономике окружающей среды, базирующихся на этих специальностях.

В Симферопольском государственном университете (СГУ) на факультете экономики и менеджмента (ФЭМ) ведется подготовка специалистов и магистров по четырем специальностям: экономическая кибернетика; финансы; менеджмент внешнеэкономической деятельности; менеджмент организаций.

По учебным планам этих специальностей, сформированным на основе нормативной базы и стандартов Министерства образования Украины, среди читаемых дисциплин, только две имеют отношение к экономике окружающей среды: “Основы экологии”, “Безопасность жизнедеятельности”.

1. 2. Концептуальные положения

Для формирования специализации “Экономика окружающей среды” по всем четырем выпускаемым в университете специальностям требуется выработка единых положений, относимых к разряду концептуальных, пронизывающих соответствующие специальности.

Первым таким концептуальным положением можно считать ориентацию выполняемых студентами курсовых, выпускных и дипломных работ, начиная с 3-го курса, на проблемы экономики окружающей среды. Учитывая специфику каждой из перечисленных специальностей, общая специализация по ним может иметь в порядке их перечисления следующую направленность: информационные системы и модели по экономике окружающей среды; финансирование рационального природопользования и ресурсопотребления; менеджмент внешнеэкономической деятельности по экономике окружающей среды; менеджмент рационального природопользования в туризме.

Для усиления специализации в процессе обучения по всем дисциплинам фундаментального и профессионально-ориентированного циклов учебного плана требуется рассмотрение вопросов экономики окружающей среды как составных разделов этих дисциплин.

Поэтому, вторым концептуальным положением является включение в структуру фундаментальных и профессионально-ориентированных курсов всех специальностей факультета специальных разделов по экономике окружающей среды.

Министерство Образования Украины приняло решение в июне 1998 г. о подготовке магистров параллельно с подготовкой специалистов на 5-м курсе. В этой связи третьим концептуальным положением можно считать ориентацию Проекта на подготовку магистров - исследователей проблем экономики окружающей среды в Крыму и на Юге Украины.

Одной из целей Проекта было намечено достижение студентами СГУ европейского уровня образования. Поэтому четвертым концептуальным положением является обеспечение согласования учебных планов по всем специальностям ФЭМ СГУ с учебными планами Европейских университетов - участников Проекта.

В современных условиях спада развития экономики в Украине обострилась проблема трудоустройства выпускников. Поэтому пятым концептуальным положением Проекта является ориентация производственной и преддипломной практик студентов на совершенствование имеющихся и создание новых рабочих мест для экономистов и менеджеров.

1.3. Меры по реализации концептуальных положений

Реализация любой концепции, составляющих ее положений воплощается в совокупности специальных мер или разработок. Изложенные выше концептуальные положения могут быть реализованы в виде: тематики курсовых работ, выпускных и дипломных работ по перечисленным направлениям специализации специальностей факультета в соответствии с Проектом; наименований и структуры разделов по экономике окружающей среды и рациональному ресурсопользованию в фундаментальных и профессионально-ориентированных курсах по всем специальностям факультета; тематика исследовательской работы студентов факультета по проблемам экономики окружающей среды и рационального природопользования, лежащей в основе получения диплома магистра; согласованных учебных планов по всем специальностям факультета между СГУ и университетами Франции - участниками Проекта; разработанных программ производственной и преддипломной практик, направленных на адаптацию студентов к условиям экономики XXI века, на полезность их как специалистов для экономического развития Крыма.

1.4. Условия осуществления мер по реализации концепции

При наличии комплекса мер по реализации концепции для их осуществления требуется создание определенных условий, в число которых входят: выявление и обоснование показателей и критериев оценки степени осуществления намеченных мер и достижения поставленных целей; установление ответственных лиц за осуществление

мероприятий по реализации концепции; обоснование организационных форм выполнения намеченных мер по реализации концепции и контроля за их осуществлением; выбор эффективных рычагов, стимулирующих ускорение реализации концепции (экономических, социальных, правовых, моральных); создание информационной базы и соответствующего сопровождения процессов реализации концепции.

1. 4. 1. Показатели и критерии оценки

В тематике курсовых, выпускных и дипломных работ показателем осуществления мер по реализации первого концептуального положения Проекта может служить число тем по направленности специализации по Проекту в общем числе этих тем по каждой специальности факультета. Критерием полного выполнения мер явится достижение 25% количества тем по специализации Проекта по каждой специальности или в целом по факультету в сумме по всем специальностям факультета, по каждому виду работ. Критерием же полной реализации этого концептуального положения будет достижение такой численности работ по Проекту в фактически выполненных студентами курсовых, выпускных и дипломных работ на всех курсах обучения.

Показатели включения специализированных разделов по Проекту в традиционные фундаментальные и профессионально-ориентированные дисциплины минимально характеризуют количество таких дисциплин. Равенство их может служить критерием достаточности разработок в этом направлении. Критерием реализации второго концептуального положения служит издание учебно-методического пособия по каждому из этих разделов для использования в учебном процессе.

В тематике научно-исследовательской работы студентов показателем процесса реализации третьего концептуального положения Проекта послужит число научно-исследовательских работ студентов по тематике и направленностям специализаций Проекта всех специальностей факультета. Критерием выполнения мер в этом направлении будет достижение числа таких тем до 10% от общего их числа. Имеется в виду, что в расчете на 100 студентов - выпускников факультета, 25 из них будут работать вообще по тематике Проекта, а 10 из них будут ориентированы на исследовательскую тематику.

Процесс согласования учебных планов ФЭМ СГУ и университетов Франции - участников Проекта имеет четкую направленность приближения состава читаемых в СГУ дисциплин и их структуры к дисциплинам, преподаваемых в Университетах Ниццы и Перпиньяна. Завершение этого процесса подтверждается подписанием координаторами проекта от Украины и Франции совместного проекта о соответствии содержания 70-80% читаемых студентам ФЭМ СГУ дисциплин европейским стандартам. Критериями начала реализации этого положения служит начало занятий по всем экономическим и менеджерским специальностям ФЭМ студентов, обучающихся по согласованному учебным планам на всех курсах. Это подтверждается решением Ученого Совета ФЭМ. Критерием реализации четвертого концептуального положения служит включение в состав студентов, обучающихся на французском языке по заочной либо экстернатной форме в одном из университетов Франции, участвующих в Проекте. Защита совместного франко-украинского диплома такими студентами предусмотрена за пределами сроков действия Проекта и входит в деятельность по распространению его результатов.

Реализация пятого концептуального положения базируется с одной стороны на решении задач формирования современной тематики производственной и преддипломной практик, а с другой стороны - на поиске или создании таких объектов прохождения практики, которые отвечали бы стандартам XXI века. Показателями реализации задач первой группы служит обновление тематики практик в 1999 - 2000 гг. вдвое, а второй группы - наличие в списке объектов практики вновь организованных во второй половине 90-х годов предприятий и организаций, либо объектов, устойчиво функционирующих в 90-

х годах и совершенствующихся в своей структуре и направлениях деятельности отвечающих международным стандартам. Особое значение в составе этих задач имеет участие преподавателей и студентов - участников проекта в процессе создания новых объектов как практики, так и будущей работы в XXI веке выпускников ФЭМ СГУ и других высших учебных заведений Крыма и других регионов Украины.

1. 4. 2. Установление ответственности за реализацию концепции

Ответственность за разработку тематики курсовых, выпускных и дипломных работ возлагается на заведующих кафедрами “Информационных систем” и “Экономики и финансов” в соответствии с их специализацией, а по третьему и четвертому - на заведующего кафедрой “Менеджмента и маркетинга”.

Эти же ответственные сохраняются при формировании наименований и структуры разделов по экономике окружающей среды и рациональному ресурсопользованию в фундаментальных и профессионально-ориентированных дисциплинах, читаемых студентам всех специальностей факультета.

Тематика исследовательской работы студентов факультета, выполняемой по проблематике Проекта, разрабатывается под руководством заместителя декана факультета по научной работе при участии заместителей заведующих кафедрами факультета по науке.

Ответственность за согласование учебных планов ФЭМ СГУ с университетами Франции - участниками Проекта возлагается на заместителя декана факультета по учебному процессу. Эту задачу он решает совместно с заместителями заведующих кафедрами по учебной работе ФЭМ.

За адаптацию студентов к условиям экономики XXI века, осуществляемую через разработку и реализацию программ производственной и преддипломной практик, несет ответственность заместитель декана факультета по научной работе. Совместно с ответственными за практику студентов сотрудниками кафедр факультета он формирует совокупность программ практики для всех специальностей факультета.

1. 4. 3. Организационные формы реализации концепции

Основными организационными формами выполнения мер, намеченных по Проекту для своевременной реализации концепции, выбраны рабочие совещания, совместные научно-педагогические семинары участников Проекта, а также “круглые столы” с привлечением представителей Правительства, Парламента, органов местного самоуправления, предпринимателей, ученых Крыма и студентов.

Отчетность о ходе выполнения мер по реализации всех ранее рассмотренных концептуальных положений предусматривается ежегодно в виде краткого отчета о ходе работы по проекту и основных промежуточных результатах его выполнения. Более подробное освещение основных результатов работы по Проекту предусмотрено оформлять в виде сборников материалов по основным этапам реализации Проекта, о работе семинаров и круглых столов по тематике Проекта.

1. 4. 4. Рычаги ускорения реализации процесса реализации концепции

Эти рычаги целесообразно рассматривать отдельно для студентов и преподавателей.

Одной из главных целей проекта является подготовка специалистов из студентов ФЭМ СГУ на уровне Европейских стандартов. Для студентов ФЭМ достижение этой цели является мощным стимулом, имеющим одновременно моральное, социальное и экономическое значение. Естественными условиями достижения этой цели служат: овладение языком партнеров по проекту; участие в работе по всем составляющим концептуальных положений и мер по их реализации; активная языковая стажировка с участниками Проекта в СГУ и в университетах Франции и Италии; использование в процессе обучения современных технических средств и литературы; обучение заочно или

экстерном в университете Франции; возможность защиты дипломной работы в соответствии с требованиями французского университета и получения франко-украинского диплома о высшем образовании. Последовательность выполнения этих условий может выдерживаться не полностью. В конечном итоге отмеченную цель можно достигнуть и не овладев языком партнеров по Проекту. Главное для этого выполнение второго из перечисленных выше условий. При этом будет отсутствовать в уровне знаний по европейским стандартам только знание на менее двух европейских языков, а уровень остальных знаний будет отвечать этим требованиям.

Для преподавателей Симферопольского государственного университета в осуществлении Проекта можно выделить ряд стимулов: возможность освоения второго иностранного языка; расширение доступа к современной литературе на иностранных языках; возможность прямого общения со своими коллегами из университетов Франции и Италии; расширение возможностей по изданию учебно-методических и научных разработок; возможность зарубежных стажировок.

1. 4. 5. Информационное сопровождение Проекта

Для обеспечения студентов и преподавателей - участников Проекта в СГУ необходимыми материалами предусматривается единичные экземпляры учебной и монографической литературы, поступающей из Европейского сообщества, копировать, переводить силами студентов и преподавателей на русский язык и создавать на этой основе компьютерную информационную базу Проекта.

Важная роль отводится оформлению и опубликованию основных материалов, семинаров и круглых столов, проводимых по Проекту, а также учебно-методических пособий,готавливаемых по тематике Проекта.

1. 5. Основные этапы выполнения мер по реализации проекта в соответствии с концепцией

1. Формирование концепции пятилетней обучающей программы по экономике окружающей среды (январь-июль 1998 г.)

2. Согласование состава учебных дисциплин, читаемых в Вузах Европы, для включения их в состав учебных планов Симферопольского государственного университета (июнь-июль 1998 г.)

3. Формирование первой редакции учебных планов всех специальностей факультета экономики и менеджмента Симферопольского государственного университета, учитывающих опыт университетов Франции (июль-сентябрь 1998 г.)

4. Согласование организационных аспектов процесса обучения Симферопольского государственного университета на заочных условиях в университетах Франции для последующего получения совместного франко-украинского диплома (сентябрь-декабрь 1998 г.)

5. Обоснование состава курсов (их разделов), читаемых студентам дополнительно к традиционным в Вузах Украины, и преподавателей факультета, читающих эти курсы (август-сентябрь 1998 г.)

6. Обучение молодых преподавателей факультета французскому языку (май-декабрь 1998 г.)

7. Подготовка учебных пособий и конспектов лекций передовыми преподавателями факультета по новым курсам (их разделам) с ориентацией на экономику окружающей среды (октябрь 1998 г. - июнь 1999 г.)

8. Издание учебных пособий, конспектов лекций по основным курсам (их разделам) специализации "Экономика окружающей среды" (январь-декабрь 1999г.)

9. Чтение лекций по новым курсам (их разделам) и проведение семинаров и практических занятий по специализации "Экономика окружающей среды" (сентябрь 1999 - май 2000 г.)

10. Подготовка к защите дипломных работ студентами Симферопольского государственного университета по специализации "Экономика окружающей среды" (февраль-март 2000 г.)

11. Распространение результатов работы по проекту в виде учебных пособий, конспектов лекций, совместных материалов семинаров участников проекта (сентябрь 1999 - январь 2001 г.)

Список использованной литературы:

1. Бутенко Н. Ю. Воспроизводство специалистов с высшим образованием. – К.: Вища школа, 1990. – 136 с.
2. Герасина Л.Н. Современная высшая школа в условиях реформирования образования. – Харьков: ХГУ, 1993. – 246 с.
3. Миронов В.Б. Век образования // Человечество на рубеже XXI века. – М. 1990.
4. Стельмахович М.Г. Вибрані твори. К.: Радянська школа. – 1983. т.1. – 360 с.

Приходько Н. И.
доктор педагогических наук, профессор,
Запорожский государственный университет
Приходько В. Н.
социальный педагог школы-гимназии г.Запорожье

РАБОТА СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ПРИ ПОДГОТОВКЕ И ПРОВЕДЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНСИЛИУМА В ДЕТСКОМ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ КОМПЛЕКСЕ

Обострение проблем современной жизни в последние годы требует коренного пересмотра отношения к школе вообще и к детским воспитательно-оздоровительным комплексам в частности. Материалы различных международных и регионально научно-практических и научно-теоретических конференций Украины показывают, что прогресс в воспитании и образовании в большинстве случаев связывается с созданием такой новой концепции, где центральное место займет развивающаяся и становящаяся личность. Именно в связи с этим все более актуальным становятся конкретные задачи внедрения в систему детских воспитательно-оздоровительных комплексов социально-педагогической службы (СПС).

Наша работа связана с тем направлением работы СПС, которое затрагивает проблемы сотрудничества, взаимодействия всех субъектов педагогической деятельности. Таковым является участие социального педагога в подготовке и проведении педагогического консилиума. Сама форма организации работы (или метод решения проблем воспитательно-оздоровительного процесса), которая получила название "педагогический консилиум", отвечает духу нашего времени, и в то же время является одной из непростых, но довольно эффективных форм при решении сложных педагогических задач. Прообраз и основные особенности педагогического консилиума описаны в работах отечественных педагогов и психологов С. Т. Шацкого, В. Н. Бехтерева, П. П. Блонского, Л. С. Выготского, Григория Ващука, М.П. Драгоманова, А. С. Макаренко, В. Н. Сороки-Росинского, В. А. Сухомлинского и др.

Взаимодействие социального педагога и педагогического коллектива воспитательно-оздоровительного комплекса является одним из отдельных направлений в работе социально-педагогической службы. Оно позволяет создать оптимальные условия для эффективного использования синтеза психологических, педагогических знаний и опыта.

Однако в отечественной практике не ставилась специальная задача поиска оптимальных форм и методов, средств диагностики, разработки коррекционных программ, направленных на достижение целей социально-педагогического обеспечения организации и проведения педагогического консилиума.

В то время наш собственный опыт работы в качестве социального педагога воспитательно-оздоровительного детского комплекса “Орлятко” показывает необходимость такой работы, так как роль педагогического консилиума будет возрастать по мере внедрения в практику новой концепции воспитания и выполнения Декларации прав человека.

Представленные в данной статье материалы являются результатом работы, осуществляемой в рамках соисполнения по общей проблематике кафедры управления и социальной педагогики Запорожского государственного университета. Значительная часть исследования основана на конкретной опытно-педагогической работе в детских летних воспитательно-оздоровительных комплексах Запорожской области и изучения опыта социальных педагогов, работающих в других воспитательно-оздоровительных учреждениях Украины. На нынешнем этапе исследования установлено, что работа социального педагога по подготовке и проведению педагогического консилиума включает в себя примерно пять этапов.

На I этапе социальный педагог определяет психолого-педагогическое содержание проблемы, выносимой на обсуждение педагогического консилиума, составляет соответствующую программу предстоящей работы, определяет средства изучения, подбирает необходимый материал. На II этапе приступает к собственно изучению характеристик решаемой социально-педагогической проблемы. На III этапе полученные в результате изучения данных систематизируются, анализируются, обобщаются. Здесь же может осуществляться их переход на язык конкретной системы педагогической практики. На IV этапе социальный педагог выступает в роли одного из организаторов и активных участников работы педагогического консилиума, где его данные являются одними из наиболее весомых в плане научной обоснованности, опирающимися на использование разнообразных методов. На последнем, V этапе социальный педагог принимает активное участие в составлении заключения (рекомендации), коррекционной программы и других программных материалов педагогического консилиума, определяющих стратегию и тактику педагогической работы.

Собственный анализ других наработанных методик нам выделить ряд типичных трудностей, возникающих как на начальных, так и на конечных этапах этого процесса. К числу таких трудностей мы относим, прежде всего: 1) определенный дефицит исследований, раскрывающих конкретные типичные проблемы детских воспитательно-оздоровительных комплексов и других учебно-воспитательных учреждений; 2) отсутствие централизованного государственного банка средств психопедагогической диагностики; 3) недостаточный уровень психолого-педагогической подготовки работников детских воспитательно-оздоровительных комплексов, особенно временных, работающих в условиях только лета; 4) отсутствие выраженной мотивации психолого-педагогического образования и ее социальных стимулов.

Эти трудности зачастую вынуждают социального педагога вносить определенные коррективы в содержание этапов, особенно первых двух. В частности, при организации ряда педагогических консилиумов нам приходилось, наряду с индивидуальной подготовкой участников к профессиональному обсуждению проблем, проводить специально организованное обучение в виде теоретических и научно-методических семинаров и тренингов. Такое дополнительное обучение не просто способствовало актуализации, расширению или углублению знаний участников консилиума, а и

обязательно включало в себя конкретные факты из жизни данного конкретного учреждения или же материалы предыдущих исследований в этом же комплексе, что позволяло связывать теоретические положения с реальными и конкретными знаниями, перевести их на операциональный уровень.

Возможны несколько форм организации и проведения педагогического консилиума с участием социального педагога.

Первой формой мы назвали такое совещание, на котором обсуждаются результаты совместной работы по выделенной ранее проблеме с целью определения диагноза и методов дальнейшей работы. При такой форме происходит научно обоснованное определение особенностей развития детского коллектива, стратегии и тактики педагогической работы, конкретных методов педагогического стимулирования и взаимодействия в рамках одной конкретной проблематики, которая была предметом совместного изучения. В частности, в каждом детском комплексе, где нам приходилось бывать, администрация ставила перед нами задачи определения психопедагогической природы тех проблем, при решении которых они испытывают наибольшие затруднения. Чаще всего это взаимопонимание педагогом и воспитанником друг друга. В этих случаях социальный педагог организует изучение психолого-педагогических особенностей данных объектов, готовит материал для обслуживания, участвует в составлении рекомендаций для педагогов, родителей и воспитанников. Основными результатами данной работы можно считать: 1) рождение научно-обоснованного представления об изучаемом ребенке, коллективе, педагоге; 2) изменение, “ломку” тех стереотипов, которые зачастую искажают реальное “лицо” воспитанника, педагога, “поле коллектива”, формирование у участников таких важных качеств, как социально-педагогическая зоркость, диалектичность в понимании и оценке педагогических явлений, процессов и ситуаций.

Вторую форму мы условно обозначили как совместное обсуждение конкретных программ, необходимых для осуществления воспитательной, оздоровительной, коррекционной работы. Эта форма теснейшим образом связана с первой. При организации и проведении такого консилиума социальный педагог выступает чаще всего как эксперт в таких аспектах работы, как: 1) соответствие выбранных методов работы социально-педагогическим принципам и законам развития; 2) соответствие содержания коррекционной, развивающей, оздоровительной программ возрастным и индивидуальным особенностям развития воспитанников; 3) соответствие выбора исполнителей этих программ, их психолого-педагогических характеристик тем особенностям развития воспитанников, которые являются предметом коррекции; 4) объективность критериев развития коллектива, по которым будет определяться эффективность данной коррекционной программы.

В качестве примера можно привести случаи из нашей практики, когда социальный педагог при подготовке педагогического консилиума анализировал и оценивал планы воспитательной работы, составленные членами педагогического коллектива. Такой анализ показал, что при планировании работы чаще всего осуществляется принцип мероприятности, компанейщины и формализма. А при оценке личности воспитанников многие педагоги явно (или неявно) становятся на позиции представителей биогенетического или социогенетического направления, объясняя трудности в работе с детьми наследственностью или средой. Методы работы с “трудными” детьми нередко прямо противоречат тем психологическим особенностям ребенка, которые и порождают собственно трудности у воспитателя. Иногда просто поражает схожесть, стереотипность выбора методов в отношении психологически и педагогически совершенно разных детей, пола и возраста (чаще всего это угроза, отчисление из комплекса, вызов родителей, групповая проработка и т. д. и т. п.).

Третья форма - это совместное обсуждение концепции стратегии и тактики развития всего педагогического коллектива или отдельных структурных компонентов в данных конкретных условиях (с учетом специфики кадрового состава, контингента детей, материальной базы и других факторов, которые оказывают существенное влияние на конечный результат работы). По нашему мнению, разработка как общей концепции развития педагогического коллектива, так и микромоделей на разных уровнях структур не может происходить без участия социального педагога. Социальный педагог в этом случае выступает или соавтором, или своеобразным экспертом, определяющим соответствие предлагаемой концепции общим психолого-педагогическим принципам развития личности и коллектива и конкретным психолого-педагогическим особенностям данного контингента

Опыт работы убеждает нас в том, что наибольший интерес для социального педагога представляет именно эта форма работы, при которой главной задачей для участников педагогического консилиума становится обсуждение (а точнее, совместное создание) концепции развития данного педагогического коллектива. Сравнивая проблематику конкретной работы социального педагога с работой школьного психолога в различных регионах, можно заметить, что, несмотря на наличие общих задач, связанных с функционированием единой системы образования, типовых учебных планов и программ, в каждой школе существует как бы свой микросоциум, в котором происходит развитие личности учащегося, школьных коллективов. Мы считаем, что работа социального педагога, равно как и школьного психолога, должна начинаться именно с изучения этого микросоциума, чтобы затем совместно с педагогическим коллективом создавать научно обоснованную модель развития школы как целого, а также отдельных классов как структурных элементов этого целого. Главной задачей социального педагога при этом является определение тех психопедагогических основ, принципов, на которых будет строиться данная модель развития, что определит и стратегию, и тактику работы в каждом конкретном случае. В частности, нам приходилось работать в таких воспитательно-оздоровительных комплексах, психопедагогическая реальность которых определялась тем, что в одних случаях мы - при прочих равных условиях - имели дело с относительно стабильным кадровым составом и небольшой динамикой в составе воспитанников, а в других - с постоянно меняющимся составом как педагогов, так и детей. Приходилось нам иметь дело и с педагогическими коллективами, которые отличались степенью выраженности в их деятельности принципов преемственности или дифференцированного подхода к работе, что порождало значительный круг проблем психопедагогического порядка, связанных с отношением как педагогов, так и учащихся к детскому воспитательно-оздоровительному комплексу, системы занятости и досуга в нем.

Довольно велик разброс в психопедагогической атмосфере комплексов, находящихся в относительно одинаковых материальных и кадровых условиях, но с явным преобладанием тех или иных стилей управления со стороны администрации, что существенно влияет не только на психопедагогическую атмосферу среди сотрудников, но и на те отношения, которые складываются между воспитателями и воспитанниками, сотрудниками и родителями.

Естественно, что в каждом из вышеперечисленных случаев социальный педагог должен работать со специфической психопедагогической реальностью, которая, с одной стороны, является результатом предшествующего развития данного педколлектива в конкретных условиях, с другой стороны - выступает предпосылкой дальнейшего развития. Именно это, по нашему мнению, и определяет необходимость всестороннего изучения детского воспитательно-оздоровительного комплекса, педагогического коллектива как

целостной социальной и психопедагогической реальности с первых шагов работы социального педагога и создания с помощью коллег-педагогов концепции ее развития.

Другой стороной обсуждаемого вопроса является и влияние специфики конкретного педагогического коллектива не только на стратегию и тактику работы социального педагога, но и на его положение и функции в данном коллективе. В частности, нами замечено, что руководители авторитарного типа с самого начала стараются четко ограничить влияние социального педагога на стратегически важные стороны развития учреждения, предпочитая сужение его функций до обслуживания отдельных сторон жизни коллектива (чаще всего по принципу "скорой помощи"). В таких случаях педконсилиум превращается в совещание при руководителе. Именно этот факт позволяет нам придерживаться позиции автономии социального педагога при обсуждении как всей системы социально-педагогической службы, так и отдельных педагогов в системе этой службы на уровне города, района, области. В противном случае могут возникнуть серьезные трудности для эффективной деятельности социального педагога при решении коренных вопросов развития всего педагогического коллектива, а значит, развития детских коллективов и отдельных воспитанников, связанные с непосредственным подчинением администрации. ограничением рамками формальных требований, которые могут не учитывать всех особенностей именно данного коллектива и даже противоречить научным представлениям о психопедагогике развития личности, коллектива в данных условиях.

Четвертая форма представляет собой как бы синтез различных форм и определена нами как педагогический консилиум для совместного обсуждения нескольких проблем комплексного характера. В частности, это может быть педагогический консилиум для обсуждения как результатов изучения особенностей развития личности ребенка, коллектива, так и коррекционных программ, построенных на этих данных.

В целом, наш опыт работы по подготовке и проведению педагогического консилиума с участием социального педагога показал, что данное направление работы в системе СПС отвечает требованиям современного подхода к развитию и воспитанию детей в условиях детского оздоровительно-воспитательного комплекса и является эффективным средством решения основных проблем сотрудничества субъектов педагогической деятельности.

В данной работе мы не ставили целью показать все возможные аспекты такой работы социального педагога в детском комплексе, а пытались выделить те, которые, с нашей точки зрения, являются наиболее актуальными.

В заключение приводим план работы социального педагога в детском воспитательно-оздоровительном комплексе "Орляtko".

План работы социального педагога воспитательно-оздоровительного комплекса "Орляtko".

Аспекты работы: практический - работа с детьми, сотрудниками для решения конкретных проблем.

Задачи:

- выявление и устранение психологических причин нарушений межличностных отношений детей и сотрудников, сверстниками;
- диагностико-коррекционная работа с детьми;
- консультирование детей и сотрудников по вопросам жизненного самоопределения, взаимоотношений со сверстниками и взрослыми;
- консультирование по психологическим проблемам воспитания и оздоровления детей, развития их памяти, мышления, характера и т. д.

Список использованной литературы:

1. Лукашевич Н.П., Солодков В.Т. Социология образования. Конспект лекций / Под ред. Н.П. Лукашевича. – К., 1997. – 224 с.
2. Основы психологии / За ред. О.В. Киричука, В.А. Роменца. – К., 1995. – 632 с.
3. Никитина Л.Е. Социальное воспитание детей – фактор стабилизации общества / Педагогика. 1998. № 7. С. 36-38.
4. Шуліпенко І.М. Загальний і спеціальний медичний догляд за хворитим з основами валеології. – К.: “Кий”, 1998 – 375 с.

Сорочинская Е. Н.
доктор педагогических наук, профессор,
Петрова Н.П.
аспирантка,

Ростовский государственный педагогический университет (Россия)

КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ СИСТЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Реформа высшего образования в Российской Федерации предполагает его развитие в двух направлениях: превращение в стабильный источник эффективности социально-экономической, культурной и научно-технической сфер деятельности человека в собственной стране, а также участие в формировании составляющей мирового образовательного пространства.

В докладе международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: сокровище», представленном ЮНЕСКО, говорится, что образовательный идеал XXI века радикально отличается от классического идеала, основанного на энциклопедичности знаний. Новый образовательный идеал основывается на 4 принципах: учиться познавать, учиться делать, учиться жить вместе, учиться жить.

В социально личностном плане образование выступает как ценность, как развертывающийся во времени и пространстве процесс социализации и индивидуализации человека на основе освоения им достижений культуры и цивилизации, как определенный уровень личностно-индивидуальных и социально-личностных качеств.

В онтологически-образовательном плане – это особый вид действительности, системно структурный феномен, включающий в себя специальные образовательные институты.

В условиях переходного периода, когда появляются кардинальные изменения в социальной сфере, становится очевидной потребность в переосмыслении статуса педагога как специалиста в области образования. Содержанием индивидуализированного профессионального образования становится взаимодействие субъектов воспитания в поиске профессиональных способов преодоления индивидуальных проблем профессионального становления студентов, разрешение трудностей их социализации.

Разработанная В. Д. Семеновым Концепция теоретических и методических основ социальной педагогики способствует осмыслению «педагогики среды», направленной на создание микросреды «человеческих обстоятельств», Особую роль для педагогического понимания социальных становлений личности играет изучение факторов и механизмов социализации: адаптации, идентификации, творческой самореализации.

Современная социальная действительность требует воспитания и развития у молодежи качеств инициативного и самостоятельного субъекта, способного творчески и активно строить свои отношения в различных сферах жизнедеятельности. На смену

знаниеориентированному образованию приходит новая функция образования – быть «генетической матрицей» общества (М. С. Каган).

Субъектом преобразования социума, порождения новых форм общественной жизни возникают ценности саморазвития. Они становятся основой для оформления парадигмы личностно-ориентированного образования.

Высшая школа России всегда выступала не только как институт подготовки кадров специалистов высшей квалификации, но и как институт воспитания, формирования российской интеллигенции. Российского специалиста, получившего высшее образование, всегда отличали высокие гражданские качества, готовность служить Отечеству, высокая социальная ответственность.

Современные исследования показывают, что наша школа очень серьезно отстает по уровню сформированности у школьников социальной адаптивности, мобильности, жизненной устойчивости, самостоятельности, предприимчивости, инициативе.

Кризис образования развился на фоне кризиса детства, который проявляется в расширении социально-педагогических проблем. Сущность социально-педагогического подхода (В. И. Загвязинский) составляет выявление, организация и использование всего педагогического потенциала социума для стимулирования и развития, реализации индивидуальных возможностей каждой личности.

Современный специалист в области образования сможет оправдать социальные ожидания только тогда, когда его личность, общая и профессиональная культура будут развиваться опережающими по отношению к другим членам общества темпами.

Усиление социальной направленности, конфликтов, агрессивности, незащищенность значительной части населения актуализировали роль педагогического знания, которое становится неотъемлемой частью общей культуры и социальной политики, а образование и социальная помощь призваны выполнять роль стабилизирующего фактора, способствовать реализации возможностей человека, обеспечения его достойного существования и свободного развития.

Кризис образования, как и всей социальной сферы, представляет собой кризис обновления. Система образования все более приобретает функции социальной защиты детей и молодежи, а также и педагога в смысле подготовки к жестким условиям рынка, конкуренции в условиях нестабильного рынка.

Важнейшим условием формирования культуры образования является переориентация образовательной парадигмы с когнитивно-информационной на аккультуризирующую (проектную). Работа по проектам все более широко применяется в практике социальных преобразований. Важнейшие черты проектного мышления – отказ от оценки нововведений только по их экономической успешности, и все более определенная связь всех действий в рамках проекта. В этом отношении постановка цели государственной молодежной политики в России вполне может рассматриваться как соответствующая совершенная тенденция в сфере социального проектирования.

В настоящее время в вузах Российской Федерации происходит процесс накопления опыта новых подходов к молодежной политике, в т. ч. социально-воспитательная работа со студентами. В 1996 г. впервые были проведены парламентские чтения «Студентство России», Министерство общего и профессионального образования РФ разработало межведомственную комплексную программу социальной поддержки молодежи на 1997-1998 учебный год. Правительство РФ приняло постановление «О федеральной целевой программе «Молодежь России» (1998-2000 гг.), в котором центральное место занимает раздел «Социальная поддержка и защита молодежи», который включает такие подпрограммы, как: правовая защита и социальная адаптация молодежи; формирование и

развитие систем клубов и социальных служб для молодежи; развитие систем молодежного, детского и семейного отдыха.

В новой концепции социальной защиты Государственного Комитета РФ по молодежной политике предусматривается создание действенной системы по защите всех молодежных групп, в том числе выпускников вузов. Учреждена номенклатура учреждений органов по делам молодежи. Во многих вузах страны идет активный процесс поиска новых подходов к отбору содержания и форм социально-воспитательной работы. Например, в Комсомольском-на-Амуре государственном педагогическом университете создан Центр молодежных инициатив.

В процессе разработки концепции социально-воспитательной работы в условиях педагогического университета мы руководствовались следующими положениями:

1. Ориентация российского общества на решение глобальных проблем человечества требует интеграции отечественного и зарубежного опыта университетского образования.
2. Демократизация и гуманизация общества должна привести к расширению прав и свобод молодежи, развитию молодежных социальных инициатив.
3. По мере развития политической, экономической и духовной основы демократического общества создается реальная основа для реализации государственной молодежной политики.
4. Опережающий характер развития социально-педагогической практики по отношению к теории профессионального образования требует разработки научно-методических основ социального воспитания будущих специалистов в области образования.

В то же время, накопление системного опыта в новых подходах и молодежной социальной политике сталкивается с большими трудностями; нуждается в уточнении как теория, так и практика решения жизненно важных задач студенческой молодежи.

Концепция – это совокупность идей и принципов деятельности; способ понимания и трактовки какого-либо процесса, явления; точка зрения на предмет или явление; многоаспектное философское, социокультурное и психолого-педагогическое образование; единый замысел, ведущая идея научного труда; система идей о закономерностях и методах организации педагогического процесса.

Ростовский государственный педагогический университет появился на базе РГПИ в 1993 году. Переходя в статус университета, вуз имел в своем составе 41 кафедру, 13 факультетов.

Ростовский государственный педагогический университет – высшее учебное заведение федерального значения, в соответствии с лицензией реализует образовательные программы неполного высшего, профессионально-образовательные программы высшего дополнительного и послевузовского образования. Перспектива развития Ростовского государственного педагогического университета на период до 2003 года ориентируется на необходимость удовлетворения потребностей общества и личности в образовании, науке и культуре.

На базе вуза в течение ряда лет целенаправленно осуществлялась воспитательная работа, которая включала различные стороны жизни студенческой молодежи. Здесь было начато, впоследствии снижавшее популярность, движение комсомольских педагогических отрядов, хорошо была налажена деятельность стройотрядов, факультета общественных профессий.

В концепции РГПУ воспитание рассматривается как важная составная часть образовательной деятельности университета, что позволяет ставить реальные задачи приобщения студентов к социокультурным ценностям, создание духовного и предметного пространства, необходимого для их саморазвития и самореализации.

Создание и развитие социокультурной инфраструктуры университета и формируемого на ее основе социокультурного пространства имеет общественную

ценность, поскольку оно ведет к социальному изменению и альтернативным путям развития современного университета, его социокультурной миссии, являясь показателем эффективности гуманистической системы воспитания студенческой молодежи, направляемой на реализацию государственной молодежной политики.

Социально-воспитательная работа в нашем представлении – это целенаправленная деятельность образовательных и иных учреждений, направленная на эффективную реализацию воспитательных, социально-правовых, экономических, организационных условий и гарантий для разностороннего развития будущих специалистов посредством редукации им решений некоторых социальных проблем и их последствий в социокультурном пространстве вуза.

При разработке системы социально-воспитательной работы со студентами мы учитывали ряд противоречий: между молодежью, воспринимающей молодость как самоценный период жизни, и обществом, продолжающим воспринимать ее как формирующуюся, незавершенную стадию; между стремлением общества к открытости и усиливающимся стремлением молодежи к корпоративности на основе социального расслоения; между необходимостью широкой общекультурной подготовки специалиста в области образования и сужением масштабов их социальной практики; между ростом престижа и масштабом высшего образования и нарастанием проблем социальной незащищенности будущих специалистов в период их обучения и поствузовской адаптации; между формирующейся социальной молодежной политикой и кризисом самореализации, социализации, падением доверия молодежи к институтам власти.

Современная ситуация требует выработать у будущего специалиста специфической социальной культуры, главной задачей которой стало бы образование человека, умеющего ориентироваться в кризисных проблемных ситуациях, способного к рефлексии и творчеству в культурно ненормированных условиях, имеющего навыки работы с разными типами мышления, с идеями различных культур, готового к поликультурному диалогу.

Особенности Северо-Кавказского региона и города Ростова-на-Дону заключаются в многообразии национальных и этнических культур, поддержке языков, культуры и традиций. Ростовская область является областью, пограничной с Украиной. Культурная среда г. Ростова-на-Дону вбирает в себя социально-культурные объекты, связанные с созданием и распространением культурных ценностей.

В основу теоретической модели системы социально-воспитательной работы со студентами Ростовского государственного педагогического университета положена идея создания инфраструктуры, обеспечивающей свободное творческое развитие студентов, их социальную охрану и защиту, разработку программ, направленных на социальную адаптацию будущих педагогов к новым условиям жизни; формирование социальных навыков, координация всех структур вуза, а также общественных формирований в области социального воспитания студенческой молодежи.

Создание теоретической модели социально-воспитательной работы со студентами, по сути, представляет собой социальный Эксперимент, представляющий собой микромасштабную социальную практику, которая является способом научного познания, элементом общественной жизни, инициированной в практике общественной деятельности.

Социально-педагогическая помощь и воспитательная поддержка студентов должна сочетаться с процессом самопомощи в различных сферах жизни на различных этапах социализации. Вышесказанное предполагает изменение взаимоотношений студентов и преподавателей в процессе обучения и воспитания, которые должны основываться на равноправном сотрудничестве, воспроизводстве студентами социальных отношений, с признанием и уважением каждой личности.

Концептуальная переориентация социально-воспитательной работы в условиях педагогического университета, на наш взгляд, должна состоять: в укреплении внутренних связей между элементами структуры вуза, созданием «единого воспитательного пространства», в котором формируется личность студента; в расширении субъектов воспитательного процесса за счет большей открытости вуза социуму; в признании необходимости расширения участия в делах, правах и управлении вуза общественности, заинтересованной в формировании современного специалиста в области образования; в построении такой модели социально-воспитательной работы, которая бы учитывала все этапы социализации будущего педагога.

Социально-педагогическое проектирование как особый вид проектирования в образовании – это специально организованная разнопрофессиональная деятельность по осуществлению полидисциплинарных исследований и комплексных разработок в области развития и саморазвития образования как формы общественной практики.

Складывающаяся парадигма проектирования как построения развивающейся образовательной практики, образовательных технологий, способов и средств педагогической деятельности, и психолого-педагогическое проектирование развивающихся образовательных процессов, создающих оптимальное условие становления человека (В.З. Юсупов). Объектом социально-педагогического проектирования является культурнообразовательная среда как многомерное пространство, адекватное современным потребностям личности и соответствующее тенденциям развития современной культуры, производства и технологий.

Создание теоретической модели социально-воспитательной работы представляет собой деятельность, интегрирующую несколько направлений перехода к университетскому педагогическому образованию:

1) деятельность внутри самой системы образования (внутри университета) по объединению единого коллектива в направлении защиты, охраны и поддержки социального становления личности студентов – будущих специалистов в области образования;

2) деятельность по разработке региональных и местных программ, проектов социокультурного развития региона в направлении реализации социальной практики студентов и преподавателей педагогического университета;

3) деятельность по интеграции социально-воспитательных программ и проектов университета с микро-, мезо- и макросредой в аспекте развития у студенческой молодежи новой социальной практики.

Основными направлениями системы социально-воспитательной работы со студентами педагогического университета являются: социальная поддержка студентов-первокурсников, демобилизованных, студентов-сирот, молодых семей; правовая помощь всем категориям студентов-педагогов; организация досуга студентов; информационное содействие в выборе профессиональной деятельности в сфере образования; консультационные услуги в поиске оплачиваемой работы в период обучения в вузе; психологическая помощь в кризисных ситуациях; подготовка к семейной жизни и помощь в профессиональной деятельности в данном направлении; организация отдыха будущих педагогов.

В нашем выступлении мы осветили некоторые аспекты внедрения концептуальной модели социально-воспитательной работы в практику педагогического университета.

Список использованной литературы:

1. Бургин М.С. Инновации и новизна в педагогике // Сов. педагогика. – М., 1989. - №12

*Александрова Г. И.
кандидат исторических наук,
Александров В. Н.*

Мелитопольский государственный педагогический институт

РОЛЬ ПРАКТИЧЕСКОГО КУРСА РИТОРИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

Осуществление реформы высшей школы в соответствии с новой концепцией гуманитарного образования невозможно без кардинальных изменений в структуре и содержании преподавания дисциплин гуманитарного цикла. На сегодняшний день ряд структурных преобразований, в частности, в плане определения основных гуманитарных дисциплин уже осуществлены. Однако предстоит еще большая и сложная работа по изменению содержания гуманитарного образования.

Важнейшим фактором качественного изменения высшего образования должна стать организация непрерывного развивающего обучения, центральным звеном которого является проблемное обучение. Необходимость такой перестройки системы образования не прихоть и не мода, а настоятельная необходимость, вытекающая из потребности государства, перестраивающего жизнь общества на демократических основах.

Высшая школа должна подготовить новую генерацию интеллигенции Украины, воспитать специалистов нового типа, творческую личность, ориентированную на общечеловеческие ценности. Особое место в решении этих задач принадлежит педагогическим вузам. От профессионального мастерства, общего и интеллектуального уровня развития учителей зависят качество знаний и умений, нравственная подготовка выпускников школ, а именно они и будут определять экономическое и социальное развитие нашего общества в новом столетии.

Радикальные перемены в обществе требуют по-новому посмотреть на достижения и недостатки в подготовке учителей. Современный специалист должен быть творческой личностью, способной совершенствовать учебный процесс в соответствии с новыми технологиями, быть гуманистом, обладать культурой общения и определенными коммуникативными способностями.

Структура коммуникативных способностей учителя включает следующие психологические феномены: а) потребность в общении с учащимися; б) интерактивные качества, проявляющиеся в процессе регуляции межличностных отношений с учащимися; в) интеллектуальные качества, выражающиеся в содержательности, тематическом богатстве педагогического общения, его информационном объеме; г) волевые качества, определяющие регуляцию конфликтного общения, выбор наиболее эффективных выходов из конфликтных педагогических ситуаций; д) лингвистическую компетенцию, выражающуюся в богатстве лингвистического опыта педагога, мастерстве использования языковых средств в решении коммуникативных задач; е) коммуникативную компетентность, как интегральное профессиональное качество, выражающееся во владении «техниками» общения, в соблюдении коммуникативного этикета и др.

Названные компоненты в структуре коммуникативных способностей учителя определяют направления коммуникативной подготовки. Коммуникативные умения входят в структуру педагогических способностей и означают установление правильных взаимоотношений учителя с учащимися, коллегами, родителями и общественностью. Стержневым свойством коммуникативных умений является коммуникабельность, а

основным направлением самовоспитания этих умений - повышение общей культуры и культуры общения.

Опыт преподавания в вузе дает основание утверждать, что работа по развитию речевой коммуникации студентов в процессе обучения ведется еще крайне слабо. К сожалению, речь наших студентов засорена словами-паразитами, жаргонизмами, молодежным сленгом, довольно часто встречается неправильное конструирование словосочетаний и предложений, что свидетельствует и о низкой речевой культуре студентов. Значительная часть студентов не умеет аргументировано излагать материал, выражать свои мысли, готовить тексты и выступать с речами, культурно и раскрепощенно участвовать в дискуссиях, беседах и диспутах.

Отсюда становится очевидным, что одним из факторов, от которого зависит качество педагогической работы, являются речевые умения и навыки учителя. Ведь речь является основным средством обучения и воспитания как в вузе, так и в школе. От уровня речевого мастерства учителя, в конечном счете, зависит результативность его педагогической деятельности. В. А. Сухомлинский отмечал, что слово - самый тонкий и самый острый инструмент, которым учителя должны умело прикасаться к сердцам своих питомцев.

Причинами слабой речевой коммуникации студентов являются недостаточный уровень речевых умений, выработанных в школе, отсутствие в педвузах целенаправленного обучения речи, в том числе и профессиональной. Одного только курса «Основы педагогического мастерства» далеко недостаточно для эффективного развития речевой коммуникации учителя.

В новой концепции гуманитарного образования Украины отведено особое место таким дисциплинам как этика, эстетика, экология, религиоведение и риторика. Наконец-то риторика вновь после долгого периода забвения возвращается на должное ей место в учебном процессе. Именно эта дисциплина призвана заложить у будущих учителей хороший фундамент речевых умений, дать знания о способах убеждения и разнообразных формах языкового воздействия на аудиторию, выработать навыки самостоятельной подготовки выступлений, повысить культуру речи. Знание основ практической риторики позволит сформировать у студентов умения коммуникативно оправданно пользоваться средствами языка как в педагогической деятельности, так и в различных жизненных ситуациях. Определяя значимость речи в жизни человека, А. П. Чехов подчеркивал, что для интеллигентного человека дурно говорить, должно бы считаться таким же неприличием, как не уметь читать и писать, а в деле образования и воспитания, - обучение красноречию следовало бы считать неизбежным.

Однако включение риторики в текст новой концепции гуманитарного образования далеко недостаточно, необходимы конкретные шаги по введению этой дисциплины в учебные планы. Необходимо положить конец легковесному отношению к искусству слова в педагогической деятельности, где умение разъяснять и убеждать должно почитаться особо.

Сегодня лишь в отдельных высших учебных заведениях Украины введена учебная дисциплина «Риторика». К числу таких вузов относится и Мелитопольский государственный педагогический институт, где с 1997 года на четырех факультетах читается курс риторики по авторской программе, составленной доцентами кафедры культурологии и истории. По данной программе подготовлено и выпущено учебное пособие для средних и высших учебных заведений. Кроме педвуза риторика была введена в педагогическом лицее «Творчество», трех общеобразовательных школах г. Мелитополя и в ряде школ г. Запорожья.

В учебном пособии освещены психолого-педагогические основы мастерства публичной речи, показаны особенности взаимодействия оратора и аудитории, освещены методические приемы подготовки, запоминания и произнесения речей, раскрыты вопросы культуры и искусства публичной речи, приемы и правила проведения диспутов.

В хрестоматии предложены упражнения по тренировке фонационного дыхания, голоса и дикции, тексты для выразительного чтения, речи и рассказы для выработки умения анализировать тексты, составлять тезисы, планы. В пособие включен также краткий акцентологический словарь и материалы по речевому этикету.

Опыт работы по проведению занятий по риторике показал большую заинтересованность студентов в овладении основами ораторского искусства. На лекциях преподаватель помогает студентам разобраться в сложном теоретическом материале, понять методику работы по совершенствованию речи учителя. Сам преподаватель демонстрирует образец ораторского мастерства. На практических занятиях преподаватель помогает студентом подобрать материал и композиционно грамотно построить выступление в соответствии с целевой установкой, законами логики, учетом специфики аудитории, обстановки и особенностями публичной речи. Студенты вырабатывают навыки безупречного владения голосом, интонацией, мимикой, жестами, практикуются в выразительном чтении стихов и прозаических произведений, учатся путем логических рассуждений строить выступление по структурно-логической схеме.

В искусстве публичной речи решающим является следующий фактор: здесь каждый совершенствует себя сам. Великий Марк Туллий Цицерон более двух тысяч лет назад записал следующий завет профессионала: «Поэтами рождаются, ораторами становятся». Сегодня, как и тысячу лет назад, успех публичного выступления зависит от знания предмета, высокой культуры мышления и неустанного труда по самосовершенствованию.

Список использованной литературы:

1. Львов М.Р. Риторика. М.: Издательский центр «Academia», 1925. – 256 с.
2. Лагутина Е.М. Культура разговорной речи. М.: Издательская группа НОРМА-ИНФРО. М., 1999. – 560 с.
3. Шварцкопф Б.С. Культ ура деловой речи. М., 1999. – 560 с.

*Андрющенко В. П.
старший викладач*

Кримського державного гуманітарного інституту, м. Ялта

ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВЕ РЕГУЛЮВАННЯ ЯК УМОВА ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

В сучасних умовах дефіциту духовності проблема виховання всебічно розвинених вчителів музики життєво необхідна. Творча діяльність вчителя музики потребує від нього в сучасних умовах таких якостей, як швидке орієнтування в різних умовах, рухливості уявлення, тонкої чуттєвості, терпимості, усталеності в діяльності. Особливо яскраво ці якості проявляються у виконавській діяльності на музичних інструментах, таких як фортепіано, баян, акордеон. Виконавська діяльність несе в собі великі можливості для розкриття індивідуальних творчих здібностей. Вона розвиває самостійність в діяльності, збільшує естетичний досвід, активізує емоційно-вольові якості особистості. Все це потребує від майбутнього фахівця таких якостей, як швидкого орієнтування, винахідливості, мобільності пам'яті, живого уявлення, тонкої чуттєвості, терпимості. Проблема емоцій і почуття в навчально-пізнавальній діяльності викликає зараз підвищений інтерес.

Глибокі дослідження механізмів емоційного регулювання навчальної діяльності висвітлено в роботах (О. К. Тихомирова, О. В. Дашкевича, О. Я. Чебікіна, Р. І. Хмелюк, З. Н. Курлянд, Г. Х. Шингарова, Ю. М. Орлова, С. І. Ємельянова, П. В. Сімонова, С. Т. Посохова, В. П. Поплужного).

Майже всі автори підкреслюють велике значення в підвищенні ефективності творчої діяльності, естетичної, емоційної, загальної культури особистості. Ефективна діяльність залежить від інтегративних якостей особистості, в які входять такі компоненти, як емоційні, вольові, інтелектуальні, мотиваційні процеси. (З. Н. Курлянд) Діяльність студентів в процесі навчання проходить на високому рівні, якщо вони виконують знайому їм роботу в знайомих умовах. Якщо ж вони потрапляють в незнайомі умови, минулий досвід стає іноді недостатнім для діяльності в нових обставинах. Для цього необхідно навчитись ефективно керувати нею, швидко вносити корективи, вміти усвідомлювати психічні якості своєї особистості в діяльності. Емпіричне усвідомлення дійсності пов'язане з чуттєвою взаємодією людини з оточуючим середовищем. Велике значення має чуттєво-емоційним сприйманням дійсності. Багатогранність зв'язку людини зі світом проявляється в багатогранності емоцій. Емоції закріпились на шляху еволюції людини як своєрідний інструмент, що утримує життєвий процес в його оптимальних межах. Г. Х. Шингаров підкреслює, що біологічне значення емоцій треба шукати в їх особливості саморегулювання організму. С. Х. Раппорт характеризує емоції як складні форми відображення і оцінки дійсності на біологічному рівні.

Отже, емоції є механізмом пристосування і перебудови організму, а також інструментом дії. Якщо такі пізнавальні процеси особистості, як сприймання, пам'ять, мислення, допомагають людині в відображенні навколишньої дійсності, то такі психічні якості, як емоції, воля, забезпечують активність в її діяльності. Емоції - необхідна частина активності особистості, її «енергетична» основа. Вивчення діяльності людини переходить у вивчення її психічних якостей: здібностей, рис характеру, які проявляються і формуються в діяльності. (С. Л. Рубінштейн)

Ще п'ятдесят років тому в науці встановлено факт, що живий організм має таку особливість, як саморегулювання. Механізм саморегулювання робить ті зміни в життєдіяльності людини, які організують поведінку і обумовлюють потрібні дії. Л.С. Виготський підкреслював велике значення емоцій в організації діяльності і поведінки людини. Навіть у первинних реакціях особистості легко знайти емоційний тон. Кожна емоція - це виклик до дії або ж відмова від неї. Виховання почуттів - це перенесення реакції на новий подразник, зміна напрямку емоційно-вольової природи емоційної реакції (Л. С. Виготський).

З допомогою людської мови можна полегшувати рішення завдань в діяльності і свідомо керувати нею при допомозі впливу на ті чи інші психічні якості особистості, які визначають успіх її виконання. Основною силою психічного саморегулювання є слова і відповідні їм образи, уява. Психічне регулювання - процес подібний різноманітному тренуванню, тому він потребує постійності, плановості, наполегливості. Стан мобілізації творчих сил особистості студента - це стан оптимальної активності, що потрібний для найбільш успішного і раціонального виконання навчальних завдань. Якщо всі багатогранні компоненти музично-естетичної діяльності звести до головних, то треба говорити про активізуючу роль емоційно-вольових компонентів в цьому процесі і про вміння та навички їх регулювання. Емоційна регуляція поведінки і діяльності спрямовлена на активізацію творчих здібностей студентів, розвиток у них ініціативи, дисциплінованості, цілеспрямованості. Аналіз психолого-педагогічної літератури і багаторічне

спостереження дали нам змогу виділити такі важливі компоненти в навчальній музично-естетичній діяльності, які художньо-естетична спрямованість; музично-естетична освіченість та виконавська майстерність. Вони визначають динаміку і ієрархію розвитку інтересів, потреб, мотивів особистості студента в музично-естетичній діяльності. Завдяки естетичній спрямованості здійснюється розвиток емоційного сприймання естетичних явищ в мистецтві і навколишній дійсності. Сприймання краси збуджує мислення, наповнює його інтелектуально-емоційним змістом. Успіх в музично-естетичній діяльності у великій мірі обумовлюється навичками цілеспрямованого сприймання та переживання естетичних явищ і є великою спонукувальною силою до творчої діяльності. Музично-естетична освіченість це умова подальшого вдосконалення педагогічної майстерності вчителя музики, це глибокі знання студентів в музичному мистецтві, вміння теоретично осмислювати закономірності побудови музичних творів, розуміти і відчувати зміст їх духовної сили.

Навички емоційно-вольового регулювання в музично-естетичній діяльності це вміння студентів регулювати свою музично-естетичну діяльність: - вміння уявляти художній образ і втілювати його в реальне звучання; - вміння оперувати музично-слуховою уявою; - емоційна вразливість виконання, відчуття свободи, артистизму; - усталеності структури виконавської діяльності в складних обставинах; - формування безпомилкових і своєчасних дій; - вміння регулювати емоційними збудженнями.

Студенти, які навчилися застосувати методи емоційно-вольового регулювання в діяльності відрізняються більш високою культурою поведінки, активністю, наполегливістю, цілеспрямованістю. Вони вміють здійснювати вибір форм і методів організації своєї діяльності: - вести самоспостереження і самоаналіз, узагальнення методів підвищення її ефективності; - оцінка студентами своєї діяльності і поведінки на основі самоспостереження і самоаналізу позначилась у прагненні їх до пізнавальної ініціативи, самоосвіти, самовдосконалення; - у студентів, які володіють навичками емоційного саморегулювання, є наявність підвищеного інтересу до навчання, інтелектуальна активність має більш високий рівень творчого мислення.

Використання у своїй діяльності навичок емоційно-вольового регулювання допомогло їм поглибити свою емоційну чутливість, естетичну і професійну культуру, виражену в педагогічній майстерності.

Список використаної літератури:

1. Гринько Г. Про соціальне виховання дітей в кн.: Порадник по соціальному вихованню дітей. – Харків, 1921. – С.14
2. Зінківський В. Про соціальне виховання. – К., 1920. – С.50
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии – М., 1946.

Артёмова Т. И.
кандидат исторических наук,
Харьковский государственный автомобильно-дорожный технический
университет

О МЕЖДУНАРОДНЫХ СТАНДАРТАХ МЕТОДОЛОГИИ ЭКОНОМИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ЦЕННОСТИ: ОПЫТ УЧАСТИЯ В СЕССИИ УНИВЕРСИТЕТА КОНВЕРТИРУЕМОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С 25 июня по 6 июля в г. Таруса Калужской области России проходила летняя сессия Методологического университета конвертируемого образования под общей темой «Синдром отторжения»: международный стандарт методологии исследований в общественных науках». Сессия была организована Московским общественным научным фондом совместно с Институтом «Открытое общество» (Москва и Будапешт) и Фондом Джона Д. и Кэтрин Т. МАК Артуров (США). Занятия включали секционные и междисциплинарные лекции ведущих специалистов России и США, семинары-презентации слушателей, а также междисциплинарные семинары, круглые столы, презентации партнерских организаций и профессиональных журналов. Слушатели летней сессии имели возможность участвовать в конкурсе межрегиональных научных семинаров, организованном Центром академических и образовательных программ Московского общественного научного фонда при поддержке Фонда Форда (США).

Представленная слушателями география впечатляла: при жестком конкурсе (до трех человек на место) и весьма ограниченном количестве участников молодые ученые и специалисты съехались в Москву практически из всех уголков постсоветского пространства. Сама Россия была охвачена «международным вниманием» от Калининграда до Якутии и Владивостока, включая Центр, Урал и Сибирь. В этом многообразии на долю Украины пришелся весьма внушительный блок слушателей, представлявших такие города, как Львов, Киев, Харьков и Одесса.

Как слушатель летней сессии, могу сказать, что участие украинских ученых в подобного рода мероприятиях весьма полезно. Обмен информацией между коллегами в области гуманитарных наук, знакомство с последними научными веяниями из уст влиятельных ученых, использование обширной методической литературы, щедро предоставляемой фондом, значительно повышает профессиональные качества участников форума. К тому же целью такого рода учебы является «подтягивание» отечественной методологии гуманитарных исследований до уровня международных стандартов с итоговим вручением дипломов конвертируемого образования.

Презентации партнерских организаций показали, что слушатели могут принять участие в конкурсах и получить гранты на проведение исследований в области гуманитарных наук. Участвовать в отдельных конкурсах могут и целые кафедры общественных дисциплин. В последнем случае грант для кафедры-победительницы может означать оснащение ее современными компьютерно-информационными системами.

Вместе с тем, говоря о необходимости развития международного сотрудничества в сфере образования, мы должны понимать, что такого рода сотрудничество предполагает восприятие и непреклонное разделение отечественными гуманитариями идеологических норм и принципов обществоведения Запада. При этом идеологические требования в современных условиях предъявляются зарубежными партнерами в наш адрес весьма недвусмысленно и жестко. Рассмотрим это на примере методологии анализа экономической ценности.

В последнее время, как в отечественной, так и в зарубежной экономической литературе все чаще обсуждаются проблемы ценности и ценностных отношений. Все большее число специалистов склоняется к мысли о том, что именно категория ценности выступает фундаментальной первоосновой любого социально-экономического организма. В обществе зреет понимание того, что в основе новой парадигмы обществоведения, в том числе - экономической науки, должна лежать развернутая концепция ценности.

Так, профессор И. К. Смирнов считает, что обновление современной теоретической экономической науки возможно лишь на пути определения основной фундаментальной «клеточки» хозяйственного организма и последующего развертывания ее во всей системе экономических отношений. В качестве таковой клеточки он рассматривает ценность как универсальную категорию всей системы социально-гуманитарных знаний. (См. 3, с. 155)

Профессор Ю. М. Осипов пишет: «Наличие понятия стоимости, - причем как понятия, отражающего именно сущность, а не что-либо явленческое, - верный признак классичности любого теоретического построения (при условии, конечно, помещения стоимости в основание и в центр самой конструкции). Наоборот, отсутствие фундаментального понятия стоимости свидетельствует о неклассичности теоретического построения, его чисто феноменалистическом характере» (3, с. 5-6).

С другой стороны, многие ученые как зарубежные, так и отечественные, считают, что на пороге третьего тысячелетия, когда человечество движется «за пределы экономического общества», более уместно говорить о преодолении стоимостных отношений.

Французский исследователь Ж. Бодрийяр, например, выделяет в истории развития стоимостных отношений три этапа: натуральный, товарный, структурный, и называет четвертый, более современный, - фрактальный этап, обозначившийся в современных условиях. «На первой стадии, - пишет автор, - господствовали натуральные отношения, и представления о стоимости возникали на основе естественного восприятия мира. Вторая базировалась на всеобщем эквиваленте, и стоимостные оценки складывались в соответствии с логикой товара. Третья стадия управляется кодом, и стоимостные оценки здесь представляют собой набор моделей. На четвертой, фрактальной стадии стоимость не имеет совершенно никакой точки опоры... Мы не можем более вообще говорить о «стоимости» (1, с. 5).

Разделяя данную точку зрения, В. Л. Иноземцев говорит о том, что современные философы в рассмотрении отношений стоимости более прогрессивны, чем экономисты. Первые «рассматривают мотивы и цели человека как во все большей мере определяющие и потребление, и производство, а экономисты стремятся, как и ранее, объяснить складывающиеся на рынке уровни цен, исходя из взаимодействия традиционных факторов, и полагают, что любые их изменения могут скорее привести к модификации стоимостных отношений, чем к их полному преодолению. Такой подход, - отмечает автор, - представляется нам безнадежно устаревшим.» (2, с. 336)

Даже такой, далеко не полный перечень суждений, включающий прямо противоположные точки зрения, высказываемые весьма влиятельными учеными, свидетельствует о том, что категория экономической ценности требует самого пристального научного внимания. В настоящее время адекватная целостная концепция стоимости находится в состоянии начального формирования. При этом для ее становления и развития сейчас, как никогда, важен соответствующий научный метод анализа. Последовательно проведенный на всех этапах исследования, он позволил бы проследить логико-исторический процесс формирования стоимости с момента ее возникновения до настоящего времени. Только таким образом возможно выяснить, происходит ли модификация или исчезновение стоимости в современном постэкономическом обществе, а

также выявить меру реальных рыночных преобразований в экономике трансформационного типа, разновидностью которой является и современное хозяйство Украины.

Вместе с тем, западные, в частности, американские партнеры считают, что теоретические исследования подобного типа не являются уделом украинских и российских ученых. Анализ ценностных отношений они, если сочтут нужным, смогут осуществить без нашего «нелепого» вмешательства. Из всех отечественных экономистов, с точки зрения международных методологических стандартов, явно признаются заслуги С. Н. Буглагова, А. В. Чаянова, Н. Д. Кондратьева и М. И. Туган-Барановского. Да и то с оговоркой, что научный вклад этих известных ученых имеет ценность как «прошлое знание».

С точки зрения анализа ценности Запад ждет от украинских экономистов исследований, связанных с преодолением искаженных цен, доставшихся нам в наследство от административной системы, и формированием равновесных цен в ходе осуществления рыночной трансформации в нашем государстве.

Под исследования прикладного характера возможность получить гарант довольно высока, тогда как на чисто теоретические исследования отечественных ученых западные партнеры практически не обращают внимания (или делают вид, что не обращают?).

К рассуждениям подобного рода можно относиться по-разному. Ясно лишь одно: их обязательно надо учитывать, когда речь идет о международном сотрудничестве в сфере гуманитарного образования.

Список использованной литературы.

1. Baudrillard J. The Transparency of evil. Essays on Extreme Phenomena. N. Y., 1996.
2. Иноземцев В. Л. За пределами экономического общества, 1998.
3. Экономическая теория на пороге XXI века – 2/Под ред. Ю. М. Осипова, В. Т. Пуляева, В. Т. Рязанова, Е. С. Зотовой. – М., 1998.

*Архипова С.П.
кандидат педагогических наук,
Черкаський державний університет*

СУЧАСНИЙ СТАН І ПРОБЛЕМИ РЕФОРМУВАННЯ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

На порозі ХХІ століття вища школа України завдяки значним зусиллям долає економічну кризу, здійснює нові підходи до організації, змісту і технологій навчання, базуючись на вітчизняних і світових традиціях в галузі освіти, враховуючи реалії сучасного суспільства. До складових цього процесу слід віднести фундаменталізацію освіти, звільнення її від ідеологічного диктату, створення багатоступеневої системи підготовки спеціалістів, введення державного стандарту при одночасному наданні вузам академічних свобод, інформатизацію й інтелектуалізацію навчального процесу, гуманітаризацію освіти та орієнтацію на розвиток особистості майбутнього спеціаліста.

Актуальність реформування гуманітарної освіти викликана, з одного боку, її важливими функціями в збереженні культурної спадкоємності і духовному розвитку особистості. Гуманітарна освіта - «основа основ духовного життя людини». «Особистість сама визначає свій шлях і галузь професійної діяльності, але лише тоді ця діяльність буде

насправді успішною, коли її носій буде гуманітарно підготовленим, а значить - творчо самостійним»⁴.

З іншого боку, ця актуальність обумовлена негативними тенденціями, що характерні для гуманітарної культури українського суспільства на сучасному етапі його розвитку і зумовлені здебільшого кризою самої гуманітарної освіти як інституту духовної спадкоємності.

Відбувається значна переорієнтація суспільної свідомості з духовних, гуманістичних цінностей на цінності матеріального благополуччя, гедонізму.

Результати досліджень фіксують зниження показників духовного життя суспільства: відбувається очевидне падіння рівня художніх смаків (якщо в 1981 році достатньо високою художньою ерудицією відрізнялися 36% міських жителів і 23% сільських, то зараз відповідно 14% і 9%). Втрачають популярність кіно і музика.

Про зниження рівня духовності в суспільстві свідчить розширення соціальної бази неосвіченості, яка завдає значної шкоди і суспільству, і державі, і особистості. В. Т. Лисовський виділяє кілька моделей цього явища: маніловщина, максималізм, кумироманія, екстремізм та ін. ⁵

Особливу тривогу викликає молоде покоління, яке все більше віддаляється від справжньої гуманітарної культури, і перш за все в сфері моральності; цьому багато в чому сприяють засоби масової інформації, які впроваджують в нашу свідомість «антикультурну безрозсудність» - аморальність, насильство, спотворену мову. Відбувається руйнація ціннісних орієнтацій, суттєво змінюється ставлення до професії, праці, сім'ї, зростає розчарованість в демократичних ідеалах і цінностях, посилюється настрій безнадійності, зневіри, зростає популярність «крутих» методів.

Починає втрачати позиції гуманітарна інтелігенція, яка традиційно вважалася в суспільстві флагманом особистісного розвитку.

Ось чому сьогодні гуманітарну освіту перш за все слід розглядати як форму збереження і розвитку культурних надбань нації, фактор життєздатності молодого покоління, яке завтра повністю буде визначати долю країни у ролі важливого механізму культурної спадкоємності. Все більше ми починаємо розуміти, що література, мистецтво, естетика, історія, психологія, педагогіка не тільки збагачують душу, але й залучають інженера, конструктора, техніка до альтернативного способу мислення, знімаючи відомий технократичний снобізм, формуючи відповідальність під час прийняття технічних рішень за долі ближніх і людства в цілому.

Вивчення біографій видатних вчених світу показує пряму залежність між загальною культурою і досягненнями в професійній сфері. Найвищою цінністю для вченого виступає пошук нового, прагнення поставити відкриття на службу людині. Недотримання цього принципу в техніці призводить до масових трагедій, а зневажливе ставлення до культури і моралі - до «духовного Чернобиля». Ось чому сьогоднішнє суспільство так гостро потребує інтелігентної, високоморальної особистості.

В даній ситуації зростає роль і значення не лише професійної компетентності спеціаліста, але й його морально - етичних якостей, почуття відповідальності за наслідки власної діяльності. Це зумовлює необхідність реформування гуманітарної освіти.

В гуманітарній освіті можна виділити два основних напрямки. Перший - професійна підготовка спеціалістів гуманітарних професій: культурологів, соціологів, філологів, істориків, філософів, економістів, правознавців, соціальних педагогів, психологів,

⁴ Чернушенко В. А. Гуманитарная культура - между прошлым и будущим. - СПб. , 1996. - С. 103-104.

⁵ Лисовский В. Т. Социология молодежи. - СПб. , 1999. - С. 332.

спеціалістів сфери художньої творчості та ін. Другий - загальногуманітарна освіта, тобто гуманітаризація освітнього процесу під час підготовки спеціалістів негуманітарного профілю.

Обидва ці напрямки мають суттєві відмінності, що пов'язано із специфікою тих сфер суспільної практики, для яких готуються спеціалісти, особливостями технічних і гуманітарних вузів. Водночас існує чимало загальних проблем: - Проблема, зумовлена невідповідністю існуючої в Україні системи вищої освіти новим соціально-економічним і соціально-культурним умовам. - Проблема, пов'язана із високою інерційністю вищої школи, зумовлена її неготовністю жити і розвиватися в ситуації, що швидко змінюється. - Проблема, пов'язана із падінням рівня підготовки спеціалістів. - Проблема науково-педагогічних кадрів. - Проблема, пов'язана із недостатнім потенціалом більшості вузів для самостійної модернізації своїх навчальних програм.

Ще одна причина низької ефективності гуманітаризації освіти - негуманність традиційних освітніх моделей. Розвиток особистості відповідно до індивідуальних потенціалів відноситься в них до числа периферійних проблем. Але, як відзначають спеціалісти, прагнення «вчити всіх однаково» призводить в багатьох випадках до негативних соціальних і психологічних наслідків.

Поряд із загальними проблемами гуманітаризації вищої школи необхідно виділити групу проблем, специфічних для системи гуманітарної освіти. Сучасні спроби гуманітаризації вищої школи засвідчують, що проста переробка навчальних планів з метою виділення певного об'єму годин на вивчення гуманітарних дисциплін не вирішує завдань формування спеціаліста нового типу, який володів би не лише професійними знаннями, але й високим рівнем духовності. Проблемою є також і недостатня розробка теоретичних і прикладних питань гуманітарної освіти.

Організаційно-управлінськими проблемами гуманітарної освіти є недостатність методичних процедур розробки стандарту спеціаліста гуманітарного профілю і критеріїв значення спеціальностей, спеціалізацій і напрямків; невідповідність наявного переліку спеціальностей потребам суспільства; зниження престижу викладацької праці; дефіцит бюджетного фінансування та ін.

Суттєвою проблемою є розробка нового покоління підручників, які перш за все враховували б потреби і інтереси людини, інтереси України, її економіки, розвиток політичних структур, правової держави, відродження духовності, залучення до загальнолюдських цінностей.

Однією із концептуальних проблем гуманітарної освіти і виховання є невідповідність її змісту основним складовим особистісного буття, нездатність актуалізувати і гармонізувати людську екзистенцію.

Проблема реформування гуманітарної освіти пов'язана також із недостатньою розробкою її теоретико-методологічних основ, які включають поняття, сутність і функції гуманітарної культури, оптимальні моделі вузу як форми трансляції світової і вітчизняної гуманітарної культури.

Комплексне вирішення окремих проблем і створення умов для оптимального розвитку гуманітарної освіти як провідного соціального інституту, що забезпечував би всебічний розвиток особистості і залучення людини до вітчизняної і світової культури, потребує вироблення нової освітньої філософії.

Концепція вищої гуманітарної освіти повинна будуватися на розумінні освіти не тільки як соціального інституту підготовки людини до праці, професії, але і як важливої соціально-культурної системи, що гуманізує існування людини і суспільства, забезпечує всебічний розвиток особистості, її громадянське визначення і самоствердження. Освіта, орієнтована лише на передачу максимального об'єму знань і засвоєння соціальних

технологій, яка виключає духовно-моральну основу людського становлення і існування, неминуче тягне за собою кризу соціально-культурної і особистісної самоідентичності. В зв'язку з цим гуманітарну освіту доцільно розглядати як важливий механізм культурної спадкоємності, форму збереження і розвитку культурного надбання нації і всього людства, фактор життєздатності молодого покоління, яке завтра буде визначати долю України, як основний ресурс духовного відродження України і, в силу цього, як стратегічний напрямок державної політики.

Розвиток національної і культурно орієнтованої гуманітарної освіти - важлива передумова активізації творчих сил і здібностей нації, мобілізації її духовних ресурсів. Таке розуміння ролі гуманітарної освіти об'єктивно ставить в сучасних умовах проблему фундаментальної переорієнтації її концепції, зміни освітньої парадигми.

Одним із варіантів пошуків методичних орієнтирів дослідження проблеми вищої гуманітарної освіти може бути науково обгрунтована побудова концептуальної моделі гуманітарної освіти в системі підготовки спеціаліста конкретного профілю - педагога, юриста, соціального працівника, інженера тощо.

Як приклад однієї з найбільш цікавих, наведемо концептуально - теоретичну модель гуманітарного базису освіти, запропоновану А. Белогуровим і Т. Єлкановою⁶. Автори виділяють в теоретико - концептуальній структурі побудови гуманітарно орієнтованого базису такі компоненти: 1. Етико - гуманістичний компонент, який передбачає посилення уваги до проблеми загальнолюдського, соціокультурного значення, до аналізу моральної і соціальної відповідальності майбутніх спеціалістів за наслідки власної професійної діяльності. 2. Історико-кореляційний компонент, спрямований на активізацію використання принципу історизму у викладанні з урахуванням кореляційних зв'язків і залежностей між розвитком всіх видів діяльності і пізнання в історії людського суспільства. 3. Філософсько методологічний компонент, який передбачає виявлення і всебічне використання філософського аналізу змісту різних теоретичних положень, широке використання активних методів формування філософських основ світогляду. 4. Інтегративно-культурний компонент, що базується на розширенні спектру практичного використання міжпредметних зв'язків. 5. Гуманітарно-гностичний компонент, спрямований на використання, поряд із природно науковими, і гуманітарних методів пізнання і дослідження у процесі навчання. 6. Соціально-презентативний компонент, що передбачає кореляцію змісту навчальних програм із сучасним рівнем науково-технічного знання, політичними, соціальними, економічними реаліями суспільства. 7. Еколого - діяльнісний компонент, спрямований на актуалізацію уваги щодо екологічних аспектів майбутньої професійної діяльності, а також розвитку цивілізації в цілому. 8. Естетико - емоційний компонент, який передбачає необхідність посилення емоційного аспекту навчання і його естетичної спрямованості. 9. Креативно - розвиваючий компонент, який виражається в послідовній заміні інформаційних методів навчання концептуально-аналітичними, що сприяють переведення студента із стану об'єкта навчання в стан суб'єкта діяльності, що в свою чергу створює умови для творчого самовираження особистості.

Методологічною основою нової концепції гуманітарної освіти може стати культуроцентристська парадигма, яка особливого значення надає духовно-моральним референтам, ідентифікація з якими забезпечує духовне збагачення і становлення людини. Розробка на цій основі освітньої концепції потребує осмислення і уточнення ряду позицій,

⁶ Белогуров А. , Єлканова Т. Общегуманитарный базис современной системы образования: (Попытка концептуально-теоретической модели)// Высшее образование в России. - 1995. - №4. - С. 67-69.

які визначають світоглядне ядро гуманітарної освіти, завдання, пріоритети, змістові і технологічні аспекти її реформування. Суть реформ, на наш погляд, повинен полягати у забезпеченні умов для прояву кращих людських рис. При цьому відправним пунктом відродження є людина певного типу культури, а сама гуманітарна освіта повинна йти пліч-о-пліч з мораллю, моральністю, духовністю.

Виходячи із ситуації, що склалася, видається можливим виділити лише загальні принципи організації освітнього і виховного простору, реалізація яких сприятиме запровадженню в життя концепції гуманітарної освіти. Це такі принципи:

Принцип цілісності розвитку людської особистості: реалізується заміною парадигми «від простого до складного», концепцією «від цілого до частини».

Принцип оптимізації «зони найближчого розвитку»: передбачає цілеспрямоване формування освітнього простору вузу як соціально-культурного середовища життєдіяльності студента. Послідовна оптимізація «зони найближчого розвитку» дозволяє уже в стінах вузу закласти основу професійної етики, забезпечити високий рівень професійної підготовки, всебічний розвиток особистості і виховання соціально орієнтованого і суспільно відповідального суб'єкта.

Принцип референтації освітнього простору, який полягає в забезпеченні ідентифікації з образом конкретної людини і тим самим в стимулюванні духовного росту особистості студента, його освіти.

Гуманістична сутність культуроцентристської парадигми полягає в тому, що вона не висуває жорстких критеріїв особистісного розвитку, забезпечує неперервність людського самовдосконалення. Головне в цій концепції - визнання духовно відповідального вибору і духовно вмотивованого вчинку як основи особистості зрілості. Відповідно, сутність освіти і виховання в рамках культуроцентристської парадигми - не стільки збагачення пам'яті чи розвиток інтелекту, стільки «запалення серця», виховання «духовного інстинкту», пошук вищого смислу життя, того, що його «освітлює» (І. А. Ільїн)⁷. Результат освіти і виховання - духовність особистості як абсолютна цінність людського життя і як запорука внутрішньої цілісності і духовного здоров'я людини, а в умовах сьогодення «безсердечного часу» - і як умова виживання людини без втрати людського обличчя і гідності.

Бабенко Л. В.
кандидат педагогічних наук,
Криворізький економічний інститут

ДО ПРОБЛЕМИ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Філософський постулат про взаємодетермінантне відношення "кількості" та "якості" набуває нині особливого звучання у сфері вищої освіти. Відійшли в небуття часи планового запиту на того чи іншого спеціаліста, а відповідно і система відбору "найкращих" для посвячення вищою освітою. Сьогодні набирає сили тенденція "загальної" вищої освіти. Правда, соціальні потреби диктують, як найгострішу, необхідність у високій кваліфікації фахівців кожної професійної сфери, а соціальні умови знижують можливості вступу значної частини талановитої, обдарованої молоді у вищі навчальні заклади.

⁷ Ильин И. А. О новом человеке // Слово. - 1993. - №1-4.

Серед очевидних чинників зазначеного факту можна зазначити такі: по-перше, це обмеженість матеріального достатку сімей, що не дозволяє молодій людині вільно обирати сферу майбутньої професійної діяльності та відповідну фахову кваліфікацію(вступають до якогось із вузів свого міста, регіону; вступають не до вузу, до училища, технікуму і т. ін.); по-друге, зниження обсягів держбюджетного замовлення в протигагу платній формі навчання; по-третє, відсутність перспектив реалізації себе як фахівця у майбутньому(як результат-спад інтересу до обраного фаху, зтяжний шлях реалізації своїх здібностей, орієнтація на престиж проти інтересу та здібностей знижують успіх і т. п.). Але натомість загальний доступ до вищої освіти розширився. Реальний факт забезпечує, головним чином, можливість платної форми навчання. І така тенденція має вже на сьогоднішній день як позитивні, так, на жаль, і негативні наслідки. І найочевидні ший із них-якість професійного навчання. Причому поставлену проблему ми бачимо у двох аспектах. Перший полягає в тому, що інтелектуальний потенціал студентів урізноманітнися за кількісним та якісним показниками.

Подивитись на зазначене явище детальніше дозволяють результати аналізу анкетування учнів 9-х, 11-х класів середніх шкіл (СШ №25, 70, 7, 109, 9 м. Кривий Ріг), їх батьків та фактичний показник вступу учнів до вищих навчальних закладів. Так учні 9-х класів на початку року визначили свої перспективи таким чином: продовження навчання в десятому класі - 65%. У складу таких учнів увійшли ті, які планували в подальшому вступ до вузу: високий якісний показник навчання-27%; планували навчання у вищому навчальному закладі після спеціальної підготовки-13% (середній бал успішності таких учнів коливався от 3,6 до 4,2); навчання у вузі називали як можливий варіант, але не зовсім очевидний-11% (успішність таких учнів можна охарактеризувати як нестабільну і за навчальними предметами і за часовими проміжками); вступ до вузу планували на підставі оплати - 8% (якість навчання таких учнів стандартно визначалась у 3 бали). Відповідно 41% навіть серед тих, хто і планував навчатись у десятому класі, не висловлювали думки про навчання у вищих навчальних закладах. У незначних розбіжностях подібним чином характеризували перспективи своїх дітей і батьки.

Змінилась картина при анкетуванні та опитуванні тих же респондентів, коли вони закінчували одинадцятий клас. Серед змін помітно виділились такі: зменшилась кількість учнів, що орієнтувались вступати до вузу на підставі професійного інтересу та високого показника успішності до - 19%; поряд з цим збільшилась частина учнів, орієнтована на платну форму навчання - до 37%; причому за показником успішності склад цієї групи учнів спектрально широкий: від медалістів до стандартизованих "задовільників".

Що ж до фактичного стану навчання у вищих навчальних закладах досліджувані респонденти показали таку картину: витримали вступні іспити і навчаються в групах за держбюджетним замовленням - 14% з тих, хто планував вступ, та 10% з тих, хто таких перспектив не виявляв; в групах платної форми навчання в закладах державного підпорядкування-27%; в приватних закладах - 18%. Тож очевидно, що більшість учнів після закінчення школи стали студентами вищих навчальних закладів(до 70%).

Характеристика цих студентів з точки зору готовності до вузівської системи навчання як за рівнем інтелектуального потенціалу та здатністю до інтелектуальної діяльності, так і за змістом мотивації до оволодіння відповідним фахом, ставить питання про зміну філософської парадигми технології здійснення вищої освіти. По-новому висвітлюється вирішення головного завдання вищої школи-забезпечення якості вищої освіти. Особливо, якщо зважити, що критерії якості сьогодні недостатньо визначити просто державними стандартами, а постійно необхідно зважати на регулюючий запит суспільства. Тож залежність якості від соціальних аспектів пов'язує її не тільки з кінцевим результатом, але, власне, і з процесом навчання у вузі. І це окреслює другий аспект якості

професійного навчання, який полягає в необхідності високої професійної компетентності працівників педагогічної ланки від асистента до керівника закладу.

Відстоюючи ідею гуманізації усіх навчальних систем, зокрема системи вищої освіти, набирає процес створення та впровадження різних технологій навчання, націлених на саморозвиток особистості як цілісної системи. З нашої точки зору, концептуально заслуговують на увагу особистісно-орієнтовані технології. Вони дозволяють враховувати особистісні домагання як студентів, так і викладачів, рівень можливостей суб'єктів педагогічного процесу, соціальний запит та пропозицію, активізують розвиток індивідуального стилю діяльності кожного конкретного навчально-виховного закладу.

Вважаємо, що основними критеріями такого стилю повинні стати цілепокладання в системі діяльності вузу; технологія вибору шляху у досягненні мети та способів його реалізації; забезпечення єдності смислового поля управлінської, освітньої, виховної сфери діяльності колективу; динамічність соціально обумовлених та професійно значущих рішень; адекватність способу дії, одержаного результату і успішності реалізації у внутрішньому та зовнішньому попиті. Сутнісна їх характеристика створює поле неоднозначних шляхів розвитку складного і цілісного організму як самоорганізуючої системи.

Самоорганізація у сфері стилю діяльності є доповненням недостаючих ланок, самоконструювання цілісного образу, коли відбувається не просто з'єднання часток в одне ціле, а самовиростання цілого із часток внаслідок їх ускладнення, змін. Нинішня ситуація зовнішнього впливу на систему професійної освіти у вузі (запит на рівень підготовки спеціаліста, реальні умови його підготовки, реальна можливість адекватно рівню реалізуватись, динамічність у структурі компетенцій фаху, тощо) та здатність його відповідати внутрішнім тенденціям розвитку вузу досить часто демонструють неефективність такого впливу. Сьогодні, ми маємо розуміти, що незначна резонансна дія здатна і приводить систему вищої освіти та окрему її одиницю – вуз - до виявлення вищого типу детермінізму, тобто детермінізму із розумінням неоднозначності майбутнього, із можливістю виходу на бажане майбутнє. І вся ця закономірність загострює проблему якості вищої освіти, якості професійної підготовки майбутнього фахівця незалежно від мотиву вибору професії, здібностей та готовності до її оволодіння. Отже, визнаючи синергетичність системи професійної освіти у вузі, маємо потребу у готовності до створення позитивно діючих умов розвитку системи на будь-якому можливому шляху вищого типу детермінізму. В центр задоволення названої потреби ми ставимо форми творення особистості в процесі її професіоналізації.

У вирішенні поставленої проблеми актуальним є визначення в літературі таких форм психологічної регуляції діяльності і відповідно професіонального становлення: індивідуальна, особистісна та індивідуально-особистісна (Машин В. А., Фонарєв А. Р.). Існування останньої форми зумовлене психологічними обставинами соціуму, самовідчуття людини в соціумі, здатності професійної освіти взагалі та в конкретному навчальному закладі, зокрема утворити соціально-психологічну стійкість особистості. На жаль, сьогодення характеризується, найчастіше, певною нестабільністю, коли людина втрачає узгодженість сама з собою, у неї виникає невпевненість у своїх силах, нечіткість життєвого сенсу. Все це накладається на фон дискредитації всієї системи цінностей, коли втрачаються внутрішня цілісність і сенс життя. Виникає розлад системи "свідомість-підсвідомість-буття". І проміжна форма психологічної регуляції, виступаючи загалом типовим етапом професіоналізації, загострюється від превалювання життєвої стратегії. Важливою є орієнтація на відтворення цілісності ціннісно-смислової сфери особистості.

В руслі таких думок значним бачиться вирішення питання сутнісного забезпечення особистісної форми професіоналізації: це відбувається за рахунок детермінантного зв'язку

росту особистості з її професійним ростом; розвиток особистості стимулює новотворення професійної діяльності, поглиблення уявлення про неї, виводить на якісно новий рівень професійної діяльності, що, в свою чергу, приводить до подальшого особистісного росту, і далі відбувається наповнення професійної діяльності новим смисловим, надситуативним змістом і т. д. Відповідна організація діяльності вузу як динамічної складної системи здатна і зобов'язана "запустити в дію" ключові цінності суб'єктів педагогічного процесу на виконання функції вибору тих предметів, засобів і способів, які і створюють цілісну структуру процесу професіоналізації майбутнього фахівця. Концептуальні позиції вузу, орієнтовані на динамічність взаємодії усіх структурних компонентів вузу як соціального інституту (освітньої виховної мете, установи з певним режимом діяльності, системи управління, суб'єктності діяльності, характеру діяльності, специфіки технологічних пріоритетів, регіональності і т. ін.), дають можливість навіть при діаметрально-протилежних змінах особистісно внутрішніх тенденцій та зовнішньо створюваних умов досягти якомога вищої якості професійної підготовки фахівців у системі вищої освіти.

Список використаної літератури:

1. Елканов С.Б. Основы профессионального воспитания будущего учителя. –М.: Просвещение, 1986. – 144 с.
2. Ильин И. А. О новом человеке // Слово. - 1993. - №1-4.
3. Пойзнер В. О стимулах становления человека и смене его ценностей // Высшее образование в России, 1996, №3

Бекирова Э. Ш.

Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ВИЗАНТИЙСКОЙ БАСНИ В КРЫМУ

Многообразны сведения о быте и ремеслах византийцев, проживающих в Крыму в древности, в произведениях византийского эпоса XIII - XIV вв. Реалии занимают большое место в баснях и служат подтверждением дошедших до нас вещественных памятников. Благодаря этому византийская басня XIII - XIV вв. становится важным источником для изучения культуры эпохи и доводит до нашего сведения, как в занимательной форме в древности детей знакомили с ремеслами.

Наше внимание привлек к себе "Рассказ о четвероногих" - облеченное в форму басни стихотворное произведение XIV в., (насчитывающее 10822 стиха), написанное на среднегреческом языке.

Касаясь вопроса о ремесле византийцев, анонимный автор "Рассказа о четвероногих" показывает ремесленника - труженика, изготавливающего различные поделки из кости, рога, изделия из шерсти и шкур, рисует и тех, кто пользуется этими продуктами ремесла.

О разнообразных видах сырья мы узнаем из слов различных басенных персонажей на совете, созданном по велению царя Льва. Выступления даны в форме самовосхвалений и поношения противника; этот прием является одним из самых основных художественных средств басни, принятым среди геноуэцев, византийцев, проживающих в этот период времени в Крыму. Восхваляя себя и свои достоинства и возводя хулу на своего недруга, басенный "герой" делает упор на ту пользу, которую он приносит людям. В этом самовосхвалении и порицании заложен глубокий смысл, ведь речь, по существу, идет о преимуществах одного вида ремесла перед другим, о почетности занятия тем или иным трудом.

Обратимся к материалу басни "Рассказы о четвероногих". Сведения о поделках из рога, кости, мы черпаем из выступлений Овцы, Слона, Быка, Буйвола, дикой Свиньи.

Овца говорит о роге Барана: «Рогом пользуются ремесленники, изготовители мечей, кинжалов и черенков для шил, используют его для ручек и других надобностей» (Стих 480 сл.). «Клыки Слона . . . также приносят большую пользу: (из них) делают царские ложа, патриаршие креслы, высеченные (из кости) жезлы с глубокой резьбой, царские кресла и троны властителей. . . а, вдобавок, знатные люди и купцы имеют в качестве предметов игры выточенные (из слоновой кости) тавли, шахматы и тому подобные вещи» (Стихи 914 - 929). Бык заявляет: «моим рогом пользуются шелкоперы, (из него) делают чернильницы, изготавливают футляры для перьев, . . . » (Стих 615 сл.).

Большое место в басне уделяется обработке шерсти, изготовлению одежд, ковроделию и т. д. Овца, оспаривая свои достоинства перед козой, заявляет: «О волосе моем я могу сказать много: (люди) чистят его щеткой, чешут и прядут из него нити. затем красят их всяким родом и способом в красный, черный, желтый, фиолетовый, небесно-голубой и другие цвета, необходимые для работы. Изготавливают прекрасные, замечательно вышитые занавеси. . . Также выделывают тонкие весьма украшенные ковры, на которых сидят султаны и все эмиры. . . А самое важное, что делают из моей шерсти, - одежды, которые носит все человечество во всех краях, малые и большие» (Стихи 484-512).

Но и козья шерсть идет в производство. Коза, возмущенная похвальбой Овцы, удивленная тем, что Овца хвалится “волосом”, заявляет: «Волосы мои идут на другие нужды: (из них) плетут крепкие веревки, (которыми) связывают животных, всех четвероногих, малых и больших» (Стих 532 сл.).

Мы узнаем из басни, что широкое распространение имела щетина; одновременно знакомимся как с техникой живописи, так и с особенностями труда сапожника, седельщика и сшивальщика кож - мастера, имеющего дело с кожами: «И живописец не может никоим образом писать картину, если не возьмет от меня волос для кисточки».

Автор басни, рассказывая о возможных видах производства, обнаруживает прекрасное знание профессиональных тонкостей, последовательности трудовых процессов, что делает этот памятник византийской письменности средством изучения культуры народов, проживающих на полуострове.

Список использованной литературы:

1. Рассказ о четвероногих / Сб. литературных памятников средневекового Крыма. – М., 1892. – 324с.
2. Сявакко Е.І. Українська етнопедагогіка в її історичному розвитку. К.: Наук.думка, 1974.

*Борисенко Т. Г.
старший преподаватель*

Крымского государственного гуманитарного института, г. Ялта

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ОБЩЕНИЮ

Одним из приоритетных направлений в обеспечении процесса профессиональной подготовки будущих специалистов является овладение ими умениями и навыками воспитания учеников соответственно их потребностям, способностям. В настоящее время специфика роста личностно-ориентированного обучения. Все компоненты личности складываются только в деятельности. Коммуникативная деятельность включает в себя не только передачу активной информации, установки, но и определение их роли в воспитании личности.

В настоящее время в учебных заведениях происходят большие перемены, связанные с доработкой, пересмотром целей, задач, методов, приемов обучения, наблюдается

создание новых систем для подготовки будущих специалистов. Эта работа проводится с целью максимально раскрыть творческие задатки, развить способность самореализации у студента, составной частью которой является педагогическое общение.

По своей природе общение носит творческий характер. Ежегодно педагог решает множество проблем, задач, которые часто оказываются совершенно непредвиденными. В таких ситуациях проявляются личностные и профессиональные качества учителя, связанные с оценкой происходящего, его анализом, проявлением волевых качеств, владением собой.

Понятно, что педагог действует в самых разнообразных условиях, прогнозировать которые возможно, поэтому он находится в постоянном творческом поиске стилей и методов педагогического общения.

Способность общаться характерна большинству молодых специалистов. Педагог нацеливает свою деятельность в учебно-воспитательном процессе, все свое творчество, умственное напряжение на обучение, воспитание ученика, на формирование его личности. Особый интерес приобретает педагогическое общение, которое происходит в необычных, нестандартных ситуациях.

Как организовать общение, когда эмоционально состояние класса не соответствует тому, о чем будет говорить педагог? Как изменить поведение учеников? Как настроить их на восприятие запланированного материала? Умение учителя преодолевать эти трудности говорит о владении им искусством педагогического общения. Именно «искусством», потому, что мы отмечаем творческое овладение общением в любой учебно-воспитательной деятельности.

Готовясь к педагогическому общению, учитель расширяет возможности своей педагогической деятельности посредством приобретенных знаний, умений, отработанных практических навыков, своей эрудиции.

Педагогическое общение во многом зависит от речи педагога. Будущему учителю предстоит большое внимание уделять языку. Эффектная речь во многом зависит от того, насколько педагог владеет языком, насколько его слова точно соответствуют тому, о чем он говорит, насколько она богата интонациями; это и реплика, и рассказ, и вопрос, и оценка, и ответ, и замечание, и определенная эмоциональная реакция, и т. д. Порой в общении педагог ведет себя как артист: его слова рассчитаны на определенную реакцию учеников, его коммуникативное поведение оценивается не только в зависимости от того, что и как он говорит, но и от того, какие у него жесты, мимика.

На уроке часто бывает так, что педагог заранее определяет характер общения.

Как показывает практика студентов, педагогическое общение осложняется низким уровнем культуры речи. Студентам необходимо обращать внимание на правильное произношение слов, точность, логичность, выразительность, красочность своих высказываний. Часто на практике мы слышим в речи студентов наличие слов-паразитов, что очень мешает выразительности языка, общению. Наряду с этим бывают стандартные обращения к студентам: «Почему ты вертишься?»; «Поднимайте руки»; «Что, больше никто не знает?»; «Приготовьтесь, будете отвечать на мои вопросы» и т. д. Использование таких стандартных языковых моделей не способствует познавательной активности учеников, ограничивает импровизационную выразительность языка студента.

Целесообразно советовать студентам составлять модели языка педагога и ориентироваться на них, изменяя, обогащая их в процессе нарабатывания определенного опыта в общении.

Необходимо нацеливать будущих учителей вырабатывать в себе привычку обращаться к словарю для уточнения возникших сомнений в правильности употребления какого-то слова, развивать их значение, запомнить их, по возможности вводить новые

слова в свой лексикон, но при этом обращать внимание на то, чтобы общение от этого не страдало.

Анализ работы молодых учителей, а также наблюдения во время педагогической практики студентов иногда свидетельствуют об отсутствии у них навыков педагогического общения. Особую неординарность в организации педагогического общения представляет урок музыки т. к. он включает разные отрасли педагогической деятельности это и музыкальная литература, и теория музыки, и вокал, и владение инструментом и т. д. Недостаточное владение, каким-либо навыком или определенными знаниями затрудняет решение некоторых возникающих вопросов, усложняет общение педагога и ученика. Начинающий учитель в течение 3-5 лет не видит ученика, его общение происходит на уровне текста урока, он не достигает общения на уровне личностных отношений. Для многих начинающих педагогов даже не запланированное отступление от плана урока или внеклассного занятия является чрезвычайно сложным.

С помощью системы практических учебных заданий мы подводим студентов к необходимости обогащать общение все новыми и новыми способами, средствами, гибко его перестраивать.

Творческое отношение учителя к общению на уроке часто приводит к разнообразным, непредвиденным, лучшим результатам, что определяет новацию общения.

В подготовке педагога к уроку важны знания и умения по многим учебным дисциплинам. Недооценка одного из таких предметов, как мировая художественная культура, педагогика, психология, эстетика может привести к педагогическим ошибкам. Будущему педагогу необходимо постоянно знакомиться с педагогическими и психолого-педагогическими изданиями, чтобы быть в курсе творческих поисков, наработок в педагогической деятельности, владеть информацией о том, что происходит в нашей стране и за рубежом.

В период обучения в вузе студент накапливает знания, посещая лекции, работая в библиотеке, общаясь с преподавателями и др. Особую пользу ему приносит практика, когда он в результате анализа своей работы приобретает знания по изучению своих учеников.

В течение практики происходит формирование у студента умений и навыков педагогического общения. Он вместе с методистом анализирует урок, который ему необходимо провести. Они детально продумывают встречу студента со школьниками, обдумывают содержание общения (то, о чем говорить), а также особенности речи, элементы коммуникативного поведения (как говорить, как подчеркнуть выразительность языка жестами, мимикой), делая урок запоминающимся, интересным, эмоциональным.

С целью наработки определенных умений и навыков педагогического общения, целесообразно использовать моделирование, педагогические игры, инсценирование определенных педагогических ситуаций и т. д.

Моделирование заключается в создании ситуации, которая была на практике или максимально приближена к школе, содержащая неожиданное противоречие, которое возникло внезапно в процессе проведения урока, когда от педагога зависит умение найти оптимальный способ решения проблемы. Моделирование является эффективным способом формирования у будущих учителей готовности к педагогическому общению.

Педагогические игры, наряду с моделированием, способствуют преодолению проблем педагогического общения. В них каждому участнику отводится определенная роль. Оценку участникам игры может дать как преподаватель, так и «эксперт», которого выбрали из числа студентов. В процессе игры ее участники имеют возможность

посмотреть на себя со стороны, понять, как воспринимаются другими их действия, войти в роль педагога или ученика.

Формированию готовности будущих учителей к педагогическому общению помогает метод саморазвивающей педагогической ситуации. Создается определенная педагогическая ситуация и распределяются в ней роли. Начинается игра, соответствующая условиям педагогической ситуации, а потом она саморазвивается с помощью приема проектирования («если бы»).

Метод инсценирования определенной педагогической ситуации способствует совершенствованию педагогического общения, например, когда на уроке остается свободное время, когда класс возбужден после урока физкультуры, когда в разделе «слушание музыки» подготовлена интересная беседа, но по техническим причинам не возможно прослушать произведение.

Педагог составляет план каждого урока, определяет конкретные упражнения, задания, заранее предусматривать несколько вариантов реализации задач в соответствии с реальной ситуацией. На уроке может получиться так, что ученики быстрее справятся с определенными заданиями, нежели на это рассчитывал педагог. При этом может расширяться тема и цель урока (например, в урок музыки можно включить сочинение детей, развитие их творческого мышления, исполнение ими своих сочинений).

Педагогическая практика студентов является первой ступенью приобретения, нарабатывания профессиональных умений и навыков педагогического общения в этот период начинается накапливаться опыт общения практикантов с учениками.

В течение педагогической практики методисты нацеливают студентов на личностно-ориентированное обучение, направляя их внимание на наблюдение за учениками, на изучение их индивидуальных психологических способностей.

В результате практики студент преобразуется, мы – преподаватели замечаем положительные изменения в его отношении к учебе, пониманию своей будущей профессии, своего предназначения как специалиста, формируется стремление студента к самообразованию, самосовершенствованию.

В процессе обучения студента преподаватель раскрывает его творчески, способствует адаптации его к публичным выступлениям (концерты в детских садах, общеобразовательных и музыкальных школах, в вузах и т. д.).

Нарабатывая элементы педагогического общения, овладевая ими, студент становится способным создать контакт с учениками, организовать, направлять и контролировать учебно-воспитательный процесс. Накапливая опыт педагогического общения, он развивается творчески как личность, достигает профессионального мастерства.

Список использованной литературы:

1. Гессен С. М. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. - М., 1995.
2. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянинов П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. - М.: Издательство МГУ, 1990.
3. Амелина Н.С. Учебно-исследовательская деятельность студентов педвуза (в процессе изучения дисциплин педагогического цикла) : Дис., канд. пед. наук - К., 1998.
4. Новые ценности образования: тезаурус.// Российский фонд фундаментальных исследований. Институт педагогических инноваций Российской академии образования. - М.,1995.

*Бутівченко С. В.
кандидат педагогічних наук,*

Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, м. Київ

ЕТНОІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ ГУМАНІТАРИЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ /КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ/

В сучасний період між окремими країнами Західної та Східної Європи існують значні політичні, економічні та соціально-культурні відмінності, які, певна річ, відбиваються і на гуманітаризації професійної освіти цих країн. Якщо в Країнах Західної Європи гуманітаризація професійної освіти є сталою, то в Україні відбувається її глибоке реформування з метою удосконалення.

В цих умовах приділяється велика увага розробці навчальних планів та програм, організації навчально-виховного процесу, управлінню системою професійної освіти. Звідси – аналіз в історичній ретроспективі тенденцій та особливостей розвитку професійної освіти в Україні має значення для прогнозування перспективних тенденцій діяльності професійних закладів освіти в сучасній Україні.

В кінці ХІХ століття на терені України функціонувала система професійної освіти. Загальною рисою, характерною розвитку освіти було те, що спеціальні навчальні заклади утворювались у промислових містах.

Тривалий час професійна освіта розвивалась стихійно, без визначення Міністерством народної освіти основних напрямів утворення професійних навчальних закладів. Тільки в кінці ХІХ ст. Міністерством народної освіти були зроблені перші спроби розробити план розвитку професійної освіти. У 1898 році у відомстві Міністерства народної освіти Російської імперії було 6 вищих технічних училищ та інститутів, 13 середніх технічних училищ, 19 нижчих технічних училищ, 23 ремісничих училищ, 14 шкіл ремісничих учнів, 32 нижчих ремісничих школи, 66 промислових училищ різних типів.

Розвиток комерційної освіти в Україні проходив у більш сприятливих умовах. Одним із факторів, який сприяв зростанню мережі комерційних навчальних закладів в Україні, був протекціонізм з боку державних органів освіти та фінансова підтримка приватних підприємств. Так, у Києві відомий власник капіталу Н. Терещенко, з 1896-1903 рр. на утримання комерційних навчальних закладів відрахував 330 тис. крб. Особливістю організації навчального процесу у комерційних закладах освіти було те, що Міністерство фінансів дозволяло навчальним закладам самостійно складати навчальні плани і програми, взявши на себе обов'язок визначати предмети, що мали ввійти в число обов'язкових для вивчення.

Гуманітаризації освіти у комерційних навчальних закладах сприяло те, що у навчальних планах комерційних училищ велика увага приділялась глибокому вивченню іноземних мов. Наприклад, у Київському комерційному училищі за навчальними планами вивчали німецьку, французьку мови як обов'язкові, англійську мову додатково. В Одеському комерційному училищі вивчали німецьку, англійську або італійську мови.

Для порівняння, у Фінляндії у комерційних училищах вивчали шведську, фінську, російську, французьку, німецьку, англійську мови. /1-40/.

Програми з усіх предметів розроблялись педагогічними колективами кожного училища самостійно відповідно до “Положення о коммерческих училищах” від 1896 року /2-10/.

В той час для педагогічних навчальних закладів, які знаходились у підпорядкуванні Міністерства народної освіти, статuti, положення, навчальні плани і програми

розроблялись під керівництвом Вченого Комітету Міністерства народної освіти. Ці підходи мали місце і в управлінні іншими професійними навчальними закладами, педагогічні колективи були позбавлені права брати участь в розробці навчальних планів і програм.

У комерційних навчальних закладах рівень гуманітаризації освіти був вищим, ніж у інших професійних навчальних закладах.

Прагнення вийти із підпорядкування Міністерства народної освіти, яке проводило консервативну політику, було одним із аргументів переходу навчальних закладів у підпорядкування Міністерства фінансів. У якійсь мірі цим пояснюється той факт, що комерційні навчальні заклади виникли навіть у тих губерніях, де промисловість і торгівля були розвинуті слабо.

Слід зауважити, що в Російській імперії і в Україні, як її складової частини, 20 % населення мали нижчу освіту, і тільки 1, 1 % середню і вищу. Розвиток освіти, науки і культури відбувався в умовах національного гноблення українського народу, коли офіційно була заборонена українська мова. Тому вести мову щодо розвитку гуманітарної освіти у цей період належно з урахуванням політичних, соціально-економічних, правових умов в Україні.

Гуманітарні предмети найбільше вивчались у педагогічних навчальних закладах. У 1915 році в Україні діяло 233 педагогічних закладів, які щорічно закінчувало від 8 до 9 тисяч чоловік /3-180/. Практикувались візди викладачів шкіл з учнями на екскурсії за кордон, де педагоги знайомились з системами освіти, методикою викладання навчальних предметів, соціальними умовами та матеріальним забезпеченням вчителів.

Тільки після визначних подій 1917 р., а насамперед оголошення 7 листопада 1917 р. у третьому Універсалі національно-персональної автономії відбуваються значні зрушення у процесі гуманітаризації професійної освіти.

У цей час для проведення міжнародної освітньої роботи було утворено Шкільну Раду із представників різних національностей. З цим апаратом проводилась робота з питань українізації професійної освіти, розвитку нових форм навчання та управління /4-11/.

У той час в Україні проживало 23, 2 млн. чол. . Із них: українці склали 76%, росіяни 11%, євреї 7%, німці 2%, поляки 2%, інші національності 2% /5-310/. Тому питання гуманітаризації освіти з урахуванням наявності різних національностей було виключно важливим і знаходилося у центрі уваги уряду

України. У прийнятому урядом України 9 січня 1918 р. законі про національно-персональну автономію визначалось, що освітні справи кожної нації – це справи цієї нації. Кожна нація України мала право самостійно вирішувати й упорядковувати своє національне життя через відповідні органи.

Радою Міністрів України був прийнятий план організації діяльності національної школи, в якому поєднувались принципи національно-персональної автономії з принципом координації управління освітою у державі. Загальне завідування справами народної освіти кожної національності передавалось відділам народної освіти при національних народних міністерствах, як законорадчим органам. На місцях під проводом відповідних міністерств були утворені національні ради освіти: губерніальні, повітові, сільські. До компетенції національних органів входило все, що стосувалось освітньої справи відповідної національності, за винятком державних нормативних норм, які визначало Міністерство Народної освіти /6-63/.

Підготовка вчителів для шкіл національних меншин проводилось в педагогічних навчальних закладах.

У 20-ті роки були утворені педагогічні курси, які готували вчителів для навчальних закладів національних меншин. Так, у 1919 р. у Запорізькій губернії вчительська спілка

розробила проект 2-річних педагогічних курсів, який було покладено в основу Положення про діяльність національної педагогічної школи для національних меншин. У педагогічних навчальних закладах які готували фахівців для шкіл національних меншин навчальні предмети викладались болгарською, німецькою, польською та іншими мовами.

Наприклад, у Молочанській німецькій педагогічній школі усі предмети /загальна педагогіка, історія педагогіки, література, історія літератури, географія, природознавство, фізика, сільське господарство, малювання, співи, ручна праця, педагогічна дидактика / викладались німецькою мовою /7-85/.

У середніх педагогічних навчальних закладах вводяться такі обов'язкові предмети, як педагогічна психологія, теорія виховання, дидактика, історія педагогіки, школознавство, графічне мистецтво, історія мистецтва, всесвітня історія, історія України та інші предмети. Мова навчання в українських учительських семінаріях-українська, в російських-російська /8-11/.

Широке використання гуманітарних дисциплін у навчально-виховному процесі сприяло розвитку професійної педагогіки. Процес професійного навчання інтегрував погляди на розвиток освіти видатних вітчизняних педагогів, здобутки західноєвропейської та вітчизняної філософії, що утворювало підґрунтя для гуманізації професійної освіти в Україні.

Список використаної літератури:

1. ЦДА України, ф. 12, оп. 1, спр. 312.
2. Там само, ф. 707, оп. 630, спр. 297.
3. Там само, спр. 630.
4. ЦДАВОВУ України, ф. 2581, оп. 1, спр. 15.
5. Ereignisse in der Ukraine 1914-1922 deren Bedeutung und historische Hintergründe. -Philadelphia. USA, 1969. Serie IV.
6. ЦДАВОВУ України, ф. 166, оп. 1, спр. 10.

Володько І. В.
старший преподаватель

Национального педагогического университета имени М. П. Драгоманова, г. Киев

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ

Многие исследователи считают (А. П. Дьяков и др. [4]), что комплексный подход к развитию творческой активности студентов представляет собой целостную систему диалектически - взаимосвязанных научно-педагогических принципов, методов и средств воспитания их активности. Комплексность в развитии творческого потенциала будущего специалиста выступает как способ оптимизации всего учебно-научно-воспитательного процесса, основа формирования всесторонне развитой личности.

Формирование творческой активности личности будущего специалиста обуславливает необходимость органического единства образования, обучения и воспитания, интеграции учебной, научно-исследовательской и воспитательной работы в рамках целостного педагогического процесса" [4, с. 138].

Каждый вузовский педагог должен на практике реализовывать принцип единства учебно-методической, воспитательной и научной функций преподавателя. Научный поиск преподавателя, вовлечение студентов в исследовательскую работу способствуют повышению качества учебного процесса, возрастанию его роли в воспитании, в творческом развитии личности студента.

Комплексный подход к развитию творческой активности студентов эффективен тогда, когда в вузовской практике организации педагогического процесса развивается

разностороннее сотрудничество преподавателей и студентов, научно-педагогических коллективов.

Развитие творческого потенциала будущих специалистов на основе их активного участия в многообразных сферах жизнедеятельности связано с общением преподавателей и студентов, их совместной работой по созданию такой системы повседневных отношений, которая стимулировала бы у студентов потребность в творческом саморазвитии.

Сотрудничество преподавателей и студентов имеет специфические особенности, состоящие в том, что студенты более самостоятельны в своих делах и поступках, они могут более эффективно реализовывать свой творческий потенциал совместной деятельности с преподавателями. При определении принципов, форм и методов сотрудничества как фактора развития творческой активности необходимо прежде всего учитывать, что годы обучения в вузе - серьезный и важный этап в жизни студента, период интенсивного формирования мировоззренческих, профессиональных качеств, определяющих жизненную позицию будущего специалиста.

А. В. Глузман [2] в главе "Системный анализ процесса профессионально-педагогической подготовки студентов университетов" рассматривает исследования В. А. Якунина, В. А. Семиченко, А. И. Мищенко и др. по проблеме "целостности" педагогического процесса в вузах. "Основной идеей их опытно-экспериментальной работы стало положение о том, что личность современного педагога формируется в целостном педагогическом процессе. И только при этом условии может быть подготовлен учитель, в котором развито системное видение учебно-воспитательного процесса как целостного явления и готовность к его реализации" [2, с. 213].

Формирование системного представления педагогического процесса и освоение основных элементов учебно-образовательной деятельности происходит в ходе развития отношения студентов к каждому элементу и системе обучения в целом, поэтапного формирования действий в их взаимосвязи и взаимозависимости. Так достигается системная "включенность" студентов в педагогический процесс, которая обеспечивает необходимый уровень их самоорганизации.

Проводя анализ современных концепций педагогического процесса в вузе, сделан вывод, что "только целостный педагогический процесс, предполагающий взаимосвязь и взаимодействие всех входящих в него компонентов, представляет возможность для организованной и упорядоченной интегральной подготовки специалиста. Эффективность этой подготовки зависит от уровня осознания преподавателями и студентами педагогического процесса, как целостности, как интегративного результата управления своей деятельностью. Именно учебно-образовательная деятельность субъектов педагогического процесса (их действия, приемы, способы, методы), направленная на реализацию цели, задач, планирование и организацию решения проблемных профессионально-педагогических задач, контроль, коррекцию и оценку результатов труда, является основой для формирования личностно значимых мотивов, отношения к каждому из этих элементов и их осознанию как целостности.

В этой связи научно-обоснованная система организации и управления учебной деятельностью студентов и представляет условия эффективной профессионально-педагогической подготовки специалистов в университете" [2, с. 216]. И так, комплексный подход к формированию творчески деятельной личности специалиста, характеризующейся активной жизненной позицией, можно представить как целенаправленное взаимодействие администрации, научно-педагогических и студенческих коллективов по управлению всем педагогическим процессом в вузе.

Таким образом, для формирования творчески активной личности специалиста в процессе всей учебной деятельности студентов в вузах важнейшую роль играют следующие факторы:

Создание атмосферы творчества и исследовательского подхода в процессе организации всей учебной деятельности.

Поощрение творческого подхода студентов к выполнению практических, лабораторных, курсовых и дипломных работ, в ходе которых вводятся элементы исследований.

Организация научно-исследовательских работ студентов в процессе изучения профессиональных и специальных дисциплин.

Поддержка различных форм творческой активности студентов во внеучебное время.

Интеграция учебной, научно-исследовательской и воспитательной работы в рамках целостного педагогического процесса способствует формированию творческой активности личности будущего специалиста; активизирует познавательную деятельность студентов в процессе обучения, раскрывает их творческий потенциал, формирует духовную, свободную, творческую и социально активную личность, способствует адаптироваться в условиях современного общества.

Таким образом, научно-исследовательская работа студентов представляет собой наиболее эффективный метод подготовки качественно новых специалистов в вузах. Она формирует опыт творческой, практической, профессиональной деятельности: развивает творческое мышление, воспитывает умение применять теоретические знания на практике, а также способствует развитию коммуникативных и вербальных способностей.

На проведение научно-исследовательской работы студентов, включаемой в учебный процесс, предусматривается выделение специального времени. Так выдвигается цель не просто выявить студенческие таланты и создать им необходимые условия для развития творческих способностей, а сформировать у студентов потребность научно осмысливать профессиональные задачи и решать их на основе творчески освоенной методологии познания всей системы изучаемых наук.

Различные формы творческой активности студентов во внеучебное время - разработка студентами различных программ, участие в научно-практических конференциях, конкурсах, олимпиадах, а также в научных экспедициях, семинарах, симпозиумах, поиск и изучение информации в сети Интернет - стимулируют у студентов творческое овладение современными научными знаниями, расширяют научный кругозор, способствуют овладению профессиональными навыками, методологией и методикой познания.

Единство образования, обучения и воспитания, интеграция учебной, научно-исследовательской и воспитательной работы - основа формирования всесторонне развитой личности.

Список использованной литературы:

1. Глузман А. В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования. - К.: Просвіта, 1997. - 312 с.
2. Данияров С. Б., Дектярев Б. Н. Самоорганизация и навыки умственного труда студентов. - Фрунзе: Мектеп, 1985. - С. 60-67.
3. Дьяков А. П. и др. Развитие творческой активности студентов: опыт, проблемы, перспективы. - Воронеж: Изд-во ВГУ, 1991. - 160 с.
4. Жуганов А. В. Молодой специалист: путь к творческой зрелости. - М.: Знание, 1987. - С. 66-68.

*Ганкевич В. Ю.
кандидат педагогических наук,
Крымский государственный индустриально-педагогический институт,
г. Симферополь*

ЭТНОКОНФЕССИОНАЛЬНАЯ СИСТЕМА НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ ГРУПП ТАВРИЧЕСКОЙ ГУБЕРНИИ (РУБЕЖ XIX - XX ВВ.)

Крымский полуостров на протяжении многих столетий являлся полиэтничным регионом. Даже при доминировании той или иной государственной системы, того или иного этноса, в тот или иной временной промежуток истории этот регион оставался многонациональным. Именно поэтому на сегодняшний день трудно отдавать приоритет той или иной нации на исключительные права, той или иной этнической группе. Всё это в полной мере относится как к сегодняшнему дню, так и к древним временам.

Сегодня в этом относительно небольшом регионе Украины в большой узел связаны серьёзные межэтнические проблемы, которые в состоянии подорвать сравнительно спокойную и размеренную жизнь на всём континенте. Многие корни проблем уходят в то время, которое обозначено в названии нашего исследования, т. е. рубеж XIX - XX вв.

Общезвестно, что одним из важнейших факторов в формировании этнического самосознания играет национальное самосознание и конфессиональная принадлежность. В этом смысле Крым, как составная часть Таврической губернии является уникальным примером решения и постановки межнациональных проблем в полиэтничном регионе.

При существующей источниковой базе во многих случаях довольно сложно сделать конкретное и однозначное определение той или иной этнической принадлежности для многих слоёв населения Таврической губернии. Особенно относительно их конфессиональной принадлежности и наоборот. Тем не менее, мы широко использовали статистический материал, собранный в регионе на рубеже XIX - XX вв.

В данном исследовании нами намеренно не учитываются общегосударственные учебные заведения, хотя, нужно отметить, что они в основной своей массе были созданы для христианско-православного восточно-славянского населения. Хотя это совершенно не исключало обучения в них представителей других этнических групп Российской империи.

В период, ограниченный именно этими хронологическими рамками в Таврической губернии существовала очень разветвлённая, но не централизованная и не унифицированная система этно-конфессиональных учебных заведений. Конечно же, нужно отметить, что подавляющее большинство населения в регионе придерживались одной из трёх монотеистических религий, которые, как известно, имеют единый корень: иудаизм, христианство и мусульманство. Если взять за основу именно конфессиональную принадлежность, то приблизительно выявляется следующая картина: 1) Христианские конфессии: а) православные - Духовная семинария, епархиальные училища и церковно-приходские школы (ЦПШ) - учебные заведения, созданные для христиан православного обряда; б) католические - римско-католические приходские училища, армяно-католические начальные училища, в) протестантские - евангельско-лютеранские училища, менонитские учебные заведения; г) древне-восточные - армяно-григорианские церковно-приходские школы; д) старообрядческие учебные заведения.

2) Иудейская конфессия: а) еврейские религиозные учебные заведения разных типов и направлений; караимские религиозные учебные заведения; крымчакские религиозные учебные заведения;

3) Исламская конфессия: крымскотатарские начальные учебные заведения - мектебе и медресе.

По этническому принципу эти учебные заведения имеют ещё большее разнообразие. В данном случае несколько национальностей могли иметь одну или несколько конфессиональных принадлежностей. Например, как видно, один армянский народ даже в Крыму имел два христианско-церковных направления: армяно-григорианское и армяно-католическое. Тем не менее, имеет смысл провести разделения этих учебных заведения по этническому принципу. Среди них нужно отметить учебные заведения следующих этнических групп: восточно-славянских (русского, украинского и белорусского) народов, болгарские, греческие, польско-литовские, крымскотатарские (была неудачная попытка создания школы для поволжских татар), еврейские, караимские, крымчакские, армянские, немецкие и австрийские (менониты, имеющие особое этническое самосознание), чешские, эстонские и возможно другие.

Отдельно нужно отметить, что многие школы, в том числе и этно-конфессиональные по составу своих учащихся нередко были многонациональными. Это могло быть вызвано рядом причин. Среди них и такая тривиальная, как отсутствие учебных заведений для определённой народности в данной местности. Некоторые этно-конфессиональные учебные заведения открывались с миссионерскими целями. Кроме того, при той или иной конфессиональной ориентации в национально-религиозных школах был открыт доступ для учащихся других этнических групп. Так, например, есть сведения, что в самом известном и престижном крымскотатарском духовном училище - Зинджерли-медресе учились цыгане мусульманского вероучения.

Кроме того, можно провести разделение по принципу языка преподавания (в том числе и религиозного). Среди них нужно заметить следующие: русский (в том числе и церковно-славянский), греческий, немецкий, идиш (в том числе и иврит), крымскотатарский (в том числе арабский и персидский), польский и немецкий (в том числе и латинский), армянский. (См.: Памятная книжка Таврической губернии, 1889 С. 40-82).

Для определения важности этно-конфессионального народного образования в Таврической губернии на рубеже XIX - XX веков, на наш взгляд, следует обратить внимание на количественные показатели. Так, к 1882 году начальных национальных школ было всего 930. В их числе русских (для представителей восточнославянских этносов христианско-православного обряда) - 340; русских старообрядческих (молоканские) - 6; болгарских (христианско-православных) - 30; греческих (христианско-православных) - 8; крымскотатарских (мусульманских) - 314; немецких (протестантских и католических) - 186; еврейских (иудаистских) - 31; караимских (иудаистских) - 7; армянских (григорианских и католических) - 5; чешских (протестантских) - 2; польско-литовских (католических) - 2; эстонских (протестантских) - 1.

Характерно, что государственный русский язык преподавался в 627 учебных заведениях. Этот язык являлся средством преподавания в 424 этно-конфессиональных школах. В качестве особого предмета он был введён в 203 училищах. Однако же в 303 школах государственный язык не преподавался совсем. (Дьяконов, 1883. – С. 21).

Интересно проследить динамику количественного увеличения этно-конфессиональных школ. Например, за 12 лет можно привести данные по школам немецких колонистов, еврейских и крымскотатарских учебных заведений. Так, если в 1881 году у колонистов существовало 174 школы с 8. 500 учащимися, то в 1893 их соответственно уже было 254 с 9. 500 учениками, то есть количество учебных заведений увеличилось на треть. Еврейские учебные заведения и численность учащихся за тот же период увеличились более чем в два раза: в 1881 году - 34 школы (719 учеников), а в 1893

году - 72 школы (1. 500 учеников). Численность крымскотатарских учебных заведений за тот же промежуток времени увеличилась в три раза, а учащихся в них в четыре. Если в 1881 году школ было 190 (с 3. 722 учениками), то в 1893 году их уже было соответственно: школ более 500 (с 13. 600 учениками). (Дьяконов, 1893. – С. 8).

К началу XX века тенденция к увеличению количества этно-конфессиональных учебных заведений Таврической губернии сохранилась. Наиболее наглядно это видно на примере национально-религиозных школ неправославного населения региона. Скажем, колониетских учебных заведений было уже 295, среди которых школ грамоты было - 51, начальных - 239 и русско-немецких центральных - 5. Крымскотатарских же приблизительно было более 535. Мектебе и медресе (ДДДИИ МВД) соответственно - 505, городских и сельских министерства народного просвещения - 21, школ грамоты - 4, пятничных для взрослых - 2 и вечерних для взрослых - 3. Караимских учебных заведений было всего 15, в числе которых нужно отметить: гахамских (ДДДИИ МВД) - 10, субботний вечерний класс для взрослых караимок - 1, частная женская школа 3-го разряда - 3, частная смешанная школа - 1. Еврейских учебных заведений на тот период было: 1 классных - 4, “Талмуд-Торы” - 7, частных школ 3-го разряда - 30 (14 мужских и 16 женских), субботних вечерних школ для взрослых 8 (4 мужских и 4 женских) и 116 “Хедеров”. Армянских (григорианских и католических) - 10. (Дьяконов, 1900. – С. 6-7).

И, конечно же, есть смысл разделить этно-конфессиональные учебные заведения по бюрократической принадлежности той или иной государственной структуре в системе министерств и ведомств Российской империи. В этом смысле следует отметить следующие принципы, прежде всего содержания и контроля за этно-конфессиональными учебными заведениями: Министерства народного просвещения (МНП), Департамента духовных дел иностранных исповеданий Министерства внутренних дел (ДДДИИ МВД), Русской православной церкви, ведомства уделов и министерства государственных имуществ, бывшего колониального ведомства, губернского и уездных земств, общественных, частных и других ведомств, организаций и структур.

Кроме того, этно-конфессиональная принадлежность опосредованно влияла и на другие показатели. В этом смысле на одном из наиболее важных мест стоят следующие показатели: регионы распространения (по типам населённых пунктов и географическому принципу), социально-классовая принадлежность, объём финансирования, половые (в том числе и наличие отдельных и смешанных школ) и возрастные отличия в среде учащихся.

Таким образом, многообразие в этно-конфессиональном образовании позволяет сделать определённые выводы. Во-первых, отсутствие унифицированности не является отрицательным моментом в межнациональных отношениях. Во-вторых, продолжалось развитие не только национального языка, религии, но и самосознания, что способствовало укреплению доверия к государству и воспитывало хороших граждан. В-третьих, функционирование этно-конфессиональных учебных заведений положительно влияло на расширение грамотности среди населения региона. И, что весьма важно, в большинстве случаев это обучение велось не за счёт государственной казны.

Список использованной литературы:

1. Высшие начальные училища. Сборник законов, распоряжений, статистических сведений о городских и высших начальных училищах, 1914/ Сост. А. Меленевский. – СПб.: Изд-во тип. т-ва “Общественная польза”.
2. Дьяконов А. Н., 1883. Общий очерк состояния народных училищ Таврической губернии за 1881 г. // Таврические епархиальные ведомости. – № 6. – С. 180-287; № 7. – С. 326-333.
3. Дьяконов А. Н., 1882. Общий очерк состояния народных училищ Таврической губернии за 1881 год. – Бердянск: тип. Э. Килиус и К, изд. второе.

Ганопольський О. Р.
кандидат педагогічних наук
Українська інженерно-педагогічна академія, (м. Харків)

**ПРО ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ
КУРСУ “ОСНОВИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ” ДЛЯ
АСПІРАНТІВ НЕПЕДАГОГІЧНИХ ВИЩИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ**

З метою покращення викладання курсу “Основи педагогіки вищої школи” для аспірантів Харківської державної академії технології та організації харчування нами у 1998/99 навчальному році була складена робоча програма, що мала такий вигляд: 1. Мета та завдання дисципліни, її місце у навчальному плані.

1. 1. Мета викладання дисципліни.

Курс “Основи педагогіки вищої школи” повинен сформувати у аспірантів теоретичні знання та практичні уміння і навички з питань педагогіки вищої школи для здійснення їх педагогічної підготовки з метою більш успішного виконання професійних обов’язків.

Курс вивчається на другому році навчання у четвертому семестрі у обсязі 50 год (34 год. - лекції; 16 год. – практичні заняття).

Після закінчення курсу аспіранти складають іспит.

1. 2. Основні знання та уміння, що повинні отримати аспіранти при вивченні дисципліни.

Внаслідок вивчення даного курсу аспіранти повинні:

ЗНАТИ: - періоди та основні події процесу розвитку вищої освіти в Україні;

- основні принципи дидактики вищої школи; - методи та засоби навчання, що використовуються у вищих навчальних закладах; - форми організації навчальної діяльності; - мету, види, типи, функції принципи вибору методів контролю знань студентів; - головні принципи, напрямки, методи і форми виховної роботи у вищій школі; - можливості педагогічної техніки; - елементи, критерії, рівні, психологічні характеристики та шляхи формування педагогічної майстерності; - методи педагогічних досліджень у вищих навчальних закладах.

УМІТИ:

- правильно організувати процес педагогічного спілкування зі студентами; - використовувати та постійно поліпшувати особисту педагогічну техніку; - обирати ефективні методи і засоби з метою створення мотивації навчальної діяльності студентів; - повністю використовувати можливості організації своєї діяльності при виконанні професійних обов’язків; - ефективно здійснювати контроль та оцінку навчальної діяльності студентів.

2. Тематичний план дисципліни з розподілом навчального часу за видами аудиторних занять.

№ п/п	Теми	Усього	Лекцій	Практич. занять
1	Педагогіка вищої школи як наука і шляхи її розвитку. З історії вищої освіти в Україні	2	2	
2	Предмет і принципи дидактики вищої школи	2	2	
3	Педагогічна діяльність викладача	2	2	

4	Характеристика процесу навчання	2	2	
5	Зміст вищої освіти	2	2	
6	Методи навчання у навчальному процесі	2	2	
7	Педагогічні засади використання засобів навчання	2	2	
8	Форми організації навчальної діяльності	2	2	
9	Система контролю та перевірки знань, як головний засіб цілеспрямованого керівництва навчально-пізнавальною діяльністю студентів.	2	2	
10	Наукова організація процесу виховання у вищому навчальному закладі	2	2	
11	Методи та форми виховної роботи у вищому навчальному закладі	2	2	
12	Педагогічні аспекти роботи куратора	2	2	
13	Професійно-педагогічні і особистісні якості викладача	2	2	
14	Педагогічне спілкування викладача і студентів	2	2	
15	Педагогічна техніка викладача	2	2	
16	Педагогічна майстерність, її психологічні характеристики та шляхи формування	2	2	
17	Організація педагогічного дослідження у вищому навчальному закладі.	2	2	
18	Мотивація навчальної діяльності студентів	4		4
19	Організація навчальної діяльності викладача	4		4
20	Процеси розуміння, повторювання, узагальнення та їх використання в навчальній діяльності викладача.	4		4
21	Контроль та оцінка навчальної діяльності студентів	4		4
	Разом	50	34	16

3. Зміст курсу:

3.1. Лекції: Тема 1. Педагогіка вищої школи як наука і шляхи її розвитку. З історії вищої освіти в Україні.

Педагогіка вищої школи як наука та її місце в загальній структурі педагогічної науки. Предмет педагогіки вищої школи та складові частини її наукового фундаменту. Базові поняття педагогіки вищої школи. Шляхи розвитку педагогіки вищої школи. Історичний

огляд виникнення та розвитку вищої освіти в Україні. Відомості про існування шкіл підвищеного типу при дворах Володимира Великого та Ярослава Володимировича. Острозька Академія. Перший вищий навчальний заклад в Україні - Києво-Могилянська академія. Другий вищий навчальний заклад на території сучасної України - Львівська ієзуїтська колегія (пізніше - Львівський університет). Розвиток вищої освіти в Україні у ХІХ – на початку ХХст. Розвиток вищої освіти в Українській Народній Республіці та Українській державі часів гетьманату. Розвиток вищої освіти у східній та західній частинах України в довоєнний період. Розвиток вищої освіти в Україні у післявоєнний період та у 70-80-х рр. Поява у 90-х роках недержавних вищих навчальних закладів. Сучасне становище у вищій освіті України.

Тема 2. Предмет і принципи дидактики вищої школи.

Дидактика вищої школи, її об'єкт і предмет. Головні принципи дидактики вищої школи. І. Спрямованість навчання на всебічний, гармонічний розвиток особистості. ІІ. Відповідність змісту вузівської освіти сучасним тенденціям розвитку науки, техніки, виробництва: 1. Науковість навчання. 2. Врахування міжпредметних і прикладних зв'язків у навчанні. 3. Професійна спрямованість навчання; 4. Єдність навчальної і наукової діяльності студента в вузі. 5. Єдність дослідницької та навчальної діяльності викладача. 6. Єдності теорії та практики у навчанні. ІІІ. Оптимальне сполучення загальних, групових і індивідуальних форм організації навчального процесу з урахуванням підготовленості, вікових і індивідуальних особливостей студентів: 1. Забезпечення провідної ролі викладача при свідомій, активній, самостійній діяльності студентів у навчанні. 2. Доступність, систематичність і послідовність у викладанні 3. Врахування вікових та індивідуальних особливостей студентів. 4. Емоційності та мажорності всього процесу навчання у вищій школі. ІV. Оптимального сполучення методів і засобів навчання, їх відповідність змісту вузівської освіти, реальним можливостям студентів та викладачів: 1. Відповідність методів навчання логіці та змісту навчального матеріалу; 2. Єдність конкретного і абстрактного у навчанні, зв'язок абстрактного мислення з наочністю викладання. V. Сувору відповідність результатів навчання вимогам, що висовуються конкретною сферою професійної діяльності та суспільством в цілому до кадрів вищої кваліфікації. 1. Професійної мобільності. 2. Поєднання індивідуального пошуку знань з навчальною роботою в колективі.

Тема 3. Педагогічна діяльність викладача.

Види діяльності, що сполучаються у педагогічній діяльності викладача. Компоненти, що містить педагогічна діяльність викладача вищого навчального закладу: конструктивний, організаторський, гностичний, комунікативний. Рівні педагогічної діяльності викладача: репродуктивний, адаптивний, локально моделюючий, системно моделюючий знання, системномоделюючий діяльність.

Тема 4. Характеристика процесу навчання.

Загальна характеристика процесу навчання у вищій школі. Фактори, що у ньому взаємодіють. Головні ланки процесу навчання: підготовка студентів до сприйняття інформації, створення активної установки в навчальній роботі, формування позитивних мотивів навчання; сприяття фактичного матеріалу, демонстрація якого досягається різними засобами наочності; осмислення навчального матеріалу; запам'ятовування навчального матеріалу; використання знань на практиці. Суттєві особливості навчального процесу у вищій школі.

Тема 5. Зміст вищої освіти.

Документи, що регламентують зміст вищої освіти: навчальний план та навчальні програми та їх характеристика. Підручники та навчальні посібники, вимоги до вузівського підручника. Цикли навчальних дисциплін: фундаментальний, загально-

професійний, спеціальний, їх характеристика та завдання. Принципи розробки змісту вищої освіти: проблемної побудови знань; науковості та достовірності; політехнічній; взаємозв'язку між загальноосвітніми, загально-технічними та спеціальними дисциплінами; визначення основних ідей навчальних предметів стосовно до професій, що вивчаються; відбиття в навчальних програмах передового науково-технічного досвіду, досягнень винахідників та раціоналізаторів виробництва; орієнтація на подальше зростання кваліфікації фахівця, який закінчив вищий навчальний заклад; відбиття розвитку технічного навчання; відбиття в програмах питань виховання; можливості подальшого вдосконалення предметної структури навчального плану.

Тема 6. Методи навчання у навчальному процесі.

Методи навчання, що використовуються у вищих навчальних закладах: Словесні (усне викладання: розповідь, пояснення, лекція, бесіда, робота студентів з навчальною літературою; використання звукозапису і радіо); наочні (з використанням засобів наочності), практичні (вправи, лабораторно-практичні роботи, проблемне навчання, семінарські заняття, позааудиторна робота, методи активного навчання) їх характеристика та вимоги до них. Принципи вибору методу навчання.

Тема 7. Педагогічні засади використання засобів навчання.

Функції, що виконують засоби навчання: наочності, інформативності, компенсаторності, адаптивності, інтегративності, інструментальна, мотиваційна. Загальна характеристика сучасних засобів навчання: натуральних об'єктів, зображень та відображень матеріальних об'єктів (моделей, муляжів, макетів, ілюстративних матеріалів, навчальних таблиць, екранно-звукових засобів, відеозаписів, звукозаписів, платівок, радіо- і телепередач), засобів навчання, що містять описи предметів та явищ об'єктивної дійсності умовними засобами (словами, знаками, графіками), технічних засобів навчання. Умови ефективного використання засобів навчання.

Тема 8. Форми організації навчальної діяльності.

Загальна характеристика форм організації навчання. Головні форми організації навчання, що використовуються в навчальному процесі вищих навчальних закладів. Лекція, її функції. Типи лекцій. Семінари та лабораторно-практичні заняття. Їх етапи. Діяльність викладача і студентів під час цих етапів. Консультація. Самостійна робота її види, типи та форми. Дидактичні вимоги до організації самостійної роботи студентів. Форми керівництва самостійною роботою студентів.

Тема 9. Система контролю та перевірки знань, як головний засіб цілеспрямованого керівництва навчально-пізнавальною діяльністю студентів.

Мета, види та типи контролю якості навчання у вищому навчальному закладі. Функції контролю знань, умінь та навичок студентів: контролююча, навчальна, виховна, встановлення зворотного зв'язку. Методи контролю та перевірки знань, умінь та навичок, що використовуються у вищій школі, їх переваги та недоліки. Принципи перевірки та оцінки знань: всебічності, індивідуальності, диференційованості, систематичності. Методи контролю: методи усного контролю; методи письмового контролю, методи графічного контролю, методи комплексної перевірки знань, методи технічної перевірки, тестування. Принципи вибору методу контролю. Критерії оцінки. Вимоги до екзаменатора.

Тема 10. Наукова організація процесу виховання у вищому навчальному закладі.

Процес виховання, його сутність, основи та особливості у вищому навчальному закладі. Головні принципи виховання у вищій школі: зв'язку виховання з життям; виховання у праці; єдності виховання, навчання та розвитку; комплексного підходу до всієї справи виховання; сполучення педагогічного керівництва людьми з ініціативою, активністю, самостійністю та самодіяльністю студентів; виховання у колективі і поза його

межами; систематичності та послідовності у вихованні; єдності вимог та поваги до особистості; професійної спрямованості виховання; врахування вікових та індивідуальних особливостей студентів. Головні напрямки виховання в сучасній вищій школі: виховання гуманізму та поваги до загальнолюдських цінностей; виховання професійної культури молодого фахівця; виховання дисципліни, волі і характеру; трудове виховання; етичне виховання; естетичне виховання; фізичне виховання; виховання культури особистого життя.

Тема 11. Методи та форми виховної роботи у вищому навчальному закладі.

Методи, прийоми та засоби виховання у сучасному вищому навчальному закладі. Групи методів виховання. Їх загальна характеристика. Форми виховної роботи у вищій школі та їх класифікації у залежності від кількості студентів, що беруть участь у виховному процесі, методики виховного процесу, напрямків виховання.

Тема 12. Педагогічні аспекти роботи куратора.

Куратор як вихователь та радник студентської молоді. Вимоги до куратора. Головні функції куратора та їх відмінність на молодших та старших курсах. Умови ефективної діяльності куратора: знання особливостей студентів, їх інтересів та прагнень; постійне вивчення внутрішнього світу студентів; опора на позитивні якості особистості та знаходження оптимальної перспективи в становленні особистості молодого фахівця; виховання у студентів любові до обраної спеціальності, врахування складності та багатоплановості виховного процесу; робота як з активом, так і з колективом групи; консультативний характер впливу на студентів; запобігання авторитаризмові та формалізму; використання різноманітних методів роботи зі студентами.

Тема 13. Професійно-педагогічні і особистісні якості викладача.

Професійно-педагогічні та особистісні якості викладача: активна життєва позиція; патріотизм; товариська взаємодопомога; чесність; гуманізм; активна участь у науково-дослідній роботі. Професійна етика викладача. Педагогічна мораль. Гуманізація та гуманітаризація вищої освіти.

Тема 14. Педагогічне спілкування викладача і студентів.

Поняття про педагогічне спілкування. Етапи педагогічного спілкування: прогностичний, початковий, керування спілкуванням, аналізу спілкування. Функції педагогічного спілкування. Професійне та непрофесійне педагогічне спілкування. Багатогранність та поліфункціональність педагогічного спілкування. Типи педагогічного спілкування. Педагогічний діалог. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія. Діалогічне педагогічне спілкування. Стадії педагогічного спілкування.

Тема 15. Педагогічна техніка викладача.

Поняття педагогічної техніки. Внутрішня і зовнішня техніка викладача. Елементи акторської та режисерської майстерності у педагогічній діяльності викладача вищого навчального закладу. Мовлення викладача та показники, що його характеризують: культура мовлення, лексичне багатство мовлення, техніка, фонаційне дихання, голос, дикція.

Тема 16. Педагогічна майстерність, її психологічні характеристики та шляхи формування.

Поняття про педагогічну майстерність викладача та її елементи. Управління професійно-педагогічною діяльністю викладача. Критерії та рівні оволодіння педагогічною майстерністю. Психологічні характеристики педагогічної майстерності: знання; навички; уміння; педагогічні здібності; педагогічна творчість. Шляхи формування педагогічної майстерності.

Тема 17. Організація педагогічного дослідження у вищому навчальному закладі.
Значення педагогічних досліджень у вищих навчальних закладах в загальній структурі педагогічної науки. Методи педагогічних досліджень у вищій школі. Їх переваги та недоліки. Педагогічний експеримент та етапи його проведення.

3. 2. Практичні заняття:

Практичне заняття N1. Мотивація навчальної діяльності студентів.

Практичне заняття N2. Організація навчальної діяльності викладача.

Практичне заняття N3. Процеси розуміння, повторювання, узагальнення та їх використання в навчальній діяльності викладача.

Практичне заняття N4. Контроль та оцінка навчальної діяльності студентів.

Аспірантам було запропоновано перелік літератури для самостійної роботи над курсом. Викладання курсу закінчувалося складанням іспиту.

За робочою програмою, що було розроблено, нами було підготовлено до друку: 1. Конспект лекцій. 2. Методичні вказівки до виконання практичного заняття N 4. Зараз ми працюємо над підготовкою до друку методичних вказівок до практичних занять N 1-3.

Досвід, що було набуто при викладанні курсу “Основи педагогіки вищої школи” для аспірантів дозволив нам дійти висновків про необхідність:

1. Суттєвого збільшення годин, які виділяються в аспірантурі на вивчення цього курсу.

2. Доповнення лекційного курсу темами присвяченими питанням:

а) соціальної педагогіки; б) стану справ у вищій освіті індустріально-розвинутих країн світу; в) педагогічного менеджменту.

3. Збільшення практичних занять з 4 до 10-15.

1. Врахування при складанні змісту цього курсу досвіду педагогічної підготовки майбутніх викладачів, що було набуто в минулі роки в Україні, а також країнах близького та далекого зарубіжжя.

Список використаної літератури:

1. Бутенко Н.Ю. Воспроизводство специалистов с высшим образованием. К.: Вища школа, 1990. – 136 с.
2. Луговой В.І. Управления освітою: Навчальний посібник. К.: Вид-во УАДУ, 1997.
3. Медведчук С., Романчук Я., Ханик Я., Якімов І., Актуальні проблеми приватної освіти в Україні. – Л.: Академічний Експрес, 1997. –135 с.

*Герасимова О. А.
преподаватель*

Криворожского экономического института

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГА К РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНО- ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Высшей целью педагогического образования является общее и профессиональное развитие учителя, в основе которого лежит внутренне детерминированная активность личности. Однако в педагогической науке не находит достаточного отражения целостное представление о развитии творческой индивидуальности учителя, становление учителя продолжает преимущественно рассматриваться с позиции внешне организуемого, управляемого процесса, вне его диалектической связи с саморазвитием личности.

Общее и профессиональное саморазвитие будущего учителя зависит от степени индивидуализации и творческой направленности учебного процесса педвуза. Подлинная

индивидуализация “ предполагает создание условий и стимулов специально направленных на формирование творческой индивидуальности. “

Анализ имеющихся теоретических подходов и практики работы вузов позволяет говорить о том, что подготовка будущего учителя с позиций индивидуализации предполагает изменение приоритетов: гибкую переориентацию целей, содержания, организационных структур и методов обучения. Реализация идей индивидуализации подготовки будущего учителя предполагает технологии, обеспечивающие востребованность личностных функций и личностного уровня самореализации, ориентирующие на постоянное профессиональное саморазвитие.

Специфика организации профессиональной подготовки будущего учителя с позиции индивидуализации, профессионального развития и саморазвития обусловили необходимость определить основные параметры деятельности работающего с ним педагога. Главной задачей преподавателя является не только передача профессиональных знаний будущим учителям, но и организация их собственной самовоспитывающей, самообразовательной и обеспечивающей саморазвитие в личностно-профессиональном отношении учебно-познавательной деятельности. Педагог должен хорошо представлять принципы и закономерности организации учебно-познавательной и профессиональной деятельности будущего учителя, использовать их с позиции развивающего обучения; уметь адаптировать содержание учебных программ и учебников к уровню профессионального развития конкретного учащегося, студента; учитывать индивидуальные, личностные и субъектные особенности будущего учителя, особенности возраста, историю развития личности, контекст данного этапа ее профессионального развития, ситуацию межличностных отношений в классе, группе.

К общим требованиям, предъявляемым как к личности, так и к деятельности педагога, осуществляющего подготовку будущего учителя в режиме профессионального развития и саморазвития следует отнести наличие целостного гуманистического мировоззрения, наличие гуманистических знаний о природе и человеке. Гуманизация предполагает развитие мышления, связанного с критической оценкой современной культуры и жизнедеятельности; которое обращено к внутренней духовной жизни личности, к поиску решения человеческих проблем на принципах свободного развития индивидуальности. Гуманистическая ориентация предполагает отказ рассмотрения личности как объекта “моделирования“, “проектирования“, понимая человека как самоценность и самоцель. Такая ценностная ориентация меняет представления о педагогической деятельности, которая призвана обеспечить максимально глубокое раскрытие индивидуальных возможностей человека.

Реализация механизма личностно-профессионального развития возможно только в условиях субъект-субъектных отношений. На результат профессиональной подготовки оказывает влияние субъектная позиция учащегося, студента, которая определяется представленностью в деятельности и полнотой таких функций как: мотивирующая (принятие и обоснование деятельности); опосредующая (по отношению к внешним воздействиям и внутренним импульсам поведения); коллизийная (видение скрытых противоречий действительности); критическая (в отношении предлагаемых извне ценностей и норм); самореализующая. Субъектная позиция позволяет ученику, студенту усваивать опыт совместной с преподавателем деятельности; усваивать предметное знание на уровне представлений, понятий и теорий, законов, принципов их использования; осознать духовную ценность изучаемого предмета; открывать в себе новые возможности интеллектуальных и нравственных сил, осознавать самоценность учебно-познавательной деятельности как процесса саморазвития.

Субъектная позиция влияет на стиль, логику профессионального поведения педагога, в котором преобладают мотивы оказания помощи над доминированием, понимание над осуждением, позитивность над негативностью. Существенным аспектом становления субъектной позиции учителя является построение в его сознании собственного образа "Я" и адекватных средств саморегуляции своих когнитивных и эмоциональных состояний; ведущим субъектным свойством становится потребность в самоутверждении.

Характеристиками профессиональной готовности учителя к созданию субъект-субъектного взаимодействия можно назвать: самообоснование своих действий; самореализацию на основе внутренней профессиональной мотивации; совместное с учениками, студентами осмысливание элементов содержания образования; внесение авторских элементов в содержание; рефлексия своего личного и профессионального поведения; ориентация на диалог и самоизменение в процессе педагогического общения.

Развитие готовности учителя к осуществлению субъект-субъектного взаимодействия основано на актуализации глубинных механизмов социокультурной ориентации учителя, на преобразовании мотивационных и операционно-исполнительских структур его деятельности; предполагает наличие таких личностных свойств, как эмпатийность, толерантность, отношение к ученику, студенту, как к индивидуальности.

Педагог должен владеть технологией моделирования (личности и деятельности ученика, личности и деятельности учителя, педагогических ситуаций, учебно-воспитательного процесса на уроке, воспитательной системы школы и т. д.) и научить ей ученика, студента.

Эффективно способствует совершенствованию человека в профессиональной деятельности организационно-деятельностная игра, через выработку собственного личностного отношения к деятельности и построение собственной индивидуальной траектории продвижения в ней. Проблематизация участников организационно-деятельностной игры осуществляется через: организацию новых для них форм интеллектуальной деятельности, способствующих перестройке мышления: четкое позиционное самоопределение будущих учителей по отношению к профессионализации и к собственной ситуации в данной деятельности: оптимизацию межличностного общения и делового взаимодействия, обеспечивающего личностный рост каждого в данной деятельности: искусственно создаваемые "ошибки" в деятельности (мыследеятельности), что позволяет соотнести между собой конкретную (личностную) позицию, абстрактную позицию ("учитель", "студент") и предмет деятельности.

Осуществляемая в логике организационно-деятельностной игры групповая работа способствует формированию у студентов следующих умений: - осознанно менять позицию для позитивного анализа различных ситуаций социальной деятельности; вступать в коммуникации, анализировать процессы коммуникации и общения; различать мысль и действие, мысль и личность, переводить мысль в действие; самостоятельное создание индивидуально-ориентированной программы самосовершенствования.

Особое место в индивидуализированном учебном процессе занимает личностно-профессиональная рефлексия, как педагога, так и учащегося, студента, обеспечивающая продвижение в их развитии. Профессиональная рефлексия является продолжением личностной рефлексии применительно к сфере профессиональной деятельности. Профессиональная рефлексия содержит единство человеческого, т. е. способности к самоизучению, анализу причинно-следственных связей, сомнениям, реализации ценностных критериев, работе над собой, и профессионального, т. е. применения этой способности к сложным условиям и обстоятельствам профессионального бытия.

Профессиональная рефлексия в большей мере “упорядочена” содержанием и обстоятельствами деятельности.

Рассматривая логику понятий "рефлексия", "профессиональная рефлексия" и "профессионально-педагогическая рефлексия" выстраивается следующая последовательность: "рефлексия" - цепочка внутренних сомнений, обсуждений с собой, вызванных возникающими в жизни вопросами, недоумениями, трудностями, поиск вариантов ответа на происходящее или ожидаемое; "профессиональная рефлексия" - соотнесение себя, возможностей своего Я с тем, чего требует профессия, в том числе с существующими о ней представлениями; "профессионально-педагогическая рефлексия" - то же, что и всякая профессиональная рефлексия, но в содержании, связанном с особенностями педагогической работы, прежде всего с собственным педагогическим опытом.

На основании описанного феномена педагогической рефлексии, учитывая механизмы формирования рефлексии, целесообразно вести ее формирование по следующей схеме: личностная рефлексия студента в рамках совместного учения, иных видов совместной деятельности и общения с коллегами-студентами и преподавателями; рефлексия собственной учебной деятельности в рамках учебного процесса и педагогической практики; рефлексия собственной педагогической деятельности в ходе непрерывной педагогической практики с поэтапным усложнением анализируемых систем профессиональных отношений (учитель-ученик, учитель-ученик-родители, учитель-ученик-администрация, учитель-учителя-коллеги и т. п.).

Данная схема способствует формированию профессионального самосознания и самопрогнозирования, в основе которого лежит всестороннее самопознание, осуществляемое через процессы самоанализа и самонаблюдения и самооценки.

Особо значимой для организации профессиональной подготовки будущего учителя с позиций индивидуализации является психологическая грамотность педагога, позволяющая четко представлять конечные результаты своей деятельности психологические и профессиональные новообразования, которые должны быть сформированы у студента. Понимание конечных результатов собственной деятельности возможно только при осознании педагогом тех требований, которые предъявляют к личности и особенностям деятельности сегодняшнего учителя современный уровень науки, современная практика работы школы.

Педагог должен быть нестандартной личностью с ярко выраженными индивидуальными особенностями. Нестандартность для него не только средство решения учебно-воспитательных задач, но и самостоятельная цель и ценность. Он должен сам проявлять интерес к индивидуальным особенностям своих коллег, их стратегиям и тактикам профессионального самовыражения. Сама по себе уникальность другого человека должна вызывать у него интерес, иметь высокую самостоятельную ценность.

Список использованной литературы:

1. Крутов В. И., Момот А. И., Кагерманьян В. С. Научное творчество студентов: современные требования // Вестн. высш. школы. - 1986. -N5. - С. 38.
2. Лаврентьев М. А. Развитие науки и НИРС в высшей школе. - Томск, 1967 – С. 115.
3. Как построить свое «Я». / Под ред. В.П. Зинченко. - М.: 1991. – 131 с.

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ И СТУДЕНТОВ В ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

В период современных перемен государство всегда обращает внимание на свое будущее - подрастающее поколение. Школа является тем социокультурным институтом, который обязан подготовить юных граждан Украины как для творческого участия в жизни страны, так и для реализации своих возможностей. Эта важнейшая миссия реализуется благодаря умелому решению учителем комплекса задач, поставленных перед школой.

В различное время актуальными были вопросы подготовки будущего педагога. Проблемы учителя исследовались в истории педагогики. Образцом педагогического мастерства была деятельность Сократа. Умение учителя говорить, вести беседу, привлекать внимание слушателей направлялось на активизацию учащихся, на развитие у них самостоятельной мысли. Прогрессивные мысли о вопросах воспитания и образования в дальнейшем высказывались Платоном, Аристотелем и другими древними философами. Представители эпохи Возрождения решали поставленные перед школой задачи, утверждая необходимость ориентировать учебную деятельность на перемены в личности учащегося под влиянием учителя.

Интересными являются взгляды Ф. И. Янковича, который в 1782 году выпускает "Руководство учителям 1 и 11 классов народных училищ Российской империи". Это были прогрессивные для того времени дидактические рекомендации, в которых формулировалась идея, что только обучение, которое действует на развитие учащихся и пробуждает в них самостоятельность мышления, приносит пользу. Созвучен с "Руководством. . ." и учебник "Училищеведение" Киевской семинарии Ф. Шутце, выпущенный в 1892 году, в котором подчеркивается, что ". . . мета виховання знаходиться в призначенні людини. Вихователь може і повинен навчати вихованця тому, до чого він назначений самим Богом. Що людина має високе призначення – це витікає з її Богоподібності, з високого значення її сил та прагнень." (Училищеведение. Сост. Ф. Шутце - К., 1892).

Обратим внимание, что в конце XIX - начале XX столетия мысль о формировании у школьников активности и самостоятельности в обучении принадлежит к фундаментальным прогрессивным идеям педагогики. Вахтеров В. П. писал, что эта идея представляет собой ценнейшее завоевание педагогики XIX века (Вахтеров В. П. Основы новой педагогики. - М., 1913).

Идея развития в процессе обучения послужила началом перестройки понятийного аппарата всей педагогической науки. Между проблемой развития и процессом обучения существует теснейшая взаимосвязь. В "Философском словаре" (1896 г.) под образованием понималась ступень совершенства, к которой человек или народ приходит силой разума, знаний, воли и задатков, данных ему природой. Прогрессивная педагогика, по словам В. П. Вахтерова, искала способы развития познавательных сил ребенка. Теория обучения начинает опираться на идею развития, поясняя ее в широком смысле слова - это и развитие индивидуума, и биологическое развитие рода, и как исторический процесс, при чем основным значением для педагога является развитие личности учащегося. В процессе обучения ученик усваивает не только знания, а и " как их достичь, как самому наблюдать, самому экспериментировать, открывать,

сравнивать, классифицировать, находить и выражать найденное в устном и письменном слове, в рисовании" (Вахтеров В. П., там же, с. 3).

Одним из первых в отечественной педагогике, кто посмотрел на ученика как на объект учебной деятельности, был К. Д. Ушинский. Его идеи легли в концепцию обучения как совместной деятельности учителя и ученика. Пробудить желание учиться, то есть подготовить нужную почву для приема знаний, а потом давать им определенные знания - такие мысли известного педагога определяют основные задачи деятельности учителя, особенно у того, который работает в начальной школе. К. Д. Ушинский высказал мысли, которые актуальны и сейчас для теории и практики обучения. Он писал о том, что нужно передавать ученику не только знания, а и развивать в нем желания и возможности самостоятельно, без учителя, осваивать новые знания.

В трудах П. П. Блонского отмечается направляющая и организаторская роль учителя, которая должна стимулировать познавательную деятельность учеников. «Учить - это значит организовать их (учеников) самостоятельные знания так, чтобы они были максимально плодотворными" (Блонский П. П. Труды школы. - № 4 - М.: Госиздат, 1919. - С. 58).

Многие научно-педагогические термины, которые появились в 20-е годы стали достоянием истории педагогики, но понятие "активность в обучении" и сегодня остается актуальным.

В педагогике 20-30-х годов преобладала тенденция к развитию у детей познавательных интересов, самостоятельного мышления, стимуляции внутренней потребности в знаниях. Так, С. Т. Шацкий высказал мысль о том, что в процессе обучения деятельность ученика должна базироваться на чувстве потребности учения, а учитель должен опираться на стремления самих учеников" (Шацкий С. Т. Избр. пед. сочинения в 2-х томах. - М.: Педагогика, 1980. - С. 97-98). Такой же позиции придерживался и А. В. Луначарский, который отметил, что "... средняя школа не для того создана, чтобы давать систематические знания. Средняя школа создана для того, чтобы создавать в человеке основные трудовые и познавательные методы, основные подходы ко всякому труду, какой бы не выпал на долю человека, ко всяким знаниям, которым он потом займется. ... Приучить правильно подходить к материалу, правильно наблюдать, делать правильные выводы и правильно преподносить их, приучить к коллективной работе на всех ее стадиях - это четыре основных процесса освоения каких-либо знаний" (Луначарский А. В. О воспитании и образовании. - М.: АПН РСФСР, 1976 - С. 87)

В борьбе за прочные систематические знания дидактика 30-х годов, к сожалению, не сберегла и не развила ничего ценного из того, что было найдено в области активизации обучения в тот период. Проблема активизации и самостоятельности у учащихся, в педагогике 30-х годов вышла на передний план, а пути и способы активизации обучения свелись к активизации методов передачи знаний.

Подобная практика имеет место и в современных общеобразовательных школах. Вместе с тем, в 60-70 гг. были опубликованы научные труды, в которых проблема развития познавательной деятельности учащихся рассматривалась достаточно глубоко. Работы Л. П. Аристовой, М. Ф. Морозовой, Д. Б. Вилькеева включали методические рекомендации для учителя, у которого не сформирована готовность к успешному управлению педагогическим процессом.

Научно-теоретической основой современных педагогических преобразований и изменений является личностно-ориентированный подход. С позиций личностного подхода цель подготовки будущих учителей преследует не только передачу знаний лишь "средствами своего предмета". Оно (обучение) должно реализовываться всеми

возможными средствами, имеющимися в распоряжении педагога, включая и собственную личность, нравственный опыт" (Сериков В. В. Личностно-ориентированное образование. – Волгоград, 1994. - С. 12). В таких условиях преподаватель вместо решения двух задач - передачи знаний и формирования у будущего учителя умений и навыков - решает одну, более важную и интегрированную - создает условия для полноценного проявления и развития личностных функций субъектов образовательного процесса, формирования у них видов деятельности, которые включают в себя систему знаний и обеспечивают их функционирование. Саму структуру деятельности можно охарактеризовать с двух сторон: личностной (главной фигурой при формировании деятельности есть субъект, его мотивация) и функциональной (основа деятельности есть четко определяемая программа или алгоритм использования того или другого метода решения типовых задач, алгоритм использования приемов умственной деятельности); предметной (предмет деятельности включает в себя объект, процесс, методы, способы как специальную область функционирования педагога).

Вопросы личностно - ориентированного аспекта деятельности (личное отношение учащихся к учебной деятельности, формирование мотивации учения, личный подход как педагогический фактор) опираются на фундаментальные дидактические исследования, посвященные природе педагогического знания (В. В. Краевский), целостности образовательного процесса (В. И. Ильин, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин), личностно развивающим функциям обучения (Е. В. Бондаревская, Н. В. Бочкина, З. И. Васильева, В. В. Горшкова, Т. Н. Мальковская, А. П. Трипицына), специфической природе педагогической деятельности (В. Н. Загвязинский, И. А. Колесникова, В. А. Сластенин). В современной педагогике они являются основой разработки актуальных вопросов развития и обучения школьников и студентов.

Таким образом, проблема развития познавательной активности и самостоятельности учащихся всегда была в центре педагогических поисков. В зависимости от уровня развития педагогической науки и практики исследовались ее определенные аспекты: влияние содержания образования на формирование мотивации к обучению, моделирование и внедрение активных форм, методов и средств обучения, проектирование педагогических технологий. Одним из перспективных направлений современной дидактики является дальнейшая разработка технологий личностно - ориентированного и индивидуально творческого обучения и развития учащихся.

Список использованной литературы:

1. Богоявленский Д.Б., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. - 347 с.
2. Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме "Формирование умственных действий и понятий": Доклад, представленный на соискание ученой степени доктора педагогических наук (по психологии) / МГУ. - М., 1965. - 51 с.
3. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. - М.: Педагогика, 1972. - 423 с.
4. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. - М.: Просвещение, 1968. - 288 с.
5. Кулоткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Исследование познавательной деятельности учащихся вечерней школы: Самоорганизация познавательной активности личности как основы готовности к самообразованию. - М.: Педагогика, 1977. - 152 с.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - 2-е изд. - М.: Политиздат, 1975. - 304 с.

*Головань Т. М.
преподаватель*

Крымского государственного гуманитарного института, г. Ялта

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ПО ПРЕДМЕТАМ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА

Подготовка педагогов для работы в новых социально-экономических условиях требует более качественного и комплексного подхода к контролю знаний студентов, так как современный учитель, воспитатель должен обладать не только широким диапазоном теоретических знаний, практических умений и навыков, но и уметь творчески, осознанно использовать эти знания, умения, навыки в будущей работе.

Если усвоенные знания, умения, навыки не контролируются и комплексно не проверяются, то они носят поверхностный репродуктивный характер. Что не дает возможности их творчески, осознанно, своевременно, нестандартно использовать в педагогическом процессе дошкольных учреждений и школ.

Поэтому, интерактивные формы контроля знаний (конкурсы знатоков, защита творческих работ, проектов дошкольных учреждений и школ будущего, интеллектуальные блиц-игры и др.) позволяют с наименьшей затратой времени, в увлекательной форме, комплексно проверить содержательную сторону усвоенного материала, а также обеспечивают прочность усвоения знаний, объективность оценки, развивают творческие способности и, в том числе, умение найти нестандартные решения, позволяют студентам раскрыть свою индивидуальность, развивают способность к сотрудничеству в малых группах, создают условия для саморазвития, самовыражения, ставят студента в позицию творца, создателя.

Например, экзамен по истории педагогики может проводиться в форме конкурса знатоков.

Примерно за 2 недели до экзамена студенты знакомятся с условиями проведения экзамена; порядком его проведения и содержанием. Конкурс включает несколько этапов: 1 – ода предмету; 2 – блиц - турнир; 3 – домашнее задание «жизнь замечательных людей». Подгруппа из 7 человек должна подготовить рассказ в занимательной форме об одном из известных педагогов; 4 – «Узнаваемые великие» – в этом конкурсе студентам предлагается по интересным фактам из биографии, теории узнать педагога, отметить своеобразие его теории; 5 – логические ряды. Количество этапов в конкурсе может быть разным. Принципиальное значение имеют критерии оценки жюри. Каждый конкурс оценивается в баллах, баллы определяются по каждому конкурсу команде в целом и личные очки. Важна оценка логичности, осознанности, оригинальности, убедительности, творчества, выразительности, эмоциональности выступлений, а главное, их содержательности.

Опыт показывает, что подобная форма экзамена способствует и формированию интереса к предмету, осознанности запоминания материала. С успехом можно проводить интегрированные экзамены по педагогике и психологии на основе решения в малых группах психолого-педагогических задач; и защиту творческих работ и др.

Все названное позволяет сделать процесс контроля обученности личностно-ориентированным и помогает решать проблему повышения качества подготовки специалистов гуманитарных специальностей.

Список использованной литературы:

1. Підласий І. П. Діагностика та експертиза. Навчальний посібник педагогічних проєктів. К.: Україна, 19998. – 393 с. Трансформація гуманітарної освіти в Україні.
2. Учитель, которого ждут. Из опыта Полтавского пединститута им. В. Г. Короленко /Под ред. И. Я. Зязюна. – М.: Педагогика, 1988. / Под поиск: опыт, проблемы, находки/.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

Социометрические профессии, в частности, педагогическая деятельность, отличаются наличием широкого класса всевозможных ситуаций, предъявляющих разные требования к профессионалу.

Профессия (от лат. *professio* – объявляю своим делом) Учителя подразумевает разносторонне развитую личность с обширными системными знаниями и полифункциональной деятельностью.

Проблема профессиональной подготовки учителя во все эпохи была насущной и актуальной.

Психолог К. Платонов наиболее полно дал понятие «профессиональной подготовки» – это «система организационных и педагогических мероприятий, обеспечивающая формирование у личности профессиональной направленности, знаний, навыков, умений» (3, с. 106).

По-прежнему высокая значимость роли учителя в процессе образования обусловила устойчивый интерес исследователей и педагогов-практиков к поиску путей и средств повышения эффективности профессиональной подготовки учителя.

Традиционно профессиональная подготовка учителя определялась тремя основными элементами: общеобразовательным; специально-предметным; специально-профессиональным (психолого-педагогическим и методическим).

Но, опираясь на то, что деятельность учителя, как указывалось выше, носит полифункциональный характер, система профессиональной подготовки делится на ряд подсистем: профессиональная культура (профессиональные знания, навыки, самосовершенствование, совокупность социально-значимых качеств, творческое мышление); профессиональная устойчивость (синтез саморегулируемых свойств и качеств личности); профессиональная индивидуальность (индивидуальный, личностный субъективный компоненты); профессиональное мышление (творческое репродуктивно-творческое, репродуктивное, интуитивное); профессиональная компетентность (теоретико-методическая, специальная социально-психологическая дифференциально-психологическая аутопсихологическая); профессионально-педагогическое мастерство (творчество, новаторство) педагогическая направленность, профессиональное знание, педагогические способности, педагогическая техника).

Во всем мире признают, что эффективная профессиональная подготовка учителей возможна при условии непрерывной, многоступенчатой системы их подготовки. На протяжении последних десятилетий на Украине создается система непрерывного педагогического образования, ибо настоящий учитель совершенствует себя всю жизнь. Эта система охватывает три этапа: довузовский; вузовский; последипломное педагогическое образование.

Целью непрерывного образования является подготовка педагога к профессиональной перестройке, освоению нового социального и профессионального опыта. На этапе довузовского обучения (школа-колледж) крайне важна профориентация и профдиагностика будущих учителей. В период вузовского обучения – овладение основами педагогической техники, педагогического мастерства. И, наконец, особенно профессионально значимым является последипломное обучение, включающее в себя профессиональное самосовершенствование и повышение квалификации.

И. Пидласый указывает, что за рубежом получила значительное расширение методика определения уровня педагогической квалификации, показателями которой является профессиональный индекс $I_p = (T_k - T_n) / N$, где I_p – профессиональный индекс; T_k – результаты тестирования, проведенного в конце обучения; T_n – результаты тестирования, проведенного перед началом обучения; N – наученность учеников (4, с. 256).

Возвращаясь к проблеме профессиональной подготовки учителя, предлагаем следующую схему: довузовское обучение (профориентация профдиагностика); вузовское обучение (собственно профессиональная подготовка) педагогическая техника, технология (профессиональная культура, профессиональное мышления, профессионально-индивидуальное); последипломное обучение (профессиональная компетентность), педагогическое мастерство, педагогическое творчество, педагогическое новаторство.

От каждого человека и от всего общества требуется понимание постоянного обучения как главной задачи современной жизни.

Профессионально-педагогическую подготовку можно рассматривать как особый тип обучения, содержание которого имеет глубокую личностную направленность.

Ю. Львова называет профессиональность учителя «подвижничеством, . . . откликом на зов нового» (2, с. 175).

«Педагогика – это творчество на стыке наук», – пишет И. Зязюн (5, с. 88).

Н. Андрианов выводит следующие задачи профессиональной подготовки: - помочь преподавателю осознать свою профессиональную позицию..., преодоление педагогических стереотипов и привычки работать по инструкции; – дать педагогу материал для утверждения осознанной позиции, побудить к размышлению и поиску, к психологической пытливости; – помочь создать «инструментовку» к педагогическому приложению психологических знаний, вместе конструировать и анализировать педагогический процесс» (1, с. 83).

Таким образом, повышение уровня образования способствует и повышению общего уровня жизни, следовательно, оно должно быть проникнуто инновациями, духом и атмосферой творчества.

Список использованной литературы:

1. Андрианова Н. //Психолого-педагогический подход к проблеме организации самостоятельной работа // Дошк. Восп. № 7, 1995 (с. 82-85).
2. Львова Ю. Л. творческая лаборатория учителей: Кн. Для учителя. 3-е изд., перераб. И доп. М.: Просвещение, 19993 – 224 с. .)
3. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий. Учебное пособие для учебных заведений профтехобразования. – 2-е изд., перераб. и доп. М.: Высш. шк., 1984. – 174 с.
4. Пидласый І. П. Діагностика та експертиза. Навчальний посібник педагогічних проєктів. К.: Україна, 19998. – 393 с. Трансформація гуманітарної освіти в Україні.
5. Учитель, которого ждут. Из опыта Полтавского пединститута им. В. Г. Короленко /Под ред. И. А. Зязюна. – М.: Педагогика, 1988. / Пед. поиск: опыт, проблемы, находки/.

*Гончаренко Н. Е.
старший преподаватель*

Крымского государственного гуманитарного института, г. Ялта

ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ВОСПИТАНИЯ

Приоритетным направлением реформирования системы образования Украины, указанным в программе «Освіта», является необходимость в изменении его содержания.

Переориентация некоторых регионов от традиционного образования к личноно - ориентированному обуславливает вопросы, формулирует проблемы, на которые пока еще нет достаточно обоснованных ответов ни у науки, ни у практики.

На наш взгляд, одним из важных является вопрос личностной ориентации воспитания. Для научного рассмотрения данной проблемы необходимо выяснить, что следует понимать под концепцией и теорией воспитания.

Обобщая накопленный педагогикой и смежными науками опыт, предположим, что концепция воспитания – это система идей и конструктивных принципов, которые позволяют определить: специфическую сущность процесса воспитания и его отличие от других образовательных процессов; место и функцию этого процесса в системе факторов социализации личности; цели и программы субъектов воспитательного процесса; ожидаемые изменения в личности ученика и в некоторой степени учителя, которая является его продуктом, а не каких-то других вне педагогических факторов; средства воспитания, их природу, критерии необходимости и достаточности в отношении тех функций, которые должны быть реализованы воспитанием; принципы воспитательной работы, преобразуемые в технологические правила и запреты.

Воспитание многообразно, многовариантно, многомерно. Именно поэтому его концепция должна дать сущностную характеристику ситуации, показать ее отличие от прочих и способы реализации в конкретных вариантах воспитательной работы.

Попытаемся обосновать утверждение о том, что традиционное регулирование практики воспитания носило преимущественно вненаучный характер. Многие, ставшие почти классическими установки воспитательного процесса вытекают не из науки о воспитании, а совсем из других источников. Им только предавалась научная форма и понятно, почему – авторитет науки в человеческом сознании традиционно велик.

Наметим четыре источника многих традиционных нормативов теории и практики воспитания: идеология, государство и экономическая монополия, аппарат управления народным образованием, традиции и стереотипы.

А роль науки о воспитании велика, мы подчеркиваем функцию научной регуляции практики воспитания. Наука во всех сферах практики уже прочно обрела функцию главного источника целевого и технологического обеспечения человеческой деятельности.

Существуют разнообразные научные подходы к психологической интерпретации механизмов воспитания (работы Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Н. Ф. Тальзина – теория интериоризации, С. А. Рубинштейна – концепция генерализации, работы Л.И.Божович, В. В. Давыдова, В. В. Рубцова и др.). Отметим предположительно наиболее существенные черты механизма воспитания: ситуация воспитания несет в себе побудительную и ориентировочную основу поведения; воспитание в собственном смысле слова обращается к мотивационно-личностным регуляторам поведения; ситуация воспитания обуславливает становление качеств личности, свойств, типов ее поведения. Соответственно воспитательной ситуации, все также является критерием эффективности данной ситуации; механизм воспитания связан с феноменом совместной деятельности, носителем которой для ребенка выступает другой человек – воспитатель, социум; воспитание, как таковое, сводится к конструктивным элементам воспитательной ситуации.

Развивая гуманистический подход к воспитанию, мы должны понимать человека как самоценность и самоцель, признать неприемлемость полагания извне целей воспитания.

Таким образом, подлинная научная концепция воспитания не провозглашает цель и не рисует перспективы будущего человеческого совершенства, а лишь определяет научные основы постановки целей, источники и процедуры педагогического целенаправленного воспитания.

Предположим, что источниками педагогической цели являются следующие:

Педагогический запрос как потребность общества отдельных социальных групп, семьи, самого воспитанника в определенном характере воспитания.

Сам воспитанник – важнейший источник цели. В соответствии с гуманистической концепцией воспитания ребенок должен быть рассмотрен как субъект детства, имеющий самостоятельную ценность не только как период подготовки к чему-либо. Рассматривая ребенка одним из источников цели воспитания, мы встаем перед необходимостью развить, что заложено природой, к чему человек индивидуально расположен, а не навязывать «свое». Понимание воспитанника как источника цели предполагает его непосредственное участие в цели образования.

Воспитатель, учитель, педагогический коллектив реализует в педагогической цели свои интересы и намерения, утверждая свое мироощущение, и поэтому прилагает к ее достижению все свои духовные и физические возможности.

Гуманизация образования демократизирует постановку проблемы. Педагогическая цель также многообразна, как и феномен воспитания.

Спроектировать какой-либо процесс воспитания – значит, повторить модель в той жизненной ситуации, в которой воспитанник будет принимать и осуществлять определенную структуру ценностей и поведения, прогнозируемого целью воспитания.

Предположим, что модель воспитательной ситуации включает следующие элементы: представление педагогической цели в виде ожидаемых вариантов поведения и личностных проявлений воспитанников; выявление системы личностных состояний и процессов (мотивационных, интеллектуальных, эмоционально-волевых); разработка предметного содержания в деятельности воспитанников, обеспечивающего соответствующие психические механизмы развития; построение системы организационных педагогических действий и воспитания; выявление вариантов, развертывание ситуации и системы программ и методик поведения воспитателя в зависимости от варианта развития ситуации.

На наш взгляд технология – это «пакет» методик, прилагаемых к целям; блоки программ в совместной деятельности воспитателя и воспитуемых, отражающие индивидуальные варианты развития детей.

Одной из важных проблем построения педагогических технологий является преодоление противоречия между алгоритмичностью и индивидуальностью учителя. Индивидуальность учителя должна быть включена в структуру педагогической технологии, а реализация собственной индивидуальности представляется моментом достижения важной педагогической цели.

Диалог, как элементарная форма педагогического взаимодействия, представляется простейшим структурным элементом личностно - ориентированного педагогического процесса, а сам педагогический процесс должен быть диалогизирован.

Список использованной литературы:

1. Попов В.А., Пузанов С.А., Ручный Е.Д. Индивидуальный подход к обучению студентов на основе рейтинга. – М., 1990.
2. Сидоров В.А. Образование и подготовка кадров в условиях новой технической реконструкции. М., 1990.

Грива О. А.

кандидат педагогических наук,

Таврический национальный университет им. В.И. Вернадского, г. Симферополь

СИСТЕМНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МЕЖДУНАРОДНОГО ОБУЧАЮЩЕГО ПРОЕКТА

Совместный обучающий проект «Лидерство как образ жизни, как способ достижения успеха» реализовался в течение 1998-1999 гг. неправительственной женской

благотворительной организацией «Надежда и будущее» (Крым) и Билстонским колледжем (Великобритания). Предпримем попытку системно-педагогического анализа проекта, как обучающей системы. Одним из его важных признаков можно назвать динамичность. Проект удивительным образом был динамичен. Те, кто находился в нем от начала до конца, имел возможность наблюдать его постоянное внутреннее развитие. Это можно сказать о всех составляющих проекта (от целей – до оценивания).

Цели и задачи:

Констатируем обширный целевой компонент. Проект задумывался как система, участники которой, развиваясь в координатах, заданных им, приобретут лидерские качества и умения, с помощью которых будут иметь возможность реализовать себя, участвуя в демократических преобразованиях общества.

Целевой блок включал цели разных уровней: цели по обучению тренеров 1-го уровня (первого поколения); цели по подготовке тренеров 2-го уровня (второго поколения); цели по обучению участников тренинговых групп, создаваемых тренерами 1-го и 2-го уровней; цели по созданию технологии обучения, которая может быть адаптирована к условию любой учебной аудитории для подготовки лидеров в сфере общественной и политической деятельности (отражена в учебном пособии).

Внутри каждого из направлений решались свои задачи, многие из которых были сквозными для всех целевых установок, например: выработка моделей поведения лидеров в условиях кризисного общества, демократической политики и т. д. ; приобретение навыков работы в условиях ситуационного лидерства; коррекция стереотипов поведения и реагирования, препятствующих достижению личных и профессиональных целей.

А были и те, решение которых предполагалось только на каких-то определенных уровнях: например, на первом этапе важной задачей была – создание команды тренеров, способных обеспечить эффективное протекание всего процесса реализации проекта.

При обучении участников тренинговых групп (на третьем уровне целевого компонента) одной из задач было – уже разработанную программу тренинга и апробированную на аудитории лидеров общественных организаций, адаптировать к различным по возрасту, индивидуальным и социальным особенностям аудиториям. Так, среди участников тренинга были группы, состоящие из студентов-психологов Педагогического института, студентов Университета внутренних дел; учащиеся спецшколы для детей с нарушениями зрения; лидеры общественных женских организаций и других общественных формирований.

Комплекс целей находился в условиях динамического развития на протяжении всего проекта. Рождается ассоциация с библейской историей о Моисее, 40 лет водившем евреев по пустыне, ожидая, когда из жизни уйдут поколения, сформировавшиеся в египетском рабстве, то есть носители старых моделей поведения. У нас не было 40 лет – избавляться от старых моделей и стереотипов поведения приходилось быстрее – путем интенсивного продуцирования новых моделей и внедрения их в практику.

Хочется подчеркнуть, что цели проекта все же были учебными – никто не намеревался совершать ни политических, ни социальных, ни даже педагогических переворотов.

Мотивы участников проекта

Мотивы – внутренние или внешние побуждения личности к участию в той или иной деятельности. В первую очередь, мотивы большинства участников проекта были продиктованы социальной ситуацией и стремлением к самоусовершенствованию. Условия, в которых мы сегодня живем, принципиально отличаются от тех реалий, что сопутствовали нам в недалеком прошлом. Сегодня многие люди, независимо от возраста, социального статуса, образования, целенаправленно или вынужденно меняют свою

жизненную стратегию. В новых социальных координатах человек лишился привычной, стабильной, предсказуемой системы поддержки и защиты. К личности предъявляются новые и достаточно жесткие требования: умение приспосабливаться в постоянно меняющихся условиях; способности принимать ответственные решения, брать ответственность на себя; целенаправленно работать на успех; умение быть членом команды и т. д.

Только человек с установкой на самостоятельное решение проблем любого уровня сложности сегодня может рассчитывать на успех. В этой связи можно рассматривать лидерские качества, как способность реализовать свою личность, возможность творческой самореализации заданного.

Поэтому, мотивы большинства участников проекта лежали в сферах социально-психологической и социально-педагогической деятельности.

Как специалист в области педагогики и образования, я могу отметить интересную особенность, касающуюся проблемы формирования мотивации участников проекта. Эта особенность заключается в значительно более высокой, чем средний показатель внутренней мотивации участников, характеризующейся наличием внутренних мотивов деятельности, то есть мотивов, лежащих внутри самой деятельности и поведения в ней.

В среднем только 10% людей отмечают постоянную тотальную включенность в свою деятельность, сопровождающуюся ощущением удовольствия от неё, «остановки» субъективного времени, отсутствием боязни за неправильно принятое решение или неверно сделанный шаг. Это ощущение, известное в психолого-педагогической науке как ощущение «потока», свидетельствует о максимально возможной активности и самостоятельности субъектов деятельности. Что само по себе обязательно сказывается на эффективности процесса, на результативности деятельности. Мне приходилось наблюдать практически 100% включенность в деятельность во всех группах, работавших в проекте – начиная от первой – тренерской группы, и, кончая последней, которая работала под моим руководством в Полтавском педагогическом институте.

Можно сделать вывод о высокой результирующей мотивации почти всех участников проекта, всех тренируемых. Если говорить о сути дела, то это было и есть внутренним залогом успеха проекта.

Содержание

По содержанию проект представлял собой интересный комплекс теоретических знаний и практических навыков и умений. Знания о демократических политических системах Великобритании, Дании и Финляндии были получены в ходе живого, непосредственного знакомства с институтами этих государств: парламентами, советами графств и земель, муниципалитетами, политическими партиями и общественными организациями. Идеальный вариант сочетания практики и теории сопровождался целым комплексом лекций по истории этих стран, истории их социальных и политических институтов.

Хочется особенно отметить по содержательности незабываемые встречи в парламентах, напряженные и насыщенные беседы с лидерами политических и общественных организаций, прекрасные академические лекции в тренинговом центре в Дании и в Билстонском колледже в Великобритании. В связи с этим считаю необходимым выразить благодарность координаторам проекта со всех сторон, позволивших нам столь содержательно поработать.

Методы и формы

Особенностью проекта можно назвать богатство методов и форм деятельности в нем. Причем, большинство из них могут быть охарактеризованы как активные, обеспечивающие повышенную эффективность учебного процесса.

Можно отметить в качестве характерной черты представляемого проекта интересный синтез обучающей программы с постановкой конкретных учебных целей и задач и определенным учебным содержанием с социально-психологическим тренингом, имеющим как социальные, так и психокоррекционные задачи: эмоциональное раскрепощение участников; самоактуализация личности; формирование у неё потребности в общении с другими людьми; включение человека в активную общественную жизнь и побуждение его к принятию на себя ответственности; обучение деловому и личностному общению, взаимодействию, руководству людьми и организации их совместной деятельности.

Спектр форм обучения представлял собой весь набор – от лекций, семинаров, бесед – до тренинговых занятий. Причем, если в начале проекта мы были более склонны к теоретическим, академическим формам, требующим глубины и детальной проработки при подготовке, но не всегда обеспечивающим в полном объеме активность и самостоятельность, то ближе к завершению проекта, не без влияния наших британских коллег, в нашей практике стало больше присутствовать динамичных, активных форм обучения, таких, как: работа в малых группах, мозговой штурм, решение проблемных задач, деловые и ролевые игры и т. п.

В ходе тренингов применялись как давно и хорошо известные профессиональным педагогам и психологам тренинговые и тестовые методики, так и новые, оригинальные, родившиеся в процессе осуществления данного проекта. Это можно увидеть, ознакомившись с учебным пособием – одним из материальных результатов проекта.

Хочется назвать и еще одну особенность проекта – появившаяся в нем обучающая программа не есть результат узкопрофессиональной деятельности, хотя большинство из нас участвовали в ней и как профессионалы; она не предназначена для узких профессионалов, например, психологов или педагогов. Программа есть результат творческого динамического взаимодействия различных человеческих знаний и деятельностей, творческого сотрудничества профессионалов разной направленности: педагогов, психологов, философов, лидеров неправительственных и других организаций, представителей различных сфер.

Результаты и оценивание

Соотнесение целей учебной программы и ее результатов показывает, что главная цель, обозначенная как подготовка лидеров разных уровней в сфере общественной и политической деятельности, достигнута. Это подтверждается наличием тренинговой программы «Лидерство как образ жизни, как способ достижения успеха», учебного пособия и учебных материалов, сопровождающих курс.

Если вспомнить сейчас начало проекта, отстоящее от нас во времени чуть меньше, чем на год, то можно сказать, что проект был «обречен» на успех. Это обеспечивалось материальными и, прежде всего, человеческими факторами и ресурсами. В проект были вовлечены такие силы в лице профессионалов, общественных деятелей и специалистов, которые не могли просто в силу своих личностных и профессиональных качеств, не выполнить задач, стоявших перед ними. Хотя, надо сказать, что ответов на вопросы, возникавшие вначале, конечно, никто не знал.

В связи с этим вспомню одну притчу. Однажды великий Мерлин, указав на короля Артура, предложил наградить мешочком золотой пыли человека, который сможет сказать, кто это такой. Были разные ответы: сын Утера Пендрагона, английский монарх, цветок Альбиона и т. д. Мерлин высыпал золото в окно, объяснив свой поступок тем, что только ветер дал ему правильный ответ, так как ветер не умеет говорить.

Вот, и мы находились в условиях, когда, с одной стороны, была масса людей, занимавшихся проблемами подготовки лидеров в различных областях, а, с другой

стороны, одному ветру поначалу было известно, что и как делать. Теперь же – результаты проекта налицо, и наступил этап оценивания.

Если говорить об оценке учебной и психокоррекционной деятельности внутри тренинговых групп, то участники тренингов характером своей деятельности и непосредственными отзывами дали высокие оценки работе нашей организации. Во всяком случае, ни одного отрицательного отзыва я не слышала. Замечания, пожелания, советы – были, как и следовало ожидать.

Кроме того, помимо выполнения учебных целей, мы имели возможность наблюдать результаты и социального плана, например, участники тренингов проявляли заинтересованность характером деятельности нашей организации. Был ряд просьб и пожеланий стать членами «Надежды и будущего». Были предложения о создании новых общественных объединений, например, «Женского парламента» в Крыму.

Мне приходилось беседовать с участниками тренингов, которые в ходе занятий решили для себя какие-то жизненно важные задачи и проблемы, приняли важные решения – продолжить образование, например, или – сменить работу.

Нельзя не сказать и еще об одном результате проекта – это окрепшая организация, это дальнейшее развитие команды, способной на решение больших задач. И образ, родившийся у Майкла Годфри в Финляндии, навеянный В. Шекспиром, - образ «сестёр надежды» - тоже богатство, приобретенное нами в ходе проекта, тоже – один из результатов проекта.

Конечно, давать окончательную оценку проекта не входит в мои задачи и компетенцию, да и объективно она может быть сделана только отсрочено – по созреванию плодов, которые принесет только что родившаяся система обучения. Но с уверенностью можно сказать, что проект состоялся.

РЕЗЮМЕ

В докладе «Системно-педагогический анализ проекта» предпринята попытка анализа проекта «Democratic Political Leadership Training and Development» как обучающей системы.

Среди его основных признаков отмечены: динамичность, системность, возможность самоактуализации и адаптации к широкому кругу учебных групп.

В докладе проанализирована система основных компонентов, находящихся во взаимосвязи и взаимодействии: цели и задачи проекта, мотивы его участников, содержание, формы и методы, результаты и оценка проекта.

Автором показано сложное соотношение целевого блока с методами и формами, использованными внутри него. Отмечена высокая мотивация всех участников проекта на всех фазах его реализации; богатство содержательной стороны.

Среди результатов проекта названы: наличие технологии подготовки лидеров в сфере общественной и политической жизни; становление команды лидеров для осуществления этой технологии; создание учебного пособия, отражающего данную технологию и обеспечивающего дистанционное обучение.

Список использованной литературы:

1. Поташник М.М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт: Пособие для учителя. – К., 1988. – С 5-60
2. Руденко Ю.Д. Національне виховання: відродження, перспективи. // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. – 1994.-№1 – 135 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ И ПРАКТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ НАРУШЕНИЯ ЗРЕНИЯ И ЗАДЕРЖКУ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Одна из задач, которые стоят сегодня перед психологией и педагогикой - это поиски путей эффективного обучения детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

В нашем дошкольном учреждении 50% детей имеют задержку психического развития как вторичный диагноз после нарушения зрения. Задержка психического развития диагностируется в младшем возрасте, поэтому это дает возможность раньше начать коррекцию недостатков психического развития и глаз, и лучше подготовить детей к школе. Мы изучаем причины развития задержки психического развития у дошкольников, одна из них: 1. Первичный диагноз влияет на развитие задержки психического развития, если при рождении выявляется органическое поражение мозга. 2. Вторая причина состоит в том, что ребенок не может полностью использовать зрительный анализатор, поэтому недостаточно развиты другие функции, в том числе и мышление. 3. Третья причина - педагогическая запущенность. Туда входит семейная обстановка, недостаточное материальное положение, религиозные убеждения, недостаточное родительское внимание, жестокое обращение, полное равнодушие со стороны родителей. Что нельзя сказать о слабых детях, у которых родители инвалиды по зрению. По нашим наблюдениям они уделяют детям внимание, предоставляют возможность развивать комплексно полноценных детей, и их дети по развитию опережают остальных детей. Чем сложнее ребенок, тем родители более внимательны к нему. Они посещают музыкальные школы, изучают иностранные языки.

Вместе с тем у детей с задержкой психического развития обнаруживается значительно больше потенциальных возможностей в развитии мышления, чем у умственно отсталых.

При отборе детей в дошкольное учреждение нужно выяснить степень задержки психического развития: от стойких форм легкой степени умственной отсталости до наиболее легких вариантов задержки психического развития, от тех видов нарушений познавательной деятельности при нормальном интеллектуальном развитии, которые могут быть связаны с пониженной работоспособностью, нарушением зрения, двигательной системы, различным расстройством поведения, педагогической запущенностью.

В специализированное дошкольное учреждение № 27 города Евпатории наиболее часто поступают дети с задержкой психического развития церебрально-органического происхождения. При таком клинко-психологическом варианте нарушение познавательной деятельности и трудности усвоения элементарных навыков связаны как с незрелостью эмоционально-волевой сферы по типу органического психического инфантилизма, так и с интеллектуальной недостаточностью, обусловленной порционной дефицитностью высших психологических функций.

При организации коррекционной работы с дошкольниками с нарушениями зрения и задержкой психического развития рекомендуется основное внимание обращать на организацию деятельности детей по группировке предметов, на пополнение их чувствительного опыта, образование системы обобщающих слов - родовых понятий, а так же на развитие операций мышления.

Основное направление - коррекционной работы - активизация мыслительной деятельности детей в процессе уточнения, расширения систематизации их знаний об окружающем мире.

Наглядно - действенная методика направлена на обучение восприятия в процессе как самостоятельных действий с объектом, так и наблюдений за действиями педагога и других детей; на формирование материальных прототипов идеальных перцептивных действий, развития высших психических функций на основе предметно-практической деятельности.

Учитывая специфику дошкольного возраста, занятия нужно строить в игровой форме. Широко использовать дидактические игры и игрушки, загадки, практические действия с предметами, создавать проблемные ситуации.

Игра - ведущая деятельность ребенка дошкольника. В игре он усваивает важные знания об окружающем мире, учится общению со сверстниками и взрослыми; словом, игра, для ребенка с нарушением зрения и задержкой психического развития - это школа жизни.

В нашем учреждении дети, находясь целый день, должны максимальное количество времени лечиться, то есть, восстанавливать нарушенные функции органов зрения, и заниматься с дефектологом в течение дня для повышения интеллекта.

Мы пришли к выводу, что игра должна решать не только дидактические и воспитательные, но и лечебные и коррекционные задачи: каждая игра или игровое упражнение описывается по следующему плану

цели: 1. Лечебные 2. Коррекционные 3. Дидактические 4. Воспитательные

Затем: 1. Этап лечения, на котором рекомендована игра /упражнение/. 2. Возраст детей. 3. Количество играющих \массовая, подгрупповая, индивидуальная\ 4. Время проведения. 5. Уровень развития интеллекта детей. 6. Правила (для игры) или инструкция (для игровых упражнений). 7. Варианты или усложнения.

Каждую разработанную таким образом игру учителя - дефектологи передают на группу с паспортом и указанием, к каким детям ее применять.

Место лечебных игр в режиме дня. 1. Во время лечения в лечебном блоке \проводят воспитатель и учитель - дефектолог\.

2. Во время прогулки - игры метательного характера и игры, связанные с ориентировкой в макространстве \проводит воспитатель\ 3. Во второй половине дня, после ужина - зрительные нагрузки и лечебные игры \проводит воспитатель, учитель-дефектолог контролирует\.

Назначаемые тифлопедагогом игровые упражнения, подвижные и дидактические игры в разные моменты пребывания в детском учреждении и дома, стимулируют интересы, активность детей, прогресс в обучении и лечении. А радость по поводу успеха ребенка - это общая радость всех взрослых в д\у.

Наиболее эффективные игры и упражнения заносятся с подробным описанием в банк лечебных игр, который постоянно пополняется. В программу социально - трудовой реабилитации детей входят занятия по социально-бытовой ориентировке, театрализованной и изобразительной деятельности, музыкальному воспитанию. Они привлекают детей возможностью самовыражения. Даже самые застенчивые и малоконтактные ребята стремятся участвовать во всех конкурсах, музыкальных праздниках, кукольных спектаклях. Для психолога это отличный повод выявить творческие наклонности детей, их интересы, способности, наметить пути развития коммуникативных связей, эстетического воспитания, развития отдельных избирательных способностей ребенка.

Еще в начале совместной деятельности службы здоровья Центра охраны зрения и дошкольного учреждения с нарушением зрения мы опирались на помощь родителей детей с нарушением зрения, детей со зрительной патологией, Управления образования, религиозных направлений, Украинского общества слепых. К сожалению, такое сотрудничество не получило развития. В этом плане нам интересен опыт болгарских коллег, опирающихся на сотрудничество с различными организациями, в частности, с Ассоциацией родителей детей со зрительной недостаточностью. Пока в Крыму подобное сотрудничество на основе партнерства находится в зачаточном состоянии, хотя первые шаги в этом направлении проложены Киевским «Фондом гуманитарного развития человека».

Таким образом, психологическое изучение и работа с детьми, имеющие нарушения зрения и задержку психического развития, создание на его основе программ деятельности всего педагогического коллектива, проверка эффективности этой деятельности - основная задача, которая должна решаться специалистами в дошкольном учреждении. Вступая в жизнь, выпускники специализированных детских садов должны быть подготовлены к условиям и требованиям современной жизни, должны ориентироваться в общественной и социальной сфере деятельности, уметь правильно определять формы и направления своего личного участия в жизнедеятельности страны.

Список использованной литературы:

1. Анастасин А. Психологическое тестирование. – М.: Педагогика, 1982.
2. Маслоу А. Самоактуализация. Психология личности: Тексты. – М.: Изд-во Московского университета, 1982. С. 102 - 117.
3. Роджерс Карл. Взгляд на психотерапию. Становление личности. – 1994.

Дикань В. С.

Крымский государственный аграрный университет, г. Симферополь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СТРАТЕГИЙ В ИННОВАЦИОННЫХ МОДЕЛЯХ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В МИРЕ

Широкое распространение во всем мире получили стратегии познавательной языковой деятельности, основанные на идее самонаправленности студентов, благодаря тому, что лингвистика стала рассматриваться в ракурсе коммуникативных процессов. Формирование у обучаемого способности к признанию значимости, самоисследованию, саморазвитию собственных стратегий является одной из наиболее актуальных проблем современной педагогической науки и практики. В настоящее время круг явлений, подводимых под понятие стратегий учения, известен в системе образования под иными названиями: "умение учиться", "мыслительные навыки", "проблемно-разрешающие способы". Обобщая соответствующие взгляды, можно сказать, что стратегии познавательной деятельности – это методические приемы, с помощью которых студенты изучают определенные предметы (от чтения на родном языке до изучения новых языков посредством использования электронных устройств). Модель стратегий изучения иностранного языка, созданная известными педагогами-исследователями D. Crookall, R. Lavine под руководством R. L. Oxford [6] выгодно отличается от всех других попыток классифицировать стратегии. В наиболее общем виде стратегии делятся на два главных класса: *п р я м ы е*, непосредственно связанные с изучаемым языком, и

непрямые, управляющие процессом познавательной деятельности. Эти два класса, в свою очередь, подразделяются на шесть общих групп: памяти, когнитивные и замещения – в блоке "прямых"; метакогнитивные, эмоциональные и социальные – в блоке "непрямых" стратегий. "Прямые" и "непрямые" стратегии не противоречат, а поддерживают друг друга; все группы взаимодействуют между собой. В данной статье приводятся примеры обучения на основе стратегий познавательной деятельности, дающие интересный материал для исследования тех трансформаций, которые претерпевают педагогические идеи при их включении в разные контексты и практические системы, и какие дополнительные возможности при этом открываются.

Международная полилингвистическая языковая модель на основе телевизионной связи

Данная модель известна как "ICONS" ("International Communication and Negotiation Simulation") – "Международная игровая модель взаимосогласованного общения". Взаимодействие ведется с помощью сети компьютерной телесвязи. В процессе обучения используются разнообразные языковые стратегии.

"ICONS" основывается на модели "POLIS", первооснователем которой является в США R. Noel (Калифорнийский университет в Санта Барбаре). Европейский координационный центр "ICONS", руководимый D. Crookall, находится во Франции, южноамериканский (L. Schapira) – Аргентине [5].

В настоящее время программа "ICONS" включает около 20 университетских команд и обеспечивает изучение семи языков: английского, французского, немецкого, еврейского, японского, испанского и русского. Основной сценарий, который разыгрывается – политические обсуждения. Участниками этого международного политического сценария являются университетские команды разных стран.

Общение между командами осуществляется с помощью разнообразных компьютерных технологий, которые позволяют игровым моделям отражать "реальное время" и имитировать "реальные обстоятельства". С целью получения новейшей информации компьютеры связаны с сетью международной телесвязи, национальные коммутаторные системы соединены через спутник с центральным компьютером, расположенным в Мэрилендском университете, и оснащены единой сложной программой. Поскольку электронная почта позволяет обеспечить оперативную связь, проводятся срочные телеконференции по злободневным проблемам. "ICONS" широко использует разные стратегии: социальные, замещения и когнитивные. В работу наиболее активно вовлекаются такие языковые умения, которые обеспечивают перевод и чтение. Однако, в отличие от традиционной работы с иностранными текстами, в "ICONS" иностранный язык не является абстрактной системой, лишенной смысла или значимости, его изучение становится целостной, подлинной и коммуникативной деятельностью, потому что наглядно показывает, как мировое содружество зависит от полного понимания иноязычной речи в процессе прямого взаимодействия.

Лингвистический диск: видеозапись активного обучения познавательным языковым стратегиям (США)

J. Rubin, ученый-исследователь в области языковых стратегий, создал эффективное учебное средство, известное как "Диск познавательных лингвистических стратегий" [7]. Суть обучения с использованием данного диска состоит в том, чтобы помочь студентам достичь успеха в овладении иностранным языком путем изучения познавательной деятельности.

Согласно данной программе, студентам предоставляется возможность работать с 20 языками. Диск включает 13 драматических сценариев, 48 ситуаций и около 60

действующих лиц ("ролей"). Запись обеспечивает эффект подлинности предложенных ролевых моделей.

Данный диск использует видеозапись тремя способами: 1) моделируя ситуации естественного общения на иностранном языке таким образом, чтобы студенты могли наблюдать за использованием живой речи носителями языка; 2) предоставляя возможность будущим учителям иностранного языка участвовать в диалогическом языковом общении; 3) создавая когнитивные подходы к решению проблем, возникающих в иноязычных ситуациях.

Проведенное Лингвистическим университетом и Международной корпорацией тестирование результатов учебной деятельности при использовании диска позволило высоко оценить значимость данного учебного метода. Его использование было эффективным в широком диапазоне обучения: от учащихся средних школ до студентов университетов и других институтов.

"CALLA" – модель когнитивных лингвистических стратегий (США)

Когнитивный подход, реализуемый в университетском курсе изучения языка ("The Cognitive Academic Language Learning Approach" – "CALLA"), был разработан двумя учеными-исследователями, которые внесли продуктивный вклад в область познавательных стратегий – А. У. Chamot & J. М. O'Malley [1]. Цель данной модели – помочь студентам использовать английский, как новый для них язык, в процессе познания посредством интеграции инструментальных языковых средств и содержания. Сама модель состоит из трех компонентов:

1. Компонента содержания, представляющего декларативные знания, например: идеи, факты, научное исследование естественных, математических и социальных наук; или (в лингвистическом аспекте) – грамматические, риторические или литературные знания.

2. Компонента усовершенствования языковых навыков, нацеленного на приобретение знаний, в которых нуждаются студенты - будущие учителя, чтобы использовать язык как инструмент учения. Студентам предлагается практическое использование языка во время процесса обучения с целью доведения их лингвистических навыков до автоматизма.

3. Компонента обучения стратегиям познавательной деятельности, предусматривающего способы, с помощью которых педагоги могут способствовать самоуправляемому развитию своих студентов.

Данный компонент демонстрирует студентам, как применять стратегии, предполагает разнообразные их виды для выполнения различных заданий, обеспечивает последовательность применения в течение всего курса обучения, увеличивает возможность ускоренного изучения иностранного языка и показывает, что содействие педагога в овладении стратегиями можно и нужно постоянно сокращать. Познавательные стратегии включаются в повседневные планы занятий в таких аспектах, как: естественные науки, математика, социальные дисциплины. В дополнение, модель "CALLA" представляет обобщенный план занятия, разделенный на 5 фаз: подготовка, презентация, практика, оценивание и последующее расширение знаний.

Наиболее интересными моментами данной модели, на наш взгляд, являются следующие: 1) утверждение о том, что для процесса обучения важным есть связь между лингвистическими умениями и знанием контекста; 2) структурная композиция плана урока, помогающая педагогам включать в свою деятельность наиболее уместные элементы обучения (познавательные стратегии, усовершенствование языка, навыки усвоения содержания, способы оценивания); 3) предлагаемая модель сотрудничества между педагогами-лингвистами и преподавателями других предметов; 4) ориентация

педагогов и студентов, работающих по программе "CALLA", на использование познавательных стратегий как для дальнейшего усовершенствования языка, так и для понимания содержания любого изучаемого материала.

Модель "CRAPEL" – самонаправленное изучение иностранного языка (Франция)

"CRAPEL" ("The Centre de Recherches et d' Applications Pedagogiques en Langues") – "Исследовательский центр изучения педагого-лингвистических аспектов", – является частью университета "De Nancy II". С 1974 г. "CRAPEL" приобрел широкую известность и превратился в Европейский центр исследований по самонаправляемому изучению языка. Для повышения эффективности предлагаются курсы обучения разного содержания и структуры, однако, все они, по утверждению L. Dickinson [2], преследуют конечную цель – предоставление студенту некоторой степени автономии.

Наставник оказывает помощь студентам на любой стадии процесса обучения, действует как объективный наблюдатель, способствует созданию подлинных языковых ситуаций, оказывает поддержку в общении с однокурсниками; дает рекомендации при выполнении соответствующих заданий, предлагает дополнительный материал, помогает использовать познавательные стратегии, ведет подробные записи о наблюдаемом студенте, проявляет искреннюю заботу, готовит его психологически, погружая в благоприятный микроклимат, направленный на процесс познания.

Роль студента заключается в том, чтобы взять на себя основную ответственность в определении приоритетов, потребностей, целей; подборе материала, организации познавательной деятельности, установлении темпа и времени учения; выявлении своих познавательных сложностей; усовершенствовании необходимых методов и средств процесса познания; самоуправлении, оценивании достигнутого прогресса; в целом – в руководстве и планировании собственной познавательной деятельности. Все перечисленные стратегии являются по сути метакогнитивными. Предполагается также, что студент, таким образом, вовлекается в высокомотивированный процесс познания, охватывающий эмоциональные стратегии. Одновременно при работе по данной программе постоянно осуществляется процесс развития и реализации рефлексивной составляющей обучения.

Стратегии изучения языка на основе высокотехнологичного моделирования (США)

Использование лингвистических стратегий стимулируется инновационными высокотехнологичными моделями, исследуемыми в Массачусетском технологическом институте. Согласно проекту познавательных стратегий "Афины", осуществляемому D. Morgenstern, G. Furstenberg под руководством J. Murga, в данном институте в настоящее время производятся высокотехнологичные прототипы для изучения испанского, французского, немецкого, русского, японского языков, а также английского как иностранного. Прототипы, описанные ниже, имитации, сочетают коммуникативный подход к изучению языка с технологическими возможностями взаимодействия с видеодиском [4].

Проект под названием "Я не помню" ("I Don't Remember"), разрабатываемый D. Morgenstern, директором учебного центра, состоит из различных комбинаций фотоснимков, фильмов и видеофрагментов, аудио, текста и диаграмм. Это внутренне взаимосвязанная имитационная модель, использующая реально существующие в мире сведения в сочетании с вымышленной историей, содержащей элементы романтики, научной фантазии, интриг.

В этих высокотехнологичных игровых моделях обучаемые поддерживают взаимосвязь с различными персонажами и используют разнообразную местность. Их

действия мотивированные. В дополнение к содержанию, сама особенность используемого материала заставляет студентов полагаться на себя, опираясь на собственные стратегии: когнитивные, метакогнитивные, эмоциональные, а также замещения и памяти. Можно адаптировать эти игровые модели для использования в малых группах, тогда социальные стратегии находят свое отражение в учебном процессе.

Модель "Цветок" (Дания)

Модель "Цветок" ("The Flower Model") – яркий пример инновационного подхода в изучении иностранного языка, в центре внимания которого находятся обучаемый ("a learner-centered"), познавательные стратегии и взаимоотношения партнерства. Данная модель создана датским педагогом-исследователем L. Dam [см. по: 2]. Суть содержания обучения базируется на обсуждениях между преподавателями и студентами, включая такие виды деятельности, которые требуют анализа, совместного стремления к достижению цели, эффективной и целенаправленной практической деятельности как преподавателей, так и студентов, использование наиболее современной методики обучения, приемлемого изучаемого материала, активной познавательной деятельности и выработки единых требований к оценке знаний и самооцениванию. Графически модель обучения иностранному языку представлена серией "лепестков цветка" (рис. 1).

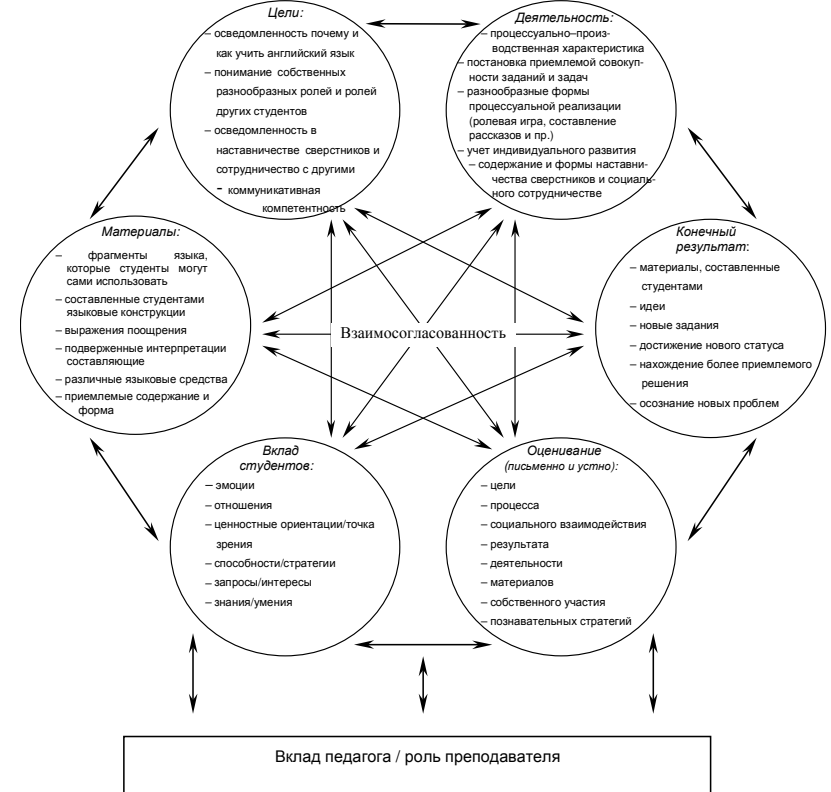


Рис. 1 Структура модели "Цветок".

В центре "Цветка" – понятие "Взаимосогласованность". "Лепестки" включают: "Цели", "Деятельность", "Конечный результат", "Оценивание", "Вклад студента" и "Материалы".

Стрелочки, отходящие от центральной части ("Взаимосогласованность"), направлены к каждому из "лепестков", и каждый "лепесток" связан с другими посредством множества стрелок. Позиция "Вклад преподавателя и его роль" представлена у основания "цветка" в виде прямоугольника.

Таким образом, согласно данной модели, основу обучения студентов составляют разнообразие материала и деятельности, широкий диапазон стратегий и возможность самостоятельного принятия решений.

Проект подготовки педагогов "GRASP" (Англия)

"GRASP" ("Getting Results and Solving Problems") – "Получение результатов и решение проблем" – долгосрочный Британский проект, финансируемый совместно отраслями торговли и промышленности. Центр реализации соответствующей программы находится в Дадли, центральной части Англии.

Проект, скоординированный А. Smith & Р. Revill [см. по: 6], затрагивает самую сущность, основу учебного процесса. Он сконцентрирован на профессиональной подготовке педагога, основанной на активной познавательной деятельности, самонаправленности участников педагогического процесса (и преподавателей, и студентов), на проблемно-разрешающей организации учебного процесса. Предполагается, что данный подход следует распространить на образовательную систему в целом. Создатели проекта утверждают, что наилучший способ побудить обучаемых к активному познанию заключается в том, чтобы довести до сознания педагогов стратегии обучения, которые будут, в свою очередь, способствовать появлению более эффективных познавательных стратегий. Прогрессивная подготовка учителя должна включать активный процесс познания и самоответственность самих педагогов, а конечная цель заключается в том, чтобы вызвать у студентов стремление стать активными обучаемыми.

Пропедевтическая часть учебного курса реализуется в несколько этапов: 1) конференции для педагогов-наставников и школьных координаторов; 2) проведение практических занятий в каждой из школ; 3) обучение по выработке соответствующих стратегий. Конференции и семинары базируются в первую очередь на активной учебной деятельности участвующих в них педагогов, включая игры, ролевые фрагменты и другие упражнения экспериментального характера. Традиционные лекции не читаются, хотя и не отвергаются полностью. По ходу выполнения разнообразных активных упражнений педагоги экспериментально исследуют последовательность развития программы, которая выражается в выделении четких перспектив, в продумывании множества альтернативных решений ради достижения каждой выдвинутой цели (дивергентное мышление), в выборе наиболее приемлемого подхода или решений, внедрении их в действие, в рассмотрении достигнутого успеха как результата принятого решения и т. д. Педагоги учатся тому, как сделать собственные познавательные стратегии более доступными для других и отвечающими запросам обучаемых. Администрация учебных заведений способствует использованию инновационных стратегий в учебном процессе и обмену опытом со своими коллегами.

Следуя этому проекту, педагоги овладевают новыми представлениями и ролями. Они сознательно движутся от функции "учитель как источник всех знаний" к функции "учитель как вдохновитель учения", и от точки зрения "Я здесь, чтобы рассказать вам о способе" к позиции "Я здесь с целью оказания вам помощи". Такие изменения в подходе к обучению включают перенесение определенной ответственности на самих изучаемых,

формирование у них самонаправленности на обучение и овладение познавательными стратегиями.

Итак, представленные выше примеры, иллюстрируют и подтверждают общую тенденцию – широкое использование стратегий изучения иностранного языка в учебной и педагогической деятельности во всем мире. На наш взгляд, важно сформировать у участников педагогического процесса окончательную уверенность в том, что активные средства обучения являются основой всего учебного процесса. Необходимо ввести в педагогическую практику аспект обучения стратегиям познавательной деятельности.

Список использованной литературы:

1. Chamot A. U., O'Malley J. M. et al. A Study of Learning Strategies in Foreign Language Instruction. – Washington, D. C.: Inter-America Research Associates. – 1986. – 398 p.
2. Dickinson L. Self-Instruction in Language Learning. – Cambridge: Cambridge University Press. – 1987. – 389 p.
3. Grala M., Oxford R., Schleppegrell M. Improving Your Language Learning: Strategies for Peace Corps Volunteers. – Washington, D. C.: Center for Applied Linguistics. – 1987.
4. Murray J. M., Morgenstern D., Furstenberg G. Modern Technology in Foreign Language Education. // Lincolnwood, IL: National Textbook Company. – 1989. – P. 97-118.
5. Noel R. C., Crookall D., Wilkenfeld J., Schapira L. Network Gaming: A Vehicle for International Communication // Oxford: Pergamon Press. – 1987. – P. 5-21.
6. Oxford R., Lavine R., Crookall D. Language Learning Strategies, the Communicative Approach, and Their Classroom Implications // FLA – 1989. – № 22(1). – P. 29-39.

*Дичківська І. М.
кандидат педагогічних наук,
Рівненський державний гуманітарний університет*

ПЕДАГОГІКА М. МОНТЕССОРІ: ДОСВІД І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

Оновлення змісту дошкільної освіти зумовлено низкою соціальних, історико-педагогічних факторів, а також потребами практики виховання і навчання дітей дошкільного віку. Відомо, що система дошкільних закладів за умов сучасних суспільно-економічних перетворень зазнає суттєвих труднощів, в зв'язку з чим ведеться пошук шляхів відновлення суспільного престижу дошкільних закладів через введення інноваційних технологій, новаторських форм і методів роботи. Важливе місце в теорії та практиці дошкільного виховання займає проблема індивідуального розвитку дитини.

Зрозуміло, що розробка сучасних моделей індивідуалізації виховання неможлива без урахування історико-педагогічного досвіду. Концептуальні положення реформування освіти в Україні передбачають оптимальне поєднання в педагогічному процесі “класичної спадщини і сучасних досягнень наукової думки, сучасної національної науки та кращих зразків зарубіжної педагогіки”. Невипадково для вирішення найскладніших проблем сучасного навчання і виховання дослідники звертаються до історичної педагогічної спадщини.

Значну увагу проблемі індивідуалізації виховання та навчання приділяли класики педагогіки /Коменський, Руссо, Песталоцці, Ушинський/. В теорії громадських дошкільних закладів і суспільного дошкільного виховання в Україні ми знаходимо/насамперед, у працях С. Русової, Н. Лубенець, О. Дорошенко, К. Малицької та ін./ важливі для сучасного дошкільного виховання положення щодо індивідуального виховання та навчання дітей дошкільного віку. В працях цих учених містяться посилання на педагогічну систему Марії Монтессорі що є взірцем забезпечення розвитку індивідуальності дитини за умов суспільних дошкільних закладів.

Світовий науковий авторитет М. Монтесорі набула завдяки видатній здатності вченого – правильно поставити центральну проблему і накреслити шляхи її вирішення. Головна проблема педагогіки Монтесорі – створення системи індивідуального виховання дитини – одна з найскладніших у педагогіці і психології. Вирішити її Марії Монтесорі допомогли не лише талант дослідника і величезний практичний досвід, але й насамперед – широка ерудиція в різних галузях знання.

Система Монтесорі – це відпрацьований багатьма десятиліттями універсальний зміст освіти, її теоретичне /філософське, психологічне, фізіологічне/ обґрунтування в комплексі з оригінальним і ефективним методичним апаратом. Термін “універсальний” означає, по-перше, інваріантність змісту освіти, необхідної всім дітям, незалежно від їх раси, національності, країни проживання, рівня розвитку; по-друге, принципову можливість трансляції освіти в іншу культуру, наприклад, в українську.

Філософські переконання Монтесорі пов’язані з наявністю власного оригінального погляду на навколишній світ, на його походження і розвиток, на роль і місце в ньому людини, зокрема, дитини. Вона була переконана в існуванні “космічного плану” розвитку Всесвіту, де кожний об’єкт і суб’єкт виконує призначену йому функцію. Дитина, вважала Монтесорі, кардинально відрізняється від дорослого, володіє особливою формою розуму – “всотуючим мисленням” – і будує свою особистість у взаємодії з оточуючим її предметним і соціальним середовищем у відповідності з глибоко індивідуальним планом “самобудівництва”.

Суть методу Монтесорі – це вільна робота дітей у створеному педагогом розвивальному предметно-просторовому середовищі при обмеженні прямого впливу вихователя або вчителя на дітей. Педагогіка Монтесорі має глибоко продуману і багаторазово експериментально апробовану методіку роботи з дітьми з використанням комплексу оригінальних дидактичних матеріалів. Педагог спочатку демонструє дитині раціональний спосіб роботи з матеріалом, а потім надає їй можливості займатися самостійно. Потрійне /моторика, сенсорика, інтелект/ узгодження матеріалу та діяльності дозволяє дитині “самонавчатися” і “саморозвиватися” у спеціально підготовленому середовищі.

М. Монтесорі вірила у величезні можливості дитини, в її внутрішній потенціал і вроджене прагнення до самовдосконалення. Вона вважала, що “від народження дитина має певну силу в собі... Ми повинні поважати в ній закони творіння”. Педагог – партнер і помічник дитини в процесі її розвитку. “Необхідно допомогти людському індивідууму, - зазначала Монтесорі, - від народження розвинути всі приховані енергії, досягти більш ясного розуму, більш сильного характеру, нової і більш вільної форми свідомості, здатної зрозуміти тотальність людських потреб”.

Допомога розвитку дитини в системі М. Монтесорі здійснюється через комплекс матеріалів, які відносяться до таких навчальних розділів: вправи у навичках практичної повсякденної діяльності; розвиток сенсорики; розвиток мовлення, навчання письму і читанню; математика, а також розділ, присвячений так званому Космічному вихованню. Космічне виховання – це метапредмет Монтесорі-школи, який знайомить дітей з навколишнім світом і людською культурою. Філософською основою цієї дисципліни є ідеї “космізму” при пізнанні людини у всьому її розмаїтті і складності, її місце в культурі, історії і природі.

Марія Монтесорі надала цим ідеям дидактичного смислу, показавши, як можна реально втілити їх в життя, працюючи з дітьми. В умовах підготовленого середовища Монтесорі-школи діти вчать бути спостережливими, не лише розуміти гармонію природи, а й берегти її, працювати з книгами, енциклопедіями, виражати свої думки і почуття різними способами: за допомогою мови, письма, живопису, скульптури, жестів.

Розробляючи космічне виховання як предмет навчання, Монтессорі наполягала насамперед на тому, що необхідно зберегти і підтримати дитяче сприймання світу як єдиного цілого; причому дитина повинна одержати різноманітні відомості про світ вже в дошкільному віці, а не вивчаючи в курсах окремих предметів у шкільні роки.

Що ж стільки десятиліть приваблювало і сьогодні приваблює педагогів різних країн і світоглядів в ідеях і методичних розробках Марії Монтессорі? Насамперед, глибокий гуманізм виховної та освітньої системи, зверненість до природи дитини, відсутність будь-якого авторитаризму. Другою домінантою її системи є максимальна можлива індивідуалізація навчально-виховної діяльності, використання чітко продуманої та вміло інструментованої програми розвитку кожної дитини, розрахованої і на сьогоднішній день, і на багато років вперед. Важливою новацією М. Монтессорі стало руйнування традиційної класно-урочної системи і створення оригінального навчального процесу для дітей від 3 до 12 років, який побудований на визнанні за кожною дитиною права на значну автономію і самостійність, права на свій темп роботи і свої специфічні способи оволодіння знаннями. Не випадково девізом школи Монтессорі є слова: “Допоможи мені зробити це самому”. Все це досягається за рахунок реалізації в Монтессорі-школах широкої освітньої програми, яка не є програмою в нашому звичному розумінні цього слова. Скоріше, це визначені стратегії і тактики діяльності дітей.

«Монтессоріанські діти» раніше і краще за своїх однолітків оволодівають до 5 років письмом і рахунком, у них формується нахил до учіння, розвивається воля. Це досягається за допомогою тонкого психологічного розрахунку, врахування індивідуальних особливостей і можливостей кожної дитини, завдяки опорі на природні особливості людського сприймання. Педагог в школі Монтессорі впливає на дитину не прямо, а через дидактичні матеріали – різноманітні ігри, розвивальні вправи. В результаті цього у дитини дивовижно глибоко і стійко розвивається увага, слух, пам’ять та інші цінні якості. В школах Монтессорі відсутнє змагання дітей один з одним, їх результати ніколи не порівнюються, кожний працює сам, і прогрес дитини видний тільки по відношенню до неї самої. Школи Марії Монтессорі, інтегруючи досягнення світової культури, забезпечують самостійний розвиток інтелектуальної особистості, що досягає успіхів.

За майже віковий період існування ідеї М. Монтессорі розповсюдилися по всьому світі, їх успішно застосовують у практичній роботі з дітьми педагоги різних країн, в тому числі Австралії, Великої Британії, Німеччини, Голандії, Італії, Канади, США, Франції, Японії. Деякі університети і інститути мають відділення, на яких готують висококваліфікованих Монтессорі-педагогів. У США і Голандії працюють спеціальні фабрики, де випускають дидактичний матеріал Монтессорі.

Кінець ХХ століття характеризується зростанням інтересу до педагогіки Монтессорі, що пов’язане з двома факторами. По-перше, високого рівня досягла соціальна педіатрія. Все більш очевидним стає явище, на яке звертала пильну увагу педагогів Марія Монтессорі: змінився зміст понять “нормальний розвиток”, “відхилення у розвитку”, “проблеми розвитку”. Як зазначає професор інституту соціальної педіатрії і медицини Мюнхенського університету Т. Хельбрюгге, сьогодні соціальна педіатрія стає дійовою частиною педагогіки як теорії виховання і навчання “нормальних” дітей, оскільки спільне виховання сприяє більш повному розвитку їх можливостей. Звідси зрозуміла інтеграція зусиль теоретиків-педагогів, психологів, дефектологів, соціальних педіатрів і практиків різних країн у справі освоєння методу Монтессорі та його широкого використання.

Популярними у всьому світі є організації, що представляють Монтессорі-рух на різних рівнях: Міжнародна Монтессорі-Асоціація, Американське Монтессорі-Товариство, Міжнародна Асоціація Прогресивних Монтессоріанців, Всесвітня Асоціація Монтессорі-вчителів та ін.

Уявляється важливим виділити також другий фактор зростання світового педагогічного інтересу до методу Монтесорі – це активне залучення до нього дослідників і практиків країн колишнього соціалістичного табору. Сьогодні педагогіка цих країн особливо чутливо реагує на проблеми вільного виховання, у зв'язку з розпадом авторитарної соціальної системи і відповідного розкріпачення системи освіти. Однак хочеться зазначити, що саме в цих країнах склалися розвинені системи дошкільної педагогіки – одні з найвідоміших і найавторитетніших у світі. Це створює можливість утворення спільних з існуючими наукових центрів з вивчення ефекту педагогіки Монтесорі і можливостей її застосування в нових умовах.

Стосовно нашої країни, слід зазначити, що з початку ХХ століття і до кінця 20-х років в Україні успішно діяли дитячі садки, які працювали за системою Монтесорі. Натомість уніфікація типів дошкільних закладів, програм і методів роботи з дітьми, а також різка критика теорії Монтесорі як такої, що не відповідає керівним ідеологічним настановам, які панували на той час у педагогіці, призвели до заборони її педагогічної системи.

Сьогодні знову активізувалося створення дитячих садків і шкіл Монтесорі, що зумовлене необхідністю введення варіантних типів дошкільних закладів та програм виховання і навчання дітей. В Україні відкрито значну кількість дошкільних закладів, які діють кожний за своєю програмою і планом. На жаль, Монтесорі-школи не мають статусу державних виховних закладів, у них відсутні належні матеріали і компетентні вихователі. Нагальною є потреба науково-методичного обґрунтування діяльності цих закладів, підготовка педагогічних кадрів та узгодженість теорії М. Монтесорі з сучасними національними програмами дошкільного виховання. У 1993 році була створена Міжрегіональна альтернативна Монтесорі-Асоціація (МАМА), яка об'єднала понад 200 вчених і педагогів з України, Росії, Білорусі і Казахстану – всіх тих, хто вже сьогодні реально бере участь у відродженні Монтесорі-педагогіки в Україні, а отже, і у становленні гуманістичного підходу до виховання дітей та їх безперервного (дитячий садок – школа) розвивального навчання. Радою Асоціації автору статті доручено координацію роботи з Монтесорі-педагогіки у західному регіоні України. Метою наших зусиль є створення єдиної “Монтесорі-інфраструктури” – системи горизонтальних взаємодій провідних представників Монтесорі-педагогіки в Східній Європі. Забезпечуючи вертикальну взаємодію, Асоціація підтримує тісні зв'язки з Міжнародною Асоціацією Монтесорі (Association Montessori International – АМІ), штаб-квартира якої знаходиться в Амстердамі, а також із представниками акції “Зонненшайн” (Sonnenschein) Мюнхенського дитячого центру.

Наші прогнози щодо перспектив розвитку Монтесорі-педагогіки в Україні підтвердилися і були схвалені на черговому Міжнародному симпозіумі, який відбувся восени 1998 року в Парижі і був присвячений проблемам розвитку Монтесорі-педагогіки в культурах різних країн. Девізом цього міжнародного зібрання стали слова Марії Монтесорі: “Наш основний інтерес повинен полягати у вихованні людства – людей всіх націй, щоб орієнтувати їх на спільну долю”.

Отже, дослідження педагогічної спадщини М. Монтесорі не лише дає можливість урізноманітнити форми суспільного дошкільного виховання в Україні і забезпечити індивідуальний розвиток особистості дитини, але й створює реальні можливості для міжнародного співробітництва у галузі педагогічної теорії і практики.

Список использованной литературы:

1. Безрукова В.С. Педагогика, Проективная педагогика. – Екатеринбург, 1996.
2. Малькова З.А. Педагогическая система будущего: педагогические реформы высокоразвитых стран // Сов. педагогика. – 1990. - №12

К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ЖАНРА АНТИУТОПИИ В ШКОЛЕ

Обновление гуманитарного образования в Украине - процесс, обусловленный, прежде всего, исторически. Формирование личности с присущим ей духом высокой гражданственности и национальной состоятельности является в настоящее время задачей первостепенной важности и уникального решения. Таким образом, гуманизация образования, создание нового поколения вариативных учебников и учебных пособий, ориентированных на ценности отечественной и мировой культуры, современного демократического общества – это стратегически обоснованный подход к решению задачи.

Наряду с историческими диверсификационными процессами, обозначающими национальную самостоятельность и уникальность, необходимо отметить глобальные интеграционные процессы, намечающие перспективные пути гуманизации как отдельной державы в частности, так и человечества в целом. Проблема обновления гуманитарного образования в Украине, России и других странах бывшего тоталитарного Союза может быть решена сообща на основании философского, исторического, культурного и (что важно!) литературоведческого подходов к ее осознанию.

Литературоведческий подход к гуманизации общества является, на наш взгляд, если не самым перспективным/ресурсным то, по крайней мере, достаточно хорошо иллюстрирующим проблематику.

Подготовка школьного преподавателя литературы (русской, украинской, английской, американской и др.) предполагает: во-первых: достижение определенного уровня знания произведений национальной и мировой литературы; во-вторых: приобретение навыков жанрологического анализа произведений; в-третьих: развитие способности к объективной оценке информации и приобретение навыков оптимальной классификации фактов и явлений, составляющих содержание произведений; и, наконец – разработку новых учебно-методических материалов для данной сферы деятельности.

1) Что касается доступности текстов романов - антиутопий, то современному читателю и преподавателю литературы произведения Замятина и Набокова, Оруэлла и Хаксли, Синявского и Даниэля, Воннегута и Барроуза, Аксенова, Зиновьева, Кржижановского и Войновича стали доступны лишь с конца 80-х годов. Огромный пласт литературы, охватывающий произведения, в центре коллизии которых находится проблема внешней и внутренней свободы личности, ее противостояние тоталитарному государству, иными словами, литература гуманистического толка, был скрыт от наших соотечественников государственной цензурой. Только необратимые процессы преобразования общества последних лет сделали возможным открытое признание отечественным литературоведением нового для него жанра – антиутопии. Целый литературный жанр, не только произведения отдельных авторов, был исключен из сферы чтения, изучения и преподавания. Именно поэтому сегодняшнее изучение антиутопии необычайно важно, причем именно в рамках школьной программы. Ведь антиутопическая литература всегда отличалась обостренным вниманием к личности, сохраняя все то, что тоталитаризм изгоняет из жизни общества и из человеческого сознания: независимость личности, чувство суверенности, свободы, самостоятельность взглядов, словом, все то, что на долгие годы было изгнано и из школ, и из наиболее расхожих, разрешенных "свыше" методик обучения.

2) Даже в рамках "школьного литературоведения" необходимо: а) четкое представление об уникальности жанра антиутопии – его модели, вариативных и инвариативных составляющих, авторских и стилистических доминантах разных текстов; б) разграничение понятий "утопия" и "антиутопия", "утопия" и "научная фантастика". Учитывая глубокие генеалогические корни жанра, обязательным этапом литературоведческого анализа является распознавание влияния различных жанров (миф, сказка, притча, легенда, проповедь, социальная утопия, научная фантастика) на антиутопию и ее синтетический характер; в) анализ мотивов, которые повторяются в антиутопиях независимо от индивидуальной манеры того или иного автора, т. е. выявление мотивной структуры жанров; г) диахроническое освещение проблематики жанра и четкое представление о развитии жанра; д) соотнесение русской антиутопии с историей жанра в зарубежных литературах и на национальное своеобразие антиутопии в русскоязычной и англоязычной культурах.

3) Свообразие и уникальная практическая ценность данного подхода состоит в том, что он открывает возможность интеграции учебных дисциплин (русская литература, английская литература, введение в переводоведение (для спецшкол)) и перспективного использования индивидуальных учебно-методических разработок преподавателя для проведения диспутов, дискуссий, литературных гостиных и проектов групп учащихся как в пределах аудиторной нагрузки, так и для внеаудиторных творческих работ. Разработка совместных творческих проектов (рефераты, доклады, журналы, театральные постановки и др.) предполагает приобретение и закрепление навыков коллегиальной научной работы, гуманитарную адаптацию школьников к научной деятельности на раннем этапе.

4) Помимо теоретической значимости совместные творческие проекты имеют практическую ценность.

Для дальнейшего использования в пределах отдельного гуманитарного класса, лица и гимназии или в рамках секции МАН проходит: создание библиографии, каталогов по теме творческого проекта; сбор и классификация рабочего материала (текстов); создание учебно-практического комплекса (картотеки, тесты, опросники, модели, схемы) для целого ряда дисциплин: русская литература, украинская литература, английская литература, американская литература, история, теория и практика перевода и др.

Специальных работ по жанру антиутопии в отечественном литературоведении немного. Это обусловлено, в первую очередь, тем обстоятельством, что тема оставалась "закрытой" до недавнего времени. Однако, такое положение одновременно является стимулом к изучению проблемы. Около десятка диссертационных исследований, несколько десятков статей носят скорее социологический, культурологический характер. Жанрологический подход к изучению антиутопии – сфера перспективных исследований.

Что касается сочетания литературоведения и методики преподавания, то единственной публикацией такого рода является изданное в рамках программы "Обновление гуманитарного образования в России" учебное пособие для учителей старших классов гуманитарных гимназий Б. А. Ланина и М. М. Боришанской "Русская антиутопия XX века".

Таким образом, разработка темы, развитие и апробация тезисов исследований представляются наиболее перспективной сферой исследования жанра антиутопии.

Список использованной литературы:

1. Абемок Е.С. Миф или Сказка?: Экспериментальное учебное пособие. – М.: МИРОС, 1995, – 224 с.
2. В.П. Шестаков. Русская литературная утопия. – Из-во МГУ. 1986. – С. 318.
3. Быстрова О.В. Русская литературная антиутопия. 20х22 XX в.; Проблема жанра. Диссертация на соискание уч. ст., к.ф.н. – М., 1996.
4. Соколенко В. Н. Утопия как феномен и жизненное пространство. Диссертация на соискание уч. ст., к.ф.н. – Саратов, 1994.

5. Николенко О.Н. Жанр антиутопии в русской литературе XX в. Автореф. Диссертация на соискание уч. ст., д.ф.н. – К., 1994.
6. Б. Лавин. Антиутопия литературной антиутопии. Общественные науки и современность. – М., 1993. – № 5. – С. 157-163.
7. P. Swirski. Ontological structure in genre analysis. / Zagadnienia Rodzajow eitu – Roctaw etc., 1992. T. 34. 2. ½.

Дуб Е. П.
кандидат педагогічних наук,
Харківський військовий інститут

РОЛЬ І МІСЦЕ САМООСВІТИ В ЗАГАЛЬНІЙ СИСТЕМІ САМОВДОСКОНАВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Аналіз особливостей розвитку української держави наприкінці ХХ століття, складності життя її громадян наполегливо вимагають шукати шляхи й засоби зниження негативних чинників на життєдіяльність людини, використання внутрішніх ресурсів і можливостей, що забезпечило б їй більш-менш гідне існування. Набуття життєвої компетентності через активну роботу над собою, через постійне самовдосконалення особистості, де значне місце відводиться самоосвіті, є одним із шляхів, що значною мірою сприяє вирішенню цієї проблеми.

Практика свідчить, що існуючі нині цілеспрямовано-організовані форми навчання та виховання громадян нашої країни, підготовки їх до життя у сучасних умовах, ознайомлення з труднощами і складними життєвими проблемами та механізмами й шляхами їх подолання не охоплюють те велике коло завдань, які виникають перед ними. Сьогодні у повний голос заявляє про себе виявлена вітчизняною суспільною наукою закономірність ефективного формування особистості з використанням її особистих зусиль і резервів. Невипадково однією з головних цілей Державної національної програми “Освіта”(Україна ХХІ століття) проголошується “забезпечення можливості постійного духовного самовдосконалення особистості” [1, с. 6]. Тобто, не викликає сумніву той факт, що говорити про формування людини, її подальший розвиток в умовах значного реформування й перебудови нашого суспільства без її самостійних зусиль, роботи над собою, що пов'язано з саморозвитком, самовихованням, самоосвітою і врешті з самовдосконаленням, неможливо. Нам уявляється важливим та необхідним серед усіх перелічених понять (саморозвиток, самовиховання, самоосвіта і самовдосконалення) виявити роль і значення *самоосвіти* в життєвому становленні підростаючого покоління, її місце і співвідношення з цими поняттями, в першу чергу із самовдосконаленням.

Що стосується **ролі** самоосвіти в житті людини, передусім молодого покоління, то вона визначається взаємозв'язком між суспільством, яке постійно розвивається, і особистістю, що активно формується; швидкістю соціального прогресу; зростаючою відповідальністю кожної окремої людини за своє майбутнє; значним і динамічним розвитком суспільних відносин; можливістю досягнення особистого щастя.

Слід зазначити, що самоосвіта, як практична діяльність людини, своїми коріннями поринає в глибоку давність. Ще римський імператор і філософ Марк Аврелій рекомендував використовувати дозвілля для того, щоб навчитися чомусь доброго і перестати блукати без мети. Великий чеський педагог Я. А. Коменський вважав, що коли людина буде правильно використовувати свій час, то вона стане ковалем свого щастя.

Тенденція до самоосвіти посилилась в епоху становлення й розвитку буржуазних відносин в суспільстві. Це було підмічено багатьма вченими, педагогами, просвітителями:

Дж. Локком, К. А. Гельвецієм, Д. Дідро, Г. Гегелем та іншими. Ця тенденція знайшла вираження у житті найбільш прогресивних представників суспільства. Видатні люди виявляли (або інтуїтивно вгадували) потреби, що назрівали в суспільстві і активно працювали над собою, здобуваючи нові знання, вміння, якості, які були необхідні їм для реалізації цих потреб. В якості прикладу можна послатися на М. В. Ломоносова, Бенджаміна Франкліна, Д. Дефо, Г. Сковороду, Л. М. Толстого, Ч. Дарвіна, Володимира та Софію Ковалевських і багатьох інших відомих політичних діячів, учених, письменників, просвітителів.

XIX століття стало початком практичного втілення ідеї самоосвіти в практику освіти широких народних мас. Це стосується передусім англійського соціаліста-утопіста Роберта Оуена, який конкретно займався самоосвітою своїх робітників. В Росії з середини XIX століття цьому стали сприяти так звані недільні школи, кількість яких на початку XX століття досягла 782. Перша з таких шкіл в Україні була відкрита видатним представником прогресивної української інтелігенції Х. Д. Алчевською в 1858 році в Полтаві [2, с. 8]. У цей же час в країні починається видання навчальної літератури з питань самоосвіти. Це стосується журналів [3], а також книг вже згаданої Х. Д. Алчевської “Що читати народу” (1884-1906 рр.) і “Книга для дорослих” (1899-1900 рр.). Але найбільш значний внесок у розповсюдження ідеї самоосвіти, у теорію і практику цієї роботи належить відомому просвітителю періоду кінця XIX-початку XX століть М. О. Рубакіна. Ним особисто написано й розіслано майже 15 тисяч індивідуальних програм з самоосвіти, складено більше 20 керівництв щодо самоосвіти [4, с. 27], його численні книги з цього питання не втратили свого значення і сьогодні.

З 20-х років практична робота з самоосвіти населення та її методичне забезпечення набирає достатньо широкий розмах. Пов'язано це було з вирішенням проблеми ліквідації в країні безграмотності. У 1925 і 1927 роках були проведені дві Всесоюзних наради з самоосвіти, на яких були визначені шляхи самоосвіти трудящих, приділена особлива увага питанням професійної самоосвіти. У цей же час завдяки зусиллям А. Кравченко, Н. К. Крупської, А. Щукіної з'являються теоретичні і методичні праці з проблем самоосвіти. Але з середини 30-х років під впливом суб'єктивних факторів майже вся практична і особливо науково-теоретична робота щодо самоосвіти в країні невиправдано згортається.

Лише з початком 60-х років питання самоосвіти стали все більше привертати увагу вчених і практичних працівників. Протягом 60-х – 80-х років з'являються фундаментальні педагогічні праці, збірники статей та окремі статті, методичні посібники, захищаються дисертації, в яких розглядаються роль і місце самоосвіти в житті сучасної людини, її зміст, методи, засоби і прийоми здійснення, механізми управління самоосвітньою роботою [5]. Ми не ставили перед собою завдання розглянути й порівняти точки зору і підходи різних авторів і шкіл (наприклад, петербурзької і волгоградської) до цієї проблеми. Це предмет окремого дослідження. Звертає на себе увагу той факт, що в цей період суспільна думка, вчені-педагоги активно відгукнулися на запити життя, на потреби науки і практики.

Останнє ж десятиріччя свідчить про те, що дослідження в галузі самоосвіти значною мірою скоротилися, що збоку педагогів, учених, інших спеціалістів втрачено інтерес до цієї проблеми. Це стосується як України, так і інших країн СНД. Аналіз змісту тільки одних підручників і посібників з педагогіки, що були видані у цей період у трьох країнах – Росії, Україні, Білорусі, стверджує цю думку. Наприклад, у фундаментальній “Педагогіці” І. Ф. Харламова [6], що видана у Москві тільки за останні три роки двічі, немає ні слова про самоосвіту. Не виділяють цю проблему ані главою, ані параграфом автори навчального посібника з педагогіки під редакцією П. И. Підкасистого (Москва, 1998 р.), обминають питання самоосвіти у своїх підручниках і посібниках українські автори М. М. Фіцула, В. І. Лозова, Г. В. Троцько [7], а також Н. К. Степанков з Мінська [8]. Лише

Т. О. Стефановська [9] (частково - на двох сторінках) та автори навчального посібника “Психологія і педагогіка”[10] (значною мірою) знайшли у своїх виданнях місце для проблеми самоосвіти. В чому тут справа, яка причина – це теж предмет кокретного дослідження й аналізу, що дозволило б відповісти на ці запитання.

Інша проблема, яка викликає значний інтерес, це **місце** самоосвіти в загальній системі самовдосконалення людини.

Тут можна зустріти різні точки зору, своєрідні підходи. Наприклад, автори програми спецкурсу “Самовиховання особистості” (ХДУ) самоосвіту вважають одним з методів самовиховання [11]. Спостерігається також в літературі, що присвячена проблемі роботи людини над собою,деяка вільність у визначені цього процесу: визначають його то як самовиховання, то як самоосвіту. Ми не наполягаємо на ствердженні того, що самоосвіта та самовиховання абсолютно різні поняття, тут є очевидні взаємозв'язки, взаємозалежності, взаємодоповнення. Про це у свій час писав М. О. Рубакін:”Самоосвіта полягає не тільки у вихованні і розвитку свого розуму, але й у вихованні і розвитку почуттів”[4,с. 38]. Справа в тому, що дехто з педагогів і просвітителів, особливо наприкінці минулого – початку нинішнього століть, освітній процес вважав найбільш широким поняттям, яке містить в собі і виховання, і власне освіту (як навчання). Дещо подібне можна знайти і сьогодні, наприклад, у відомого педагога-практика, педагога-вченого Ш. О. Амонашвілі, який стверджує, що освіта є нічим іншим як вихованням, навчанням і розвитком дитини [11, с. 12-21]. У такому разі нам зрозуміло, коли автор припускає позначати процес самовиховання самоосвітою або навпаки. Схиляється до подібної думки і Джидду Крішнамурті – великий педагог – експериментатор. Освіта, за його розумінням, це не тільки придбання знань і відбір фактів, це ще і здатність до цілісного сприймання життя [12, с. 9].

Але разом з тим, слід чітко уявляти, що самоосвіта і самовиховання у функціональному плані далеко не тотожні поняття, що вони повинні об'єднуватися, підпорядковуватися найбільш загальному поняттю. Щодо їх розподілу, можна послатися на ряд авторитетів. Ще наприкінці XIX століття П. Ф. Каптерев писав:”Основою школи і джерелом її успіху й удосконалення є саморозвиток людини, застосування у шкільному навчанні тих засад, якими здійснюються самовиховання і самоосвіта”[13, с. 480]. Подібні позиції були і у П. П. Блонського:”Нова школа створює творця нового людського життя шляхом організації його самовиховання і самоосвіти ”[14,с. 102]. Більш конкретним в цьому питанні є наш сучасник, відомий польський дидактик В. Оконь, який вважає, що самоосвіта – це самостійне перетворення особистості,що піддається самоконтролю[15, с. 164]. Тобто самоосвіта(як і самовиховання) має право на самостійне існування. Це по-перше. По-друге, і як процес, і як поняття, вона підпорядковується, підводиться під більш широке поняття- самовдосконалення. Це стосується і самовиховання.

Можна говорити, що самоосвіта (чи самовиховання) є самовдосконаленням. Це буде правильно і не зовсім правильно. Правильно тому, що самоосвіта (як і самовиховання) – діяльність особистості з вдосконалення себе. Не зовсім правильно тому, що і самоосвіта, і самовиховання, якщо їх розглядати відокремлено, це тільки частини самовдосконалення. Разом вони в педагогічному розумінні і складають процес самовдосконалення особистості. На цьому, до речі, наполягають і автори курсу ”Психологія і педагогіка”[10, с. 233-234], хоча мову ведуть лише про професійне самовдосконалення. У цьому, на наш погляд, полягає діалектика понять, що розглядаються – самоосвіта і самовдосконалення, а разом з ними і поняття “самовиховання”, без якого не існує самовдосконалення, а також важко зрозуміти роль, зміст і місце самоосвіти в загальній системі роботи людини над собою.

За результатами нашого теоретичного дослідження можна зробити такі висновки:

Роль самосвіти в суспільстві завжди була значною. В сучасному суспільстві вона об'єктивно підвищується. Це визначається тими змінами, що в ньому відбуваються, прискоренням динаміки його розвитку, зростаючими вимогами до кожного його члена.

В останній час намітився розрив між необхідністю посилення роботи з самоосвіти кожного громадянина суспільства і теоретико-практичними дослідженнями з цієї проблеми, що не сприяє ані підвищенню значущості самоосвіти, ані озброєнню широких мас населення, особливо молоді, методичними рекомендаціями роботи над собою.

Самоосвіта і як процес, і як поняття, хоча і близько пов'язана з таким явищем, як самовиховання, є цілком самостійна діяльність людини щодо свого подальшого розвитку. Вона має свої конкретні мету, зміст, методи й прийоми здійснення.

Самоосвіта є складовою частиною іншого, більш широкого поняття (і процесу) – самовдосконалення. Разом з самовихованням вона складає суть самовдосконалення особистості.

Список використаної літератури:

1. Державна національна програма "Освіта" (Україна XXI століття). – К., 1994.
2. Барсуков И. Г. Пропедвтика самообразования в подготовке будущего учителя. – Челябинск, 1882.
3. Самообразование: Журнал, издаваемый М. Ханом. – 1863, май 1866, №10, -- Спб., 1863-1866; Популярно-научный журнал для всех. – 1901, №1(нояб.) – 1903, №1(январ.) -- Спб., 1901-1903.
4. Рубакин Н. А. Как заниматься самообразованием.-М.,1962.
5. Харланов И. Ф. Педагогика: Учебное пособие. -М. . 1997,1999.

*Ігнатенко М. М.
викладач*

Кримського державного гуманітарного інституту, м. Ялта

РОЗВИТОК ІСТОРИЧНОГО КРАЄЗНАВСТВА В УКРАЇНІ (80- 90 РОКИ ХХ СТ.)

Останнім часом проблеми історичного краєзнавства все активніше привертають широку громадську увагу. Свідченням тому є численні конференції, публікації на сторінках центральної і місцевої преси. Дедалі більш актуальним стає вивчення історії малих і середніх міст, які мають свою унікальну багатовікову історію. Відомо, що навіть сьогодні не втратили свого наукового значення для дослідників праці про Поділля Ю. Сіцінського, офіційні роботи про минуле Чернігівщини О. Шафонського, Д. Пашенка, М. Маркова, самобутні розробки з історії Півдня України В. Григоровича, М. Мурзакевича та інші. В них ми знаходимо і унікальний за своїм змістом фактичний матеріал і спроби дати узагальнену картину історичного розвитку, окремих регіонів, їх населених пунктів.

На жаль, переважна більшість цих праць вже давно стала бібліографічною рідкістю. Особливого значення на сучасному етапі набуває питання пропаганди історико-культурної спадщини старовинних малих та середніх міст. Певну роль повинна була відігравати в цьому практична реалізація програми зі створення системи туристсько-екскурсійних маршрутів "Намісто Славутича" на території Київської, Полтавської, Сумської, Черкаської, Чернігівської областей. Затверджена спеціальною постановкою уряду України від 26 червня 1984 р. вона передбачала реставрацію цілого ряду пам'яток, будівництво соціально-культурних та побутових об'єктів в містах Козельці, Острі, Новгороді-Сіверському, Путивлі, Ніжині, Переяславі-Хмельницькому. Реалізація накресленої програми дозволяла ширше використовувати пізнавальний і виховний потенціал малих та середніх міст і водночас, без перебільшення, сприяла їх відродженню.

Практичному зближенню наукових і громадських форм дослідження рідного краю служили Всеукраїнські конференції, започатковані у 1980 р. інститутом історії України АН України і академічною Науковою радою з питань історичного краєзнавства. Позитивно оцінюючи сам факт проведення республіканських конференцій з історичного краєзнавства, можна з переконаністю відзначити, що вони значною мірою активізували регіональні історичні дослідження, привернули до вивчення і висвітлення краєзнавчої тематики широке коло дослідників, зокрема викладачів вузів, вчителів, музейників, архівістів, піднесли авторитет самовідданої праці аматорів. До того ж проведення краєзнавчих конференцій у різних регіонах республіки сприяло піднесенню в них широкого краєзнавчого руху. Очевидно, що високий рівень краєзнавчої роботи в Україні, глибока зацікавленість регіональними дослідженнями з боку наукових установ Академії наук України, громадських організацій зумовили проведення в 1987 р. у Полтаві I Всесоюзної конференції з історичного краєзнавства.

Характерно, що подібний краєзнавчий форум не проводився в СРСР починаючи з 1924 р., а отже сам факт проведення конференції символізував собою відродження краєзнавства не лише в Україні, а й у масштабах СРСР.

Наслідком I Всесоюзної конференції стало вироблення програмового документу "Основні напрямки дальшого розвитку історичного краєзнавства в СРСР", у якому ставилися конкретні завдання, спрямовані на піднесення регіональних історичних досліджень, музейництва, пам'ятко-охоронної роботи, поліпшення викладання історії рідного краю у вищих навчальних закладах, технікумах, ПТУ. У документі порушувалися також проблеми видання краєзнавчої літератури, підготовки підручників, посібників.

Практичні рекомендації I Всесоюзної конференції обговорило на своєму засіданні 26 листопада 1987 р. бюро Відділення історії АН СРСР, яке серед іншого висловило пропозицію створення організаційного центру, як у масштабах СРСР, так і в кожній республіці. Чимало зусиль для відновлення науково-методичного і організаційного центру краєзнавства в Україні доклали Національна академія наук та Український Фонд культури. Саме з їх ініціативи у серпні 1991 р. був проведений I настановчий з'їзд краєзнавців України, що проголосив відновлення Всеукраїнської спілки краєзнавців. У своєму статуті Спілка визначила себе як науково-творчу організацію, покликану на практиці об'єднати наукові та громадські форми краєзнавства, піднести на належний рівень авторитет дослідника рідного краю. Наукова громадськість і краєзнавчий актив постійно наголошували на необхідності утворення загальноукраїнського органу, який би охоплював усі напрями краєзнавства - історичний, природно-географічний, культурний, згуртував би навколо себе і науковців, і краєзнавців-аматорів. 27 березня 1990 р. у Києві за ініціативою українських науковців відбувся I Всеукраїнський краєзнавчий з'їзд, який проголосив створення Всеукраїнської спілки краєзнавців, затвердив її статус, обрав керівні органи. Остання є благодібною за характером своєї діяльності, творчою громадською організацією, що об'єднує активних учасників краєзнавчого руху в Україні, які ведуть цілеспрямовану дослідницьку, наукову і культурно-просвітницьку роботу з краєзнавства.

Головним в діяльності Спілки стало виховання у громадян почуття національної самосвідомості, глибокої поваги до історії, культури, мови, традицій українського народу, а також інших народів, пов'язаних з ними своєю долею, шанобливого становлення до скарбів рідної природи і культури.

Спілка ставила перед собою такі завдання: сприяння розбудові української державності; сприяння відродженню кращих традицій українського краєзнавства; залучення до активної краєзнавчої роботи всіх верств населення, незалежно від

національного походження, політичних і релігійних поглядів; вивчення минулого і сьогодення свого краю, політичного, економічного і культурного розвитку регіонів, міст і сіл, досвіду діяльності окремих трудових колективів, організацій і установ, закладів науки, освіти, культури, громадських організацій; виявлення, дослідження та збереження пам'яток природи, історії та культури.

Протягом 1990-1993 р. р. за ініціативою і при безпосередній участі членів спілки здійснено цілий ряд важливих заходів. Засновано Всеукраїнську премію ім. Дм. Яворницького і визначено перших її лауреатів; започатковано довгострокові програми: "Пам'ять втрачених сіл" (створення літопису населених пунктів України, які зникли з її географічної карти протягом ХХ ст.), "Збережемо твою славу" спорудження в Києві біля Аскольдової могили Пантеону видатних поборників української державності, діячів науки і культури, похованих за межами України); випущено у світ ґрунтовний збірник "Репресоване краєзнавство", що містить нариси і документи про видатних дослідників рідного краю, які стали жертвами політичних репресій, відновлено через півстоліття випуск журналу "Краєзнавство". Велика і багатопланова робота з дослідження і пропаганди рідного краю ведеться краєзнавчими організаціями у всіх і особливо в Чернігівській, Полтавській, Харківській, Хмельницькій, Черкаській, Вінницькій, Житомирській, Волинській, Одеській, Рівненській і ін. областях. Але цілком очевидно: те, що зроблено, слід розглядати як початок тієї величезної роботи, яку необхідно здійснити з розвитку краєзнавства в суверенній Україні.

Спираючись на досвід минулого, важливо піднести роль краєзнавства як науки, його значення в суспільному житті народу, йти вперед, домагаючись нових здобутків в дослідженні всіх регіонів, міст і сіл нашої держави.

В конкретному вияві це означає всебічну активізацію науково-пошукової роботи з урахуванням специфіки регіонів, розгортання дослідження різних періодів місцевої історії, а також культури, природи, правдиву переоцінку набутої віками величезної спадщини.

Патріотичний обов'язок громадян України, і перш за все краєзнавців - глибоко дослідити, усвідомити і використати для духовного відродження народу маловідомі, забуті сторінки "малої історії".

Слід прискорити роботу з розробки концепцій розвитку краєзнавства в добу суверенної України, докласти зусиль для її практичної реалізації. Кожна обласна організація Спілки, кожний краєзнавчий осередок повинен зробити свій конкретний внесок в цю програму, розробити свої заходи з розвитку краєзнавства в регіоні.

Список використаної літератури:

1. Бурданосова Т.І. Участь товариства охорони пам'яток історії та культури УРСР у створенні та роботі громадських музеїв // Третя республіканська наукова конференція з історичного краєзнавства. – К., 1984. – с. 155.
2. Ігнатенко М.М. З історії утворення місцевих організацій Українського товариства охорони пам'яток історії та культури на Чернігівщині // Людина, суспільство, культура: історія та сучасність. Матеріали ювілейної наукової конференції, присвяченої 80-річчю ЧДП. – Чернігів, 1996 р. – с. 103-104.
3. Кириченко О.О. Історико-краєзнавча діяльність Українського товариства охорони пам'яток історії та культури // Третя республіканська наукова конференція з історичного краєзнавства. – К., 1984. – с. 184.
4. Краєзнавство у відродженні духовності та культури. Досвід. Проблеми. Перспективи. – К., 1994 р. – с. 54-66.
5. Панкова С.В. Краєзнавча робота масових бібліотек Чернігівської області // Третя республіканська наукова конференція з історичного краєзнавства. – К., 1984 р. – с. 261.
6. Ткаченко В.В., Ігнатенко М.М. Розвиток історичного краєзнавства у ЧДП ім. Т.Г.Шевченка // Людина, суспільство, культура: історія та сучасність. Матеріали ювілейної наукової конференції, присвяченої 80 річчю ЧДП. – Чернігів, 1996 р. – с. 10-12.

СМЕНА ПАРАДИГМ ОБРАЗОВАНИЯ НА РУБЕЖЕ XXI ВЕКА И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ

В преддверии XXI века мировая общественность сосредотачивает внимание на принципиальных проблемах, которые придется решать человечеству. Не является исключением и сфера образования. Весь XX прошел в острых дискуссиях о выборе того или иного пути построения системы образования, соответствующего потребностям общества. Тем не менее нельзя утверждать, что уже достигнуто хотя бы принципиальное определение оптимальной системы образования; ее поиски неизбежно переносятся в новый век. Предстоит выбор парадигмы образования, наилучшим образом соответствующей условиям будущего.

Один из аспектов недалекого будущего – наступление «века информации», который коренным образом изменит картину реальности, превратит мир в «глобальную деревню». В условиях информационного общества важнейшим показателем образованности становится не владение сведениями, даже не умение пользоваться их источниками, а способность индивида определить, какие сведения в данной конкретной ситуации ему необходимы и где их искать. В условиях информационного общества осуществиться практически полная индивидуализация образования, о чем педагоги могли только мечтать.

Все эти обстоятельства приводят к отмиранию классической парадигмы образования, к которой мы так привыкли и которую считали единственно возможной. Эта парадигма возводится к Дж. Локку (конец XVII века), утверждавшему, что душа ребенка – «чистая доска», которую педагог заполняет по своему усмотрению. Данная парадигма возводит педагога в ранг ваятеля, который из природного материала, каким ребенок приходит в мир, творит полноценную личность, характеризуемую духовным богатством, нравственной чистотой и физическим совершенством. Отсюда образование определяется как передача молодому поколению накопленного человечеством опыта (научного, этического, художественного и т.п.).

В соответствии с классической парадигмой содержание образования в школах государств бывшего СССР практически весь XX век строилась на основе концепции реального образования. Однако этот подход исчерпал себя. В современном мире набирает силу прогрессивистский подход в области просвещения как наиболее соответствующий потребностям становления члена постиндустриального общества. Этот подход отражает иную парадигму образования, истоки которой – идея Ж.Ж. Руссо (середина XVIII в.) о свободном (либеральном) воспитании. Согласно парадигме свободного воспитания, педагог подобен садовнику, т.е. создает оптимальные условия для саморазвития воспитанника, сохраняя в нем все то, с чем он пришел в этот мир.

В рамках парадигмы авторитарной педагогики цель образования определяет педагог. При этом он исходит из государственных постановлений, а также бытующих в обществе и имеющихся у него лично представлений о том, какие качества должны быть сформированы у ребенка, какими он должен обладать знаниями, умениями, навыками, способностями, потребностями, каковы должны быть мотивы его поступков, каким нормам и правилам он должен следовать.

В рамках парадигмы авторитарной педагогики взаимодействие воспитателя и воспитанника принимает форму воздействия первого на второго, в ходе которого учитель оказывается субъектом, всегда определяющим цель и путь его развития, а ученик

объектом, следующим по этому пути. Педагог не скрывает свою позицию ведущего в процессе образования, открыто предъявляет ее ребенку, который обязан следовать за ним, подчиняться его требованиям, реализовать его замысел, быть ведомым.

Авторитарность педагогической парадигмы проявляется не в некой изначальной насильственности и жестокости по отношению к ребенку, не в подавлении его самостоятельности, а в открыто декларируемом авторитете учителя, как руководителя и организатора развития воспитанника, авторитете, на который он опирается, ведя его за собой, организуя его развитие. Ребенок постоянно ощущает давление авторитета учителя, это приводит к тому, что воспитанник как бы освобождается от необходимости делать самостоятельный ответственный жизненный выбор, ибо за него такой выбор делает воспитатель, демонстрируя это ученику. А это отнюдь не способствует формированию у ребенка способности жить в условиях свободы. Тем более, что самостоятельный выбор оказывается для неподготовленных людей весьма тяжелым бременем.

Гуманистическая парадигма предполагает принципиально отличный от авторитарной способ постановки целей образования. Первая задача, которую решает воспитатель, - установление контакта с воспитанником, налаживание продуктивной коммуникации, базирующейся на принятии друг друга, взаимном уважении и доверии. Вторая задача связана с необходимостью понять ребенка. Учитель должен разобраться в его внутреннем мире, проникнуть в его индивидуальность, выявить те потребности, способности, интересы, которыми он уже обладает. Только решив эту задачу, педагог может сделать следующий шаг – помочь ребенку понять самого себя, осознать и осмыслить свой потенциал, определить цель своего развития в соответствии с имеющимися у него интересами, потребностями, способностями.

Таким образом, в рамках данной парадигмы цель образования оказывается продуктом совместных усилий воспитателя и воспитанника. Определив вместе с ребенком цели его образования, воспитатель оказывает ему необходимую педагогическую поддержку в их достижении, помогая ему реализовать свой потенциал, проявлять и развивать собственную индивидуальность. Воспитатель и воспитанник являются равноправными субъектами, сотворцами образовательного процесса. Педагог изначально настроен на то, чтобы не подгонять ребенка под свои (государственные, общественные) представления о том, каким он должен стать, а сформировать его будущий образ, исходя из него самого при его непосредственном участии. То есть учитель готов не только организовывать развитие ученика, но также и развиваться с ним сам, разрабатывая в процессе общения совместную траекторию движения по жизни. При таком подходе ребенок превращается из средства достижения педагогических целей в подлинную цель собственного развития.

Человечество преимущественно ориентировалось на авторитарную модель образования. В нашей стране на протяжении десятилетий советской истории она была единственно официально признанной. А гуманистическая педагогика для советского тоталитарного государства, уготовившего всем своим гражданам роль строителей коммунистического общества, была не только не нужна, но и опасна, ибо предполагала выработку собственной независимой жизненной позиции.

На пороге третьего тысячелетия общемировая тенденция становления постиндустриальной цивилизации актуализирует педагогику гуманизма, ставит на повестку вопрос о ее широком использовании в практике образования.

Господствующая парадигма образования предопределяет и концепцию учителя, включая и его подготовку. В странах бывшего Союза система подготовки учителей остается неизменной уже более шести десятилетий, ориентируясь на учителя как преподавателя предмета. Этот подход опять же основывается на парадигме образования как передачи обобщенного человеческого опыта. Поэтому в структуре педагогического

образования основное внимание уделяется предметной подготовке; более того, даже профессиональное (психологическое, общепедагогическое, дидактическое) образование рассматривается как преподавание как научных дисциплин. Учитель, подготовленный к деятельности в рамках классической парадигмы, представляется как хороший специалист, готовый объяснить учащимся их интересующие вопросы в данной области знаний, обучать их искусству, иным видам деятельности. Для учащихся он является абсолютным авторитетом, выглядит все знающим, не ошибающимся. Фактически такой учитель оставляет за учащимися только право выучить то, что изложено им или то, что написано в учебнике, в другом пособии. Реальные жизненные проблемы учитель ставит постольку, поскольку они касаются его предмета. Очевидно, такой учитель – опора любого авторитарного общества, так как побуждает у учащихся доверие к авторитету, готовит их честными исполнителями власть имущих.

Демократическое гражданское общество нуждается в учителе, ориентированном на развитие личности воспитанника. Предметные знания для такого учителя важны, но не как цель, а как средство побуждения саморазвития учащихся. Поэтому, ориентированный на личность воспитанника учитель, в первую очередь, стремится побуждать ребят к поиску истины, добра, красоты. Он отказывается от единого для всех содержания образования, вместе с учениками и родителями ищет ответ на главный вопрос – чему учить и чему научиться.

Новая личностная парадигма мышления влияет непосредственно и на стиль, логику профессионального поведения педагога, в котором теперь преобладают мотивы оказания помощи над доминированием понимания над осуждением; принятие, одобрение над отказом; уважение неприкосновенности над нарушением; позитивность над негативностью; открытость опыту над замкнутостью; согласие с неопределенностью над нетерпимостью.

Личностная концепция обучения не может быть задана учителю извне или усвоена лишь в ходе какой-то методической лекции или инструктажа. Личностная ориентация мышления – это результат собственного саморазвития, что в значительной мере продиктовано особенностями индивидуальности.

Становление у учителей профессиональной готовности к реализации в своей практике идей личностного подхода не сводится к простой обработке новых приемов педагогической деятельности, а предполагает глубинные изменения в их профессиональной мотивации и в ценностном аспекте сознания вообще.

Список использованной литературы:

1. Корнетов Г.Б. Педагогика в поиске базовых моделей образовательного процесса. Школьные технологии № 1-2 1999.
2. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. М., 1989.
3. Сериков В.В. Личностный подход в образовании : концепция и технология. Волгоград.1994.

*Кирилов В. В.
кандидат педагогічних наук,*

*Воробйов Ю. А.
Харківський військовий інститут*

СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВІЙСЬКОВОГО ФАХІВЦЯ В ПРОЦЕСІ НАБУТТЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Останнє десятиріччя ХХ століття (і водночас перше десятиріччя суверенного буття) знаменується для українського суспільства лавиноподібним виникненням дедалі зростаючої низки проблем – від суто економічних до глобальних, загальносуспільних, що

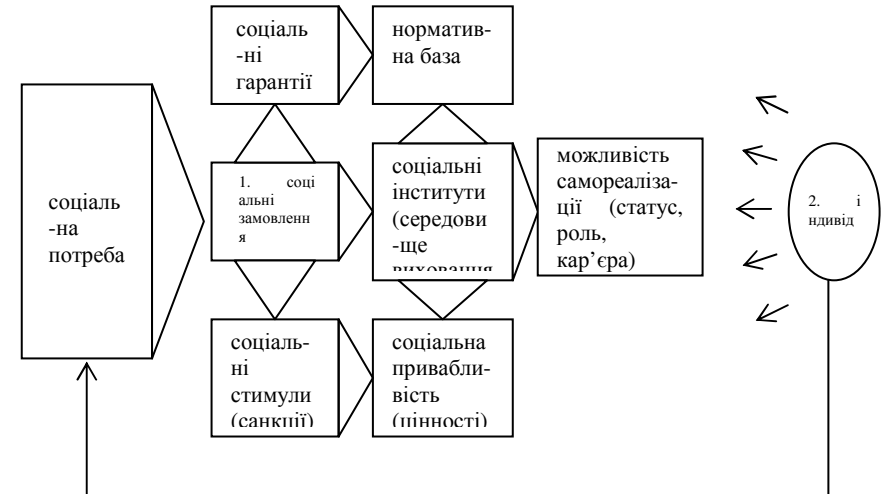
обумовлюють його прогресуючу кризу. Ця “суспільна хвороба”, що супроводжується ламанням старих, віджитих форм соціальної організації та соціального управління й, одночасно, пошуком нових форм, засобів та шляхів цивілізованого “лікування” соціальних “недугів”, потребує високопрофесійного, *компетентного* підходу до розв’язання поставлених самою історією завдань в суспільстві взагалі та в кожному з соціальних інститутів зокрема. Перш за все це стосується соціального інституту армії – провідної силової структури суспільства, покликаної захищати цілість, суверенітет, саме існування суспільства від зовнішніх домагань.

Процес пошуку передбачає [3]: - усвідомлення необхідності усунення силових методів при вирішенні наявних проблем, заміну їх практикою *погодження* навіть найнепримиренніших інтересів; - відрацювання соціальної технології цивілізованого вирішення проблем з одночасною підготовкою фахівців, озброєнням їх умінням та навичками безконфліктного вирішення будь-яких екстремальних ситуацій; - накопичення та узагальнення історичного досвіду погоджувального (цивілізованого) вирішення як людських, так і суспільних проблем.

Визначені тенденції, що домінують нині в суспільному бутті (і не тільки нашої держави), потребують “зміну віх” в соціальному будівництві – переходу від *керівництва* соціальними процесами (групами) до науково обгрунтованого *управління* ними. Інакше кажучи, професійний “портрет” сучасного керівника – *управлінець* – мусить (на загальному рівні) відзеркалювати якості, сформульовані І. С. Коном. За його думкою, сучасний управлінець “...має володіти двома протилежними рядами якостей. З одного боку, потрібно бути *особистістю* (розрядка наша - К.,В.), мати сталий світогляд, соціальні і моральні переконання..., з іншого боку, необхідна висока психологічна гнучкість, здібність *засвоювати та переробляти* (розрядка наша-К.,В.) нову інформацію і створювати щось нове... навіть у віці, коли ми звикли обходитися старим багажем”. Крім того, управлінець повинна бути притаманна така соціально-психологічна якість, як соціальна відповідальність – здатність прогнозувати соціально-психологічні реакції об’єктів управління (окремих підлеглих, соціальних груп, процесів, тощо) на його управлінські рішення, передбачати із значною мірою вірогідності соціально-психологічні наслідки реалізації цих рішень та бути готовим до сприйняття соціальних санкцій в разі їх помилковості (шкідливості). Окреслені соціально-психологічні якості в сукупності з професійними знаннями, уміннями та спрямованістю “на результат” і складають узагальнений образ управлінець – професіонала, компетентного фахівця в своїй галузі [2,3,4].

Не викликає сумніву, що “готові” професіонали не народжуються, їх треба формувати, виховувати. Досить вдало, на наш погляд, цю думку сформулювала О. Н. Крутова: “Формування особистості є соціальне творення людини, виховання – та його частина, що піддається керівному впливу”. І далі: “Виховання – це можливість, не змінюючи суті процесу..., впливаючи на нього..., впливати на його наслідки”. Виходячи з цієї тези стосовно процесу формування фахівця – професіонала, ми спроможні говорити про процес *соціального виховання*. В даному контексті його слід розглядати як систему соціально-педагогічних заходів, спрямованих на становлення та реалізацію особистісно-біосоціального та соціально-професійного потенціалу людини, гуманізацію системи соціальних відносин взагалі. А. О. Малько з посиланнями до С. І. Гессена [5] розглядає соціальне виховання як двосдиний процес цілеспрямованої соціалізації, де суспільство, з метою забезпечення гарантованого включення індивіда в систему соціальних зв’язків та відносин, реалізує соціальне виховання через організацію взаємодії, низки соціальних інститутів, спрямовує свій виховний вплив на ініціацію та стимулювання систематичного засвоєння людиною цінностей культури, моральних норм професійного знання,

опанування конкретних соціальних відносин, знаходження індивідом особистого “Я” та його самореалізації. Індивід же, розвинувшись до соціальноактивної, творчої особистості, через самореалізацію (зокрема в галузі професійної діяльності) цілеспрямовано впливає на динаміку спеціальних відносин, “виховує” суспільство. Таким чином, для задоволення суспільної потреби в фахівцях-професіоналах (компетентних управлінцях) слід реалізувати дієвість такої схеми:



Безумовно, наведена схема дуже приблизно відображує характер, структуру та важілі управління процесом соціального виховання компетентного фахівця-професіонала, проте вона наочно ілюструє процес підготовки воєнних фахівців у ВВНЗ.

Аналіз спроб суспільного перетворення перших років суверенітету (зокрема “кавалерійські наскоки” у вирішенні проблем реформування соціальних інститутів армії та освіти) чітко показав необхідність наукового підходу до розробки концептуальної та нормативної бази соціального реформування. І лише завдяки його реалізації в останні роки стало можливим створити слушну нормативну базу перетворення соціального інституту воєнної освіти. Це, в свою чергу, дозволило підвищити ефективність підготовки військових фахівців, наблизити рівень їх професіоналізму та компетентності до рівня соціального замовлення [6]. Проте досі ще не створено досить уніфікованого механізму, впровадження якого до практики соціального виховання дозволило б “видиха” з полегшенням, набути впевненості, що соціальний інститут освіти нарешті відповідає вимогам і потребам часу. Пошук триває.

Харківський військовий університет за роки свого існування (заснований у 1993 р.) зробив в цьому напрямку чимало. Маючи значний науковий потенціал та широкі можливості для його відновлення та підвищення, цей навчальний заклад не тільки оперативно реагує на будь-які зміни нормативної бази реформування інституту освіти, але й шляхом наукового пошуку та експерименту впливає на її перетворення. В університеті постійно діють курси підвищення кваліфікації викладачів, проведено вже два випуски курсів підвищення кваліфікації організаторів навчально-виховного процесу. Відкрито 6 спеціалізованих вчених рад, одна з них – з соціальної філософії, психології праці в особливих умовах, соціальної педагогіки. Видаються наукові збірники, в тому числі з проблем філософії, психології, педагогіки. Професорсько-викладацький склад

університету та наукові працівники відкритих при університеті науково-дослідницьких центрів беруть активну участь в розробці НДР, в тому числі з проблематики вдосконалення системи вищої освіти (НДР “Концепція”, ” Концепція-1”, “Стандарт”, “Профвідбір”, “Профвідбір-2” та ін.), широко розгорнута мережа гуртків військового наукового товариства курсантів (ВНТК), де вони під керівництвом досвідчених викладачів-науковців планують, організують та проводять самостійні наукові дослідження. Широко практикуються науково-методичні збори та семінари викладачів з питань вдосконалення підготовки майбутніх військових фахівців- професіоналів, проводяться конкурси фахової майстерності, тощо. Стало традицією щорічне проведення науково-практичної конференції курсантів (слухачів), до участі в якій залучаються представники (студенти та аспіранти) ВНЗ міста. Широко використовуються у навчально-виховному процесі активні форми навчання, засоби ЕОТ.

Вживання наведених вище заходів сприяє підвищенню рівня професіоналізму та компетентності випускників. Як що звернутися до такого показника, як співвідношення позитивних відзивів на випускників з їх загальною кількістю (надсилається до ВНЗ з місця служби через рік після випуску), то їх питома вага (позитивних відзивів) зросла з 34,7% у 1997 році до 50,3% у 1999 році [6]. Тобто, тенденція намітилася, слід її лише перетворити до закономірності.

Список використаної літератури:

1. Бандурка А. М., Бочарова С. П., Землянская Е. В.. Психология управления. -Харьков, 1998.
2. Жизненный путь и профессиональная карьера специалиста. -Кишинёв,1997.
3. Життєві кризи особистості: Наук. -метод. посібник: у 2^х ч. -К,1998.

*Кораблев М. Л.
преподаватель*

Крымского государственного гуманитарного института, г. Ялта

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ РАБОТЫ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ-МЕНЕДЖЕРОВ

Последнее десятилетие Украина проходит нелегкий путь реформирования экономики. В переходных условиях особенно важно умение руководителей предприятий и подразделений быстро адаптироваться к изменяющимся условиям законодательства и общественной жизни. Одновременно происходит интеграции Украины в мировое сообщество, и для усиление конкурентоспособности выпускаемой отечественной продукции и оказываемых услуг, выхода на мировой рынок перед образовательными учреждениями встает проблема подготовки высококвалифицированных специалистов – менеджеров для промышленности и сферы услуг, от качественного уровня знаний и умений которых зависит подъем экономики.

Одним из важнейших направлений работы менеджеров является создание документов для проведения в жизнь управленческих решений. В настоящее время для подготовки и обработки различного рода документов все чаще используется компьютерная техника и связанные с нею информационные и коммуникационные технологии. Большое разнообразие аппаратных и программных средств для автоматизации делопроизводства дает возможность выбирать оптимальное их сочетание для конкретного предприятия. Информационные технологии обработки текста и экономической информации, принципы их автоматизации студенты специальности «Менеджмент гостиничного хозяйства и туризма» Крымского государственного гуманитарного института изучают в процессе обучения по дисциплине «Информатика и компьютерная техника».

Сущность делопроизводства – обработка информации. Специфика делопроизводства состоит в том, что информация в делопроизводстве имеет всегда вполне определенный вид: это либо тексты на подмножестве естественного языка (деловая проза), либо наборы числовых данных, чаще всего организованные в таблицы, либо графические образы, относящиеся к классу деловой графики. Кроме того, в делопроизводстве широко распространен еще один вид информации, специфический именно для делопроизводства. Это формализованные бланки, или просто формы.

Обработка деловой информации носит, в основном, рутинный характер. Сюда можно отнести хранение и поиск сохраненной информации, ее изменение (редактирование), копирование и пересылку. Автоматизация делопроизводства подразумевает переводение в электронную форму следующих видов работ: бухгалтерский учет, обработка корреспонденции, материально-технический учет, планирование основной деятельности, управление кадрами и т. д. В крупных организациях за выполнение каждого вида работы отвечает целое подразделение, в мелких фирмах иногда один человек отвечает за все, но перечень видов остается одним и тем же. Перечень этих видов работ — объективная характеристика делопроизводства. Естественно ожидать, что пакет программ автоматизации делопроизводства содержит программы, автоматизирующие выполнение перечисленных функций. Обычно каждая такая программа соответствует одному из автоматизированных рабочих мест (АРМ): для бухгалтера, для работника планового отдела, для инспектора отдела кадров.

Практика показывает, что обычно разрабатывается конкретный АРМ – приложение для автоматизации конкретной функции в конкретном офисе, так называемое заказное программное обеспечение. После создания, продажи и установки разработчику приходится это приложение сопровождать, изменять и настраивать весь период эксплуатации АРМа. В результате одной задачей начинают постоянно заниматься два человека (программист + пользователь) вместо одного, что достаточно дорого. Создание же универсального приложения с возможностями любых настроек, рассчитанных на каждого конкретного пользователя приводит к тому, что настроечная часть намного перерастает функциональную. Системы пользовательского интерфейса, использующиеся файловые структуры и системы ввода, поиска, выборки, обработки и вывода данных в универсальном приложении более структурированы, раздроблены, зависят от разных опций. Это усложняет процесс написания программы, отладку и тестирование, и, что также немаловажно, последующую работу с ней, при этом общая производительность работы ниже по сравнению со специализированным приложением, процедуры и функции которого обычно оптимизируются для более эффективной работы. Стоимость же готового программного изделия для универсальных программ значительно выше. Их преимущество – в их универсальности, в массовом сбыте, которое способно снизить стоимость продукта.

Таким образом, в большинстве случаев приложения электронного делопроизводства служат не для автоматизации делопроизводства, а для автоматического выполнения функций делопроизводства, когда программный продукт полностью компьютеризирует какую-либо работу, выполняет ее вместо человека. Это оправданно тем, что в нашей стране низка компьютерная грамотность, и большинство работающих на компьютере не владеют необходимыми знаниями для полноценного использования компьютера в качестве не только исполнителя рутинных работ, печатающей машинки и калькулятора.

Однако с ростом квалифицированных пользователей появляется реальный шанс повышения эффективности работы менеджеров, связанный с уменьшением человеко-часов на создание документов. Существуют пакеты прикладных программ, рассчитанные на автоматизацию делопроизводства – офисные пакеты. Пользователь приложений этих пакетов, полностью овладевший методикой работы с ними, может использовать их для

автоматизации своей деятельности с помощью интегрированных в них функций, используя экран компьютера как свой рабочий стол, на котором можно манипулировать находящимися там объектами (вводить информацию, копировать, осуществлять поиск, выборку и сортировку, выполнять математические и логические операции с наборами данных, выводить документы на бумагу с помощью принтера), или самостоятельно разрабатывать подпрограммы автоматизации информации.

Одним из таких офисных пакетов является Microsoft Office – инструмент решения задач человеком, а не готовый решатель задач, зашитый в компьютер. Правильное использование возможностей текстового редактора Microsoft Word помогает за короткое время создавать сложные и объемные документы. Знание принципов работы табличного процессора Microsoft Excel позволяет создавать модели ценообразования, прибыли, сбыта и др., проводить их анализ по методике «Что-если», изменяя начальные значения и немедленно видя конечный результат. Microsoft Outlook помогает организовать расписание рабочего дня, назначать встречи и отсылать корреспонденцию, т. е. полностью выполняет функции секретаря. Microsoft Exchange позволяет обмениваться информацией между пользователями локальной сети предприятий, нескольким сотрудникам одновременно вместе работать над документом. Наиболее оптимальное использование программ пакета происходит при их взаимодействии и интеграции. В целом, полноценное использование возможностей пакета прикладных программ Microsoft Office позволяет повысить эффективность работы будущих специалистов-менеджеров.

В курс учебной дисциплины «Информатика и компьютерная техника» программы пакета Microsoft Office изучаются с учетом работы и применением сил и возможностей будущих специалистов-менеджеров. Кроме детального изложения принципов работы с программами пакета, лекции включают описание методик эффективного их использования. На практических занятиях студенты работают с готовыми примерами, взятыми из реальной хозяйственной жизни предприятий рекреационного комплекса Южного берега Крыма.

Список использованной литературы:

1. Кораблев М.Л. Операционные системы Windows. Ялта, 1999.
2. Руденко В.Д., Макаручук А.М., Патланжжок М.А. Курс информатики. – К., 1998.
3. Фигурнов Э.В. IBM PC для пользователя. – М., 1998.

Король В. М.
кандидат педагогических наук
Черкаський інститут пожежної безпеки

МІСЦЕ І РОЛЬ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПІДГОТОВЦІ СПЕЦІАЛІСТА ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Розвиток Держави певною мірою обумовлюється рівнем готовності фахівців до виконання своїх професійних обов'язків. Важливим компонентом готовності виступає рівень теоретичної та практичної підготовки майбутнього спеціаліста до здійснення самостійної професійної діяльності. В свою чергу підготовка стає основою формування професійного мислення.

Аналіз сутності поняття “мислення”, поданого у словниках із філософії, логіки, психології, педагогіки дозволяє виділити його основні характеристики, які повинні лежати в основі визначення явища “професійне мислення”. Це, перш за все, те, що воно характеризується активністю.

Активність, як риса мислення виявляється у можливості пізнання нового, здатності бачити протиріччя, пошуку шляхів їх розв'язання, у спрямованості особистості на самоосвіту. Таким чином, активність, зрештою, стає важливим чинником творчості у професійній діяльності.

Оскільки у педагогіці мислення розглядається як необхідна умова та передумова доцільності змін реальної дійсності, стає зрозумілим, наскільки важливо сформулювати професійне мислення у майбутніх фахівців.

Одним із важливих компонентів професійної діяльності є знання, але не варто ототожнювати суму знань та мислення, оскільки останнє є на відміну від знань активною ланкою суспільної свідомості, пов'язаною з практичною діяльністю.

Під професійним мисленням ми розуміємо вид активної пізнавальної діяльності, спрямованої на конструктивне осмислення явищ, що виявляється у цілеспрямованому використанні, розвитку та збагаченні загальнонаукових та спеціальних знань, необхідних для повсякденного розв'язання конкретних нетривіальних завдань, що обумовлює в цілому підвищення якості навчального процесу у співвідношенні мети, завдань з його результатами.

Таким чином, професійне мислення виступає одною з головних умов цілеспрямованих позитивних змін реальної професійної діяльності, а також передумовою даного процесу.

Згідно з цим, раціонально серед основних функцій професійного мислення розглядати цілеспрямованість, використання, розвиток, збагачення знань та конструктивне перетворення професійної дійсності.

Підготовку фахівця можна розглядати в єдності системи знань та умінь, тобто теоретичної та практичної підготовки. Сучасна проблема, пов'язана з цим процесом, полягає перш за все, у раціональному відборі змісту та обсягу знань, необхідних для високого рівня здійснення професійної діяльності.

Основа теоретичної підготовки фахівця будь-якої професії складає єдина система загальнонаукових та спеціальних знань. Їх взаємозв'язок та взаємообумовленість потребують комплексного підходу до забезпечення цільового функціонування цього компоненту підготовки майбутнього фахівця.

Загальнонаукова підготовка розглядається як основа системи спеціальних знань. Обсяг, зміст загальнонаукових знань обумовлює процес формування системи спеціальної теоретичної підготовки. Чим вище рівень загальнонаукової теоретичної підготовки, тим ефективніше протікає процес оволодіння спеціальними фаховими знаннями.

Систему загальнонаукових знань фахівця технічного профілю складають підсистеми світоглядних, технічних та гуманітарних знань. Основа світоглядних знань у вузькому значенні цього слова формується протягом вивчення, перш за все, суспільних дисциплін. За навчальним планом - це історія України, філософія, політологія та ін.

Зміст технічної підготовки забезпечується циклом фізико-математичних та природничих дисциплін /фізика, математика, хімія та ін. /.

Традиційно гуманітарну підготовку передбачено вивченням української мови, іноземних мов, історії культури.

Розподіл загальноосвітніх знань на подібні блоки дещо штучний, адже, вони тісно взаємопов'язані та взаємообумовлені. Рівень світоглядної підготовки, з одного боку, детермінує результати технічної та гуманітарної, а з іншого - сам обумовлений рівнем останньої.

Світогляд у широкому розумінні цього слова, як система поглядів на розвиток суспільства та природи, формується єдиною системою суспільних, фізико-математичних, природничих та гуманітарних дисциплін, що підтверджує взаємозв'язок систем знань із

різних галузей. Взаємозв'язок блоків знань здійснюється на різних рівнях та різними шляхами. По-перше, один блок складає основу наступного, а кожний наступний доповнює попередній, зміцнює основу. По-друге, окремі дисципліни блоків пов'язані між собою використанням термінології, бази даних і т. ін.

Мова займає особливе місце у процесі формування особистості. Її поліфункціональність забезпечує різнобічність впливу на протікання цього процесу.

У дитинстві через засвоєння мови, її смислів і значень, формуються основи людської духовності. На кожному етапі розвитку особистості процес оволодіння мовою виконує конкретні функції.

Мова – один із найважливіших чинників, показників розвитку особистості, важливий шлях створення її інформаційного поля, один з основних засобів спілкування.

Мова – є одною з форм культури, людського в людині. Культура дається людині через мову і в мові. Фактично завдяки мові як суспільно-історичному здобутку людина стає людиною. Цей людинотворчий статус мови глибоко розкритий у працях Мартіна Хайдеггера, який наголошує на тому, що дар мови вирізняє людину, роблячи її людиною, що саме у мові міститься сутність людини. Саме мова та мислення вирізняє людину серед всіх біологічних істот світу.

В.фон Гумбольдт надавав великої уваги проблемі зв'язку мови та мислення. Видатний німецький вчений розглядав мову у зв'язку з вербально-логічним мисленням. Він вважав необхідним для мовознавства мати свою філософську базу – філософію мови, яка до того, повинна бути побудована на аналізі різних мов. На його думку, мова повинна бути посередником між світом і людиною та розглядатись як “сполучна” ланка між ідеальним та матеріальним. Можна говорити про те, що сутність мови полягає у здатності “відливати у форму думок матерію речей та явищ”.

В. фон Гумбольдт розглядає мову як “інтелектуальний інстинкт”, підкреслюючи цим унікальність мови як антропологічного феномена. При цьому він акцентує нашу увагу, з одного боку, на такій характеристиці, як “неусвідомлена форма її існування”, а з іншого – “інтелектуальна активність”, яка полягає в “акті перетворення світу у думки”.

Аналізуючи процес утворення мислення В. фон Гумбольдт описує процес об'єктивізації явища з подальшим поверненням до суб'єкту, який здійснюється через мову, і без якого, навіть, якщо процес мислення протікає мовчки, не можна утворити поняття. Отже, сам процес мислення стає неможливим без оволодіння мовою, тому що саме мова і є його обов'язковою передумовою, навіть коли людина знаходиться у повній ізоляції.

Людина може бути протягом усього свого життя “замкнута” у колі своєї рідної мови, а вийти з нього може лише вивчивши іноземну мову. Її в цьому випадку можна розглядати як завоювання “нової позиції у колишньому баченні світу”.

Важливо акцентувати увагу на тому, що в розумінні В фон Гумбольдта, мова – це не пряме відображення світу, оскільки у ній здійснюються акти інтерпретації світу людиною. На його думку, різні мови - це відображення різноманітних світоглядів. Вони представляють не різні позначення одного й того ж явища, а різні бачення його.

У мовознавстві ця ідея В. фон Гумбольдта знайшла свій подальший розвиток у лінгвістичній концепції представників неогумбольдтіанського напрямку (Вайгербер Сепір, Уорф,). У його межах підкреслюється активна роль мови у процесах мислення та пізнання.

Висловлену Вільгельмом фон Гумбольдтом думку про нерозривність мови і людського способу буття в світі, мови і світогляду в Україні ґрунтовно розвиває О. О. Потебня.

Якщо взяти до уваги все висловлене вище стосовно підготовки фахівця будь-якої професії, то можна ставити питання про оволодіння мовою, як про фактор, який

обумовлює ефективність протікання як процесу підготовки, так і адаптації до професії та подальшої самостійної професійної діяльності.

Іноземна мова, значення якої важко переоцінити для розвитку особистості протягом навчання посідає важливе місце серед навчальних дисциплін.

Важко однозначно визначити, до якого з блоків навчальних дисциплін треба віднести мову. Мова, безумовно, серед тих, що покликані формувати світогляд, адже вона тісно пов'язана з формуванням мислення.

Слід зазначити, що світоглядна гуманітарна теоретична підготовка значно обмежена у технічному вузі. Вивчення історії культури, безумовно, дає певну основу, базуючись на знаннях історії світу, України. Відомості про розвиток культури можуть і повинні стати основою для подальшого заглиблення в неї. Це передбачає постійну роботу майбутнього фахівця із самовдосконалення.

Сприяючи поглибленню мотивації навчання загалом, фундаментальна світоглядна теоретична підготовка сприяє більш свідомому сприйманню предметів гуманітарного циклу, поглиблюючи, в свою чергу, першу.

Її можна розглядати серед фундаментальних дисциплін, адже вона сприяє, розвитку пам'яті, формуванню логіки, у 80% пов'язаного з діяльністю лівої півкулі мозку. Без оволодіння мовою стає практично неможливим оволодіння будь-якою дисципліною.

Фундаментальна гуманітарна підготовка також має величезне значення. Вона поглиблює світоглядну, а це означає, що вона працює на формування переконань, які лежать в основі реалізації особистості. Вона стає важливим чинником формування моральної сфери особистості, а це означає системи відношень до оточення в розумінні як середовища та праці, так і людей, а також до самого себе. Без цього також стає неможливою самореалізація особистості в її яскравій індивідуальності.

В широкому розумінні явища вивчення іноземної мови стає важливим засобом пізнання світу, культури інших країн.

При цьому варто наголосити на тому, що вивчення іноземної мови майбутніми спеціалістами технічного профілю повинно бути спрямоване на опанування професійною лексикою, на ознайомлення з особливостями професії в інших країнах, принаймні у тих, де говорять мовою, що вивчається.

Традиційне визначення місця мови серед гуманітарних дисциплін також можна визнати логічним, адже саме через мову людина усвідомлює гуманістичні ідеї світу, опановує досвідом народу, його традиціями. Мова сприяє формуванню духовного світу людини, певною мірою обумовлює відбір моральних цінностей, опануванню культурною спадщиною, напрацьованою людством.

Основна функція мови – комунікативна, природою в людині визначено необхідність жити у суспільстві поміж собі подібних, спілкуватись, висловлюючи свої думки і вислуховуючи думки інших.

Фахівець, діяльність якого пов'язана з людьми, завжди оцінюється по тому, як він уміє спілкуватись, наскільки багата його лексика, наскільки логічно і точно він може викласти свої думки, скласти певний документ, віддати наказ, зробити пояснення і т. ін. Останнє особливо стосується тих спеціалістів, які часто змушені працювати у стресових, надзвичайних ситуаціях, в умовах підвищеної небезпеки.

Метою навчання іноземній мові в навчальних закладах освіти МВС України є навчити курсантів користуватись іноземною мовою як засобом спілкування в усіх сферах мовленнєвої діяльності, у різноманітних ситуаціях реального життя, у професійній галузі в тому числі.

У зв'язку з цим особливого значення набуває розв'язання проблеми оволодіння професійною іноземною мовою.

Мета навчання професійній іноземній мові полягає у формуванні стану дієздатності людини, який передбачає формування готовності одержувати необхідну інформацію іншою мовою і здатності порозумітися іноземною мовою з особами, які є її носіями.

Одним із важливих завдань навчання іноземній мові є також формування мовленнєвої поведінки особистості, яка розглядається як стійка система мовленнєвих вчинків і дій у визначених мовленнєвих ситуаціях.

З урахуванням висловленого вище, високого рівня інформативної насиченості, характерної для сучасного стану розвитку суспільства, зауважимо, що проблема полягає, перш за все, у раціональному відборі змісту та обсягу знань, необхідних для високого рівня здійснення професійної діяльності.

Серед ряду факторів, що обумовлюють результативність протікання процесу засвоєння знань, важливе місце належить підручнику, в якому викладаються основи знань, визначені програмою, що створюється з урахуванням досягнень науки і культури.

У змісті підручника конкретизується зміст освіти, обумовлений програмою, загальна мета навчання, яка полягає в озброєнні особистості знаннями іноземної мови як засобу спілкування, усного та писемного, вмінням читати та перекладати науково-технічну, фахову літературу.

Оскільки функції підручника в сучасному навчальному процесі виходять за межі тільки закріплення знань, отриманих на занятті, особливого значення набуває проблема відбору змісту текстового матеріалу. Тексти повинні виконувати не тільки інформаційну, трансформаційну функції, але й професійно орієнтуючу.

Об'єктом навчання іноземній мові можна вважати базову, побутову та фахову лексику, метою – процес оволодіння визначеною лексикою і формування вміння читати, перекладати, спілкуватись.

У зв'язку з цим виникає ряд завдань, без розв'язання яких вивчення іноземної мови значно утруднюється: поетапність засвоєння лексичного матеріалу, усвідомлення особливостей перекладу науково-технічної літератури, формування навичок користування словниками.

Практика роботи свідчить, що від структури підручника багато в чому залежить створення структури засвоєння знань кожним окремим курсантом. Спрямованість навчання іноземній мові на підготовку до спілкування, оволодіння фаховою лексикою та оптимальним запасом граматичних знань, необхідних для роботи над технічними, професійно-орієнтованими текстами, обумовлює необхідність виконання умов послідовності викладання матеріалу, який змістовно та структурно забезпечував би ефективність процесу засвоєння знань.

Виходячи з цього, у підручнику варто передбачити тексти розмовних тем, тексти країнознавчих тем (з урахуванням особливостей професії), професійно-орієнтовані тексти. Необхідно передбачити розташування текстів у певній послідовності в межах кожної теми. У структурі підручника його текстовий матеріал повинен бути оснащений блоком лексичних вправ.

Система лексичних вправ від вступних через тренувальні різних видів, форм та рівнів до творчих передбачає багаторазове повторення лексичного матеріалу в різних ситуаціях, що, зрештою, забезпечує глибоке засвоєння лексичного матеріалу до рівня вільного користування ним.

Слід зазначити, що введення з першого курсу професійно орієнтованого текстового лексичного матеріалу повинно забезпечити досягнення основного конкретного завдання – підготовку до читання, перекладу фахової науково-технічної літератури. Для того, щоб розв'язати це завдання, необхідно озброїти знаннями про структуру та загальні принципи перекладу термінів, які є найбільш важливим елементом будь-якого наукового тексту.

Варто наголосити на тому, що до курсантів, як до перекладачів науково-технічного тексту, висувається ряд необхідних вимог. Серед них: знайомство з предметом; достатнє знання мови оригіналу та його граматичних особливостей; знання основ теорії перекладу, а також прийомів техніки перекладу; уявлення про характер науково-технічного функціонального стилю; знайомство з прийнятими мовними скороченнями, системами мір і т. ін.; правильне використання термінології.

У межах науково-технічного тексту найбільш інформаційно насиченим носієм спеціальної наукової інформації є термін (під терміном звичайно розуміється слово, або група слів, які мають у межах даної галузі конкретне єдине значення і виключає будь-яку можливість іншого розуміння). Особливе положення терміну в загальному масиві лексики наукової статті пояснюється характером її інформаційної функції.

Висока оперативність, мобільність англійського наукового терміну, його здатність до неперервної модифікації і уточнення свого значення приводить до появи складних термінологічних груп, що обумовлює ряд проблем перекладу, більшість яких пов'язана з ідентифікацією та адекватною передачею терміну на рідну мову в умовах відсутності нового терміну в словниках.

Підручник з англійської мови складається з трьох основних частин. Перша розглядається як вступ і містить у собі фонетико-орфоепічний матеріал у формі правил англійської вимови, системи тренувальних та контрольних вправ і змістовно-методичний матеріал зі складання анотації на текст. Таким чином, з перших занять починається актуалізація знань з англійської мови, повторення фонетичного матеріалу, розвиток умінь читання. Разом з тим з перших занять вводиться новий матеріал, який спрямовує курсантів на нові види робіт (анотація на текст) з текстами професійно-орієнтованого змісту.

Основною метою другої частини умовно можна вважати актуалізацію знань. Ця частина містить у собі тексти розмовних тем, які традиційно вивчаються у школі, але передбачають введення в них професійно-орієнтованої лексики.

Крім актуалізації знань, що має дуже важливе значення для подальшого вивчення іноземної мови, ця частина відіграє велику роль у створенні позитивного психологічного настрою того, хто навчається, адже, робота над текстами розмовних тем, які вже вивчались передбачає створення ситуації успіху в навчанні, що стає важливим фактором підтримки інтересу до іноземної мови як навчальної дисципліни.

Третя частина присвячена країнознавству. У межах роботи в цьому напрямку передбачено опрацювання текстів про англійські країни, тексти, які містять деяку інформацію про стан пожежної справи в них. Отже, з одного боку продовжується робота з актуалізації набутих раніше знань, а з іншого – збільшується частка нового лексичного матеріалу, ускладнюється зміст граматичного матеріалу.

Кожен блок навчального матеріалу підручника має чітку структуру: текст розмовної теми, лексичні вправи, діалоги, рольові ігри, текст для анотації з рядом вправ, метою яких є засвоєння лексичного матеріалу, граматичний матеріал і граматичні вправи для його опрацювання та засвоєння, професійно-орієнтований текст для читання та перекладу.

Підручник передбачає роботу як над монологічним, так і над діалогічним мовленням. Розвиток, вдосконалення першого відбувається у процесі роботи над текстами різного змісту, виконання лексичних, граматичних вправ, побудованих на лексичному матеріалі конкретної теми, переказу текстів, моделювання на його основі своєї власної розповіді.

Формування умінь діалогічного мовлення передбачається процесом роботи над діалогом (читання, переклад, репродукція, конструювання).

Важливого значення, у зв'язку з цим, на наш погляд, набуває навчальна гра. Гра у сучасній дидактиці та методиці викладання навчальних дисциплін у вищій школі ще, на жаль, не знайшла широкого застосування.

Гру вважають методом стимуляції навчання (Ю. К. Бабанський). Ми схильні розглядати навчальну гру серед практичних методів навчання як вправу.

По суті навчальна (дидактична) гра – це варіативна вправа, у межах якої створюються умови для багаторазового повторення зразка, максимального наближення за рахунок емоційності, цілеспрямованості, мовленнєвого вчинку до реального мовленнєвого спілкування.

На основі дидактичної гри конструюються рольові ігри, які ми розглядаємо як вправи з оволодіння навичками та вміннями діалогічної мови при спілкуванні. Зміст рольової гри реалізується тим, хто навчається у взятій на себе ролі, згідно з певними правилами поведінки, що регулюють її виконання. Рольова гра, яка проводиться у межах навчального процесу, дає можливість відчувати, що іноземна мова – це не тільки навчальна дисципліна, але й одночасно основний засіб спілкування. Вона висуває на перший план оволодіння мовленнєвою діяльністю, а не мовним матеріалом і, таким чином, також сприяє забезпеченню досягнення навчальної мети.

Одним з різновидів рольової гри є гра ділова. Ділову гру відрізняє те, що в її основі лежить, як правило, професійний предмет обговорення, тобто вона передбачає досягнення навчальної мети через оволодіння професійною діалогічною мовою, створення ситуації для моделювання мовленнєвої поведінки.

На наш погляд, вивчення іноземної мови потребує певної диференціації. Ця проблема стає особливо актуальною при навчанні курсантів з високим рівнем підготовки з іноземної мови. Одним із шляхів її розв'язання є застосування комп'ютерних програм, використання аудіовізуальних технічних засобів навчання, диференціація, індивідуалізація завдань, система контрольних робіт, завдань для проведення тестування.

Розглядаючи шляхи розв'язання всіх означених вище проблем, варто визначити основні підсистеми загальної системи підготовки фахівця. Серед них, по-перше – технологічна, яка передбачає створення певної матеріально-технічної бази, використання різноманітних видів діяльності, методів навчання, створення оптимального навчального плану, єдиної системи планування, керівництва, контролю.

По-друге, це – соціально-психологічна підсистема, яка включає всі види відношень: до предметного світу, до людей, до самого себе.

Третью підсистемою є духовно-емоційне життя. В її межах передбачено формування пізнавальної активності, високого світу почуттів, прагнення до самовдосконалення.

На жаль, більша частина наукових досліджень ведеться у межах технологічної підсистеми, в той час як ігнорування дії соціально-психологічної сфери та сфери духовно-емоційного життя не може стати причиною їх зникнення. Ці підсистеми існують і діють, і використання всіх їх можливостей у повному обсязі створять умови для можливості підвищення результатів підготовки майбутнього фахівця

Список використаної літератури:

1. Гельман З. Е. Кроме бинома и яблока. - М.: Просвещение, 1990.
2. Головаха Е. И. Жизненная перспектива профессионального самоопределения молодежи. – К.:Радянська школа, 1988.
3. Теоретические основы содержания общего среднего образования. – М.: Педагогика, 1993.
4. Хайдеггер М. Время и бытие. - М.: 1993

Кузьмин В. Е.
кандидат педагогических наук,
Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ОДАРЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ИНСТИТУТА: ПОДХОДЫ К СТРУКТУРЕ И ДИАГНОСТИКЕ

Необходимость обновления всей духовно-нравственной атмосферы современного общества, насыщения его этическим содержанием ставит в центр общественного внимания проблему развития творческой, одаренной личности. Решение этой задачи вряд ли возможно без помощи искусства, художественного и музыкального воспитания, способствующих нравственному, эмоциональному и интеллектуальному становлению человека.

Очень многое в этом непростом, важном деле зависит от учителей музыки, преподавателей предметов эстетического цикла, «открывающих двери» своим воспитанникам – учащимся школ, студентам училищ и вузов в удивительный мир знаний, красок, звуков, стремящихся к формированию у них эстетического отношения к окружающей действительности.

Проблема развития одаренности связана прежде всего с подходами к пониманию ее природы, механизмов развития, структур общей, общей художественной и музыкальной одаренности. Обозначив их, мы получим более полное представление об этих малоизученных феноменах, что позволит наметить направления исследований одаренности, пути ее диагностики.

Изобретение А. Бине (1904 г.) способа вычисления коэффициента умственной одаренности (IQ) сыграло большую роль в последующем ее изучении. В дальнейшем наметилась тенденция, связанная с переходом от теоретических построений и метафизических рассуждений об одаренности, к ее выявлению путем создания различных тестов, шкал и моделей интеллекта (Ч. Спирмен, Л.Терстоун, Д.Векслер, Р.Кэттелл, Дж. Гилфорд и др.) (1).

В настоящее время большинство исследователей одаренности пришло к заключению, что среди ее структурных составляющих показатель IQ не является единственным определяющим. Наряду с ним, большое значение имеет творчество как важнейшее качество личности. А.М.Матюшкин подходит к проблеме одаренности с точки зрения выявления творческого потенциала индивида, динамики его творческого развития. Творчество им понимается как механизм, условие развития, как фундаментальное свойство психики. Противопоставляя разные варианты развития – творческое развитие и адаптацию, он в первом выделяет параллельные новообразования – «открытие мира» и «открытие себя», проявляющиеся, по его мнению, в специальных способностях (2).

Большинством исследователей отмечается возможность существования одаренности в эстетической или художественной области. А.А. Мелик-Пашаев рассматривает художественную одаренность «как иерархию качеств разного уровня» и для обоснования своего подхода использует термин «эстетическая позиция личности», определяемый как «целостное отношение человека к миру, как высшее качество, от которого зависит способность человека к художественному творчеству и потребность в нем» (3, с. 95).

Особое отношение человека к жизни проявляется в ценностном, прагматическом, созерцательном отношении к природе (природа понимается широко, включает и человеческие чувства), ощущении сопричастности, слитности с миром, чувстве

прекрасного и рассматривается как первооснова художественной одаренности. Важно подчеркнуть, что эстетическое отношение и творчество – это две стороны художественной одаренности: созерцательная как особый вид внутренней активности, (вчувствование, усматривание сущности) и преобразующая, действенная.

Музыкальная одаренность рассматривается как один из видов художественной одаренности, которая проявляется уже в детстве. Среди многочисленных подходов к музыкальной одаренности отметим Г. Ревеша (1924 г.), который рано проявляющуюся виртуозность – инструментальный талант относил скорее к психомоторным (техническим), чем к художественным способностям. В развитии творческой одаренности он выделял три этапа: виртуозность, способность к импровизации и творческую одаренность.

Чрезвычайно плодотворным нам представляется общий подход к музыкальной одаренности, сформулированный Б.М. Тепловым, который ввел эту категорию и подчеркнул, что она не сводится к специальным моментам, связанным с музыкальными способностями. В ней он выделил и более общие индивидуально-психологические особенности, такие как, например, сила и богатство воображения. Некоторые авторы отмечают, что музыкальность («специальный» компонент музыкальной одаренности) не всегда сочетается с исполнительскими данными – виртуозностью и артистизмом. Однако, «это ценнейшее качество музыканта может совпадать с другими личностными свойствами, нужными именно в процессе преподавания музыки: аналитическим мышлением, склонностью к обобщениям, наконец к педагогическим талантом» (4, с. 145).

Наше исследование становления музыкальности у одаренных детей позволило сделать вывод о том, что структура музыкальной одаренности включает в себя систему ярко выраженных музыкальных способностей в сочетании с достаточно высоким интеллектом и рядом индивидуально-личностных качеств. К последним относятся прежде всего творчество как способность к созданию нового продукта, направленность на деятельность, познавательная и исследовательская активность.

Некоторые авторы считают, что развитие одаренности индивида неотделимо от становления его аффективной сферы, которое осуществляется в связи с формированием «Я - концепции», общения и межличностного взаимодействия. К. Роджерс для определения степени осознания себя в опыте, для выявления степени соответствия между сообщаемым, испытываемым и наличным (опытом) вводит понятие конгруэнтность. Он полагает, что в каждом из нас присутствует тенденция к самоактуализации, т.е. «стремление становиться компетентным и способным настолько, насколько только это возможно для нас биологически (5, с.381). А. Маслоу свободно определяет самоактуализацию как «полное использование талантов, способностей, возможностей и т.п., представляя самоактуализировавшегося человека не как обычного человека, которому что-то добавлено, но у которого ничто не отнято. (там же с. 409).

Одним из основных вопросов, возникавших перед исследователями одаренности, был вопрос о соотношении в ней наследственных и социальных факторов. Отметим, что однозначного решения не найдено до сих пор: одна часть исследователей в этом отношении отдает предпочтение генетическим предпосылкам (Т. Юдин, В. Штерн, А. Маслоу, Г. Ревеш, и др.), другая – социальным влияниям (Б.М. Теплов, Г. Хилдрет, Б. Блум и др.). Некоторые исследователи вообще бескомпромиссны в этом вопросе: так, генетик Н.П. Дубинин утверждает, что мозг новорожденного ребенка обладает безграничными возможностями для восприятия социальной среды (6). В.Е. Зябкин, поддерживая этот подход, считает, что все дети (нормально рожденные, здоровые) обладают от природы одинаковой матрицей способностей. Это, по его мнению, проявляется в том, что они могут научиться всему, во что их вовлекает социальная среда или, иначе говоря, можно сформировать любой талант, была бы у воспитателей добротная

технология (6). Отметим перспективность такого подхода: он способствует смещению основного акцента в направлении научной и научно-методической деятельности в данной области - не столько поиск и выявление талантов, сколько воспитание и развитие творчески одаренных людей.

Говоря о развитии одаренности студентов – будущих педагогов: учителей музыки, изобразительной деятельности, этики и эстетики, преподавателей мировой художественной культуры и т.д. подчеркнем, на наш взгляд важнейшие составляющие ее структуры – творческость, эстетическое отношение к миру, интеллект, компоненты аффективной сферы и специальные способности.

Интеллектуальные данные студента, на наш взгляд, удобно рассматривать с точки зрения понятия «связанный интеллект», введенного Р. Кэттеллом: как совокупность знаний и интеллектуальных навыков личности, приобретенных в ходе социализации с раннего детства до конца жизни и являющегося мерой овладения культурой общества, к которой принадлежит индивид (1).

Развитая система специальных способностей (музыкальных, художественно-графических, литературно-лингвистических и пр.) является художественно-содержательным ядром профессиональной подготовки студента вуза. К примеру, одаренного педагога-музыканта невозможно представить без ярко выраженной музыкальности и высокого уровня творческих исполнительских способностей, лежащих в основе тонкого понимания, мастерства интерпретации музыки и передачи музыкального опыта ученикам.

С.Л. Рубинштейн указывал, что «внутри тех или иных специальных способностей проявляется общая одаренность индивида» (цит. по - 7, с. 33). Поддерживая в целом эту точку зрения, мы считаем, что одаренность и ее основные структурные составляющие не только проявляются в специальных способностях, но развиваются и могут быть сформированы в них.

Проблема развития одаренности тесно связана с ее диагностикой. Содержание и методы диагностики одаренности определяются общим теоретическим подходом к психодиагностике, с одной стороны, и проблеме структуры одаренности и ее составляющих, с другой. Л.С. Выготский считал, что психологическая диагностика – это диагностика развития, имеющая иерархическую структуру. Только по результатам многократных, проходящих из года в год исследований и систематических наблюдений за обучающимися можно судить о качественном своеобразии процесса его психологического развития (8). Большие возможности для анализа развития специальных способностей, успешности художественной (и других) деятельности открывает критериально-ориентированное тестирование. При его применении «оценка результатов диагностики психического развития того или иного ученика (студента) производится не путем сравнения этих результатов с какими-либо нормами или средними величинами, а, главным образом, путем сопоставления их с результатами предыдущих диагностических проверок того же испытуемого с целью выявления характера и величины продвижения его в развитии» Такое тестирование содействует самопознанию и развитию личности (9).

Психологическая диагностика в таких формах ее, как тесты, опросники, тесты достижений (учет успешности), еще не заняла заметного места в работе детских садов, школ и вузов. Между тем, потребность в подобных методиках велика: с помощью критериально-ориентированных тестов и тестов достижений можно следить за психическим развитием учащихся.

В заключение отметим, что разработка комплекса методик диагностики одаренности будет способствовать определению индивидуальной стратегии обучения студентов, коррекции программ их развития, более раннему и точному выбору ими направления своей специализации.

Список использованной литературы:

1. Анастаси А. Психологическое тестирование: Кн.1: пер.с англ.– М.1982. 320 С
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии –Москва: Педагогика, 1989.
3. Выготский Л.С. Собр. соч. Т.3. Проблемы развития психики. – М. 1983. – 366 с.
4. Дружинин В.Н. Психодиагностика общих способностей. – М.: Изд. центр «Академия», 1996. – 224 с.
5. Зябкин В.Е. Все дети талантливы. – Крымское уч.-пед. гос. изд-во, 1998. – 123 с.
6. Теории личности в западно-европейской американской психологии / Хрестоматия по психол. личности. – Самара: Изд. Дом «БАХРАХ», 1996. – 478 с.
7. Якупов А. Музыкальная коммуникация / Вопросы теории и практики управления. – М. -Новосибирск, 1993. – 178 с.

Лаба А. А.

старший преподаватель

Крымского государственного гуманитарного института, г. Ялта

ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НАРОДНОЙ КАПЕЛЛЫ БАНДУРИСТОВ ИМ. С. РУДАНСКОГО В УСЛОВИЯХ МНОГОНАЦИОНАЛЬНОГО КРЫМА (АКСЕОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Много народов живет на земле древней Тавриды. Каждый из них имеет свой язык, обычай, культуру. Возможно наибольшая часть каждой самобытной национальной культуры - фольклор - устная народная музыкально-поэтическая традиция. В фольклоре разных народов немало общего, прежде всего - реалистичность, человечность, жизненность.

Именно поэтому каждому из нас близки не только песни своего народа, но и песни других национальностей. Язык музыки не требует перевода, она в той или иной мере понятна всем. Вместе с тем народные песни, музыка и танцы очень разнообразны. В этом разнообразии сила и величие искусства.

Самобытное песенное творчество украинского народа - ценнейший вклад в сокровищницу общечеловеческой культуры народов Крыма. В ней - свойственные только украинскому народу формы музыкально-поэтического творчества, свои оригинальные художественные образы, темы, сюжеты, отражающие его жизнь, историю, особенности мировосприятия и эстетические убеждения.

Носителями и творцами самобытной украинской песенности с ее глубоко выстраданной, родниково звонкой, хрустально чистой и могучей поэзией издавна были кобзари.

...« Народная поэзия Украины - апофеоз красоты!...», - писал М. Горький в своей книге «Братство культур». «Счастливые вы, кто родился среди народа с такой богатой душой, какой умеет так выражать свои мысли, мечты, переживания. Кто имеет такую песню, тому нечего страшиться за свое будущее. Время его не за горами... » (Л. Толстой)

Исторические думы и песни, исполняемые кобзарями, сыграли свою особую роль в жизни народа. Иван Франко писал, что «... думы и песни воспитывали новые поколения, вливая в них с материнским молоком тот самый геройский дух, которым жили предки»...

Народная капелла бандуристов им. С. Руданского Крымского государственного гуманитарного института - это то самое новое поколение, воспитываемое неповторимой художественной красотой музыкально-поэтических образов кобзарской песни, продолжающее и развивающее его традиции.

Рождение капеллы на многонациональной земле Крыма в 1964 году можно считать закономерностью, если взять во внимание историческую гипотезу о том, что предки,

заселявшие территории Северного Причерноморья и Крыма во времена существования Скифского царства (IV век до н. э.) имели музыкальный инструмент очень близкий по названию *кобза* - кобуз. Наши предки - восточные славяне также имели кобзоподобные инструменты. Об этом свидетельствуют сохранившиеся до наших дней фрески Софийского собора - памятники истории периода Киевской Руси и не умирающие строки из «Слова о полку Игореве»

«...Боянь же, братие
Не 10 соколов на стадо
лебедьи пущаше,
нъ своя вѣщия струны въскладаше, -
они же сами князем славу рокотаху ...»

На протяжении своей 35-летней деятельности капелла бандуристов КГГИ утверждает традиции устного музыкального поэтического народного творчества, исторически передаваемого из «уст в уста», из поколения в поколение. Художественно-педагогические ценности кобзарского искусства - это, прежде всего, сама история кобзарства, его духа, история инструмента *к о б з а - б а н д у р а* и традиции кобзарского искусства, органично объединяющего разные виды творческой деятельности - поэзию, пение, инструментальную музыку.

Замечательный исследователь кобзарского искусства Гнат Хоткевич (1877-1938) писал в своей книге «Музичні інструменти українського народу», - ..."чим являється бандура серед інших інструментів і що в ній є цінного? Кожний інструмент є цінний постільки, поскільки він дає свою вартість. До української музики вона наблизилась всією своєю суттю і накроще її передає: навіть рояль з його муготніми засобами не може рівнятися з бандурою щодо передачі української музики..."

Основоположник капеллы бандуристов, ее художественный руководитель Заслуженный работник культуры Украины А. Ф. Нырко - истинный патриот национального украинского искусства. Педагог-бандурист, создавший капеллу как художественный творческий коллектив, является, в первую очередь, убежденным последователем традиций кобзарства, носителем его культуры. Состав участников капеллы - это студенты, будущие учителя музыки общеобразовательных школ. Целеустремленно следуя по пути художественного воспитания молодого поколения, А. Ф. Нырко понимает значимость и мотивацию обучения игре на бандуре.

Сохранение и распространение кобзарского искусства в многонациональном Крыму, воспитание эстетической, духовной культуры участников капеллы средствами народно-песенного кобзарского искусства - основа художественно-педагогической деятельности коллектива.

Общезвестно, что в деле воспитания огромную роль играет личность преподавателя. Просветительская деятельность руководителя капеллы - его великое призвание. Здесь можно сказать о педагогике культуры, которая рассматривает образовательный процесс как встречу человеческой мысли с объективными ценностями культуры. Собранные А. Ф. Нырком экспонаты и документы по истории кобзарства в Крыму и Кубани, открытие музея кобзарства, основу которого составляют старинные инструменты мастерового исполнения таких известных мастеров как Антон Папльинский, Н. Вереса, Г. Гусар, П. Кикоть, П. Смолка и другие. Все это - мир призвания руководителя капеллы. Личный пример его деятельности невозможно не воспринять как истинный образец преемника и носителя самобытной культуры кобзарства, создателя духовных человеческих ценностей, так необходимых в деле воспитания личностей музыканта. Влияние такой среды, благотворного музыкального окружения, где проходят репетиции капеллы, в деле музыкального воспитания играют огромную роль. Именно в такой «среде обитания»

возможно коллективное творчество, возникновение «коллективного разума» - мощную силу созидания не только в сфере музыкальной деятельности, а также в сфере музыкальной психологии. Многолетняя история капеллы, ее успехи в концертной деятельности свидетельствуют о хорошем исходном уровне эмоциональной и художественной культуры. Еще в эпоху Фрейда ученый-психолог Ле Бон на основе своих размышлений говорил о том, что с объединением в группы трансформируется сознание каждого человека. Подсознательное стремление к сплоченности приводит к укреплению существующих традиций, к возрастающей роли потребности в коллективе, принадлежности ему и полезности. Приобретается «коллективная душа», в силу которой мысли чувства и поступки становятся совсем иными.

В такой атмосфере «коллективной души» возникает свободная эмоциональная отзывчивость и отклик на поэтическое слово и музыку народной песни, пристрастное к ней отношение, выделение ее в ряду других ценностей. Все это развивает и определяет эмоционально-оттеночный слой художественного сознания участников капеллы, составляющих многонациональную музыкальную семью.

Воспитанию духовной культуры ученической молодежи средствами музыки посвящены исследования В. Г. Бутенко, О. П. Рудницкой, Г. П. Шевченко и др. Результаты научных исследований дают возможность утверждать, что музыка имеет огромное влияние на формирование личности в юношеский период жизни.

Возможности музыкально-поэтического искусства кобзарства позволяют действительно использовать его в деле формирования духовности и культуры студентов - участников капеллы, в составе которой - татары, русские, украинцы, болгары и другие национальности. Благодатной почвой для этого является сама украинская песня, «захватившая в плен» весь мир воспеванием идеала человека. Издавна в ней «живет» главная черта украинца - безграничная любовь к Родине. Среди высоких идеалов человеческих отношений, таких как любовь к родителям, брата к сестре и пр., воспетых украинской песней, следует особенно подчеркнуть в ней чистоту, скромность и сдержанность в любви (отличная черта настоящей украинской девушки). Эти общечеловеческие идеалы понятны всем народам, живущим даже далеко от Украины, их воспитательное содержание есть суть педагогического процесса - «прививать доброе, разумное, вечное...»

Таким образом, процесс художественного воспитания на основе кобзарского искусства связан с процессом педагогическим, процессом воспитания гуманистических качеств, интересов и любви к жизни. Средства синкретического кобзарского искусства, уходящего в глубины творчества народных певцов-бандуристов - поистине благодатная почва для этого. Кобзари были любимцами народа. Их называли Божьими людьми, певцами правды, справедливости и любви к Родине.

История капеллы - это ее и концертная деятельность, участие в фестивалях народного творчества. Среди них - фестиваль во Франции, в Польше, в Венгрии, выступление в Кремлевском дворце съездов, концертное выступление перед Президентом Украины в Артеке...

Выразительное сценическое воплощение художественных образов невозможно без развития творческой инициативы самих артистов капеллы. Для успешной ее работы необходима еще и определенная артистическая организация, состоящая из множества компонентов. Одна из основных - художественно-педагогическая интерпретация исполнения жизнеописательных украинских песен, где каждая - мини-спектакль. Она является продуктом художественно-творческой деятельности педагога - руководителя - хормейстера коллектива. Пользуясь различными педагогическими приемами работы со студентами - участниками капеллы, эта своеобразная субъективная интегрированная

интерпретация позволяет привить навыки и умения образного мышления. В результате такого типа интерпретации, построенной на основе музыкально-поэтического образа песни, развиваются интеллектуальные возможности студента, формируются элементы профессионально-педагогического мастерства.

Важную роль в творческом развитии личности играет искусство. Поскольку фольклорное искусство кобзарей является составной частью духовной культуры нашего общества и специфическим видом практично-духовного освоения мира, деятельность капеллы бандуристок имеет важное значение для целостного общественного воспитания личности, эмоционального, эстетического и интеллектуального развития ее воспитанников и слушателей многонационального Крымского региона.

За 35 лет капелла вырастила больше, чем 1000 бандуристок. Многие, получив полное музыкально-педагогическое образование (класс фортепиано, баян и др.), по окончании обучения продолжают кобзарскую деятельность. С их помощью, при непосредственном их участии в Крыму созданы новые капеллы, ансамбли бандуристов, открыты классы бандуры в детских музыкальных школах. Их руководители - выпускники Ялтинской Народной капеллы бандуристок им. С. Руданского Крымского государственного гуманитарного института (в прошлом - Ялтинского педучилища - педколледжа): Народная капелла бандуристов с. Михайловка Нижнегорского района (рук-ль Е. Котелевец), капелла в г. Севастополе СШ №2 (рук-ль Нина Паленая), Народный ансамбль «Чарівний спів» (рук-ль И. Арлашина), трио бандуристок в г. Одессе (рук-ль А. Довганюк), Народная детская капелла бандуристов «Кримські проліскі» (рук-ль Н. Нырко, Е. Боярко) и многие другие.

Все это подтверждает жизнеспособность системы гуманитарного образования Крымского государственного гуманитарного института в условиях многонационального региона, неотъемлемой частью которого является художественно-педагогическая деятельность Народной капеллы бандуристок им. С. Руданского.

Список использованной литературы:

1. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // Вопр. психол., 1989. - № 6. - С. 29-33
2. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности. - М.: Знание, 1981. - 95 с.

*Овчинникова М. В.
преподаватель*

Крымского государственного гуманитарного института, г. Ялта

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СОЧЕТАНИЯ КОЛЛЕКТИВНОЙ И ИНДИВИДУАЛЬНОЙ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Качественная подготовка специалистов для всех уровней образовательной системы является одним из условий и средств решения проблемы гуманизации и гуманитаризации современного образования в Украине.

Подготовка учителя начальной школы является одним из важнейших направлений в этой взаимосвязанной и взаимообусловленной цепи, ведь именно учитель начальной школы формирует у учащихся базу для их последующей учебы и профессиональной деятельности вне зависимости от ее направления. Учитель начальной школы несет ответственность за формирование полноценной учебной деятельности у своих учеников, поэтому он должен владеть всеми методами и приемами ее формирования, уметь использовать разнообразные формы ее организации в учебном процессе, на уроках начальной математики в том числе.

На уроках начальной математики, кроме того, происходит формирование логического, алгоритмического, творческого, абстрактного мышления. Именно учитель начальной школы должен сформировать у своих учеников умение сформулировать жизненные задачи, где требуется, на математическом языке; формирует основу для овладения учениками основными методами и приемами мышления – анализом и синтезом, индукцией и дедукцией, конкретизацией и обобщением, классификацией и систематизацией, символизацией и материализацией. По большому счету, мы не сможем говорить о развитии технического образования, если в начальной школе не будут заложены прочные знания.

Развитие гуманитарного образования так же зависит от уровня сформированности мышления педагогов и учащихся, его основных методов и приемов.

Учитывая, что школьное образование – важнейший этап социализации личности, в качестве одной из основных его функций можно выделить способствование развитию этических, моральных, социальных, правовых норм и ценностей современного демократического общества. Реализация этой функции зависит не только от усвоения ребенком определенного содержания образования, но и самого факта разумной организации системы образования и учебного процесса, применяемой и во время уроков начальной математики.

Достижению всех перечисленных целей способствует применение разнообразных (индивидуальных, коллективных) форм организации учебно-познавательной деятельности учащихся на уроках в начальной школе.

Применение коллективных способов организации учебно-познавательной деятельности на уроках математики в начальной школе способствует успешной социализации детей в локальный социум, развитию взаимопонимания, взаимоподдержки, взаимопомощи, помогает лучшему усвоению учебного материала и формированию полноценной учебной деятельности. Процесс социализации происходит успешнее, если ученик с первых дней нахождения в школе попадает в условия совместной ценностной деятельности учеников между собой и учителем, т. е. успешность социализации зависит от качества организации совместной деятельности учащихся.

Процесс социализации ученика начальной школы начинается с взаимодействия с учителем и одноклассниками. Одностороннее воздействие педагога на ученика в современных условиях не отвечает требованиям демократической парадигмы образования. Принятие индивидуальных интересов партнера во взаимодействии, установление взаимопонимания между всеми субъектами учебно-воспитательного процесса возможно лишь в случае отсутствия противопоставления и борьбы на уровнях «ученик – ученик» и «учитель – ученик». Понимание учителем и классом ценности личности каждого ученика и принятие его успеха позволяет сделать процесс социализации безболезненным и успешным.

В процессе изучения курса методики преподавания начальной математики студенты факультета «Начальное обучение. Дошкольное воспитание» КГПИ (г. Ялта) знакомятся с применением разнообразных форм организации учебно-познавательной деятельности учащихся на уроках и во внеурочное время. Они понимают, что для решения поставленных перед начальной школой задач в современных условиях необходимо совершенствование классно-урочной системы обучения, которое является одним из основных направлений в их будущей работе. Выявление с этой целью всех потенциальных возможностей эффективной организации учебно-познавательной деятельности младших школьников тесно связано с изучением именно форм организации этой деятельности.

Проблема организации индивидуальной и коллективной учебно-познавательной деятельности учащихся на уроках математики с учетом дидактического принципа их оптимального сочетания и взаимодействия не нова. Опыт сотрудничества в обучении изучали различные авторы (Богданович М. В., Булановская М. Г., Ривин А. Г., Мкртчян М. Я., Дьяченко В. К., Хабиб Р. А., Титаренко Л. И. и др.). Наши студенты не только знакомятся с опытом перечисленных авторов, но и применяют их на практике пробных уроков в начальной школе, во внеклассных мероприятиях.

Нельзя не учитывать тот факт, что в процессе проведения коллективной работы на уроках математики в школе первой ступени учащиеся не только получают знания, умения и навыки по предмету, предусмотренные программными требованиями, но и получают первые навыки организации целесообразного общения в локальном социуме (классе). Известно, что ребенок, приходящий в начальную школу из детского сада уже владеет основными коммуникативными навыками, чего нельзя сказать о «домашних» детях. Поэтому процесс первичной социализации учащегося, который происходит в начальной школе имеет важное значение, и его детерминацию определяет и организация коллективной учебно-познавательной деятельности на уроках математики в начальных классах. Поэтому мы обращаем внимание наших студентов на основные методы и приемы формирования коммуникативных навыков младших школьников, особенно в сложных условиях поликультурного Крымского региона.

В период непрерывной педагогической практики нашими студентами (Шраменок Е., Горохов В., Безродная Н.) в процессе исследования организации и руководства учебно-познавательной деятельностью учащихся начальных классов школ г. Ялты было подтверждено фундаментальное педагогическое значение дидактического принципа оптимального сочетания коллективной и индивидуальной учебно-познавательной деятельности. Анализ психолого-педагогической литературы и результаты исследования позволили сделать выводы о том, что данный принцип является единственным из дидактических принципов, имеющих непосредственное отношение к самому понятию организации учебного процесса, т. к. он является главным организационным принципом, через взаимодействие с которым осуществляется влияние других принципов дидактики на организацию процесса обучения.

На основании анализа психолого-педагогической литературы и результатов исследования нашими студентами были выделены следующие теоретические основы организации различных форм учебно-познавательной деятельности учащихся начальной школы:

активизация учебно-познавательной деятельности учащихся осуществляется только на основе широкого использования комплексных методов познания;

целенаправленное формирование познавательных потребностей и умений у учащихся начальной школы, осознание ими внутренней логики развития изучения каждого предмета способствуют активизации их познавательной деятельности учащихся;

основная педагогическая сущность сочетания индивидуальной и коллективной учебно-познавательной деятельности учащихся начальных классов заключается в возможности ее систематического и постоянного моделирования.

Коллективная учебно-познавательная деятельность, при правильной ее организации, может становиться и источником индивидуальной учебно-познавательной деятельности и средством ее завершения, подведения итогов, обобщения, выводов. Без использования организации коллективной учебно-познавательной деятельности в органическом сочетании и взаимодействии с индивидуальной деятельностью уменьшается возможность широкого и систематического применения индуктивных, поисковых методов в изучении такого предмета как математика. А также сформулированы следующие дидактические

требования, определяющие организацию коллективной и индивидуальной учебно-познавательной деятельности учащихся на уроках математики в школе первой ступени:

Содержание и структура коллективной и индивидуальной учебно-познавательной деятельности учащихся определяются целями обучения, конкретным содержанием изучаемого материала, уровнем развития общепознавательных умений учащихся.

На содержание и структуру данного вида организации учебно-познавательной деятельности оказывают влияние и требования общего характера. Коллективное преодоление всех этапов решения учебно-познавательной задачи должно происходить при немедленном вынесении частей познавательных заданий на индивидуальное решение с максимальной степенью самостоятельности; ориентацию сначала на общую, а затем дифференцированную индивидуальную учебно-познавательную деятельность учащихся; ограничение количества индивидуальных и групповых заданий среднего уровня сложности.

При организации общей или дифференцированной групповой работы необходимо учитывать общеорганизационные требования, позволяющие ученику овладеть способами взаимодействия с учителем и учениками, сформировать цели совместной деятельности, овладеть средствами управления своими действиями, развить взаимопонимание и коммуникацию.

Организацию коллективной и индивидуальной учебно-познавательной деятельности учащихся следует рассматривать как способ социализации младших школьников. Через данную форму школьники не только усваивают готовые нормы социума и приобщаются к ним, но и приобретают собственный опыт развития через анализ и реконструкцию существующих норм, что, в конечном счете, позволяет найти ребенку свое место в социуме, самоопределиться; они получают опыт сотрудничества, конструирования совместной деятельности.

Коллективная учебно-познавательная деятельность для учителя представляет собой важное средство управления учебно-познавательной деятельностью учащихся на уроках. Сочетание индивидуальной и коллективной учебно-познавательной деятельности обеспечивает высокую интенсивность обучения детей младшего школьного возраста математике, способствует повышению эффективности качества этого обучения.

Литература:

1. Богданович М.В. Методика розв'язування задач у початковій школі: навч. посібник. – 3-те вид., перероб. і допов. – К.: Вища шк. 1990. – 183 с.
2. Богданович М.В. та ін. Методика викладання математики в початкових класах: Навч. посібник/ М.В. Богданович, М.В. Козак, Я.А. Король – К.: А.С.К., 1999. –352 с.
3. Дьяченко В.К. Коллективная и групповая формы организации обучения в школе / Начальная школа, 1998, № 1.- с.17-24.
4. Истомина Н.Б. Методика обучения математике в начальных классах: Учеб. Пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. – М.: Академия, 1998. – 288 с.
5. Калягин Ю.М. Задачи в обучении математике: в 2-х ч. – М.: Просвещение, 1977.
6. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів – К.: Абрис, 1997. – 416 с.
7. Стойлова Л.П., Пышкало А.М. Основы начального курса математики. – М.: Просвещение, 1988 – 320 с.

*Палкин Г. С.
старший преподаватель*

Крымского государственного гуманитарного института, г. Ялта

ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

Как показывает опыт, студенты-первокурсники в целом готовы к обучению в вузе. Об этом свидетельствуют результаты опроса, проведенного среди первокурсников в

Ялтинском педагогическом колледже в сентябре 1998 г. Результаты опроса отражены в таблице 1. Студентам был предложен вопрос: «Как вы оцениваете свои учебные способности?»

	Варианты ответов по четырехступенчатой системе				
	1 Очень высоко	2 Высоко	3 Низко	4 Очень низко	Без ответа
Работоспособность	3	35	32	6	2
Усидчивость	6	37	30	30	5
Умение сосредоточиться	2	30	28	16	2
Способность выдерживать большие учебные нагрузки	2	31	40	5	-

Было опрошено 78 человек из числа первокурсников. По результатам таблицы видно, что все опрошенные разделились на две группы: на тех, кто уверен в своих учебных способностях, и на тех, кто оценил свои учебные способности низко. Среди последних оказалось много студентов с заниженной самооценки своих учебных возможностей. Это стало очевидно по итогам семестра. Тем не менее те, кто очень низко оценил свои учебные способности, оказались правы в своих прогнозах.

Проблемой остается готовность первокурсников к самостоятельной работе и самостоятельному осмыслению учебного материала. Некоторые пасуют перед лавиной знаний, обрушившейся на них в первые же дни. Эта ситуация выправляется через несколько недель, когда студенты в полной мере овладевают культурой учебного труда, вырабатывают стиль учебы, соответствующий требованиям вуза.

Анализ рабочих качеств современных студентов позволил зафиксировать превалирование формальных моментов над творческими. Надо сказать, что профессиональная любознательность, жажда знаний, активность при индивидуальной проработке заданного материала, стремление разрешить возникающие противоречия, а также другие важные элементы творческого подхода к освоению учебной программы развиты у некоторых студентов слабо.

В ходе исследования возник вопрос о том, какую роль играет социальная мотивация учебы, которая развивается от курса к курсу. Существуют в данном случае два аспекта побудительных мотивов: когда студент считает, что знания ему нужны для успешного овладения профессией, поддерживая средний уровень учебы, и когда он мыслит более крупными общественными категориями, чувствуя себя активным участником социального прогресса, стремясь на данном этапе к высокой производительности в учебе.

Отношение к успеваемости у студентов разнообразно, что объясняется прежде всего индивидуальными различиями. Следует подчеркнуть прежде всего большое значение для успешной учебы студентов всех мотивационных факторов. Можно считать, что отношение к учебе и ее мотивация главным образом и определяют успеваемость студентов.

Значительное влияние на успеваемость студентов оказывает социальное окружение: многочисленные личностные контакты, отношения с преподавателями вуза, сокурсниками, психологическая атмосфера в студенческой группе и на факультете, жилищные условия.

Говоря об успехах в учебе, нельзя не сказать о способностях студентов к обучению. От уровня их сформированности во многом зависит и готовность к обучению в вузе.

Наилучшие способности к обучению имеют студенты, у которых сформированы как объективные, так и субъективные компоненты готовности к обучению, а именно: а) развитые общие способности, в том числе вербальный и невербальный интеллект, креативность; б) сформированная благоприятная для обучения мотивация.

Список использованной литературы:

1. Бургин М.С. Инновации и новизна в педагогике // Сов. педагогика. – М., 1989. - №12
2. Завязгинский В.И. Педагогическое творчество учителя. – М., 1987. – 159 с.
3. Розов Н.С. Ценности гуманитарного образования // Высшее образование в России, 1996, № 1.
4. Теплов Б.М. Психологические вопросы художественного воспитания // Известия АПИРСФСР. – Вып.2 – М., 1947.

Петенко И. В.

кандидат экономических наук,

Донецкая государственная академия управления

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ НАУЧНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ЦЕНООБРАЗОВАНИЕ»

Цена в современных рыночных условиях не только индикатор соотношения спроса и предложения товара на рынке, а и важнейший инструмент управления бизнесом. Не вызывает сомнения, что успешное функционирование рынка предполагает четко скоординированный ценовой механизм. Практика формирования цен больше, чем какая-либо другая область маркетинговой деятельности фирмы нуждается в теоретическом обосновании. Современные исследования, проведенные немецким Университетом Майнц и Лондонской школой бизнеса, свидетельствуют о наличии тенденции увеличения давления ценового фактора на управление фирмой.

Дисциплина «Ценообразование» изучается во всех вузах Украины. Маркетинговые исследования показали, что содержание и объем изучаемого материала очень разнятся даже по одному направлению подготовки специалистов. Не претендуя на аксиоматичность в данном вопросе, предлагаем свою точку зрения по проблеме изучения дисциплины «Ценообразование» в вузах.

Практическое ценообразование базируется на экономических законах, на научной теории ценообразования. Научную дисциплину (теорию) ценообразования характеризует аккумулирующий из других научных дисциплин (экономическая теория, финансовый менеджмент, маркетинг, микро-, макро экономика и др.) характер. Вместе с тем, ценообразование это - наука, которая имеет самостоятельное значение, методологию и источник познания. Таким образом, ценообразование целесообразно считать проблемной наукой. Наука ценообразования имеет прикладной характер и направлена на исследование и разработку рекомендаций ориентации фирмы в рыночном пространстве в соответствии с ее стратегическими целями.

Трансформационные процессы, связанные с переходом от государственного монополизма к свободному ценообразованию, обусловили экстраполяцию западного опыта и теорий на несовершенный украинский рынок. Подобная трактовка механизма формирования цен вносит некоторый хаос в понятие сущности процесса ценообразования. Освоение зарубежных знаний и моделей имеет большое значение в силу конвергенции экономик, поэтому следует их изучать и использовать с учетом национальных особенностей.

Практическая сторона изучения вопроса базируется на модульном подходе, который предусматривает комплексный подход с предоставлением полного научно-методического обеспечения дисциплины: учебника «Ценообразование. Основной курс»; учебника «Ценообразование на мировых рынках»; учебного пособия «Практическое ценообразование»; учебного пособия «Сборник тестов к курсу «Ценообразование».

Главной стратегией при разработке модульного подхода к изучению дисциплины явились подготовка высококвалифицированных специалистов, способных практически использовать основные законы и методы ценообразования;

Учебник «Ценообразование» направлен на изучение научных основ ценового механизма, изучение которого строится по ниже приведенной схеме.

Учебник «Ценообразование на мировых рынках» предусматривает изучение особенностей формирования цен в странах развитого рынка, ценового механизма и правового обеспечения международных расчетов.

Учебное пособие «Практическое ценообразование» содержит существующие на практике методы определения цены, область их рационального применения. Пособие содержит методики формирования цен в отраслях промышленности, нормативную и законодательную базу, регламентирующую процесс ценообразования в Украине.

Сборник тестов по курсу содержит триста тестов по дисциплине. С целью облегчения поиска правильного ответа, структура сборника идентична структуре основного курса. В сборнике предложены кроссворды и деловые игры. Целью решения тестов является контроль знаний по курсу и способности к логическому мышлению в области ценообразования.

С О Д Е Р Ж А Н И Е УЧЕБНИКА «ЦЕНООБРАЗОВАНИЕ. Основной курс»

Глава 1. Теоретические основы ценообразования (1. Эволюция теории цен. 2. Концепции термина «цена»)

Глава 2. Экономическая сущность цены (1. Функции цены. 2. Факторы ценообразования. 3. Классификация цен.)

Глава 3. Методология ценообразования (1. Общие положения. 2. Стратегические цели фирмы. 3. Политика ценообразования) (3.1. Стратегии ценообразования. 3.2. Закономерности формирования цен на различных типах конкурентных рынков. 3.3. Закономерности формирования цен на разных этапах жизненного цикла товара). 4. Тактика ценообразования (4.1. Взаимодействие цены, спроса и предложения. 4.2. Роль издержек в формировании цены. 4.3. Направление и сущность анализа ценовой политики и тактики конкурентов. 4.4. Методы определения исходной цены. 4.5. Специфические черты формирования цен на потребительские товары и услуги 4.6. Специфические черты формирования цен на товары производственно-технического назначения).

Глава 5. Мотивация и поведение фирмы в условиях нестабильности ценовых факторов. (5.1. Текущее изменение спроса и предложения. 5.2. Конкурентные реакции. 5.3. Методы ценового приспособления. 5.4. Психологическое восприятие цен. 5.5. Страхование ценового риска).

Глава 6. Государственное ценообразование (6.1. Направления «дирижизма» в ценообразовании. 6.2. Количественная оценка мер государственного регулирования процесса ценообразования. 6.3. Взаимосвязь цены и налогообложения. 6.4. Ценообразование в условиях инфляции. 6.5. Взаимодействие цен и финансовых инструментов.)

Глава 7. Основные приемы финансового анализа при обосновании цен.

В заключение следует подчеркнуть, что методология ценообразования, как методология точной науки требует дальнейшей разработки в направлении

универсализации подхода, адаптации терминов, способов и методов к условиям становления рыночных отношений в Украине.

Список использованной литературы:

1. Агапова И.И. История экономической мысли. Курс лекций. – Ассоциация авторов и издателей «Тандем». Издательство Экмос, 1998. – 248 с.
2. Коновалов А. О производительном и непроизводительном труде. – Экономические науки. 1972, № 10.
3. Титова Н.Е. История экономических учений. Курс лекций. – М.: Гуманит. изд.центр ВЛАДОС, 1997. – 288 с.

Подсолонко Е. А.

кандидат экономических наук,

Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОБМЕН ОПЫТОМ ПО ОБУЧЕНИЮ МЕНЕДЖМЕНТУ

В Симферопольском государственном университете с сентября 1997 г. по инициативе Крымского бюро Национального Агентства Реконструкции и Развития Кабинета Министров Украины велась подготовительная работа по открытию международного проекта Тасис «Поддержка обучения менеджменту в Крыму». В предварительных встречах с инициаторами проекта участвовали ведущие сотрудники факультета экономики и менеджмента. В соответствии с правилами и нормами Европейского сообщества со стороны европейских участников было разработано техническое задание на выполнение проекта. В числе стран Европы, желавших принять участие в проекте, были Дания, Голландия, Франция, Шотландия, Ирландия, Германия и Финляндия. Конкурс на право участия в проекте от Европы выиграли университеты Финляндии, Германии и Ирландии. Со стороны Симферополя в проекте участвуют Таврический институт предпринимательства и права, Крымский экономический институт Киевского национального экономического университета, Крымский институт природоохранного и курортного строительства и Симферопольский государственный университет.

Официальная дата начала функционирования проекта - 1 мая 1999г. Регистрационный номер проекта EDUK 9801. Общая стоимость проекта 1 млн ECU (ориентировочно 1 млн. 200тыс. долларов США). Контактным лицом по проекту от вузов Симферополя назначен ректор Таврического института предпринимательства и права А. И. Мозговой. Официальным координатором всего проекта определена Финляндия в лице Пекка Латтика. Координатор проекта от Европы П. Латтика провел первое организационное заседание по проекту с представителями Вузов Крыма 05. 05. 99.

По официальному требованию координатора проекта П. Латтика от 05. 05. 99 ректоры вузов Симферополя - участников проекта своим приказом назначили локальных директоров проекта от своего вуза. Так, приказом ректора СГУ профессора В. Г. Сидякина №37 от 07. 07. 99. предусмотрено: - назначить директором Проекта от Симферопольского государственного университета декана факультета экономики и менеджмента доктора экономических наук, профессора Подсолонко В. А.; - установить персональную ответственность директора проекта за формирование направлений его

осуществления с учетом перспективных интересов СГУ и максимальное вовлечение профессорско-преподавательского состава факультета в работу по проекту.

Кроме того, предписано: директору Проекта от СГУ в течение мая 1999г. разработать и утвердить на ректорате: направления работы по проекту; состав руководителей и исполнителей целевых групп; пути использования наработок по проекту для подготовки к аттестации специальностей факультета в 2000 г.

На этой основе было осуществлено обсуждение с ведущими представителями кафедр факультета вопросов организации работы по проекту в соответствии с приказом. В результате такого обсуждения было принято решение - считать основными направлениями работы коллектива факультета по проекту совершенствование подготовки бакалавров, специалистов и магистров по специальностям «Менеджмент внешнеэкономической деятельности» и «Менеджмент организаций (менеджмент туризма и гостиничного хозяйства)». Поскольку обучение по этим специальностям включает не только специализированные учебные дисциплины, но и ряд фундаментальных и профессионально ориентированных дисциплин, целесообразно сформировать совокупность родственных дисциплин в самостоятельные направления, обеспечиваемые деятельностью профессорско-преподавательского состава всех кафедр факультета. В состав таких сквозных для обеих специальностей направлений входят: общие проблемы менеджмента; базовые (ключевые) экономические дисциплины; финансовое обеспечение менеджмента (финансовый менеджмент); учетно-отчетное обеспечение менеджмента (управленческий учет); информационное обеспечение менеджмента.

В целях осуществления работы по каждому из приведенных направлений в соответствии с техническим заданием на Проект, потребовалось сформировать целевые рабочие группы из состава сотрудников факультета.

В число 7 обоснованных целевых групп был включен практически весь профессорско-преподавательский состав кафедр факультета. В целях предотвращения сбоев в работе по проекту была предусмотрена взаимозаменяемость руководства и секретариата проекта. На период отсутствия директора проекта от СГУ (командировка, стажировка и пр.) его функции исполняет ближайший из присутствующих официально на работе координатор целевой рабочей группы в порядке их утвержденной последовательности. Если директор в отъезде, его обязанности исполняет координатор первой группы. Если и он в отъезде, функции директора исполняет координатор второй группы и т. д. Функции секретаря проекта исполняет ассистент Самолук И. В. В случае ее отсутствия эти функции исполняет ближайший из секретарей рабочей группы, официально не отсутствующий на работе. Совокупность секретарей проекта и рабочих групп - секретариат проекта во главе с Самолук И. В. В случае официального отсутствия координатора любой рабочей группы на работе, его функции выполняет его заместитель, а в случае отсутствия обоих - ближайший из членов группы по списку, официально не отсутствующий на работе.

Кроме координационных функций по целевой рабочей группе координатор обеспечивает взаимозаменяемость членов своей и других групп на период их стажировок и командировок. Контроль за взаимозаменяемостью осуществляют секретари рабочих групп, оформляя официальное представление на замены преподавателей за подписью зав. кафедрой в деканат факультета.

С руководителями (координаторами) целевых рабочих групп были обсуждены пути использования наработок по проекту для подготовки к аттестации специальностей ФЭМ СГУ в 2000 г. В соответствии с техническим заданием и разработанной стартовой рабочей программой по Проекту, Совет координаторов Проекта ФЭМ СГУ счел целесообразным в процессе осуществления Проекта решить следующие задачи, необходимые для аттестации

специальностей ФЭМ СГУ в 2000г.: пройти стажировку в вузах Украины, СНГ и ЕС не менее 35 сотрудникам факультета; усовершенствовать учебные программы по не менее чем 20 учебным дисциплинам; усовершенствовать или разработать не менее 17 учебных пособий по ключевым экономическим и дисциплинам менеджерской специализации; разработать не менее 10 пакетов реальных ситуаций и деловых игр для проведения семинарских и практических занятий.

Сформированный для работы по проекту Совет координаторов факультета экономики и менеджмента СГУ из состава руководителей целевых рабочих групп принял стартовую рабочую программу по проекту, составленную на основе общего технического задания на выполнение проекта. В этой программе предусмотрены две фазы, охватывающие всю деятельность факультета по проекту.

1. ПОДГОТОВИТЕЛЬНАЯ ФАЗА

1.1. Формирование целевых рабочих групп преподавателей специализирующихся на перечисленных направлениях (до 07. 05. 99)

1.2. Оценка существующих рабочих планов и курсов для решения задач подготовки специалистов по перечисленным специальностям и направлениям (до 21. 05. 99)

1.3. Анализ рынка труда на 2000-2005 гг. по перечисленным специальностям и специализациям

1.4. Прогноз числа подготавливаемых студентов по перечисленным специальностям и специализациям (до 29. 05. 99);

1.5. Прогноз потребности в преподавательском составе и их переподготовке на период 2000-2005гг. (до 11. 06. 99);

1.6. Оценка потребности в оборудовании и помещениях для осуществления программы обучения (до 18. 06. 99)

2. ФАЗА РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА.

2.1 *Учебный процесс, (шестимесячная программа для 1 человека из каждой группы);*

2.1.1. Разработка и совершенствование учебных планов и программ переподготовки

2.1.2. Совершенствование и разработка лекционных учебных материалов и курсов (2-3 курса от каждой рабочей группы)

2.1.3. Совершенствование учебных материалов для проведения семинарских и практических занятий с использованием ситуационных задач и деловых игр (1-2 пакета реальных ситуаций и деловых игр от каждой рабочей группы)

2.1.4. Совершенствование методов преподавания и дидактического материала (компьютерное моделирование процессов, освещаемых в разрабатываемых курсах)

2.1.5. Разработка учебной программы по подготовке дипломного проекта по менеджменту

2.2. *Повышение квалификации преподавателей.*

2.2.1. Двухнедельная стажировка на Украине по современным подходам в менеджменте (по 2 человека из каждой группы)

2.2.2. Десятидневная стажировка на Украине по ключевым предметам экономики (по 2 человека из каждой группы)

2.2.3. Двухнедельная стажировка на Украине по современным методам и технологиям разработки учебного плана и обучения взрослых (по 2 человека из каждой группы)

2.2.4. Трехнедельная обучающая программа в ЕЭС по ознакомлению с современными методами обучения в период освоения коммерческого пространства (по 1 человеку от каждой группы)

2.2.5. Пятимесячная программа обучения в институтах ЕЭС и СНГ для усовершенствования обучения и исследовательской деятельности (2 человека от факультета)

2.3. *Создание сети взаимодействия*

2.3.1. Установка связи между учреждениями-участниками Проекта и национальной ассоциацией преподавателей менеджмента (электронная почта, Интернет)

2.3.2. Установление связи с университетами ЕЭС, обмен программами между университетами

2.3.3. Организация и проведение информационного семинара по проекту (по одному семинару на базе каждого из четырех учреждений-партнеров из Симферополя)

2.3.4. Установка целей для трехнедельного образовательного тура в ЕС для 8 преподавателей менеджмента (по 2 от учреждения)

2.3.5. Разработка программы экономических связей для трудоустройства студентов-выпускников

2.4. *Развитие исследований и консультирования*

2.4.1. Пятидневная тренинговая программа на Украине по развитию навыков консультирования (по 1-2 человека от каждой группы)

2.4.2. Обучение в течение 3-х недель в ЕЭС навыкам консультирования (1-2 человека от учреждения)

2.4.3. Разработка, апробация и реализация кратких курсов по менеджменту с учетом требований региона (по одному курсу от рабочей группы)

2.4.4. Создание учебно-консультационного центра при факультете, его аккредитация и осуществление контроля международными экспертами по пяти направлениям проекта

2.4.5. Обеспечение активного взаимодействия с местной экономикой и деловыми кругами.

Результаты работы факультета по проекту на стадии организации начала его функционирования были рассмотрены, одобрены и утверждены на ректорате СГУ 12 мая 1999г.

На этой основе 12 мая 1999г состоялось второе заседание рабочего состава комитета по руководству проектом под председательством П. Латтика и при участии локальных директоров проекта (от каждого из четырех вузов). На заседании были одобрены организационные меры по формированию стартовой программы работы каждого Вуза. На основе технического задания по проекту было принято решение в срок по 18 мая выполнить ряд работ подготовительной фазы проекта.

В соответствии со специализацией и составом целевых рабочих групп СГУ и учебными планами по подготовке бакалавров и специалистов по специальностям «менеджмент внешнеэкономической деятельности» и «Менеджмент организаций» было намечено:

приложить учебные планы отмеченных специальностей (в первых двух группах); выбрать дисциплины для совершенствования или разработки в процессе осуществления проекта; приложить образцы учебных и рабочих программ этих дисциплин; приложить описание проводимых деловых игр (или перечислить намечаемые к разработке игры); дать перечень реально используемых и необходимых в учебном процессе: технических средств обучения, литературы, учебных и методических пособий, материалов и приспособлений; показать отличия в методах или структуре преподавания дисциплины от принятых в других вузах, регионах, странах (или отметить намерения в осуществлении этих отличий); дать список членов целевой рабочей группы по единой форме.

Перечисленный круг вопросов участниками рабочих групп СГУ в основном был решен и доложен директором проекта от СГУ 19 мая 1999г. руководителю проекта П. Латтика на третьем заседании рабочего состава комитета по руководству проектом. На этом заседании были сформулированы очередные оперативные задачи подготовительной фазы проекта, решаемые в течение недели: обосновать потребности в переподготовке кадров преподавателей факультета в вопросах менеджмента (в привязке к дисциплинам); представить список дисциплин, которые необходимо развить и усовершенствовать и тех, по которым необходимы новые разработки; представить обоснованную потребность в оборудовании и литературе; обосновать мнения о критериях отбора преподавателей на стажировки; обосновать необходимость создания сети связи между вузами - участниками проекта от Крыма; описать опыт участия преподавателей в других проектах Тасис (Темпус); представить копии лицензий о приеме и выпуске студентов - менеджеров на факультете; подготовить информацию для прессы о результатах проделанной работы по проекту.

Все подготавливаемые материалы работы по подготовительной фазе проекта служат основой выполнения с августа 1999г. фазы реализации проекта, результаты которой требуют отдельного рассмотрения. Оговоримся лишь, что одной из решаемых задач намечено создание лекционной аудитории по обучению студентов менеджменту на современной технической основе, где лекторы смогут сделать шаг в 21 век по организации учебного процесса.

Список использованной литературы:

1. Буглай В.Б. Ливенцев Н.Н. Международные экономические отношения. Учеб. пособие / Под ред. Н.Н. Ливенцева.- М.: Финансы и статистика, 1999. – 160 с.
2. Герасимчук В.Г. Маркетинг: теорія і практика: Навч. посібник. – К.: Вища шк., 1994. – 327 с.
3. Уткин Э. А. Курс менеджмента. Учебник для вузов. – М.: Издательство “Зеркало”, 1998. – 448 с.

ДО ПРОБЛЕМИ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ І ВИХОВАТЕЛЯ В ГУМАНІСТИЧНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

В суспільстві, де відбуваються складні процеси, зумовлені протидією його прагнення до оновлення та деструктивними явищами, пов'язаними з економічними труднощами, екологічними проблемами, переосмисленням історичного минулого, відчуженням людини від суспільства і взаємин між людьми, які вступають у протиріччя з тенденціями розвитку системи освіти, що намагається скинути тягар авторитарної педагогіки і втілити гуманістичні ідеали виховання досконалої людини, вільної особистості, здатної жити і творчо діяти в умовах змінного соціуму завдання виховання особистості, якій властиві саморозвиток і самореалізація, висувається на перший план самою логікою історії, потребою життя в людях-діячах динамічного суспільства, настільки свідомих та активних, щоб зробити його справді гуманним.

Проблема гуманізації виховання в умовах суперечливого соціуму належить до найскладніших теоретичних проблем педагогіки, оскільки вимагає нового педагогічного мислення, насичення гуманістичним змістом не лише виховного процесу у навчальному закладі, а й всього виховного простору, спільної роботи над духовним ростом дітей, педагогів, батьків. Відомо, що гуманізація виховання не може бути обмежена введенням окремого принципу чи зміною певної частини змісту виховної роботи. Як зауважує О. Газман, сам філософський термін "гуманізм" був застосований вперше німецьким педагогом Ф. Хітхаммером у 1822 році, тобто в педагогіці і категоріально, і змістовно поняття гуманізму знаходиться у науковому вжитку понад сто років. Стосовно ж власне ідеалів гуманістичного виховання, то саме у них знаходимо спорідненість ідей народної педагогіки, теорії "природовідповідності виховання" Ж. Ж. Руссо і Г. Сковороди, вільного виховання (Л. Толстой, К. Вентцель, А. Нейл, М. Монтессорі та ін.), гуманістичної психології (К. Роджерс, А. Маслоу), теорії і практики виховання дітей Я. Корчака, Й. Г. Песталоцці, В. О. Сухомлинського, "педагогіки співробітництва" відомих педагогів-новаторів нашого часу.

Вихідним положенням гуманістичної педагогіки виступає особистість як найвища цінність суспільства, суб'єкт історичного і культурного розвитку. В світлі гуманістичного підходу формування цілісної, гуманної особистості, орієнтованої на відтворення цінностей національної та загальнолюдської культури у творчій життєдіяльності, саморозвиток та моральну саморегуляцію поведінки, виступає головною метою виховання. Йдеться про забезпечення особистості певного виховного простору, який відповідає умовам духовної екології, захисту, доцільного дозування позитивних і негативних переживань, яке давало б дитині відчуття впевненості у собі та навколишніх людях. Слід враховувати, що дитина одночасно хоче бути і захищеною, і самостійною, а розвиток особистості забезпечує повнота досвіду, що здобувається нею. Незважаючи на те, що досвід дошкільника ще досить обмежений, в ньому не може бути тільки позитивне: ні обставини життя, ні саме виховання як цілеспрямований, керований дорослими процес не може гарантувати лише радісні емоції. Саме з огляду на важливість розвитку свідомої саморегуляції вольових і моральних проявів, слід створювати умови для повноцінного переживання дитиною всієї гами почуттів. Важливо, поруч з цим, забезпечити свідоме самосприйняття, повагу до себе на основі самоаналізу вчинків, ставлення до навколишніх,

своїх стосунків із світом, починаючи з найближчого оточення, і поступово розширюючи коло своїх можливостей.

Педагогічна концепція формування соціального досвіду дошкільника передбачає єдність процесів ознайомлення дітей з оточуючим, виховання соціальних навичок поведінки та розвиток свідомого ставлення до соціальної дійсності. В процесі виховання важливо їх інтегрувати, спрямувавши на усвідомлення дитиною себе як вільної самостійної особистості, члена суспільства, і своїх зв'язків з навколишніми людьми. Слід розвивати у дошкільників інтерес до людей, готовність до набуття соціального досвіду, виховувати співчуття і співпереживання. В зв'язку з цим, свідомою позицією дитини в процесі гуманістичного виховання може бути забезпечена за таких психолого-педагогічних умов: 1) єдності формування уявлень про соціальну дійсність як таку частину світу, яка відображає діяльність та взаємини людей, та виховання усвідомленого бажання брати участь в оточуючому житті; 2) емоційності; 3) комплексності різних видів діяльності при формуванні активного ставлення до світу людей; 4) використання прикладу дорослого як носія знань, відношень, цінностей; 5) забезпечення дитині педагогічно доцільних способів самовираження.

Забезпечити гуманістичний характер виховання може педагог, який усвідомлює власні професійно значущі якості особистості з гуманістичних позицій, вміє їх виявити у виховній діяльності і адекватно оцінити результати своєї роботи. Особистість педагога, як і особистість дитини, має знаходитися в центрі гуманістичного виховання, а не бути засобом гуманізації виховного процесу. Адже, готовність до прийняття особистості дитини як найвищої цінності може виявити лише той педагог, у структурі ціннісних орієнтацій якого “самоцінність особистості” займає пріоритетне місце.

Зауважимо, що гуманістичні цінності варто формувати вже в процесі вузівської підготовки, оскільки ідеал педагога-гуманіста, на який орієнтована більшість абітурієнтів наших вузів, значно деформується в процесі професійної підготовки, яка ніби “розносить” педагогічний світогляд майбутнього вихователя на окремі предмети у відповідності з навчальним планом спеціальності. Недостатньо враховується потреба у підготовці педагога, який здатний виявляти і актуалізувати свої можливості задля того, щоб стати “співавтором” самостворення особистості дитини. Таке положення частково можна пояснити заборонаю на “любов до себе” натомість “любви до інших”, яка тривалий час панувала в педагогіці.

Нині особливого значення в процесі вузівської підготовки вихователів дошкільних закладів набуває підвищення рівня загальнолюдської і професійної самоактуалізації особистості, перш за все, через процес формування гуманістичних педагогічних цінностей. З цією метою доцільно збагатити блок теоретичної підготовки предметами гуманістичної, інноваційної спрямованості, психотренінгами; ширше застосовувати діалогічні методи взаємодії “викладач-студент-група”, забезпечуючи суб'єктивну позицію майбутніх педагогів; використовувати ігрові технології для розвитку педагогічної рефлексії; розробити методики самодіагностики для самоаналізу особистісного і професійного росту.

Список використаної літератури:

1. Газман О. С. От авторитарного образования к педагогике свободы // Новые ценности образования: содержание гуманистического образования. - № 2. - М., 1995. - 102 с.
2. Гришина Т. История и задачи гуманистической психологии // Вопросы психологии. - 1988. - №4. - С. 161-167.
3. Корнетов Г. Б. Гуманистическое образование: традиции и перспективы. - М., 1993. - 135 с.
4. Рябкова Н. Г. Противоречия гуманизации воспитания в современной школе как педагогическая проблема: Автореф. дис... докт. пед. наук. - Петропавловск-Камчатский, 1998. - 43 с.

К ВОПРОСУ ОБ АДАПТАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА К УСЛОВИЯМ РЫНКА

Условия формирования рыночных отношений в Украине выдвигают новые требования к экономической подготовке выпускников вузов.

Меры предпринимаемые по дальнейшей актуализации содержания, усилению практической направленности курса экономической теории должны быть подкреплены совершенствованием методического уровня преподавания. Среди многообразных путей и средств повышения уровня преподавания, интенсификации этого процесса существенная роль принадлежит проблемному обучению.

Проблемное обучение это не просто метод, а целостный тип обучения, основанный на репродуктивной и творческой деятельности студентов, в процессе усвоения ими системы понятий экономической теории. Целесообразно выделять следующие методы проблемного обучения: метод проблемного изложения, частично-поисковый, эвристический и исследовательский методы. Различия между ними характеризуются способом реализации в учебном процессе: лекции, семинарские занятия и самостоятельная работа студентов.

При чтении лекции следует обратить внимание на теоретические положения, которые должны излагаться в проблемном плане. Они являются вопросами, связанными с ведущей идеей темы, проходящей через всю тему. Объясняя наиболее сложные понятия, преподаватель систематически создает проблемные ситуации, организует познавательную деятельность слушателей. Например, в теме «Собственность, её объекты и субъекты в экономической системе», следует не просто раскрыть сущность отношений собственности, показать их эволюцию, а и поставить вопрос: «Почему разгосударствление и приватизация являются важнейшими условиями перехода к рыночным отношениям?»

Одним из средств развития самостоятельности мышления могут выступать проблемные познавательные задачи, которые приучают студентов к точности мышления. Удачным для этого представляется использование материалов из «Практикума»[1].

Более высокие формы проблемного обучения предполагает развертывание дискуссий. Наличие элементов политики в учебном процессе привлекает внимание студентов, интенсифицируют их работу, заставляет осмысливать и сравнивать, возбуждает стремление самостоятельно разобраться в сложных вопросах современности, сделать свои выводы, определить свою позицию. Примером может служить постановка перед аудиторией задачи анализа причин кризиса в экономике Украины и путей его преодоления в период перехода к рыночным отношениям.

При использовании частично-поискового метода в учебном процессе преподаватель ставит проблемный вопрос, мобилизует знания студентов, отсылая их к источникам литературы и обязывает самостоятельно делать обобщения и выводы.

Этот способ связан с усилением установочной функции лекции. Студенты решают учебные проблемы после лекции в процессе самостоятельной работы и о своих выводах докладывают на семинарских занятиях, т. е. преподаватель помогает студентам выяснить пути, ведущие к решению возникшей проблемной ситуации.

С внедрением проблемного обучения в практику возрастает роль наглядности, в том числе технических средств. Сформулировать проблему, вопросы к ней, пробудить обучаемых к их решению гораздо легче, если они не только слышат, но и видят.

Практика показывает, что проблемное обучение содержит в себе немалые возможности для развития познавательной активности слушателей, формирования у них сознательного, вдумчивого отношения к изучению основ экономической проблемы. Его творческое использование в сочетании с другими методами активизации слушателей, несомненно, будет способствовать повышению идейно-теоретического уровня и эффективности учебного процесса.

Говоря о необходимости проблемного обучения, следует подчеркнуть целесообразность сочетания информационно-объяснительного типа обучения с элементом проблемного обучения.

Очень важным является вопрос об удельном весе элементов проблемности в целостном процессе обучения. Этот вопрос пока еще достаточно не разработан. Именно оптимальное сочетание репродуктивного и продуктивного усвоения знаний составляет суть проблемного обучения. Такое обучение побуждает людей к самостоятельному решению вопросов, формирует дидактический тип мышления.

Учитывая необходимость экономической подготовки специалистов к условиям рынка, следует расширить практику преподавания экономической теории с учетом профиля вуза.

Преподавание дисциплины с учетом будущей специальности студентов повышает интерес их к изучаемому предмету, нацеливает на более осмысленное и глубокое усвоение курса, заставляет задуматься над вопросами использования полученных экономических знаний в практической деятельности.

При проведении занятий преподавателю необходимо использовать фактические материалы отраслей хозяйственных организаций, в которых будут работать выпускники вуза. Для получения и обновления этого материала целесообразно использовать результаты научных разработок, привлечение студентов к реальным исследованиям, проводимым на кафедрах, командирования преподавателей на производство для их участия в научно-практических конференциях в рамках договора о творческом сотрудничестве.

Опыт показывает, что там, где преподаватели экономической теории совместно со студентами занимаются научно-исследовательской работой по конкретным заданиям производства, процесс заинтересованного усвоения проблем курса идет более активно и приводит к высокой эффективности обучения. Она повышается еще в большей степени путем использования студентами фактических данных, полученных в результате научно-исследовательской работы и практики, при ответах на семинарских занятиях, написании курсовых, контрольных работ, подготовке рефератов.

Представляется целесообразным, объединив усилия кафедр экономической теории, подготавливающих специалистов для одной отрасли, разработать совместные планы семинарских занятий, в которых предусматривались не только методические рекомендации по изучению отдельных тем курса, а и раскрылись бы наиболее сложные методологические проблемы, связанные с экономической деятельностью профильных вузов отраслей.

Преподавание политической экономии с учетом будущей специальности студентов, следует рассматривать и как форму активизации их познавательной деятельности в учебном процессе. Активизацию учебного процесса мы понимаем как систему взаимосвязанных приемов и методов обучения, способствующих активной умственной работе студентов по изучению ими экономической теории. Этот процесс должен носить

непрерывный характер и охватывать все стороны обучения как в аудиторное, так и во внеаудиторное время.

Итак, формирование рыночных отношений в Украине выдвигает новые требования к подготовке специалистов. Этим обусловлена необходимость совершенствования программы курса «Основы экономической теории» за счет особого внимания к проблемам рыночной экономики, особенностям переходного периода Украины. Вместе с тем, следует шире использовать методические приемы способствующие активизации познавательной деятельности студентов. Среди них необходимо, прежде всего, обратить внимание на проблемное обеспечение и преподавание дисциплины с учетом профиля вуза.

Список использованной литературы:

1. Айзенк Г.Ю. Проверьте свои интеллектуальные способности. – М.: Педагогика-пресс, 1992. – 176 с.
2. Микро-, макроэкономика. Практикум. / Под общ. редакцией Ю. А. Огибина. - СПб., Литера плюс, Санкт-Петербург оркестр, 1994. - 432 с.
3. Розенвассер Е.Н., Юсупов Р.М. Чувствительность систем управления. – М.: Наука, 1981. – 464 с.
4. Семенов Ю. Диагностика и прогнозы рование правленческой адаптации руководителя. // персонал – 1999, №1. С. 93-95.

Редькина Л. И.
кандидат педагогических наук,
Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта

ЭНИОПЕДАГОГИКА - ПЕДАГОГИКА БУДУЩЕГО

2000 год - год, когда человечество войдет в новое тысячелетие, в следующий этап эволюционного развития нашей планетарной цивилизации.

Цивилизация уже сегодня требует от человечества подготовки подрастающего поколения, способного поддержать ее функционирование. Но образование, которое мы сегодня даем детям ориентируется на обучение известным алгоритмам, а педагогика нашего общества направлена на подготовку подрастающего поколения к жизни в сложившейся системе.

Переход цивилизации в новый виток своего эволюционного развития существенно меняет подход и постановку основных педагогических целей. Формирование системы знаний и обучение известным способам действий, выработанным на предыдущем этапе развития цивилизации могут оказаться неприемлемыми. Т. к. предвидеть, какие способности и знания будут нужны в будущем очень сложно и весьма относительно. Отсюда, необходимость ухода педагогики от системы стандартизации знаний, способностей, обучения действиям по известным алгоритмам к формированию умений максимально и творчески использовать накопленный жизненный опыт и культурные ценности; развивать в каждом человеке как можно больше его способностей; разработать совершенно новую модель образования.

Эниопедагогика как взаимосвязь и сбалансированность биологических, духовных и социальных факторов в обучении и воспитании подрастающего поколения; взаимосвязь энергоинформационных систем, которые положительно воздействуют на формирование личности направлена на получение каждым обучаемым уникального образования, необходимого именно ему для раскрытия своего "я", индивидуальных способностей.

Эниопедагогика - составляющая эниологии - новой теоретической науки, которая рассматривает энергоинформационную целостность универсума и глубокую связь между всеми процессами и явлениями; фундаментальное единство физического и психического, материального и идеального, их органичный переход и взаимопроникновение при доминировании «тонких» энергоинформационных моментов над "грубо-физическими";

вопрос природы и сознания и его места в мире, статусе и возможностей человека по отношению к внечеловеческой реальности, перспектив познания.

Эниопедагогика основывается на концепции модели гуманитарной эниологии для нетрадиционного рассмотрения проблем духовного развития человека как индивидуума и человеческой культуры в целом.

Концепция континуального сознания (Налимов В. В.), модели внутренних перспектив (Файдышев Е. А), метафорической психологии (Левченко В. Н.), интегральная концепция (Масленников А. В., Левченко В. Н., Орлов А. А.) являются развитием идей трансперсональной психологии, в рамках которой человек является не только отдельной индивидуальностью, но и частью большого целого - группы, нации, сообщества, космоса, и эта связь проявляется в делокализации человеческой психики.

Указанные концепции носят множественно-дисциплинарный характер, и их объяснительный потенциал связан с количеством используемых междисциплинарных представлений и моделей. Поэтому они позволяют объяснить с научно-материалистических позиций подавляющее большинство эниофеноменов, феноменальных способностей человека, которыми в той или иной степени по данным эниологии обладает каждый человек.

Исходя из выше сказанного можно выделить основные задачи эниопедагогики: - раскрыть закономерные эниосвязи в формировании полноценной личности общества будущего; - определить удельный вес биологического, духовного и социального в развитии духовных, творческих эниоспособностей человека; - определить средства, разработать методы и формы эниопедагогики в соответствии с анатомо-физиологическими, психолого-педагогическими доминантами развития и становления личности человека; - разработать комплексную технологию обучения и воспитания личности, предполагающую смену парадигмы человеческой жизни в системах " Космос, Бог, Человек; Природа - Человек" (взаимодействие энергоинформационных систем в сфере отношений человека с природой, познанными и непознанными явлениями) "Человек - общество - Человек" (взаимодействие энергоинформационных систем в сфере человеческих отношений); - разработать методы эниокоррекции и педагогических воздействий на нестандартную личность; - трансцендентальное воспитание и образование подрастающего поколения, педагогических кадров и родителей.

Список использованной литературы:

1. Ханциверов Ф. Эниология. М.: Наука, 1995.
2. Сборник документов II Международной конференции по проблемам эниологии. Партенит, 1997.

Савенко Е.В.

старший преподаватель

Крымского государственного гуманитарного института, г. Ялта

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ ВОКАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ И ПЕНИЯ

Учитель музыки XXI века – это человек высочайшей культуры, обладающий высоким интеллектуальным и эмоциональным потенциалом, творчески одаренная личность с развитым комплексом музыкальности и исполнительских способностей.

Пение относится к тем видам музыкальной деятельности, в которых особенно развиваются музыкально-исполнительские способности, в том числе и вокально-технические.

«Пение представляет собой «омузыкаленную речь» - утверждал один из крупнейших и всесторонне образованных фониатров, И.И. Левидов, изучавший вокальное искусство в России и в Италии, доктор медицинских наук, ленинградский исследователь. Красивое, четкое и правильное слово для певца не менее важно, чем его технический уровень и тембровая палитра. К сожалению, ни в школе, ни в специальных учебных заведениях этому важнейшему и сложнейшему вопросу не уделяется надлежащего внимания. Между тем, мыслителей всех времен писавших об искусстве и стремившихся постичь его сущность и причины воздействия на человека, с давних пор занимает вопрос признания важности технической стороны искусства. Известно высказывание И. Канта, о том, что дух в искусстве не может быть свободен без некоторого, в определенном смысле принудительного «механизма», а выдающийся польский писатель и ученый Ян Парандовский утверждал, что в основе всякого искусства лежит ремесло, и только тот кому не суждено стать мастером, не хочет этого признать и не хочет ремеслу учиться. И в результате труднейшая часть в синтезе вокального искусства – слово – в его многогранной специфике зачастую выпадает при обучении певца или будущего педагога, либо оказывается в руках неспециалиста. Отметим, что не существует принципиальных установок в обучении певца в отношении взаимосвязи и взаимовлияния органов голосообразования и произношения. Нет и контакта во взаимоотношениях педагогов вокальной и речевой дисциплин. Педагоги-вокалисты преподают в большинстве случаев по методу, по которому учились сами и имеют, как правило, только эмпирическую базу, подчас уже устаревшую.

Искусство пения в идеале основывается на совершенном владении сложной, многокомпонентной системой голосового аппарата. Основой обучения пению является процесс постановки голоса, который предполагает научение управлять основными его системами – дыхательной, резонаторной и артикуляционной. Когда говорят о качестве звучания голоса в академической манере пения, как правило, имеют в виду его характеристики - темброполетность, звонкость, яркость, мягкость, округлость, глубину ..., которые определяются наличием достаточного количества высокочастотных обертонов и свидетельствуют о высокой позиции звучания.

Нас интересуют вопросы, связанные с вокальной артикуляцией. Артикуляционный аппарат, как составная часть голосового аппарата, в свою очередь, представляет собой системное образование, в состав которого входят активные компоненты – голосовые складки, – язык, - губы, щеки, мягкое небо, нижняя челюсть и пассивные: зубы, верхняя челюсть и твердое небо.

Из опыта работы видно, что понимание и овладение обучающимися вокалу умениями и навыками управления этой системой играют существенное значение для формирования правильного (академического) звучания голоса, раскрытия смысла «поющего слова», становления артистизма в плане мимической выразительности. При этом каждый из компонентов системы артикуляционного аппарата играет свою роль в процессе пения. Остановимся сначала на активных составляющих системы : губах, языке, нижней челюсти.

Положение губ в пении, несомненно, - важнейший момент в формировании качества звука, так как является последней «инстанцией» его окончательного преобразования и «посыла» к слушателю. Так, например, слишком растянутые в горизонтальной плоскости губы приводят к плоскому звучанию голоса, неприемлемому в академическом пении. Очень важным представляется ощущение уголков рта или краев губ, которые управляют их растяжением; именно от их правильной работы зависит четкость восприятия гласных. Таким образом, малейшие изменения в положении губ влияют не

только на качество звучания голоса, но и на смысловое восприятие текста и образа в целом слушателями.

Положение языка при пении также необходимо осознавать и контролировать, так как он (язык) влияет на полновесность звучания голоса, формирование его яркости, звонкости и полетности, иначе говоря, может делать звук высоким позиционно. При этом различают специфику работы разных участков языка – его «корня», «середины» и кончика. Правильное положение «корня» языка и мягкого неба, образуя резонаторную вертикаль, приводит к полновесному звучанию голоса. Язык при этом принимает положение перевернутого купола, упираясь в основание нижних зубов.

Существенную роль в формировании звука и подаче слова играет нижняя челюсть. Именно она «отвечает» за меру открытия рта при пении. Недостаточно грамотная работа нижней челюсти приводит к сбою в резонаторной системе и, следовательно, к бесполетному звуку и непонятному слову.

«Пассивные» компоненты артикуляционного аппарата – зубы и твердое небо – это своего рода дека, являющаяся отражателем звуковых волн. Ощущение работы твердого неба и зубов в процессе пения помогает формировать и корректировать высокую позицию звучания, способствует подключению головного резонатора, образуя связующее звено между дыхательной, резонаторной и артикуляционной системами. Еще раз отметим, что неправильно организованная работа артикуляционного аппарата негативно влияет на работу двух других систем – дыхательной и резонаторной. Таким образом, те или иные изменения работы компонентов системы артикуляционного аппарата приводят к изменениям характера звучания голоса: яркому или тусклому, звонкому или заглушенному, объемному или плоскому и т.д.

Опыт нашей работы показывает, что овладение основными приемами работы системы артикуляционного аппарата певца способствует формированию вокального слуха, а также быстрому появлению индивидуального мышечного ощущения, необычайно важного в процессе обучения пению.

В заключение отметим, что эти знания одинаково важны как для начинающих заниматься вокалом, так и для певцов, нуждающихся в коррекции голоса. Они могут стать неотъемлемой частью работы педагогов-вокалистов и хормейстеров.

Список использованной литературы:

1. Асафьев Б. Речевая интонация.- Л. Музыка, 1965.
2. Выготский Л.С. Психология искусства.- Мн.: Современное слово, 1998.-480 с.
3. Левидов И.И. Певческий голос в здоровом и больном состоянии.- Л.: Искусство, 1939
4. Оголевец А.С. Слова и музыка в вокально-драматических жанрах.- М.: Музгиз, 1960

Седнев В.В.
*кандидат медицинских наук,
Донецкий государственный университет*

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ПАТОПСИХОЛОГИИ

В данной работе предпринимается попытка обобщить собственный многолетний опыт преподавания патопсихологии различным контингентам студентов: будущим врачам, психологам и социальным педагогам.

Совершенно очевидно, на наш взгляд, что преподавание как базовых, так и фундаментальных дисциплин психологии должно ставить одной из целей способствование

формированию у слушателей понятийного аппарата, по меньшей мере двух общефилософских направлений - методологического и этического. Цель данной работы - продемонстрировать каким образом эти задачи постулируются - реализуется в ходе преподавания дисциплины, лежащей на стыке психологического и медицинского знания - патопсихологии.

Понимая - формулируя патопсихологию как раздел психологии медицинской, изучающий статические и динамические компоненты процессов нарушения психической деятельности в их неразрывной взаимосвязи с психологической нормой. И, соответственно, её предмет определяя как закономерности распада психической деятельности и личности, а объект - как процесс распада психической деятельности и личности и формирования специфических патопсихологических симптомокомплексов и синдромов у конкретного индивида, к методам патопсихологии мы отнесем, в первую очередь, наблюдение и его специфическую форму - распрос (процедура речевого взаимодействия патопсихолога с обследуемым лицом с целью выявления особенностей протекания психических процессов, признаков патопсихологических нарушений).

Структуризация науки сопровождается выделением и описанием неких внутренних её закономерностей. В родственной патопсихологии психопатологии одним из наиболее важных и перспективных является раздел о психопатологических синдромах. Сходная проблематика задается в патопсихологии с одной стороны её внутренними задачами - необходимостью вычленения характерных изменений, нарушений, расстройств. С другой же стороны, это общепсихологическая проблема, ставящая собой вопрос об уровнях организации психического, о норме и т. п.

В методологическом плане проблема формулировки специфических патопсихологических расстройств задается проблемой взаимоотношения общего, типического и индивидуального. Акцентирование этих аспектов в ходе преподавания дает возможность реализовать первую задачу - формирование у слушателей общефилософской, общеметодологической базы психологии.

С общефилософской точки зрения между этими понятиями существует взаимосвязь, выражающаяся взаимоотношением множества и подмножеств. Однако каждое из этих понятий задаёт свою совокупность элементов и даже при том, что некоторые элементы могут представляться общими - сходными, это обусловлено не более чем общностью семантического звучания и написания термина - понятия.

«Общее» практически трактуется Философскими энциклопедическими словарями (1989 и 1997) так же как и Толковым словарем русского языка (С. И. Ожегов, 1990), т. е. значение выводится напрямую из семантики понятия, а именно: общий - свойственный всем, всему; охватывающий, обобщающий все; закономерная форма связи вещей явлений и процессов; единое во многом. Именно так мы и предлагаем трактовать это понятие в психологии - если речь идет о свойстве, то как присущее подавляющему большинству (в идеале - всем) людей; если речь идет о процессе, то о тех закономерностях его протекания, которые так же наблюдаются у подавляющего большинства людей. Соответственно такая постановка - формулировка вопроса об общем структурирует понятие нормы не только как среднего, но и как функционального оптимума, свойственного человеку как единичному представителю некоего множества.

«Типическим» принято обозначать образ, форму, некое качество, которому соответствует определенная группа предметов или явлений, составляющее основу для ряда расхожих или родственных индивидов. Считается, что проблема типического возникает во всех науках, которые имеют дело с разнородными по составу дискретными объектами, когда возникает задача упорядоченного описания - объяснения. При этом важно отметить, что в психологии преимущественно используется эмпирический тип

типологизации, когда на основе количественной обработки и обобщения фиксируются устойчивые признаки сходства и различия, которые и ложатся в основу определенной классификации. Примером тому могут служить как теории сомато - психических типов (конституции), так и теории личностных (характерологических) типов. Таким образом наиболее адекватным будет определить - задать «типическое» как некую совокупность сходных факторов, признаков, черт, присущих определенной, достаточно большой группе индивидуумов, при помощи которых имеется возможность устойчиво отделять их от других групп индивидуумов. Предложенное Б. Г. Ананьевым (1980) выделение первичных (конституционально - половые, нейродинамические и билатеральные) и вторичных (темперамент, органические потребности и др.) свойств человека является достаточно четким примером типического в психологии. В. С. Мерлин (1986) разрабатывая проблему типического указывал на то, что типическое - «общее присущее определенной группе или классу явлений» и в то же время это и статистически наиболее вероятная связь между свойствами.

В патопсихологии понятие типического имеет важное значение ещё и потому, что именно типичной и устойчивой, патогенетически обусловленной совокупностью признаков психических расстройств называют синдром (В. М. Блейхер, И. В. Крук, С. Н. Боков, 1996). Таким образом в патопсихологии возможно выделение нескольких уровней типического. А именно: это, во-первых, общепсихологический уровень типического, характеризующий, как уже указано, некие свойства групп индивидуумов. Кроме того (во-вторых) это частный патопсихологический уровень типического, который задает синдромологию патопсихологических нарушений и расстройств.

Именно потому, что в патопсихологии задается одновременно несколько уровней типического, представляется целесообразным рассмотреть некоторые наиболее общие процедуры построения типологии. Одна из них, а именно эмпирическая была указана нами выше. Вторая процедура обозначается как теоретическая и состоит в построении идеальной модели, обобщённом признаков и фиксации принципов описания изучаемого. Очевидно, что обе эти процедуры - эмпирическая и теоретическая могут представлять собой закономерность развития научного знания. Именно теоретическая типология отражает строение исследуемой системы, выявляя её закономерности, выполняя среди прочих и прогностическую функцию. В патопсихологической типологии именно это и демонстрирует сегодняшний уровень развития науки, когда от эмпирической типологии, позволившей описать отдельные синдромы переходят к построению теоретической типологии регистров. Этот путь в определенной мере проделан родственной патопсихологии психопатологией и представляется достаточно перспективным.

Относительно выделенных нами уровней организации типического в патопсихологии - общего и частного можно отметить, что прогресс в дифференциации первого в большей мере задается прогрессом материнской относительной патопсихологии науки - медицинской и общей психологии, отчасти так же философской антропологии. Развитие частнопатопсихологической типологии во многом определяется типологией конструированных типов (ФЭС, 1989, 1997).

И, наконец, последнее - понятие «индивидуального». Этим термином принято описывать своеобразие, совокупность качеств и отличительных свойств, выражающих неповторимость, единичность, в её противоположности общему и типическому. Т. е. индивидуальное является уникальной характеристикой конкретного, отдельно взятого человека. Тогда понятие индивидуального содержит в качестве составных элементов такие совокупности, которые имеют такое же число элементов. Такая ситуация описывается в философии как бесконечность (Б. Рассел, 1996). Этот момент наиболее четко в отечественной психологии, проговорен В. С. Мерлиным, который указывал на

бесконечность индивидуальных свойств. Отсюда можно, вслед за В. С. Мерлиным сделать вывод о теоретической непознаваемости индивидуального, которая к тому же подкрепляется трудностями, заложенными в конструкции самого языка. Каждое слово, определяя то, либо иное понятие является результатом некоей конвенции о его значении, закрепленной, кроме всего прочего в толковых словарях. Таким образом значение слова есть результат огромного количества усреднений его, что ведет к описанию либо общего, либо типического. Иначе говоря в языке нет слов для описания индивидуального в строгом значении этого термина. Любые описания являют собой неповторимый паттерн терминов, характеризующих по отдельности типическое, а в совокупности - неповторимость индивидуального. Очевидно, что психологические описания должны в пределе стремиться к описанию индивидуальных качеств и свойств. Однако индивидуальное, как уже сказано противостоит типическому, что формирует гносеологический парадокс в психологии: описывая и выделяя типическое она претендует на описание и выделение индивидуального.

Надо отметить, что в доступной литературе только у В. С. Мерлина имеются попытки подхода к преодолению вышеописанного парадокса, правда без фиксации его как проблемы. Автор предлагал рассматривать одно и то же свойство как типичное и как индивидуальное в зависимости от отношения исследователя. Далее в своей работе «Очерк интегрального исследования индивидуальности» он предлагает изучать интегральные свойства на различных иерархических уровнях, которые в свою очередь различаются по определяющим закономерностям. На наш взгляд, если жестко уточнить используемую терминологию, то речь здесь идет о том, что мы предлагаем называть как «типическое» - определенная констелляция неких свойств, разворачивающаяся на четко очерченном, определяющими его закономерностями, уровне.

Представляется, что исследованные понятия - общее, типическое и индивидуальное, задают различный уровень обобщения свойств индивида. При этом указанные уровни образуют каждый свое множество понятий, используемых для описания всех этих уровней без четкой дифференциации, по преимуществу, ввиду бедности языкового обеспечения. Попутно отметим, что вышеописанные различия между общим, типическим и индивидуальным позволяют в определенной мере дифференцировать объект психологии и философской антропологии, т. к. первая занимается, по преимуществу, типическим и индивидуальным (с указанными оговорками), в то время как вторая - общим и отчасти типическим. Патопсихологические же синдромы являются достаточно четким примером типического и одна из основных тенденций в настоящее время переход от эмпирической типологии отдельных синдромов к теоретической типологии.

Таким образом разбор приведенных понятий дает возможность охарактеризовать методологические проблемы не только и не сколько в патопсихологии, сколько во всей области гуманитарных дисциплин.

Вторая важная задача общефилософского плана, состоящая в формировании у слушателей гуманистического мировоззрения, а именно - этическая, так же достаточно четко проговаривается в ходе изучения методов патопсихологии, совокупно с первой - методологической. Как уже указано выше, основным методом в патопсихологии мы называем наблюдение в его специфической форме расспроса. Представляется важным привести основные требования к патопсихологическому расспросу, преподаваемые слушателям: непредубежденность - беспристрастный и объективный расспрос должен выявить не ту картину, которую предварительно (часто на основании сбора объективного анамнеза) составил себе патопсихолог, а максимально приближенное к реальному положение вещей; ясность - т. е. такая формулировка предположений, которая не таит в себе возможности неоднозначной трактовки, для более точного понимания смысла

проговариваемого зачастую бывает нелишним уточнить, какое содержание испытуемый вкладывает в то или иное понятие, что задает такой принцип как; верифицируемость - совпадение переживаемого обследуемым, того, что и как он об этом рассказывает и того, что понимает патопсихолог; понятность - данное требование реализуется одновременно на нескольких уровнях (языковом, образовательном, культурном, социально - ролевом, этническом и др.) и подразумевает под собой совпадение речевой практики обследуемого с предлагаемым словарным и традиционным обеспечением расспроса со стороны патопсихолога; последовательность - т. е. построение расспроса на основании определенной схемы выявления, с одной стороны: уровня - круга - регистра - синдрома - его особенностей, с другой: индивидуально - психических особенностей освидетельствуемого. Адекватная реализация последовательности в патопсихологическом расспросе в определенной мере задает следующее требование; гибкость - умение патопсихолога сориентироваться в структуре имеющихся нарушений и направить расспрос в нужном направлении, не упуская при этом и других возможностей объяснения выявляемых феноменов; этические требования - сюда относятся общепсихологические, изложенные в соответствующей литературе.

Уже первый взгляд на перечисленные выше требования показывает, что анализ в ходе занятия первых шести однозначно ставит проблемы методологического характера. Но последнее (7), вкуче с 1, 2, 3, 4 однозначно актуализирует нравственно - этическую проблему преподавания патопсихологии.

Понимая нравственность как индивидуально - личностный уровень преломления морали (общечеловеческой, национальной, государственной, отдельных социально - экономических групп) мы ставим одной из целей разбора методов патопсихологии со слушателями проговаривание - формирование прежде всего убежденности в априорной ценности - значимости высказываний обследуемого не только диагностической, но и, в первую очередь, гуманистической. Именно в силу сказанной патопсихологической расспрос должен быть непредубежденным, ясным, верифицируемым и понятным. Указанное постулирует - утверждает в сознании слушателя один из фундаментальных гуманистических принципов - принцип презумпции психического здоровья.

Таким образом, нами рассмотрены основные методологические проблемы преподавания патопсихологии.

Список использованной литературы:

1. Гамезо М.В., Домашенко И.А. Атлас по психологии. – М.: Просвещение, 1986. – 272.
2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск: Белорус. Гос.Ун-т, 1976.
3. Ярошевский М.Г. История психологии. – Изд. 3-е, дораб., - М.: Мысль, 1985.

Семенов А. М.
кандидат философских наук,
Волинський державний університет імені Лесі Українки

ФІЛОСОФСЬКА АНТРОПОЛОГІЯ: МОДЕЛЮВАННЯ АНТРОПНОЇ РЕАЛЬНОСТІ В СИСТЕМІ СОЦІОГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ

В системах дискретних координат сучасної соціокультурної реальності, філософія (у своїх пріоритетних та перспективних формах: філософська глобалістика, філософія науки, філософія культури, релігії, філософська антропологія, комунікативна філософія, соціальна етика, філософська прогностика тощо) постає чи ж не єдиною спробою інтегративного, інтерактивного та транскордонного світотворення людини. Світотворення, яке живить субстанційні форми атрибутивного світу людини від власної

ідентичності свідомості до складних систем моделювання фізичної та антропосоціальної реальності феноменами духовного світоосягнення- вірою, надією, любов'ю. Як відзначив П'єр Адо (“Духовні вправи і антична філософія”), саме духовні феномени онтології людини призводять до «трансформації світобачення і до перетворення особистості, до відчуття спорідненості зі світом Істини, Божественності, Єдиного». [1; 14] Насправді, філософська рефлексія не є визначеною соціальною сублімацією. Їй не властиве ідейне, соціальне обґрунтування в якості керівництва до дії, їй не притаманні абсолютистські формули соціальної прагматики та утопії. Проте за нею зберігається місце континуальної і, разом з тим, партикулярної традиції світопереживання і світоосягнення, площини співставлення і сумніву, раціонального та ірраціонального, зрештою, за нею місце арени духовного пробудження і сходження людини.

Традиції та концепти класичної філософської освіти у Європі обов'язковою константою утримували елементи онтології людини в антропологічній проекції: від “вільних мистецтв” та ступеневої освіти в ранніх середньовічних університетах до сучасних курсів філософії людини, філософії релігії, метафізики, де відчутними є християнсько-гуманістичні цінності- доброчесність, співпереживання, духовна проникливість, людянолюбство. Ще у середині ХХ століття Мішель Фуко (“Слова і речі”) відмітив: “Той спосіб, у який людина утвердилася в сучасній думці, дозволяє їй грати дві ролі: вона водночас лягає в основу всіх позитивностей і присутня-хоч не можна сказати, що вона там у привілейованому становищі, - у складі всіх імпріричних речей...” [2; 355].

Зрештою, дихотомія людини, що була концептуалізована у філософському традиційному раціоналізмі І. Канта, є суттєвим підґрунтям до утвердження принципів антропологічної редукції в сучасній філософській освіті та культурі. Людина, як складна система суб'єкт-об'єктної належності до світу, як предестинація і, разом з тим, похідна світотворчості, залишається найбільш змістовним концептом філософської рефлексії. В різних формах подібна змістовність динамічно відтворювалася в “філософії життя” Ф. Ніцше та Г. Зімеля, філософській антропології Г. Плеснера і, особливо М. Шелера, релігійній Г. Хенгстенберга, культурній антропології Е. Ротхакера, гуманістичній філософії М. Хайдеггера, Г. Маркузе, сучасній біо-та соціофілософії. Проте, ще на світанку “філософії життя” Ф. Ніцше (“Людське, занадто людське”) застерігав: “ Всі філософи мають той загальний недолік, що виходять з сучасної людини і прагнуть досягнути мети завдяки аналізу останньої. Невипадково їм уявляється “людина” взагалі, як деяка aeterna veritas, як незмінне у загальному потоці, як надійне мірило речей. Проте, все, що філософ висловлює про людину, є, по суті, не що інше, як свідчення про людину досить обмеженого часового проміжку...” [3; 240]. Подібне хорологічно-хронологічне обмеження філософії людини початку ХХ століття змінилось наприкінці його гіпердинамічними моделями антропної реальності, що власне позначилось у таких феноменах як “відчуженість”, “втрата смислу”, “втрата орієнтації”, “згуба надії” тощо. Наукові системи останньої третини століття, з їх продиференційною та пролокальною структуризацією (фізика локального простору, диференційна фізика, фізична хімія, біоніка, філософія складних систем, психосоціологія, соціоінженерія та інш.) поступилися конститутивним принципам соціального релятивізму (Й. Хейзінга, Д. Лайон), та етики соціальної відповідальності (Н. Луман, Г. Йонас) 90-х років цього ж революційного сторіччя в Новітній історії. Подібне стало черговою пролонгацією функції гуманістичної орієнтації сучасної науки, гуманістичною, тобто такою, що формується в параметрах багатовимірності та взаємопозитивності відношень “людина-світ”. Ще на початку ХХ століття відомий російський мислитель і публіцист В'ячеслав Іванов наголошував, що гуманізм як етико-естетична норма визначається ставленням людини до всього, що належить людському роду, і за основу цього ставлення береться поняття про

природну гідність людини. [4; 214]. В дійсності, гуманізм постає як абсолютна позитивна цінність, збуджена вищими ідеалами загальнолюдської інтеграції — альтруїзмом, свободою волі та вибору, освітою та культурою, любов'ю до людини. Ця любов простежується в акті спорідненості Природи і Божественності та у просторі розгортання свободотворчості як світотворчості. Свобода, альтруїзм, віротерпимість, діалог динамічно реставрують модель самої людини, виконуючи етико-естетичні, ціннісно-орієнтаційні та регулятивні функції. Водночас, гуманістична співдружність не мислиться без автономного і суверенного суб'єкта з особливою організацією життя і творчості, виключно йому притаманними прагненнями, збудженнями, мотивами, інтересами, емоційними та вольовими проявами, що є прерогативою філософії людини.

Філософська ж антропологія, власне, як інтегративна форма людинознавства та її філософської рефлексії у цілому є, з одного боку, паритетною формулою наукових систем новітньої історії, з іншого-гіпотетичним пріоритетом сучасної соціальної прагматики. Останнє досить вдало розкрито і запропоноване для обговорення в працях представників сучасної німецької філософії- К.-О. Апеля, Ю. Хабермаса, Г. Йонаса, французької- Ж. Елюля, Ж. Рюса, японської філософії-Й. Масуди, Т. Імамичи. Зрештою, тут можна погодитись з Жаном Іполітом, котрий в своїх "Образях філософської думки" відзначав: "Таким чином, філософія, якщо вона прагне аналізувати і вивчати повсякденну мову, артикуляції та явища нашого існування, вносячи туди всі технічні винаходи, які здійснюються науками, не буде більше онтологією метафізики минулого, вона не буде більше тотальною сукупністю, а лише неоціненою спробою узагальнення, адже людська думка не хоче розсіюватися, а, навпаки, прагне зосередитися на своїй проблематиці та своїй історії" [5; 1036]. В дійсності історія людства — деструктивна драма, в якій сходяться минуле і майбутнє, реальне та ідеальне, наявне та можливе. Еволюціонізм, християнська антропологія, дарвінізм або ж космогонія не знімають та не вирішують питання змісту життя людини, відносності її існування та загибелі. Що ж узагальнює Новітня історія? Мабуть, пророцька відповідь була дана Ф. Ніцше ("По той бік добра і зла"): "Неможливо надивуватись...яким світлим і вільним, легким і простим зробили ми все навколо себе!- як змогли надати своїм чуттям вільного ставлення до всього поверхневого, своєму мисленню- божественну пристрась до різких стрибків та хибних висновків!- Як примудрилися ми з самого початку зберігати своє невігластво, щоб насолоджуватись ледь відчутною свободою, безсумнівною, необережністю...життя, - щоб насолоджуватись життям!.." [6; 260]. Звісно, йдеться не про персоністичний аспект, а про абсолютизм актів трансценденції, що й призвели до самодостатності і самозаперечення.

Соціальна прагматика, збудована на соціальному моделюванні окреслила рефлексивну площину соціальної реальності та випередила свої ж власні антропосоціальні постулати. Йдеться про соціальну відчуженість персони, про втрату індивідуального, особистісного смислу життєтворчості як світотворчості. Зрештою, свідченням цьому є сама історія: від homo faber (людини, що виробляє знаряддя) до homo ludens (людини, що грає): від трагедій Вавілоу і Палестини до революцій та світових війн Нової та Новітньої історії. Більш того, антропологічну хронологію ХХ сторіччя можливо окреслити вже не як драму, а як трагедію людства, викликану та посилену еколого-економічною кризою, міждержавними та регіональними збройними конфліктами, громадянськими та національними антагонізмами, релігійними та етнічними суперечностями тощо. На межі нового тисячоліття видається дивним та незрозумілим збереження тенденції до "політизації" екологічних катастроф та дитячої смертності, військових конфліктів та релігійного розбрату, безрозсудливого порушення земних біоциклів та загрозливої епідеміологічної ситуації (особливо помітні ці процеси у країнах Східної Європи,

Південно-Східної Азії, Північної Африки). Не стала винятком, на жаль, у цьому мартиролозії й Україна, в якій прогресують туберкульоз, онко- та СНІД захворювання, в якій склалась жахлива еколого-економічна та епідеміологічна ситуація, в якій посилюються тенденції легітимації та пролонгації кримінального капіталу. Проте, існує і більш глибокий конфлікт — конфлікт на рівні світу людини, її свідомості, цінностей, домагань та потреб. Власне, йдеться не про абстрактні моральні ідоли та ідеали, а про те, як сучасна людина самовизначається в соціо- та техногенному світі. Причому йдеться вже не про звичний образ цілісного світу, а про складний прагматичний характер його диференціації людиною на світ речей та світ подій, світ природи та соціальний світ, світ технічний та світ Божественний тощо. Далі-більше: багатомірність онтології людини визначається не тільки та й не стільки просторовими і предметними характеристиками світу, скільки специфікою свідомості, що його сприймає, та самосвідомості, яка ідентифікує його з власним образом “Я”, “Я-концепцією” особи. Тому особливою вагою набуває традиційне Кантівське: “що є людина?” в сучасній трансформації: “які параметри наявного самовизначення людини?”

Відносно першого аспекту, а саме інтегративних і паритетних функцій філософської антропології, йдеться про взаємозв’язок та взаємозалежність систем сучасної науки (саме систем а не “наукової системи”) в площині її антропної орієнтації. Звичайно, це означає світоглядну переорієнтацію- із стихійного раціоналізму, який у різних формах містився знову ж таки в онтологічній проекції з періоду Нового часу (механіцизм, механістичний матеріалізм, логічний об’єктивізм, критичний раціоналізм, позитивізм, технолологічний соціалізм тощо), що відбився у споживацькому світостворенні людини до етико-гуманістичної форми світоосягнення. Початок цього відрощування в підвалинах самого раціоналізму та суб’єктивізму. Власне, ще І. Кант у “Критиці чистого розуму” наголошував: “Певні знання залишають навіть сферу усякого можливого досвіду і за допомогою понять, для яких у досвіді немає предмету, поширюють, як нам здається, обсяг наших суджень за межі будь-якого досвіду...Саме до галузі цього роду знань, які виходять за межі досвіду, що сприймається чуттєво, де досвід не може слугувати ні дороговказом, ні засобом перевірки, відносять дослідження нашого розуму...Ці незмінні проблеми самого чистого розуму – суть, Бог, свобода та безсмертя. “ [7; 35].

Увійти у сферу сучасної науки – це насамперед відмовитись від надмірних амбіцій та домагань “ratio”, того розумово-здорового, яке визначалося як самототожне і самодостатнє. Невипадково сьогодні викликає запити до нових спроб соціально-комунікативного обґрунтування наукових систем з позицій антропокультурної реальності (пост-модерн, філософський імпресіонізм, віртуальна антропологія тощо).

З іншого боку, складність, суперечливість самоаналізу, самовизначення людини як індивіда та індивідуальності, особи та особистості замикається, зрештою, на єдину форму антропологічних проблем, а саме: на можливість і реалізації людської свободи, відповідно на можливість саморозкриття індивідуальності. Тут в антропологічному аспекті пріоритети належать новітнім спеціальним курсам і модулям академічної освіти, а саме: філософії людини, персонології, віталогії, соціології та психології особистості, філософії віри, новітнім технологіям соціогуманітарної освіти - громадській діяльності, моделюванню, грі, тренінгу, віртуальній прогностиці. Відповідно повинна бути і предметна спрямованість людинознавства- спрямованість на формування, підтримку та розвиток світоглядної культури людини- в площині інтеграційних процесів на рівні Глобального суспільства, етики соціальної відповідальності як форми гуманістичного світовідношення людини, розвиток діалогу цивілізаційної та громадянської культури -у контексті демократичних перетворень в Україні. Очікуваним результатом антропного моделювання та розвитку академічного людинознавства є формування новітньої системи ціннісних

орієнтацій-у площині громадянського суспільства, яка утримуватиме паритетні засади екоантропоцентричних, соціоетичних, громадянських, національно-етнічних, релігійних, цивілізаційних цінностей, а також зародження нового соціального проєкту української молоді, соціально зорієнтованого на світову практику вільного самовизначення людини, визнання прав індивідуальності та особистоті, пролонгацію форм світової співдружності та глобальної етики соціальної відповідальності. На рівні виконання державної програми розвитку соціально-гуманітарної освіти в Україні завдання філософської антропології у просторово-часовому вимірі повинні бути, разом з тим, гіпердинамічними, такими, що утримують мобільну систему антропосоціального моделювання та громадянської практики. В гуманістичній перспективі, насамперед, це повинно простежуватись в державних актах гарантії прав та свобод суб'єктів соціальної спільноти (держави). Прикладом відповідних гарантів має слугувати забезпечення реальної недоторканості особи (в конституційному вимірі) та її безпеки (в юридичному аспекті). Остання має подвійну площину виміру та апробації: на мікро- і макросоціальному рівнях, а також комплексний вміст - забезпечення фізичної (тілесної), соціальної (морально-соціальної) та духовної безпеки особи. Варто відзначити, що спроби подібної інтеграції мають місце як у антропологічному вимірі так і в юридичній площині (від соціально-психологічних теорій права до критичних правових досліджень та правового поліцентризму). [8]. Проте, вони, звісно, потребують узгодженої теоретичної базової моделі та змістовної імперичної апробації в гіпердинамічному сучасному соціальному світі. Знайти вирішення подібних інтроспективних суперечностей або ж, принаймні, віднайти формулу їх узгодження — одне з пріоритетних завдань філософської антропології на рівні глобального суспільства кінця ХХ — початку ХХІ століть, оскільки за влучним виразом Е. Фрома: “Людина народжується як примха природи, перебуваючи всередині природи й разом з тим виходячи за її межі. нагомість втрачених інстинктів вона змушена шукати принципи, за якими діятиме і прийматиме рішення, їй потрібно мати систему організації, яка б дозволила скласти послідовну картину світу як умову узгоджених дій”. [9; 162].

Список використаної літератури:

1. Pierre HADOT. “Exercices spirituels et philosophie antique”, Etudes augustiniennes, 1981.
2. Michel FOUCAULT. “Les Mots et les choses”. NRF-Galimard, 1966.
3. Ницше Ф. Сочинения в 2т. Т. 1. Пер. с нем. -М.: Мысль, 1990.
4. Иванов В.И. Родное и вселенское. – М.: Республика, 1994.
5. Jean HYPPOLITE. Figures de la pensee philosophique, t. 2, Guadrige-PUF, 1971.
6. Ницше Ф. Сочинения в 2т. Т. 2/ Пер. с нем. -М.: Мысль, 1990.
7. Кант И. Критика чистого разума. / Пер. с нем. -М.: Мысль.: 1994.
8. Синкха Сурия Пракаш Юриспруденция. Философия права. Краткий курс. – М.: 1996.
9. Сучасна зарубіжна соціальна філософія. Хрестоматія: Навч. посібник. –Київ, 1996.

Токарева Н. В.
преподаватель

Крымского государственного гуманитарного института, г. Ялта

О ФОРМИРОВАНИИ ОПЕРАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ ДЛЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Психологи разбивают любой речевой акт на два основных этапа: смысловое планирование предстоящей фразы; грамматико-семантическое внешнее оформление фразы.

Однако, первый этап не является мысленным эквивалентом второго этапа, оформленного звуком, а лишь определяет основное смысловое содержание фразы (Л. С. Выготский) и именно на втором этапе и происходит переход непосредственно к языковым операциям (А. Н. Леонтьев).

Такой план речевого акта реализуется лишь в случае полного владения языком высказывания. В процессе непосредственного овладения речью мы видим нарушение происходящих процессов, связанное с необходимостью владения лексическим запасом языка: словами, словосочетаниями, речевыми моделями и грамматикой языка. Таким образом, можно сделать вывод, что для овладения речью необходима отработка тех языковых операций, при помощи которых осуществляется речевое действие на изучаемом языке, вне зависимости от того, родной данный язык или иностранный.

В связи с тем, что активная мыслительная деятельность при становлении иноязычных речевых умений включает в себя ряд умственных действий, их развитие происходит согласно принципам поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин), которые предполагают развитие мотивационной и операционной активности у обучающихся. При рассмотрении обучения иностранному языку с точки зрения данной теории можно сделать вывод о том, что формирование данных видов речевой активности при изучении устной иноязычной речи сводится к развитию операционной и мотивационной готовности к речевой деятельности.

Мотивационная готовность к речевой деятельности направлена на решение речевых задач совершенствования культуры речи в условиях, приближенных к реальной коммуникации.

Операционная готовность направлена на решение речевых задач оформления замысла высказывания средствами изучаемого языка, объединяя все умения структурного связывания слов в предложения и предложений. Именно операционная готовность к иноязычной речевой деятельности и является первичной составляющей речевого процесса (Р. Ю. Мартынова).

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить два подхода к процессу развития операционной готовности к речевой деятельности: отработка языковых операций в процессе устно-речевой коммуникации (Е. И. Пассов, Г. В. Рогова, А. П. Старков, Э. П. Шубин); отработка языковых операций в процессе языковой тренировки, до начала речевой деятельности (И. М. Андреасян, А. П. Запорожченко, Т. И. Гущина, Л. П. Щербак).

Разумеется, обильная речевая практика развивает языковые операции, ведет к прочному овладению языком (ребенок овладевает родным языком в естественной языковой среде), однако возникает проблема создания искусственной языковой среды в условиях обычной средней школы. Чрезмерное же увлечение только языковыми упражнениями ведет к отсутствию закрепления полученных знаний в практической речевой деятельности. Данные противоречия подтверждают необходимость определения критерия готовности языковых операций для развития речевых умений на их основе.

Отсутствие осознания языковых операций говорящим в процессе речи проявляется лишь в случае, если они достигли вершины на уровне актуального осознания, а затем перешли на более низкий уровень контролируемых операций (А. Н. Соколов). Налицо необходимость автоматических навыков речевых операций в процессе языковой тренировки. Критерием автоматизма языковых операций является такое время их реализации, которое потребуется для выполнения подобных операций в родном языке (Г. Г. Городилова). Достижение же оптимального темпа реализации языковых операций в процессе речевой коммуникации возможно лишь при условии их неоднократного устного и письменного воспроизведения языкового материала в различных языковых операциях, где функция письма – закрепление устных речевых навыков (Р. Ю. Мартынова). Кроме того, для формирования операционной готовности к иноязычной речевой деятельности необходимым является условие, что определенное речевое умение должно стать базой для

формирования речевого умения следующего порядка (Г. Г. Городилова, В. М. Плехотник, Р. Ю. Мартынова).

Таким образом, показателем готовности языковых операций можно считать такой темп их реализации, который характерен для родного языка. Для формирования операционной готовности к речевой деятельности необходимо развивать готовность реализации языковых операций в именно спонтанной речи.

Список использованной литературы:

1. Гальперин П.Я. К психологии формирования речи на иностранном языке// Психоллингвистика и обучение иностранцев русскому языку/ Под ред. А.А. Леонтьева и др. - М.: 1972.
2. Городилова Г.Г. К вопросу о характеристике начального этапа через уровень сформированности навыков и умений говорения// Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе/ Под ред. А.А. Миролюбова и др. - М., 1976.
3. Мартынова Р.Ю. Условия формирования операционной готовности к иноязычной деятельности. // Наука и освіта, 1997, жовтень, № 1 - с.93-97.

Черепанова А. В.
преподаватель

Крымского государственного гуманитарного института, г. Ялта

ЗНАЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОНСТРУКТИВНЫХ УМЕНИЙ У СТУДЕНТОВ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ ИХ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ИННОВАЦИОННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Современный этап развития образования в мире характеризуется активной инновационной деятельностью, поисками нетрадиционных подходов в решении новых образовательно-воспитательных задач, что связано с быстрыми темпами роста научно-технического прогресса и вызванной этим потребностью в специалистах нового поколения - мобильных, гибких, владеющих интегративными знаниями в различных областях науки и техники, позволяющими воспринимать окружающий мир целостно, в совокупности всех его компонентов.

Для подготовки таких специалистов требуется создание учебных заведений нового типа, применяющих в своей практике инновационные педагогические технологии. Сам термин относительно недавно вошел в профессиональную лексику педагога и несмотря на частое употребление, еще недостаточно обоснован теоретически. Чаще всего для обозначения преобразований в педагогической системе используются два термина: "педагогическая технология" и "педагогическая инновация", которые, по сути не являются синонимами. Остановимся в начале на понятии "педагогическая технология". По определению А. В. Глузмана, педагогическая технология представляет собой "синтез научно обоснованного и рационально отобранного содержания и организационных форм, которые создают условия для мотивации, стимулирования и активизации учебно-познавательной деятельности ученика". В структуру технологии обучения входит система педагогических и учебных методов, приемов и способов целеполагания, планирования, организации и осуществления контроля, коррегирования и оценки учебно-познавательной деятельности, а функция технологии обучения заключается в ее ориентации на получение интегративного результата обучения, характеризующегося высоким качеством и максимальным количеством усвоения учебной информации, динамикой, напряженностью, вариативностью учения, а также универсализацией знаний, умений и способов деятельности. Педагогическая технология является системообразующим компонентом образовательной системы. Таким образом, в сфере образования наметились тенденции к коренным изменениям, связанным с

технологизацией системы, внедрением в нее специфических "образовательных технологий".

В начале 80-х годов академик Ю. К. Бабанский рассмотрел и описал факт возникновения в отечественной науке принципиально нового и важного для нее направления - теории новаций и новационных процессов. Согласно его определению, новаторство - это обязательно прогрессивные нововведения, которые двигают практику вперед, в основе новации всегда лежит научно обоснованная педагогическая теория. Происходит разделение понятий "новшество" и "инновация". По мнению В. А. Сластенина, новшество - это именно новое средство (метод, методика, программа, технология), а инновация это процесс, который развивается по определенным этапам.

О полиструктурности инновационного процесса говорит М. М. Поташник, выделяя в нем следующую иерархию структур: - деятельностная структура, включающая в себя следующую последовательность компонентов: мотивы, цель, задачи, содержание, формы, методы, результаты; - субъектная структура, включающая в себя согласованную деятельность всех субъектов развития инновации (ученых, администрации школ, коллектива педагогов и учащихся, родителей, работников органов образования и др.); - уровневая структура - инновационная деятельность субъектов на международном, региональном, районном, городском, школьном уровнях; - содержательная структура - зарождение, разработка и освоение новшеств в образовательном процессе; - структура жизненного цикла, подразумевающая наличие этапов возникновения, роста, зрелости, освоения, распространения, насыщения, рутинизации, кризиса, модернизации; - управленческая структура, предполагающая четыре вида управленческих действий: планирование, организация, руководство, контроль; - организационная структура, включающая диагностический, прогностический, организационный, практический, обобщающий, внедренческий.

Совокупность этих структур связывается воедино, что позволяет говорить об инновационном процессе как о целостной системе.

Видимо, именно такой подход к трактовке структуры образовательных инноваций на современном этапе развития науки об инновационном процессе объясняет частую замену термина "инновация", "новшество" терминами "педагогическая (образовательная технология)", "инновационная педагогическая технология".

Что же касается основных характеристик, определяющих сущность педагогической технологии, то ими являются: предметность (наличие того, что подвергается изменению), целенаправленность (ориентация на достижение нового состояния предмета), изменяющая и воздействующая функция (воздействие, формирование, изменение является назначением технологии, ради этого она создается и существует), процессуальность (технология всегда представляет процесс, характеризующий движение, изменение состояний), структурность и целостность (наличие определенной взаимосвязи компонентов технологии: этапов, методов, средств, действий и др.), результативность (технология обеспечивает гарантированное получение взаимосвязи компонентов технологии: этапов, методов, средств, действий и др.). К перечисленным характеристикам необходимо добавить прогнозируемость (при разработке технологии должны четко прослеживаться как отдельные этапы всего процесса, так и конечный его результат) и воспроизводимость (технология не зависит от особенностей личности педагога и учащихся, следствием ее внедрения является запланированный результат).

Как это можно заметить, указанные характеристики по сути соответствуют выделенной М. М. Поташником деятельностной структуре инновационного процесса. На наш взгляд, именно такое соответствие является причиной частого смешения учеными и практиками понятий "педагогическая инновация" и "педагогическая технология". Однако

подавляющее большинство педагогов не знает классических технологических процедур, пряча свой непрофессионализм за "творчеством" и "авторскими методиками". В связи с этим актуальной стала потребность квалифицированного научно-педагогического обеспечения инновационных процессов в образовательных учреждениях разного типа и, соответственно, решение задач подготовки учителей к инновационной деятельности. Это, в свою очередь, требует усовершенствования системы высшего образования педагогов.

Данная проблема разрабатывалась Н. И. Клокарь, которая определила структуру готовности учителя к инновационной деятельности, включающую следующие компоненты: мотивацию инновационной деятельности, знания о предмете и способах деятельности, профессиональные навыки и умения, определяющие готовность как целостное стойкое образование и направляют мобилизирующие силы личности на овладение деятельностью четко определенного направления. На этой основе автором дифференцированно определены уровни готовности учителя к инновационной деятельности: репродуктивный, на котором учитель оперирует традиционными методиками и технологиями, определяет наиболее удобные и целесообразные в конкретных условиях; репродуктивно-корректирующий, когда на основе знаний современных концепций развития педагогики, анализа собственного опыта, конкретных реалий педагогической практики, учитель модернизирует существующие технологии и методики; конструкторский, когда учитель конструирует собственный вариант определения и решения педагогической проблемы, базируясь на собственном опыте, высоком уровне педагогической рефлексии, глубоком знании современных педагогических технологий и интеллектуально-волевых, психофизиологических особенностей личности; новаторский - способность учителя решать педагогические проблемы на принципиально новой основе, характеризующейся новизной, оригинальностью и высокой результативностью. Это высший уровень креативности учителя.

Однако, заставляют задуматься о своей эффективности нововведения в педагогическую технологию, которые предполагают ее коренное преобразование, так как внедрение большинства инновационных технологий в оригинальной форме требует значительных затрат - и интеллектуальных (со стороны учителя и учеников), и материальных. Положительный результат будет получен нескоро, так как любая новая система на начальных этапах функционирует хуже старой, особенно педагогическая, в которой значительную роль играют индивидуальные особенности учителя и учеников. Выход из сложившейся ситуации ученые видят в объединении традиционной технологии образования и инновационных элементов, объединении разноплановых, разноуровневых и разнохарактерных педагогических подсистем и их компонентов в качестве подкрепления, усовершенствования тех компонентов педагогической системы, которые являются слабым звеном в функционировании конкретного образовательного процесса.

Таким образом, очевидным становится необходимость формирования у студентов педвузов конструктивных умений на материале инновационных педагогических технологий.

Конструктивные умения представляют собой целый комплекс умений: умение планировать и осуществлять деятельность учения в соответствии с целью занятия, урока; умение перестраивать деятельность учения в связи с изменившейся учебной ситуацией; умение работать в соответствии с планом совместной учебной деятельности; умение использовать учебный материал для профессионального становления; умение владеть многообразными приемами умственной деятельности (анализ, синтез, сравнение, обобщение).

В качестве основных критериев конструктивных умений можно выделить следующие: - готовность и способность студентов совершать учебные действия (операции) на основе полученных знаний или усвоенных способов учебно-познавательной деятельности; - способность решать учебные проблемы в новых ситуациях; - сложность структуры конструктивных умений, включающая более простые умения и навыки, обеспечивающая целостный акт продуктивного мышления и соответствующей продуктивной деятельности, наличие новых личностных качеств у студентов, способствующих более скорому и качественному выполнению учебных действий.

Н. В. Романовой выделены уровни сформированности конструктивных умений. Первый уровень характеризуется способностью обучаемого выполнять операции в соответствии с планом (инструкцией). На втором уровне обучаемый может выполнять отдельные операции самостоятельно, но последовательность выполнения бессистемна. Студенты третьего уровня, в отличие от первых двух уровней, способны самостоятельно планировать и осуществлять с помощью преподавателя учебную деятельность в соответствии с темой занятия, они способны выполнять многие операции, опираясь на опыт прошлого, приходят к отдельным обобщениям. Для четвертого уровня студентам характерно умение перестраивать деятельность учения в связи с изменившейся учебной ситуацией. Они способны выполнять операции, последовательность выполнения которых достаточно хорошо продумана. На этом этапе формирования конструктивных умений обучаемые проявляют способность принимать самостоятельные решения. Отличительной особенностью пятого уровня является то, что студенты обладают способностью владения разными приемами учебной деятельности. Студенты этого уровня могут свободно предусматривать возможные варианты изменения хода занятия, могут предложить интересные, творческие решения той или иной задачи. Высший, шестой уровень сформированности конструктивных умений характеризуется способностью обучаемых самостоятельно решать и ставить довольно сложные педагогические проблемы, пользоваться эффективными методами, приемами и способами, способствующими развитию творческого потенциала, рассматривать процесс, явление, понятие как систему в системе, конкретизировать и оперировать научными категориями, а также общелогическим приемом "поиск противоречий".

Следовательно, пятый и шестой уровни развития конструктивных умений у студентов способствует формированию креативности начиная с репродуктивно-корректирующего, конструкторского и, в дальнейшем, новаторского уровня, в соответствии с которыми молодые педагоги проектируют свою профессионально-педагогическую деятельность. И первоочередной задачей вуза, готовящего педагогические кадры для инновационных учебных заведений, должно стать развитие у студентов конструктивных умений.

Список использованной литературы:

1. Підласий І.С., Підласий А.І. Педагогічні інновації// Рідна школа. - 1998. - № 12. - С. 3 - 17.
2. Романова И.А. Диалектика инноваций в отечественной педагогике (в теории и практике общеобразовательной школы) XX века: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. - М., 1995. - 225 с.
3. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность. М.: ИЧП "Издательство Магистр", 1997. - 224 с.

Шачкова Э. В.
кандидат педагогических наук,
Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В СИСТЕМЕ ГУМАНИТАРНЫХ ВУЗОВ

В системе образования, процессы обучения, воспитания и развития взаимосвязаны и едины. Обучение студентов приемам, навыкам и знаниям имеет тенденцию к формированию и развитию у них творческих способностей.

Среди ведущих художественно-творческих способностей выступают такие как образное мышление, творческое воображение, зрительная память, художественная наблюдательность.

Особо ценно развивать у студентов в процессе преподавания – эстетическую наблюдательность, качества, которые являются базой и отправной точкой для формирования и развития многих других творческих способностей.

В процессе овладения учебными предметами гуманитарного цикла у студентов проявляются такие способности, как быстрота реакции, успешность в овладении предметами, мимика, точность жестов, эстетический вкус, развивается зрительная память, а так же наглядно-образная, что в целом влияет на культуру взаимоотношений людей, понимание и значение их личностных качеств.

Научить в процессе преподавания студентов зрительному восприятию одна из нелегких задач. Каждое задание заставляет думать и находить решения поставленной проблемы.

Активность наблюдения может проявляться в двух факторах – мыслительной и двигательной деятельности наблюдателя.

При наличии в преподавании: сравнения, анализа, синтеза; использования разнообразных методов, приемов мы можем добиться эффективности развития восприятия у студентов. И тем самым способствовать лучшему усвоению не только музыкально-художественных, но и других аналитических дисциплин. Однако, нельзя забывать о том, что дисциплины художественного цикла составляют только часть большого комплекса предметов, в котором важно каждое звено.

За годы обучения в гуманитарном институте у студента вырабатывается потребность в регулярном, самостоятельном труде по изобразительному искусству. В этом залог постоянного прогрессирующего совершенствования будущего художника-педагога.

Высоко ценится учеными и художниками способность самостоятельно мыслить, так как это является необходимым условием творческой деятельности человека.

Толстой Л.Н. считал, что “особенный, называемый талантом “дар” состоит в способности усиленного, напряженного внимания, смотря по вкусам автора, направляемого на тот или иной предмет, в следствие которого человек, одаренный этой способностью, видит в тех предметах, на которые он направляет свое внимание, нечто новое, такое, чего не видят другие”.

Специальные способности заключаются в особом специальном строе мышления. “Мышление, - по И.П.Павлову, который указывает, -... ничего другого не представляет, как ассоциации, сперва элементарные, стоящие в связи с внешним, а потом цепи ассоциаций. Значит, каждая маленькая, первая ассоциация - это есть момент рождения мысли”.

Кроме основополагающих, профессиональных установок в изобразительной деятельности большую роль играют специальные требования:

1. Острота зрительной памяти с анализом и синтезом изображения.
2. Взаимосвязь анализа и синтеза при изображении объекта и художественного образа.
3. Анализ и синтез искусств в подсознательной работе мозга.

Итак, художественные способности и гуманитарную направленность личности необходимо ориентировать на развитие эмоциональных процессов, силы воли, нравственности и других качеств и свойств индивидуальности. А когда существуют благоприятные условия и среда для обучения, развития и воспитания студентов, то предпосылки к определенным способностям сразу же дают о себе знать.

В результате, студент получает знания, умения и навыки, которые ему необходимы для получения высокой квалификации художника-педагога и для активного участия в дальнейшей работе в различных учебных заведениях и вузах.

Суть профессионально-педагогической подготовленности студентов состоит: в создании педагогических условий, которые бы способствовали глубокому усвоению практического использования теоретического материала в учебно-воспитательном процессе.

Список использованной литературы:

1. Беда Г.В. К вопросу о дарованиях и талантах. Развитие творческих способностей на занятиях изобразительным искусством. – М.: МГПИ им. Ленина, 1983. – с. 46-51
2. Венгер Л.А. Педагогика способностей. – М.: Знание, 1973.
3. Дранков В.Л. О природе художественного таланта. Автореф. дис. д-ра психологических наук. – Л., 1973.
4. Леонтьев А.М. О формировании способностей /Вопросы психологии/, 1960 №1
5. Ростовцев Н.Н., Терентьев А.Е. Развитие творческих способностей на занятиях рисования. – М.: Просвещение, 1987.
7. Смоляков И.Ф. Природа художественного образа. – М.: Знание, 1982.

Шилова Л.И.

заведующая педагогической практикой

Крымского государственного гуманитарного института, г.Ялта

ФОРМИРОВАНИЕ ЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КАК УСЛОВИЕ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И СПЕЦИФИКА МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ ЛОГИКИ В ПЕДВУЗАХ

Одним из важнейших условий гуманитаризации педагогического образования является формирование логической культуры педагогов.

Логическая культура не представляет врожденное качество личности. Она формируется в процессе познания, самостоятельного творческого мышления, при усвоении методов и приемов доказательного рассуждения.

Как показывает опыт, изучение логики способствует становлению самосознания, интеллектуальному развитию личности, формированию у нее научного мировоззрения. Овладение логическими знаниями и умелое их использование на практике помогают учителю разбираться в закономерностях и взаимосвязях явлений общественной жизни, вести аргументированную полемику с оппонентами, доказательно отстаивать истинные суждения.

Поэтому изучение курса традиционной логики должно предварять изучение любой конкретной науки или вузовской учебной дисциплины. В идеале курс логики должен стать

обязательным учебным предметом для всех средних учебных заведений (средних школ, лицеев, гимназий, техникумов, педагогических училищ, СПТУ и др.).

Необходимость преподавания курса логики в педвузе вызвана тем, что этот курс должен способствовать осуществлению следующих задач:

1. Дать четкие научные знания по основным актуальным проблемам современной формальной логики: а) формам мышления (понятиям, суждениям, умозаключениям); б) законам (принципам) правильного мышления (закону тождества, закону не противоречия, закону исключенного третьего, закону достаточного основания, законам логики классов, законам фигурирующим в исчислении высказываний и исчислении предикатов, и другим законам как двузначной логики, так и многозначных и конструктивных логик); в) подробно (с уклоном в практическое применение знаний) показать многогранную роль аргументации, доказательства и опровержения, правила и логические ошибки, встречающиеся в процессе аргументации и опровержения, различные «уловки», применяемые в ходе полемики, дискуссий, диспутов и других форм диалога; г) отразить применение логики научного познания (факт, гипотеза, теория и др. ее аспекты).

2. В процессе преподавания логики в педвузе рекомендуется акцентировать внимание слушателей на разделах логики, связанных с профилем их будущей профессии. Следует обратиться к отдельной главе «Роль логики в процессе обучения».

3. Научить будущих учителей применять полученные логические знания на уроках в начальной школе или в процессе преподавания школьного предмета (истории, математики, литературы, физики и др.). Это потребует от преподавателя логики, работающего в педвузе, умение соединять изучение логики с их будущей специальностью.

4. Выработать у студентов умения и навыки решения логических задач; научить студентов иллюстрировать различные виды понятий, суждений, умозаключений новыми примерами, найденными в художественной, научной, учебной литературе.

5. Предложить студентам оптимальное сочетание традиционной формальной логики и символической логики. Научить их использовать аппарат символической (математической) логики в целях: а) анализ структуры сложных суждений и записи этой структуры с помощью формул исчисления высказываний двузначной логики; б) составления (выявления) структуры ряда дедуктивных умозаключений (чисто условных и условно-категорических, чисто разделительных и разделительно-категорических, дилемм, трилемм, полисиллогизмов и соритов).

В Украине продолжается совершенствование системы народного образования. Необходимым условием обучения является развитие логической культуры познания, усвоение рациональных методов и приемов доказательного рассуждения, формирование самостоятельного творческого мышления. Изучение логики и умелое использование ее на практике должно помочь учителям активно совершенствовать учебно-воспитательный процесс.

Существует мнение, что человек может правильно мыслить и не зная точных правил и законов логики, пользуясь ими лишь на интуитивном уровне. Ведь встречаются музыканты, которые играют на каком-либо музыкальном инструменте, не зная музыкальной (в частности, нотной) грамоты. Но такие музыканты ограничены в своем творчестве: они не могут ни исполнить произведение, записанное с помощью нот, ни записать сочиненную ими мелодию. Человек, овладевший логикой, мыслит более четко, его аргументация убедительнее, чем у того, кто логики не знает. Он гораздо реже совершает ошибки, заблуждается. А ведь заблуждение, приведшее, например, к простой ошибке в расчетах при проектировании космического корабля, повлечет затем и аварию. Дорого обходятся людям их заблуждения!

Цель познания в науке и повседневной жизни - получение истинных знаний и полноценное использование их на практике. Знание формальной логики и диалектики поможет предвидеть события и лучшим способом планировать деятельность (версии), предусматривать возможные последствия, выдвигать различные гипотезы (версии), видеть «логику вещей», т. е. объективную диалектику, эффективнее обучать и самим обучаться, умело вести дискуссии и полемику.

Истина и логика взаимосвязаны, потому значение логики невозможно переоценить. Логика помогает доказывать истинные суждения и опровергать ложные, она учит мыслить четко, лаконично, правильно. Логика нужна всем людям, работникам самых различных профессий. В первую очередь - преподавателям, ибо они не смогут эффективно развивать мышление учащихся, не владея логикой. Юристам, которые строят свои обвинения или защиту в соответствии с правилами логики. Врачам, ставящим диагноз на основании проявлений той или иной болезни. Логика необходима вообще всем людям - как интеллектуального, так и физического труда.

Студентам педагогических учебных заведений логика поможет в процессе овладения ими многообразной информацией, с которой они встретятся при изучении различных наук и в практической деятельности. Потом, в ходе дальнейшего самообразования, логика поможет им отделить главное от второстепенного, критически воспринять данные в различных книгах определения и классификации разнообразных понятий, подобрать формы доказательства своих истинных суждений и формы опровержения ложных. И это только некоторые из многих преимуществ, которые дает человеку изучение интереснейшей и древнейшей из наук - логики, т. е. науки о законах и формах правильного мышления.

В настоящее время квалифицированное преподавание логики служит одним из средств поднятия не только общей культуры педагога, «но и до известной степени повышает устойчивость его личности в условиях деформации того общества, в котором все мы живем» (В. Светлов).

Список использованной литературы:

1. Моро М.И., Пышкало А.М. Актуальные проблемы методики обучения математике в начальных классах - М.: Педагогика. 1977.
2. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении - М.: Педагогика. 1972.
3. Статкевич В.В. О начальном обучении решению задач. - Мн.: Народна асвета. 1980.
4. Столяр А.А. Новая ідея у пачатковим курсі математикі. - Мн.: Вышша школа. 1989.
5. Федоренко И.Т. Подготовка учащихся к усвоению знаний. - К.: Радянська школа. 1980.

*Шитова И. Ю.
преподаватель
Таврического Национального университета им. В.И. Вернадского,
г. Симферополь*

ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ»

В современной Украине идет процесс гуманизации и гуманитаризации высшего образования. Во всех вузах страны введены в качестве обязательных для изучения ряд новых дисциплин гуманитарного цикла. В число этих дисциплин входит курс «Основы

психологии и педагогики» в объеме 54 часа. В результате изучения данной интегративной дисциплины выпускник вуза должен получить представление о природе психики человека, знать основные психические функции и их физиологические механизмы, соотношение природных и социальных факторов в становлении психики; в каких формах происходит освоение человеком действительности, осознавать роль сознания и самосознания в поведении, деятельности человека, формировании его личности; уметь дать психологическую характеристику личности, ее темперамента, способностей, характера; интерпретировать собственные психические состояния, владеть простейшими приемами психической саморегуляции, осознавать закономерности межличностных отношений в быту и организованном коллективе; знать формы, средства и методы педагогической деятельности; знать перспективы развития образования в Украине, особенности целостного учебно-воспитательного процесса в современных условиях, о новых концепциях и технологиях обучения и воспитания молодежи.

Необходимость изучения данной дисциплины очевидна. Однако, к сожалению, можно отметить ряд трудностей, которые испытывают некоторые студенты, изучая интегративный курс «Основы психологии и педагогики».

В любой науке, как отмечал русский историк С. М. Соловьев, есть своя обязательная «таблица умножения», то есть тот минимум фундаментальных понятий и теоретических идей, без овладения которыми нельзя освоить науку вообще. Интегративный курс «Основы психологии и педагогики» предусматривает таких «таблиц умножений» две. Первая довольно сложная ситуация, с которой сталкиваются студенты, это огромное количество новых терминов, которые необходимо выучить, чтобы освоить предмет каждой из наук. Важно не только знать, но и наполнить новым смысловым содержанием термины, которые нередко широко используются в повседневной жизни.

Изучая «язык» новой дисциплины, студенты обращаются к конспекту. Но конспект лекций не может в полном объеме отразить содержание излагаемых лектором вопросов. Необходима самостоятельная работа студентов с учебниками, учебными пособиями, словарями. В этом случае можно выделить вторую довольно сложную ситуацию для студентов. На сегодняшний день издано и переиздано много учебников и учебных пособий, как по психологии, так и по педагогике. Это замечательно. Однако стоит учесть, что каждый учебник или учебное пособие имеет свою логику изложения материала, свои достоинства и недостатки. Студент вынужден перерабатывать колоссальный объем учебной информации, а это, в свою очередь, требует дополнительных временных затрат. Даже сверх того времени, которое отводится на самостоятельную работу студентов по учебному плану.

Обращает на себя внимание и еще одна проблема – это неумение студентов работать с учебной литературой. У некоторых из них вызывает затруднение работа, требующая составления тезисов выступления, конспектирование статей, написание рефератов. При изложении учебного материала многие студенты придерживаются репродуктивного освещения вопросов, не всегда могут выделить главное и второстепенное, выявить причинно-следственные связи в изучаемом явлении, самостоятельно сделать вывод.

К сожалению, в итоге формируется порочный круг, когда за низким уровнем знаний следуют отрицательные отметки, которые не только не стимулируют студента к более интенсивному обучению, но окончательно подрывают его веру в свои возможности, надежду на улучшение своего положения и в конечном итоге интерес к учебе.

В Симферопольском государственном университете дисциплина «Основы психологии и педагогики» преподается в течение нескольких лет на географическом факультете (специальность – экология), факультете экономики и менеджмента. Учитывая выше изложенные трудности освоения студентами данной дисциплины, хочется

поделиться некоторыми практическими наработками, которые помогают повысить эффективность изучения интегративного курса «Основы психологии и педагогики».

Например, при подготовке отдельных тем из раздела «Психология» внимание студентов обращается на основные учебные элементы и их категории, которые необходимо знать. Контроль за степенью освоения студентами психологических терминов осуществляется на семинарских занятиях. Проводится как устный опрос студентов, так и письменный (диктанты психологических понятий, программированные задания).

На практических занятиях студенты с большим интересом выполняют задания с различными методиками и тестами. Наиболее сложно проходит этап «расшифровки» полученной информации. В основном при интерпретации результатов исследования студентами используются полярные, оценочные категории «хорошо – плохо». Значительные затруднения они испытывают при проектировании полученных результатов на область своей профессиональной деятельности. Важно учесть и тот факт, что студент пополняет знания о своих индивидуально-психологических особенностях от занятия к занятию. Поэтому после завершения изучения раздела «Психология» студентам предлагается написать свой «психологический портрет» на основе самонаблюдения, интеграции данных отдельных методик.

Все собранные данные студентами систематизируются и обобщаются по следующей схеме:

Развитие интеллектуальной сферы:

- уровень развития мышления (уровень развития процессов обобщения и абстрагирования, умения сравнивать, анализировать, выделять главное, делать самостоятельно выводы, тест Айзенка (математическое, лингвистическое мышление);
- уровень развития речи (словарный запас, умение выразить свою мысль, эмоциональность речи и т. д.);
- особенности памяти (развитие опосредованной памяти, владение приемами преднамеренного запоминания, легкость воспроизведения и т. д.);
- особенности внимания (степень развития произвольного внимания, устойчивость внимания, умение распределять внимание и т. д.);

Личность и межличностные отношения:

- направленность личности (интересы, ценностные ориентации, мотивация достижения успехов (стремление к успеху, боязнь неудачи);
- особенности эмоционально-волевой сферы (адекватность эмоционального реагирования, внешняя выраженность эмоциональных переживаний, фон настроения, эмоциональная устойчивость в напряженной обстановке и при неудачах; умение сдерживать эмоциональные переживания и изменять их; волевые особенности: целеустремленность, самостоятельность, инициативность, решительность, самообладание и т. д.);
- особенности темперамента и характера (опросник Х. Шмишека);
- тревожность (методика Ч. Д. Спилбергера - ситуационная и личностная);
- способность быть лидером «тест Лидер», тест «эффективность лидерства»; личностная предрасположенность стиля поведения в конфликте (тест К. Томаса), структура межличностных отношений и их особенности (тест Т. Лири);
- решение жизненных проблем – уровень субъективного контроля (УСК), выход из трудных жизненных ситуаций.

Завершающим элементом написания «психологического портрета» являются выводы, в которых присутствует комплексная интеграция первичной информации, прогнозирование полученных результатов на отдельные сферы жизнедеятельности, профессиональные отношения.

Для повышения эффективности изучения раздела «Педагогика» нами были разработаны методические рекомендации для студентов (см.: А. В. Глузман, И. Ю. Шитова, В. И. Фуглева, О. К. Рысенко. Интегративные технологии проведения практических занятий по педагогике. – Симферополь – Ялта, 1997. – 30 с.). Основная цель методических разработок - научить студентов применять педагогические знания, сформированные на лекционных занятиях и в процессе самостоятельной работы при выполнении практических заданий, упражнений, ситуаций.

В содержание методических разработок включены инновационные педагогические технологии, которые открывают перед студентами пространство научно-педагогических поисков и позволяют создать условия для творческой профессиональной деятельности. Методические рекомендации состоят из четырех частей: теоретико-методические основы педагогики; социализация и воспитание; обучение и развитие личности; педагог: профессия и личность.

Разработка каждого практического занятия включает цель, содержание обсуждаемых вопросов или проблем, ключевые понятия, которые необходимо выписать в педагогический словарь и запомнить, форму проведения занятия и педагогическую технологию, которые являются оптимальными для изучения данной темы. В конце предлагается обязательная и дополнительная литература для самостоятельного изучения студентами и выступления с краткими сообщениями и докладами.

В заключение следует отметить, что интегративная дисциплина «Основы психологии и педагогики» направлена на ознакомление студентов именно с основами, азами двух наук. Для того, чтобы студенты научились использовать психолого-педагогические знания в практической деятельности, актуализировать у них потребность в профессиональном и личностном росте, необходимо дальнейшее изучение психолого-педагогических дисциплин с учетом специфики конкретной профессиональной деятельности.

Список использованной литературы:

1. Альбуханова К.А., Воловикова М.И., Елисеев В.А. Проблемы исследования индивидуального сознания. // Психологический журнал. – Т.12 -№14, 1991. С.27-28.
2. Алексейчук И.С. Особенности создания системы контроля в высшей школе // Современные проблемы дидактики высшей школы. – Донецк: Министерство образования Украины, 1997. – С. 121-130.
3. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста. – М.: Высш. шк., 1990. – 142 с.

Шинтяпина И. В.
преподаватель

Крымского государственного гуманитарного института, г. Ялта

ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКИХ ИНТЕРЕСОВ У УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ХУДОЖЕСТВЕННО- ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Реформирование системы образования, ее концептуальных, структурных и организационных основ в контексте социально-экономических преобразований, которые осуществляются на Украине, не мыслятся без воспитания и развития творческой личности, способной направлять свою жизнедеятельность в русло гуманистического развития общества и саморазвития на основе освоения общечеловеческих ценностей.

В этом процессе значительная роль принадлежит учебным заверениям, в деятельности которых идеи гуманизации и творчества становятся ведущими.

Приоритетность поставленной проблемы усиливается тем, что система духовных ценностей ученической молодежи, формирование у нее стойких художественно-эстетических интересов влияют на развитие культуры общества. Низкий уровень эстетической культуры значительной части молодежи, снижение морально-эстетических норм общества, дезориентация в общечеловеческих ценностях усиливают потребность в гуманизации образования.

В художественно-эстетических ценностях человек находит источник духовного обогащения, морального удовлетворения, сопереживания, развития творческих сил и способностей.

В общении с произведениями искусства создаются условия для всестороннего освоения учащимися возможностей художественной культуры, расширяются направления деятельности молодежи, воспитывается творческая личность. Понимание того, что досконально владеть творчеством можно на индивидуальном уровне, делает приоритетным формирование способностей личности, так же очевидным является взаимосвязь и взаимопроникновение двух аспектов: личность преобразует сама себя и одновременно осуществляет влияние на характер своей деятельности. В этих условиях трудно переоценить роль, которую должна выполнять принципиально новая педагогическая теория, основоположной идеей которой является разработка оптимальной педагогической технологии, направленной на формирование творческой личности учащегося.

Художественно-эстетические интересы, характеризуя направленность на полную сферу деятельности, выявляются в широком диапазоне специфических социальных, психофизиологических особенностей личности. В социальном плане интерес к искусству характеризуется системой ценностей ориентаций, поскольку деятельность в той или иной сфере искусства рассматривается человеком как важный способ и условие социального самоутверждения, развития своих индивидуальных способностей.

При этом основными ценностями в структуре интереса к искусству выступают не материальные стимулы, а устремление к духовному (интеллектуальному, морально-волевому) развитию. Художественно-творческая деятельность учащихся, развивается таким образом, что в ней все больше интеллектуальных творческих элементов, которые требуют от личности все большей активности. Формирование художественно-эстетических интересов зависит от активности учащихся в художественно-творческой деятельности, и они же влияют на саму активность. Это позволяет обозначить творческую активность личности ситуативную и интегральную, когда активность поднимается до стойких черт учащегося, которые характеризуются четкой направленностью. Интегральная, интеллектуальная активность личности свидетельствует про то, что ученик не только с желанием освоил тот или иной вид искусства, но и у него сформирована потребность в постоянной активной художественно-творческой деятельности.

Исполнительская, реконструктивная и творческая активность может иметь характер ситуативный (проявляется эпизодично лишь в некоторых видах деятельности), а так же может выступать как интегративная способность личности (постоянно, в разных видах художественно-творческой деятельности).

Следует иметь в виду, что активность, будучи условием познания, не является врожденной чертой личности – она сама фиксируется в процессе деятельности и развивается. Что же касается активности в художественно-творческой деятельности, то она формируется в процессе творчества и характеризуется стремлением к познанию и выявлением морально-волевых особенностей учащегося, одновременно сама активность влияет на качество деятельности.

Прочность усвоения знаний об искусстве находится в прямой зависимости от умения применить полученные знания в процессе художественно-творческой деятельности. Таким образом, практическая деятельность в процессе освоения основ искусства, при которой взаимодействует работа ума и сердца, является основой развития личности. Чем больше расширяется практическая художественно-творческая деятельность, тем активнее идет процесс формирования художественно-эстетических интересов, развития способностей учащегося. Обучение основам музыкального искусства – это та сфера практической деятельности, которая основывается на очень широком диапазоне общенаучных, искусствоведческих и художественных знаний. В свою очередь, практическая деятельность выступает как важный источник знаний, способ интеллектуального развития учащихся. Все это свидетельствует о наличии полной взаимосвязи познавательных и художественно-эстетических интересов. Эта взаимосвязь носит взаимопроникающий характер. Учащиеся учатся, познают не ради самих знаний, а с целью их применения в своей жизни.

Обучение основам искусства представляет собой реформирующую деятельность овладения знаниями, накопленными поколениями известных творцов. Процесс освоения искусства с позиций дидактики – организованная учителем целенаправленная работа по освоению учащимися знаний об искусстве, развитие умений, навыков и способностей применения их на практике.

Художественно-творческая активность связана с: отношением учащихся к искусству, которое проявляется в интересе к содержанию осваиваемых знаний, и самому процессу творческой деятельности; с желанием обогатить свои знания об искусстве; с показателем, который характеризует уровень познавательной художественно-творческой активности по достижению цели деятельности.

Таким образом, активность в художественно-творческой деятельности можно разглядывать не только как деятельный уровень учащихся, но и как качество этой деятельности, в которой выявляются личность самого искусства, характера деятельности в этом виде художественного творчества и желанием мобилизовать свои морально-волевые усилия на достижение творческой цели.

Повышение активности учащихся на уроках музыки, а так же в процессе внеклассных занятий можно считать не как самоцель, а в первую очередь как помощь в активизации этой художественно-творческой деятельности, формирование у них стойких художественно-эстетических интересов.

Список использованной литературы:

1. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Искусство, 1968. – 576 с.
2. Горюнова Л.В. Певческое музицирование как творческая деятельность на уроке музыки. – Вып. 8. – М., 1972. – С. 49-59
3. Кичук Н.В. Формування творчої особистості вчителя. – К., 1991. – 96 с.

Шефель С. В.
кандидат исторических наук,
Фисенко Н. П.
старший преподаватель,
Харьковская академия культуры

ФОРМИРОВАНИЕ НОВОГО СУБЪЕКТА ИСТОРИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА – ГЛАВНАЯ ЗАДАЧА ВУЗОВ

Всё больше учёных убеждается в невозможности разрешить стоящие перед человечеством проблемы исходя из принципов экстравертного мышления [1]. Они требуют применения нетрадиционных подходов, нестандартных решений и действий.

Центральная среди них – проблема «человека», ибо только он может взять на себя ответственность за собственную жизнь и за будущее всего человечества. Основанием для такого утверждения является то, что каждый человек – потенциальный творец.

Но тут же возникает проблема реализации потенциалов человека. Дело в том, что творческий потенциал человека, исходящего из принципов экстравертного мышления, имеет экофобную направленность. Это программирует его действия в ущерб собственному благу, равно как и благу окружающих. Иначе говоря, созидая на основе экофобного научного знания техногенную цивилизацию человек превращается в разрушителя культуры и её природной основы. Динамика развития общества, обусловленная самоуничтожающей деятельностью человека экофобного типа цивилизованности, подтверждает тенденцию к его катастрофичности.

Как избежать такого летального для человечества исхода? Как разрешить противоречие, связанное с использованием творческого потенциала человека?

В ответ на это рядом учёных была выдвинута гипотеза о возможности преодоления экофобного качества цивилизованности путём гармонизации человека с природой за счёт смены парадигмы мышления с экстравертного (внешне направленного) на интровертное (направленное во внутрь себя) на основе экософии(живого знания), живой логики творчества [2].

В силу того, что перед человечеством остро встал вопрос о смене парадигмы мышления и созидании на этой основе новой творческой личности на передний план научных поисков выдвинулась проблема обновления системы образования. Её контекст - это контекст истории культуры, истории форм деятельности и общения людей, вобравших в себя и особые исторические формы передачи культуры от поколения к поколению.

Наука, особенно в XX веке, позволила сконцентрировать огромного масштаба информацию и знания. «...До неузнаваемости изменился человеческий мир, условия повседневного социального бытия, сам смысл многих целеустремлённых усилий и творческих поисков. «Колыбель разума» (выражение К. Э. Циолковского) обрела существенно новое содержание, а оно не только выдвинуло в повестку дня новые задачи, породило новые проблемы и противоречия, но и обусловило новые взаимоотношения во взаимодействиях людей и потребовало нового субъекта исторического творчества» [3].

Учёные, определяя смысл жизни и предназначение человека, на конференции ЮНЕСКО по образованию 1995 года провозгласили генеральную линию на гуманизацию в ориентации образовательных систем исходя из того, что «человек – не экономический фактор, не простое орудие, средство достижения цели, в нём самом заложена самостоятельная цель развития» [4]. Следовательно, чтобы помочь каждому раскрыть цель своего развития или внутренний психологический фактор и обрести качество нового

субъекта исторического творчества требуются изменения в сфере образования как по форме, так и по содержанию.

Современное общество знакомо с таким феноменальным состоянием человека, которое вызывается внутренним психологическим фактором и характеризуется неограниченными физическими и психическими возможностями человека. Учёные Японии и США свидетельствуют: «Можно по-разному объяснять экономические чудеса в послевоенной Японии, но в конечном итоге на первое место следует поставить человеческий фактор. Руководители японских фирм и промышленных предприятий каким-то образом обнаружили секрет овладения энергией людей и использования их потенциала с большей эффективностью, чем кто бы то ни было...» [5].

Существенной тенденцией развития современного общества является его информатизация. Это порождает противоречивую систему требований, предъявляемых ныне к образованию. Целью образования обосновывается профессионализация учащихся, но, вместе с тем, профессиональная подготовка в современных условиях побуждает к расширению и углублению общеобразовательного уровня, что ведёт к процессу гуманитаризации. С одной стороны, учащийся готовится к деятельности в рамках социального механизма, к выполнению приписываемой ему социальной роли, а, с другой стороны, современное производство требует от него качество активного деятеля, способного к творчеству, самостоятельности, ответственности, самодостаточности.

Чтобы отыскать способ разрешения этих противоречий, необходимо отойти от представления о механическом воздействии гуманитаризации на процесс созидания всесторонне развитой личности. К тому же, цели и задачи, которые ставит перед собой педагог в вузе, определяют выбор средств, т. е. форм, методов, приёмов, которые он применяет. Диалектика взаимоотношений цели и средств её достижения необычайно сложна.

Известно, что принципы современного образования сложились в эпоху Просвещения, когда возникла первая научная картина мира и научное знание одерживало первые победы, представляясь панацеей от всех бед. Традиционное мышление, однако, обеспечивало построение эмпирико-рассудочных знаний, не углубляясь в их истоки. В его рамках оказалось невозможным создание творческой гипотезы. Это обстоятельство отмечали Л. де Бройль, А. Пуанкаре, А. Эйнштейн. Последний говорил: «В сущности, почти чудо, что современные методы обучения ещё не совсем удушили святую любознательность» [6].

Творческое мышление выходит за пределы вещной логики и вещного здравого смысла. И в какой бы области ни осуществлялся процесс творчества, человек в момент творчества выходит за пределы своей профессии, своей специальности и действует как личность. Таким образом, цель развития у учащихся творческих способностей и цель формирования у них рассудочно-вещного мышления – суть разные цели. Следование второй из них приучает учащегося действовать в рамках логики вещных отношений, в то время как реализация первой цели должна вырабатывать у него способность выходить за рамки этой логики.

Первая цель связана с воспитанием личности на основе экософии или живой логики творчества. Решение основной антиномии процесса обучения связано с осознанием иерархизации целей, в которой высшая - созидание нового субъекта исторического творчества – гармонично развитой личности. По отношению к цели развития личности задачи образования, обретение профессии и т. п. должны рассматриваться как средства, помогающие её достижению.

Целостная личность развивает те сущностные силы человека, функционирование которых позволяет ей воспроизводить мир как целое и реализовать на этой основе свои

деятельные способности. Именно интровертный способ мышления, основанный на экософской гносеологии, позволяет человеку целостно воспринимать мир, ощущать себя его неотъемлемой частью, живущей, развивающейся по его законам в гармонии с ним. Экстравертное же мышление характеризуется, наоборот, стремлением человека выделить себя из природной среды для установления господства над ней путём её научной дифференциации и омертвляющего расчленения (полученные этим способом знания действительно являются научными, но искусственными, «мёртвыми», использование которых приводит к научным достижениям, но и одновременно – к огромным потерям на физическом и духовном плане человека).

Личность, создаваемая на основе интровертного самопознания, принципов экософии и менеджмента нового типа, в основе которого лежит энергоинформационный обмен, получит важное качество – её деятельность приобретёт целеустремлённый, осознанный, творческий, гуманный характер. Деятельность человека по своей сути, характеру, социокультурной значимости есть творчество, а потому - и способ гармонизации своего бытия.

В общении гармонично развитых людей различие между жизнью каждого индивида, и связанные с ним условия, заменяются совпадением личных и общественных интересов, так что последние и есть собственные интересы личности, которые сами опять таки являются целью социального развития. Возникновение новой формы сотрудничества (коллективного сознания) возможно при условии создания целостных личностей. Результатом такой формы общения окажется не сумма знаний и умений, а способность к самоформированию. Учащийся выступает как субъект своей деятельности, формирования и изменения. И в этом случае воспитание обретает особую роль, превращаясь в ведущую сферу общественного производства.

Целостная личность – это человек, способный всеобщий принцип творческой деятельности применить к своей форме труда. Но для того, чтобы учащийся обрёл способность перейти в новом жизненном пространстве (самостоятельной трудовой деятельности) от профессионально ограниченных операций к творческому труду, он должен стать социальной личностью.

А это возможно в условиях перехода гуманитаризации в процесс гуманизации. Если ставить целью образования освоение знаний, умений, навыков в вещной форме, т. е. в форме теоретического содержания науки, то в связи с быстрым «старением» учебной информации, образование перестаёт отвечать требованиям прогресса. Поэтому основной целью образования надо сделать развитие самого учащегося как личности, его способностей, творческого потенциала. Это требует изменения системы образования: от стратегии до структуры, технологии и содержания. Что же касается объектно-содержательной стороны дела, то, как заметил ещё А. Эйнштейн, для этого существуют многочисленные справочники. Знание, которое отчуждаемо и может быть передано, не должно загружать индивидов. Оно должно загружать определённым образом организационные склады информации.

Содержание образования перестанет носить просветительский характер, поскольку формирует целостную личность, предполагая всестороннее участие её в живом деле. Историческая неизбежность и осознанная необходимость созидания нового субъекта исторического творчества требует интенсификации научного поиска ответов на вопросы, связанные с решением по-новому проблемы «человека». Осознание этого означает осознание противоречия, лежащего в её основании, выход за рамки сложившихся представлений, убеждение в неизбежности его разрешения, поиск способов изменения обстоятельств, применение которых позволит его разрешить. Это значит по-новому увидеть будущее и определить цель своих действий. Чтобы осуществить такое

преобразование, надо создать новые способы деятельности, новые формы общения, а значит, сотворить в себе личность с качествами нового субъекта исторического творчества. Это значит переделать самого себя, «отказавшись от себя старого», творение себя нового, что возможно при устремлении к обновлению личности.

Однако многим вузам оказывается не под силу принять вызов времени, связанный с созданием творческой личности, что связано с сохранением директивного управления ими, когда модели образования формируются исходя из их скудных ассигнований. Именно это не позволяет позитивно изменить ситуацию в воспитательно-образовательном процессе.

Выводы:

1. Человеческий социум вступил в новую фазу развития и дальнейшее его продвижение по пути познания невозможно без коренного пересмотра фундаментальных представлений о мире и изменения методологии, структуры, технологии и содержания образования с учётом смены парадигмы стратегии его развития;

2. Масштабность задач стратегического характера, потенции вузовской науки, потребности общества в прогрессе вызывают необходимость реформирования образования;

3. Инструментальные возможности человечества достигли планетарных масштабов, что обуславливает и облегчает решение проблем его экологизации и гармонизации, среди которых значимой стала проблема созидания нового субъекта исторического творчества через раскрытие его внутреннего психологического фактора.

Список использованной литературы:

1. Вальцев В. Б., Чжоу Хун, Шилин К. И. Брейнпьютер и Живая логика творчества. -М. -1998;
2. Карагула Ш. Прорыв к творчеству: Ваше сверхчувственное восприятие. - Минск: Центр народной медицины «Сантана». - 1992.
3. Вернадский В. И. О науке. Т. 1. - Дубна: Изд. Центр «Феникс». -1997.
4. Капра Ф. Уроки мудрости. – М. - 1996; Мамардашвили М. К. Стрела познания (набросок естественнoисторической гносеологии). – М.: Школа «Языки русской культуры». –1997.
5. Шилин К. И. Живое знание. –М.: АН СССР. -1989.
6. Education un tresor est cache dedans. Rapport a L. Vnesce de la commission international Sur L, Education pour le XXI siecle prisidee por Yaeques Delars. Paris, 1996.

ЗМІСТ

Глузман А. В. Модели университетского образования: диалог эпох и идей	3
Игнатенко Н. Я. Математика и поэзия	8
Володько В. М. Сучасна педагогічна система та її елементно-структурний опис	13
Падалка О. С., Падалка І. О. Підготовка студентів гуманітарних інститутів до економічного виховання	19
Семиченко В.А. Проблемы профессиональной подготовки учителя в контексте современности	24
Астахова В. І. Про сутність гуманітаризації освіти	30
Єремєєв В.С., Шугайло Г. В. До питання організації диференційованого навчання майбутніх учителів інформатики	32
Козубовська І. В., Пічкарь О. П. З досвіду міжнародного співробітництва у підготовці спеціалістів соціальної роботи	35
Корнетов Г.Б. Развитие образования в условиях генезиса мировой цивилизации: перспективы гуманизации и интеграции на пороге XXI века	39
Личкова В. А. Славянский университет в Славутиче: украинский проект для XXI века	43
Марков П. Г. Національна свідомість - одна з ведучих детермінантів духовної культури особистості	46
Подсолонко В. А. Опыт формирования совместных европейских образовательных проектов	47
Приходько Н. И., Приходько В. Н. Работа социального педагога при подготовке и проведении педагогического консилиума в детском воспитательно-оздоровительном комплексе	53
Сорочинская Е. Н., Петрова Н.П. Концептуальное обоснование системы социально-воспитательной работы в педагогическом университете	58
Александрова Г. И., Александров В. Н. Роль практического курса риторики в профессиональной подготовке современного учителя	63
Андрющенко В. П. Емоційно-вольове регулювання як умова підвищення ефективності музично-естетичної діяльності майбутніх вчителів музики	65
Артёмова Т. И. О международных стандартах методологии экономического анализа ценности: опыт участия в сессии университета конвертируемого образования	68
Архипова С.П. Сучасний стан і проблеми реформування гуманітарної освіти в Україні	70
Бабенко Л. В. До проблеми якості професійної підготовки в системі вищої освіти	74
Бекирова Э. Ш. Воспитательные возможности византийской басни в Крыму	77
Борисенко Т. Г. Подготовка будущих специалистов к педагогическому общению	78

Бутівченко С. В. Етноісторичний аспект гуманітаризації професійної освіти в Україні /кінець XIX - початок XX століття/	82
Володько І. В. Комплексный подход к развитию творческой активности студентов	84
Ганкевич В. Ю. Этноконфессиональная система народного образования национальных групп Таврической губернии (рубеж XIX - XX вв.)	87
Ганопольський О. Р. Про досвід організаційно-методичного забезпечення курсу "Основи педагогіки вищої школи " для аспірантів непедагогічних вищих закладів освіти	90
Герасимова О. А. Психологическая и технологическая готовность педагога к реализации индивидуально-ориентированного обучения	95
Глузман Н. А. Проблема развития познавательной активности учащихся и студентов в теории и истории педагогики	99
Головань Т. М. Интерактивные формы контроля знаний студентов по предметам психолого-педагогического цикла	102
Головина О. Л. Особенности профессиональной подготовки учителя	103
Гончаренко Н. Е. Проблемы личностной ориентации воспитания	104
Грива О. А. Системно-педагогический анализ международного обучающего проекта	106
Грачева Т. А. Теоретические вопросы и практические методы работы с детьми, имеющими нарушения зрения и задержку психического развития	111
Дикань В. С. Использование познавательных лингвистических стратегий в инновационных моделях учебной деятельности в мире	113
Дичківська І. М. Педагогіка М. Монтессорі: досвід і перспективи розвитку	119
Добрынская Н. Г. К проблеме изучения жанра антиутопии в школе	123
Дуб Е. П. Роль і місце самоосвіти в загальній системі самовдосконавлення особистості	125
Ігнатенко М. М. Розвиток історичного краєзнавства в Україні (80- 90 роки XX ст.)	128
Кайгородцева Н. Н. Смена парадигм образования на рубеже XXI века и профессиональная подготовка учителя	131
Кирилов В. В., Воробьов Ю. А. Становлення професійної компетентності військового фахівця в процесі набуття вищої освіти	133
Кораблѐв М.Л. Некоторые аспекты повышения эффективности работы будущих специалистов-менеджеров	136
Король В. М. Місце і роль іноземної мови у підготовці спеціаліста технічного профілю	138
Кузьмин В. Е. К вопросу о развитии одаренности студентов гуманитарного института: подходы к структуре и диагностике	145
Лаба А. А. Художественно-педагогическая деятельность народной капеллы бандуристов им. С. Руданского в условиях многонационального Крыма (аксеологический аспект)	148
Овчинникова М. В. Некоторые аспекты сочетания коллективной и индивидуальной учебно-познавательной деятельности учащихся	151

начальных классов	
Палкин Г. С. Готовность студентов к обучению в вузе	154
Петенко И. В. Сущность и содержание научной дисциплины "Ценообразование"	156
Подсолонко Е. А. Международный обмен опытом по обучению менеджменту	158
Поніманська Т. І. До проблеми самоактуалізації особистості дитини і вихователя в гуманістичній педагогіці	163
Пронкина Л. И. К вопросу об адаптации учебного процесса к условиям рынка	165
Редькина Л. И. Эниопедагогика - педагогика будущего	167
Савенко Е.В. Некоторые вопросы развития вокально-технических способностей будущих учителей музыки и пения	168
Седнев В. В. Методологические вопросы преподавания патопсихологии	170
Семенов А. М. Філософська антропологія: моделювання антропної реальності в системі соціогуманітарної освіти	174
Токарева Н. В. О формировании операционной готовности для иноязычной речевой деятельности	178
Черепанова А. В. Значение формирования конструктивных умений у студентов для подготовки их к проектированию инновационных педагогических технологий	180
Шачкова Э. В. Развитие творческих способностей у студентов в процессе обучения и воспитания в системе гуманитарных вузов	184
Шилова Л.И. Формирование логической культуры как условие гуманитаризации педагогического образования и специфика методики изучения логики в педвузах	185
Шитова И. Ю. Из опыта преподавания дисциплины "Основы психологии и педагогики"	188
Шинтяпина И. В. Формирование художественно-эстетических интересов у учащихся в процессе художественно-творческой деятельности	190
Шефель С. В. Фисенко Н. П. Формирование нового субъекта исторического творчества - главная задача вузов	193

Наукове видання

Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія.

Частина 1.

Відповідальний за випуск В. М. Володько

Редактори Стряпча С.О.

Редька С..М.

Технічні редактори Овчинникова М.В., Корабльов М.Л.

Коректор Бекірова Е.Ш.

Художнє оформлення Ерьоміна В.О.

Здано до набору 15.12.1999. Підписано до друку 15.02.2000. Формат 60x90/16. Друк офсетний. Тираж 500 пр.

Видруковано у друкарні НМЦ «Надія» Кримського державного гуманітарного інституту.

Україна, Автономна Республіка Крим, 98635, м. Ялта,

вул. Севастопольська, 2,

тел. 32-21-14, факс 32-30-13.