

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 2

Київ
«Педагогічна преса»
2000

ББК: 74.04 М43

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. Ільченко | - 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. 2. - П 78 К.: Пед. преса, 2000. - 72 с.
ISBN 966-7320-11-1.

ББК: 74.04 М43

ISBN 966-7320-11-1.

Бахишиева А.Б.

преподаватель

Крымского государственного индустриально-педагогического института,

г. Симферополь

К ПРОБЛЕМЕ СОЗДАНИЯ УЧЕБНИКОВ НА КРЫМСКОТАТАРСКОМ ЯЗЫКЕ (УЧЕБНИК АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С КРЫМСКОТАТАРСКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ)

Создание учебников на крымскотатарском языке - актуальная проблема в связи с отсутствием таковых вообще в силу многих исторических причин и учебника английского языка с крымскотатарским языком обучения, в частности. И, когда народ был насильственно оторван от своих корней, его культура подавлена, а знания обесценены в школах основного большинства, возникла настоятельная потребность в учебниках. В развивающемся мире современные учебники выполняют двойную функцию. Их задача - сохранить язык и культуру как малых, так и больших общностей, рас и даже стран.

В современных условиях развития общества и языковых контактов владение несколькими языками - это не роскошь, не прихоть и не привилегия частного порядка, а государственной важности дело, жизненная потребность, необходимое условие успешного сплочения народов, развитие культур, науки, техники. Это социальный заказ общества. На важность, значимость и необходимость подготовки учебников с крымскотатарским языком обучения на крымскотатарском языке говорилось на конференциях, которые прошли в последнее время в Крыму. В программе Школы-семинара «Современный школьный учебник», организованного Международным фондом «Возрождение» по программе «Интеграция в украинское общество крымских татар, армян, болгар, греков, немцев, подвергшихся депортации», состоявшегося в 1998г. в Симферополе, проблема создания учебников с крымскотатарским языком была предметом широкого и заинтересованного обсуждения. Этой же проблеме была посвящена Научно-теоретическая конференция «Образование на крымскотатарском языке: состояние и перспективы», состоявшаяся в апреле 1999 года.

Сама идея создания учебника английского языка с крымскотатарским языком обучения не только необходимость и социальный заказ общества, как было подчеркнуто выше, она интересна с методолого-психологической точки зрения.

По мнению отечественных и зарубежных методистов учебник является основным средством обучения иностранному языку. Значение учебника определяется тем, что он содержит и методически препарированный учебный материал, определяет методику работы с ним, моделирует весь учебный процесс и обеспечивает эффективное управление процессом обучения.

Если вторая часть проблемы, т. е. методика преподавания достаточно изученный вопрос, то составителей учебников английского языка с крымскотатарским языком обучения волнует вопрос, что должен содержать учебник, рассчитанный на указанный контингент, т. е. на учащихся с крымскотатарским языком обучения.

Учебник, таким образом, есть сложный учебно-методический аппарат, характеризующийся целым рядом параметров, определяющих его с различных сторон и в разных плоскостях. Вопрос - какой учебный материал должен быть включен в учебник английского языка с крымскотатарским языком обучения - на стадии исследования, но одно бесспорно - присутствие элементов национальных обычаев, традиций, особенностей крымскотатарского языка, литературы крайне необходимо.

Проблема отбора учебного материала (фонетического, лексического и грамматического (для того или иного типа учебника и организация его предъявления для создания условий лучшего запоминания учащимися находились в центре методических теорий и концепций (И. В. Рахманов, И. Д.Салистра, Г. Пальпер, М.Уэст, Ф. Фреу, Р.Ладо, и др.)

Как указывает В.И.Салистра, среди различных определений понятия «учебник по иностранному языку» возможно и такое: это - комплекс современных источников информации, наполненных определенным содержанием, специально приспособленный для реализации эффективной системы занятий в определенных условиях обучения (профиль учебного заведения, ступень обучения, количество учебного времени и др.(В этом определении первостепенное значение имеют, по нашему мнению, следующие моменты: учебник - основа для осуществления заданной системы занятий, он должен сочетать в себе разнообразные современные, наполненные соответствующим содержанием источники информации, комплекс которых может успешно обслужить эту систему занятий.

Чтобы оказалась возможной реализация первого из этих положений; составлению учебника должна предшествовать детальная разработка системы занятий и ее проверка на практике.

Второе из этих положений означает, что учебник по иностранному языку должен представлять собой не просто книгу, а сложный комплекс, в который входят: печатные материалы: тексты, прописи, пояснения, картинки и пр.; звукозаписи; диафильмы, озвученные и немые звуковые учебные кинофильмы (по меньшей мере один десятиминутный фильм к каждому тематическому циклу занятий).

Как предлагает В.И.Салистра, вопросы структуры и содержания учебника и его составных частей - вопрос, требующий отдельного изучения.

В развивающемся мире современные учебники выполняют двойную функцию. Их задача - сохранять язык и культуру как малых, так и больших общностей, рас и даже стран и поддерживать их, передавать их и даже адаптировать. Но в мировом обществе дети не должны быть заключены исключительно в местную среду, пусть даже очень богатую. Они должны стать гражданами мира или, по меньшей мере, большого экономического сектора его, такого как, например, Европа, Северная Америка или Тихоокеанский регион. И когда народ был насильственно оторван от своих корней, его культура подавлена, а знания обесценены в школах основного большинства, а затем, наконец, им был дан шанс возродиться, возникла настоятельная потребность в учебниках, служащих обеим целям.

Подобного рода задача стоит перед школами русских, татар и других национальных меньшинств, действующими или организующимися в Крыму. Задача эта огромна, но огромны и возможности. Для многих, в сущности, не существует книг; нехватка необходимых средств и материалов, включая наглядные пособия, наверняка очень велика. Но возможность создать учебники абсолютно нового уровня, рассчитанные на нужды меньшинств, которые в них остро нуждаются и учителей, которые готовы и хотят их использовать, настолько вдохновляющая, что немногие авторы учебников способны от нее отказаться.

Однако подобная возможность требует обширного планирования. Прежде всего существуют общие критерии, которым должны удовлетворять все новые учебники. Они должны, в первую очередь, способствовать развитию расовой и культурной гармонии. Они должны быть увлекательными для учителей и учащихся, чтобы пользоваться ими было интересно и захватывающе, они должны соответствовать потребностям людей, их использующих, с учетом их возраста, склонностей и предыдущего образования. Они

должны соответствовать любым существующим официальным и неофициальным государственным и региональным учебным программам. Они должны быть доступны с тем, чтобы используемый язык (какой бы то ни было) соответствовал умениям, пониманию и наречию детей. С точки зрения культуры, они должны соответствовать социальным, религиозным и общественным условиям детей, учителей и родителей. Они должны способствовать активному обучению, обеспечивая разделы для самостоятельной работы, тесты, упражнения и другие виды деятельности, требующие непосредственного участия ученика. Хотя средства могут быть ограничены, книги должны быть привлекательно и красочно оформлены. Они должны соотноситься с другими доступными материалами.

Однако потребности крымскотатарского, украинского и русского населения Крыма предполагают следующий ряд условий, которые необходимо принять во внимание при разработке учебников. Эти книги будут преподавать культурные ценности народу, чей язык и ценности, возможно, были подавлены и даже утеряны в обществе большинства.

Необходимо учитывать желание народностей возродить и передавать эти ценности и в то же время не ограничивать новые поколения рамками только родной культуры в условиях развивающегося Европейского общества. Это означает, что авторы этих книг должны учитывать необходимость внимательного отношения к культурным, экономическим, социальным и религиозным стремлениям меньшинств и поддерживать связи с гражданскими, религиозными и общественными лидерами. Проблема создания учебников во все времена представлялась проблемой, которая систематически рассматривалась на самых различных уровнях и плоскостях. Но ни в советское, ни в постсоветские времена в системе образования и просвещения не ставился вопрос о создании учебника английского языка (иностранного языка с крымскотатарским языком обучения).

До революции в крымскотатарских школах западноевропейские языки почти не изучались и специалисты по данному предмету не готовились. А редкие знатоки западноевропейских языков из числа крымскотатарской интеллигенции получали знания в русских гимназиях и университетах. Поэтому процесс создания подобного учебника носит особый оттенок. Это настоятельный социальный заказ и реальность, необходимость. Дан шанс не только возрождаться, но и созидать.

Крымскотатарские дети с самого детства владеют двумя-тремя языками (родной язык - крымскотатарский, обучение - на русском, изучают украинский, а в некоторых школах и английский). Вот почему школы, где изучаются два и более языков популярны сегодня. Например, в школах Польши все предметы изучаются на английском, кроме польской литературы, языка и истории, которые читаются на польском. Благодаря этому дети равнозначно говорят на обоих языках. Это достигается созданием максимального приближения к естественному состоянию языковой атмосферы, путем использования различных ролевых игр, различных аудио-видео средств и многого того, что может представить современное положение технических средств обучения. Различного рода упражнения побуждают детей говорить, делать ошибки, исправлять их, что повышает их возможность изучать иностранный язык и общаться на нем. Такой подход к изучению английского языка с обучением на крымскотатарском языке весьма заманчив и перспективен, хотя бы в связи с тем, что уже в этом учебном году на факультете крымскотатарского языка и литературы КГИПИ будут набираться абитуриенты, которым после окончания вуза будет присваиваться квалификация и учителя английского языка для младших классов наряду с квалификацией учителя крымскотатарского языка и литературы.

В школе № 42 п. Каменка г. Симферополя открывается класс, где обучение будет осуществляться на крымскотатарском языке с глубоким изучением английского языка. Таким образом, создание учебника английского языка весьма своевременно и необходимо. Многолетний опыт работы в преподавании иностранного языка-английского, подвел меня к мысли, что методы, формы и приемы, применяемые в преподавании и изучении иностранного языка вполне приемлемы и в изучении и преподавании родного языка - крымскотатарского на начальной стадии обучения в школе. И, в частности, один из самых оправдавших себя методов устного опережения изучаемого лексического и грамматического материала, т. е. метод имитации, метод устного опережения изучения учебного материала.

Метод, предложенный Г.Пальмером и Уэстом, оправдал себя и многие поколения преподавателей английского языка успешно используют его в своей практике. Он эффективен еще и потому, что крымскотатарские дети через английский язык лучше усваивают и свой родной. Ведь не секрет, что в силу многих, не зависящих от нас причин, наши дети плохо владеют родным языком. И другое, лучший способ изучать иностранный язык - это начать его изучение с самого детства.

Задача, стоящая перед нами, трудная, насущная и вдохновляющая, особенно в связи с настоятельной необходимостью обеспечить межнациональную гармонию и взаимную терпимость, но она осуществима, если энтузиазм и чувство ответственности существуют как в профессиональной, так и в более широких сферах. И роль и назначение английского языка с крымскотатарским языком обучения представляется нам продолжением цепочки трансляции национальной культуры, формирования национального самосознания, обеспечения открытости и взаимообогащения культур всех народов - соседей в интересах развития поликультурного общества в Крыму и обеспечения современного цивилизованного развития крымскотатарского народа.

Список использованной литературы:

1. Материалы научно-теоретической конференции «Образование на крымскотатарском языке: состояние и перспектива». Симферополь, 1999г.
2. Д. Иглстон. Учебно-методическая литература и общество. Учебник и учебное пособие. Великобритания, 1998г.
3. Р. Р. Девлетов. Научно-методические основы обучения языков в условиях формирования функционального многоязычия. Симферополь, 1998г.
4. А. А. Миролюбов, И. В. Рахманов, В. С. Цетлин. Общая методика обучения иностранным языкам. М., 1969г.
5. М. Махмудов. Иностранный язык в национальной школе. Иностранные языки в школе, №2, 1969г.
6. Н. В. Витт. К вопросу о формах предъявления учебного материала при обучении иностранным языкам. Научные труды. Методика преподавания иностранного языка в вузе. М., т. 1, ч. 2, 1972.
7. Н. Palmer, M. West, Teaching through speaking. М., 1969

*Безукладова Л. В.
академік МАДЄС,
м. Сімферополь*

ДУХОВНІСТЬ В СИСТЕМІ ОСВІТИ

Пильна увага суспільства до проблеми формування духовного досвіду працівників освіти визначається тими інноваціями в галузі освіти, які відбуваються в контексті соціокультурних перетворень нашої країни, зростаючим попитом суспільства на діяльну, творчу, мислячу, національно свідому, духовну особистість і пов'язана з еволюцією сучасних філософських поглядів, відповідно до яких центр наукового дослідження – людина. Це означає, що освіта сьогодні включає в себе не тільки здобуття

та перетворення отриманої інформації, але й глибоку перебудову смисложиттєвих програм, установок, прагнення до самореалізації та діяльність душі із самообудівництва відповідно до свого власного задуму.

Духовність з наукової точки зору – усвідомлення себе в єдності та відповідальності за все, що живе, існує на Землі. Людина, яка піднялася до рівня духовності, дбає про весь світ. У неї формується екологічна свідомість, відповідальність не тільки за природу, але і космос, культуру людини. Думка про відповідальність за все – основна думка російського комізму, до якої сьогодні такий посилений інтерес (Н. Бердяєв, В. Вернадський, В. Соловйов, П. Флоренський, А. Чижевський).

В духовності усе різноманіття культурних явищ підпорядковане внутрішній єдності, завдяки якій людина, як носій культури в собі розвиває не будь-яку одну сутнісну силу, підпорядковуючи і подавляючи усі останні фізичні та духовні якості, а виступає як цілісна істота. Людина, яка мислить науково і духовно, завжди відбиває свій погляд в себе, тому що дотримується думки, що зовнішній світ є втіленням в фізичну форму внутрішнього світу свідомості людини. Тому, якщо в результаті освіти людина не відкрила свого внутрішнього «Я», не сформувала свою духовність та не усвідомила свою унікальність, не відбудеться перехід від індивіда до особистості, від репродуктивної діяльності до творчої, без чого педагогічна праця втрачає моральну, духовну сутність і стає тільки засобом, а не метою.

Звідси духовність можна визначити як таку смисложиттєву орієнтацію історичного суб'єкту, відповідно до якої будь-яка конкретна людина в якості носія сутнісних сил розглядається не як засіб, а як мета і самоцінність. Таке розуміння духовності визначає основні риси стратегії освіти та справжню роль офіційної педагогічної освіти, головна мета якої – утворення необхідних і достатніх умов для забезпечення свободи мислення та розвитку особистості. В зв'язку з цим освіта повинна забезпечити вільну самореалізацію людини в усіх можливих сферах діяльності; формування космічної універсальності людини (відбудова гармонії між людиною та природою, удосконалення природних задатків і здібностей індивіда, практичне і теоретичне засвоєння духовної та культурної спадщини); усвідомлення відповідальності за реалізацію своїх, яка є головним критерієм в визначенні суспільного становища і місця людини в житті.

Список використаної літератури:

1. Павленко Ю. Історія світової цивілізації. – Київ, 1996.

*Бекирова Л.А.
студентка,*

Шевцов А. Г.

*Крымский государственный индустриально-педагогический институт
(г. Симферополь)*

ДЕЛОВЫЕ И ЛИЧНЫЕ ОТНОШЕНИЯ СРЕДИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ КРЫМА

Под межличностными отношениями понимают процесс взаимодействия человека с людьми. По характеру и содержанию межличностные отношения подразделяются на деловые и личные (1).

Деловые отношения подразумевают процесс взаимосвязи, в котором происходит обмен деятельностью, информацией и опытом, предполагающим достижение

определенного результата, решение конкретной проблемы или реализацию определенной цели (2).

Личные отношения основаны на симпатии и антипатии, любви и ненависти. Деловые и личные отношения неразрывно связаны между собой, взаимодействуют друг с другом. Но формированию эффективных взаимоотношений в профессиональной деятельности и в получении образования способствуют деловые отношения (5).

Горянина В.А. (1997) выделила основные критерии продуктивности межличностного взаимодействия: Характер активности в позиции партнера; Характер выдвигаемых целей; Характер ответственности; Характер отношений, возникающих между партнерами; Характер функционирования механизма идентификации-обособления; Д.Майерс (1999) утверждает, что «женщины во главу угла ставят личные отношения между людьми, мужчины чаще концентрируются на задачах».

Для изучения межличностных отношений была использована специально разработанная нами анкета, которая включала следующие данные:

Придаете ли Вы значение личным качествам членов группы? Склонны ли Вы создавать слишком близкие отношения с коллегами (одноклассниками)? Пытаетесь ли Вы показывать свои истинные чувства по отношению к коллегам (одноклассникам)? Вам нравятся официальные отношения в группе (с коллегами)? Умеете ли Вы выслушать партнера (одноклассника)? Демонстрируете ли Вы свои умения и достижения? Имеет ли для Вас значение национальная принадлежность партнера (одноклассника)? Конкурируете ли Вы со своими партнерами (одноклассниками)? Нравится ли Вам, когда на Вас обращают внимание? Можете ли Вы быть дружелюбными с партнерами (одноклассниками) независимо от Вашего отношения к нему? Часто ли вы в рабочее (учебное) время отвлекаетесь на посторонние дела?

При этом 1, 2, 3, 7, 9 и 11 вопросы выявляли в большей степени личные отношения, а 4, 5, 6, 8 и 10 – деловые отношения.

Опрашиваемым предлагались вопросы, которые имели 2 варианта ответа «ДА» или «НЕТ». Исследование проводилось выборочным методом.

Были опрошены 200 человек (100 студентов различных вузов и 100 работающих разных профессий). Средний возраст студентов составил 20,5 лет, работающих – 34,5 лет. Соотношение мужчин и женщин в опрашиваемых группах 1:1.

В исследовании принимали участие студенты 1 – 5 курсов Симферопольского государственного университета, Крымского государственного индустриально-педагогического института, Ялтинского института менеджмента и работающие – от руководителей предприятий до рядовых работников г.Симферополя, Ялты и Алушты.

Отношение к анкетированию у студентов и работающих было различным. Студенты проявили к нему большой интерес, а взрослые в зависимости от своего отношения разделились на две группы. Первая реагировала аналогично студентам, (работники более молодого возраста), вторая – не хотела отвечать на вопросы анкеты, аргументируя свой отказ отсутствием времени. Во вторую группу вошли: государственные служащие, работники ОВИР и таможни.

Результаты анкетирования по выявлению деловых и личных отношений в опрашиваемых группах представлены соответственно в таблицах 1 и 2.

Таблица № 1

Результаты анкетирования по выявлению соотношений деловых и личных отношений среди студентов, %

пол	вопросы												
	личные							деловые					
	1	2	3	7	9	11	итого	4	5	6	8	10	итого
мужской	7,1	4,5	3,8	1,8	7,3	5,7	30,0	5,1	8,4	4,5	4,2	7,6	30,0
женский	7,6	4,7	4,2	1,5	7,6	6,4	32,0	4,0	8,7	4,7	2,9	7,5	28,0
Всего	14,7	9,2	8,0	3,3	14,9	12,1	62,0	9,1	17,1	9,2	7,1	15,1	58,0

Таблица № 2

Результаты анкетирования по выявлению соотношений деловых и личных отношений среди работающих, %

пол	вопросы												
	личные							деловые					
	1	2	3	7	9	11	итого	4	5	6	8	10	итого
мужской	7,8	4,4	5,4	2,2	6,7	4,4	31,0	6,0	8,9	5,5	5,3	7,9	36,0
женский	8,4	3,7	3,8	0,7	6,7	2,7	26,0	4,4	8,7	4,7	4,4	8,4	31,0
Всего	16,2	8,1	9,2	2,9	13,4	7,1	57,0	10,4	17,6	10,2	9,7	16,2	67,0

Анализ результатов опроса показал, что у студентов – юношей соотношение личных и деловых взаимоотношений было одинаковым (30%). А у студентов – девушек выявлено преобладание личных отношений (32%) над деловыми (25%).

В группе взрослых была отмечена другая картина. Деловые отношения (67%) преобладали над личными (57%). Нами установлена тенденция у мужчин, в сравнении с женщинами, создавать слишком близкие отношения с коллегами и неумение быть дружелюбными с партнерами (31 и 26%). Хотя и у тех, и у других деловые качества преобладали над личными (36 и 31%; 31 и 26%).

Полученные результаты исследования позволили установить, что студенты – юноши отдавали меньшее предпочтение личным отношениям (30%) в сравнении с работающими мужчинами (31%).

Личные отношения преобладали и у девушек – студенток (32%) в сравнении с работающими женщинами (28%).

Как показало данное исследование, деловые отношения преобладали у работающих мужчин (36%) и женщин (31%), в сравнении со студентами – юношами (30%) и девушками (28%).

В целом, анализ данных по выявлению соотношения деловых и личных отношений свидетельствует, что студенты вузов предпочитают в общении друг с другом личные отношения. Результаты этого исследования дают определенную помощь студентам в образовании, работающим – реализовать свои возможности в труде, и дают правильный ориентир в отношениях в обществе

Список использованной литературы:

1. Андреева Г. М. Социальная психология. – М.: Аспект пресс, 1998. – 376с.
2. Бороздина Г. В. Психология делового общения. – М.: ИНФА-М, 1998. – 224с.
3. Горянина В. А. Психологические предпосылки непродуктивности стиля межличностного взаимодействия. // Психологический журнал. 1997. т. 18 № 6.
4. (Dovid G. Myers) Майерс Д. Социальная психология. – Санкт-Петербург: ПИТЕР, 1999. – 688с.
5. Немов Р. С. Психология. кн. 1. / Общие основы психологии. – М.: Просвещение Владас. 1995. – 570с.

*Вишнеvsька О.О.
викладач, Бізнес-коледж, м. Харків*

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСОБИ ВПЛИВУ НА СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИЙ РОЗВИТОК ДЕРЖАВИ

По суті основним завданням виховання і навчання як дітей, так і дорослих є соціалізація особистості виховання, відповідна підготовка його до життя і діяльності в певних економічних умовах. В той же час і сама економіка та політика в державі перебувають у прямій залежності від рівня освіти та виховання.

Якщо такі економічно розвинуті країни, як Японія та США, зуміли в певний час чітко визначити місце та параметри впливу навчання, освіти та виховання на зміцнення держави, то вже можна бути впевненим в об'єктивності тих оцінок.

Якщо в 1983 році в Конгресі США обговорювався урядовий документ під назвою «Нація в небезпеці, необхідність реформи освіти» /1, с. 7/, а в Японії зразу ж після поразки під час війни приймається низка державних документів про поліпшення навчання та в обов'язковому порядку залучаються до середньої загальноосвітньої школи всі покоління, то стає цілком переконливим той факт, що освіта має пряме й непересічне значення для економічного процвітання і соціального захисту громадян. разом з тим існує і такий реальний факт, як плата за навчання в усіх капіталістичних країнах. Існують різні типи й види навчання і на цивілізованому Заході і на мудромому Сході. Наша держава стоїть у самому центрі цивілізованої Європи, визнана як незалежна та самостійна суверенна держава, вона і сьогодні викликає співчуття і пошану до наших традицій, підтримку наших інноваційних підходів.

Відомий в нашій країні українознавець П. Кононенко, академік, радник Президента України вважає, що проблему можна розв'язати шляхом принципової зміни планування і управління системою освіти. Стара система управління гальмує, а часом і перешкоджає новим пошукам змісту, методів, форм навчання, а особливо це торкається нових підходів до техніки й технології виховання.

Якщо брати передовий світовий досвід організації та управління освітою, то тут можна зразу звернути увагу на такі перевірені й продуктивні педагогічні засоби, що через всю систему, через світогляд, професійну майстерність, колективність, творчий підхід до розв'язання будь-яких гуманітарних та соціально-економічних проблем самостійно кожним випускником школи, коледжу, будь-якого навчального закладу. Таким чином, першим найбільш радикальним засобом впливу на всю соціально-економічну дійсність в нашій державі є посилення принципів демократизації і гуманізації управління системою освіти в усіх її галузях. Національна ідея є необхідним елементом демократизації, бо вона здатна утвердити й захистити загальнолюдські пріоритети в системі виховання як провідні.

Перебудову управління освітою на демократичних засадах ми розуміємо надзвичайно широко, як-то: на рівні законодавчому, планування, розміщення, взаємозв'язок між різними ланками системи, підпорядкованість фінансування, звітність, контроль, оцінка і т. д.

Директор Інституту українознавства П. П. Кононенко передбачає “необхідність нового етапу і розвиток освіти як гуманістичної, національної, духовної, заснованої на здобутках вітчизняної та зарубіжної педагогіки, інтелектуальної і демократичної, конституційно гарантованої в її розвитку всіма засобами держави та суспільства.” /1, с. 23/.

Національне виховання – це державне навчання і освіта, що передбачають врахування місцевих, певного роду регіональних, етнічно-культурних, мовних

особливостей, але базується на принципі і пріоритеті єдності держави, народу, мови, матеріальної і духовної культури, а отже, на єдності принципів, змісту та форм системи освіти. Тому його мета – формувати гармонійно розвинені особистості, які спроможні органічно поєднувати свої права та інтереси з правами та інтересами середовища, нації, держави, орієнтуватися на найвищі загальнонародні та загальнолюдські права, духовні та культурно-естетичні цінності як свого народу, етносу, так і тих сусідів, партнерів, з якими держава підтримує торгово-економічні, політичні, просвітницько-культурні стосунки.

У зв'язку з цим ми й визначаємо широкі можливості педагогічного впливу на вихованця з метою його соціалізації, активної та ефективної підготовки до самореалізації та життєтворчості /2/. В межах даного матеріалу подаємо схематично розроблену нами систему педагогічного впливу на особу з метою підготовки її до життя в умовах ринкової економіки, широкої інтеграції з іншими країнами світу.

Поновлення та зміцнення принципів обов'язкової середньої загальної освіти на основі глибокого базового засвоєння основ наукової інформації про світ, місце людини в новому, розуміння власного призначення та готовності творити свою власну долю за законами краси, доброчинності, творчої діяльності.

Зміцнення позиції індивідуально-особистісного підходу в навчально-виховному процесі. Особистість, що реалізує свою родову, соціальну сутність насамперед у конкретних діяльно-поведінкових формах, розкриває свої можливості у певних якісних проявах різних особистісних потенціалів: трудового, інтелектуально-пізнавального, морального, естетичного тощо, котрі інтегруються у творчому потенціалі особистості /2, 167/.

Посилення трудового потенціалу особистості та широке розкриття можливостей домогтись успіхів у професійній діяльності. Трудовий потенціал – це “найбільш значуща характеристика креативних сил індивіда з погляду реалізації його соціальної сутності і водночас це головний соціальний чинник ефективності суспільної праці” /2, 168/. Творчий потенціал особистості, якщо взяти його у вузькому значенні – як професійно-творчий, фактично виростає з трудового потенціалу за рахунок якісного вдосконалення професійних можливостей людини, що забезпечує успіх у житті.

Засвоєння соціально-педагогічних та морально-естетичних знань про можливості кожної людини та усвідомлення своєї необхідності в цьому світі та розуміння загального й конкретного сенсу життя

Розкриття традиційних та сучасних вимог до людини як носія найвищих духовних і моральних цінностей, вічних ідеалів.

У зв'язку з визначеним в навчальних закладах необхідно виробити спільні вимоги до вихованця, поклавши в основу основні три доброчинники, якими є віра, надія, любов. Вони вимагають постійного прагнення рухатись до фізичного й творчого розвитку, до самореалізації й самостійного пошуку розв'язання будь-яких соціально-економічних, політичних і приватних завдань.

Література:

1. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. Педагогічні концепції. – Київ: Школяр, 1997. – 150 с.
2. Психологія і педагогіка життєтворчості: Навч. –метод. посібник / Ред. рада: В. М. Доній та ін. – К. , 1996. – 792 с.
3. Проблемы постсекундарного профессионального образования / Клуб профессионального образования стран Центральной и Восточной Европы /30 сент – 2 окт. 1996/ - К. : Вища шк. , 1998. – 236 с.

Дерека И.В.

преподаватель, Харьковский военный университет

ОПЫТ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПОДГОТОВКИ ВОЕННЫХ КАДРОВ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Фундаментальные перемены в жизни общества, произошедшие во 2-й половине XX в., привели к тому, что образование оказалось в центре внимания международного сообщества, т. к. образование – это один из важнейших факторов социальных преобразований в любой стране.

Недаром в последнее время в этой области появилось много компаративистских исследований. Менее развитые страны, в которых идет социально-экономическая перестройка, включающая реформирование системы образования (к таким странам относится Украина), внимательно изучают опыт и практику систем высшего образования высокоразвитых и стабильных стран.

В каждой стране свой набор социально-экономических факторов, национальных и исторических традиций. Невозможно прямо заимствовать опыт и механически перенести его в другие социокультурные условия. Но необходимо знать общие для промышленно развитых стран тенденции, которые определяют и определяют состояние и динамику высшего образования, чтобы «не изобретать велосипед». [1.] К странам, обладающим разработанной, зарекомендовавшей себя системой высшего, в частности, военного образования, относится и Великобритания. Для этой страны характерен развитый механизм социально-педагогического обеспечения системы подготовки военных кадров.

Для Великобритании, как и для других развитых западных стран, характерно объединение образовательных, научно-исследовательских учреждений и фирм или предприятий. Большая часть стратегических и фундаментальных научных разработок и исследований выполняется в университетских центрах. Совет по финансированию системы высшего образования Великобритании выделяет 2,5 млрд. университетам из 4-х млрд. фунтов стерлингов, которые идут на научные исследования, т. к. приблизительно 60% научно-технических публикаций приходится на университеты. [2, с. 42]

Тесная связь с наукой и промышленностью наблюдается и в высшем военном образовании Великобритании. Такие военные вузы как Королевская военная академия Sandhurst, университет Southampton, Королевский военный научный колледж и др. включают ряд колледжей, научно-исследовательских центров, научно-исследовательских университетов и даже фирм. Например, в Королевский военный научный колледж (The Royal Military College of Science (RMCS)), наряду с другими колледжами, входит научно-исследовательский университет Cranfield, который не занимается отвлеченной наукой, а выполняет, параллельно с теоретической работой, прикладные, практически необходимые исследования. На счету этого университета ряд научных открытий и запатентованных изобретений. Участие в серьезной научной работе помогает формировать у офицеров, которые обучаются в RMCS, нестандартность мышления, способность решать глобальные проблемы, способность видеть взаимосвязь науки, промышленности и практики.

RMCS, Southampton, Sandhurst и др. высшие военные учебные заведения обеспечивают будущим военным кадрам такое образование, которое даст им возможность не только быть хорошими профессионалами на современном этапе развития техники и технологий, но и предоставляют своим выпускникам достаточный запас знаний, который поможет им справиться и с техникой будущего. Ведь если учебные заведения

ограничиваются только подготовкой специалистов, ориентируясь на современный уровень развития технической сферы, адаптируясь к текущим обстоятельствам в большей мере, чем выполняя функцию прогнозирования, то они не сумеют помочь обществу в полной мере. Но если внешние факторы начнут играть доминирующую роль, то высшие военные учебные заведения не смогут сориентировать обучающихся на вечные ценности этического и интеллектуального характера. Университеты – средство формирования приоритетов не рынка, а человека. [3.]

Например, Королевский военный научный колледж дает не только специальные знания. В программе 1-го и 2-го годов обучения есть такой предмет как «Инженер в обществе» («Engineer in Society»). То есть будущего военного инженера не изолируют искусственно от повседневной действительности, обучая его в стенах лаборатории, а демонстрируют практическую пользу, которую приносит обществу его профессия, нацеливают на решение социальных проблем средствами его специальности. Этот предмет помогает сориентироваться и облегчает будущую адаптацию специалиста в реальных условиях. Этой же цели, т. е. будущей адаптации выпускника в обществе, служат и такие предметы как «менеджмент», «стратегия перевозок и поставок», «теория управления качеством», «проектирование и производство» и т. д. [4.]

Выполняя социальный заказ общества, военные вузы Великобритании готовят студентов не только к службе в армии, но и к работе на реальном производстве. Обучающихся учат управлять производственным процессом, оценивать разные аспекты ресурсных и финансовых ограничений, осуществлять мониторинг контракта, бюджетное планирование, разрабатывать тесты на надежность и обрабатывать их результаты, осуществлять контроль и ремонт оборудования, определять реальные рабочие требования.

У будущих военных инженеров развивают умение самостоятельно и грамотно мыслить, нести ответственность за свои решения. На 2-м году обучения они разрабатывают групповые проекты и получают навыки презентации. На 3-м году пребывания в RMCS обучающиеся уже готовят индивидуальные инженерные проекты, которые включают элементы менеджмента. Таким образом, выпускники являются не людьми, напичканными отвлеченными теориями и не знающими реальной производственной жизни, а грамотными специалистами.

Западная система образования сегодня постоянно трансформируется. Оперативно реагируя на изменение рыночной конъюнктуры, Франция и Великобритания предпринимают усилия по введению двойного образования (например, диплом экономиста-филолога и т. д.) [2.] Так и в военных колледжах и университетах выпускники получают двойное образование - военное и гражданское, что предопределяет их полезность обществу в любых условиях.

Социально-педагогический механизм подготовки военных специалистов Великобритании включает не только целый комплекс “технологических” знаний, но и валеологических. Так уделяется огромное внимание экологическому воспитанию будущих военных специалистов, и не на уровне лозунгов и призывов, а в виде реальной работы по улучшению экологии.

Благодаря объединению военного колледжа и научного университета есть возможность оперативно откликаться на социальные потребности общества, решать их эффективно и экономно. Так факультет окружающей среды и артиллерийских систем в RMCS (Department of Environment and Ordnance System) (обращает внимание, что словосочетание «окружающая среда» вынесено даже в название факультета и стоит на первом месте) имеет много запатентованных изобретений. Этот факультет вносит значительный вклад в решение экологических и медицинских проблем общества. Например, силами данного факультета были разработаны: лазерные системы для

обнаружения химической загрязненности воды; оптические технологии для мониторинга качества воды; системы для переработки отходов.

На факультете проводятся исследования загрязненности воздуха и явлений парникового эффекта, решаются энергетические проблемы, разрабатываются биотехнологии диагностики и лечения рака. Т. е. военное учебное заведение не отгорожено от проблем окружающего мира, тут пытаются помочь людям решить самые болезненные вопросы современности, включая даже, казалось бы далекие от военного дела, медицинские проблемы.

Соединение военного колледжа и гражданского университета оказывает влияние на всю внутреннюю жизнь этих учебных заведений. Эти социальные условия способствуют решению многих педагогических проблем подготовки военных кадров и создают воспитательную среду, способствующую расширению и углублению социального опыта через общение гражданских и военных студентов, дают им возможность учиться друг у друга. Военная дисциплина заставляет культивировать деловой, четкий стиль обучения и общения, студенты учатся уважать старших, им прививаются военные этические нормы поведения.

В высших военных учебных заведениях созданы условия для позитивной самореализации личности. В Великобритании считают, что основная работа студента – это учеба, им даже разрешается подрабатывать только на каникулах в отличие от США. [5]

В военных учебных заведениях, как и в гражданских вузах, созданы все условия для учебы. В RMCS, Southampton, Sandhurst и т. д. студенты обеспечены всем необходимым, чтобы ничего их не отвлекало от учебы, создана система клубов по интересам, а если какое-то конкретное хобби не охвачено этой системой, то студент имеет возможность организовать новый клуб. В военных вузах у каждого студента есть отдельная комната, он обеспечен всеми учебными принадлежностями. Компьютерные центры работают круглые сутки, есть отличные библиотеки. В Великобритании, в том числе и в военной сфере образования, сохранили тенденцию интенсивной персональной опеки студентов, что требует соответствующего соотношения преподаватель-студент (1:10) Т. е. учебные группы небольшие, что способствует лучшему контакту между преподавателем и обучающимися, в такой группе легче обеспечить индивидуальный подход к обучению и воспитанию.

Итак, можно сделать вывод, что в современной Великобритании, уже довольно давно, наряду с классической системой высшего военного образования появились научно-военные и производственные комплексы. Складывается новая схема высшего военного образования и появляются предпосылки для выхода образовательной практики на качественно новый уровень, на котором на первый план ставятся социально-педагогические аспекты подготовки военных кадров. В Великобритании давно уже поняли, что недостаточно подготовить чисто военного “спеца”, ведь военный руководитель должен видеть и успешно решать все социально-педагогические проблемы, которые существуют как в армии, так и в обществе.

Список использованной литературы:

1. В. Филлипов. Некоторые общемировые тенденции развития классических университетов://Alma Mater. – 1996. - №4. – с. 22
2. Гаджиев К. Сравнительный анализ систем обучения политологии в США, Франции, Великобритании и России:// Alma Mater. – 1998. - №4. – с. 42
3. Ф. Майор. Универсальный университет:// Alma Mater. – 1998. - №7. – с. 3
4. Hutchinson E. M. Armed Forces Education. – UK: Pagiman, 1998. – p. 80-106
5. А. Стоппе. Об Англии и не только о ней://Вестник высшей школы. – 1990. – с. 76

Герасимова Л.Н.

студентка

Крымского государственного индустриально-педагогического института,

г. Симферополь

УРОВЕНЬ СУБЪЕКТИВНОГО КОНТРОЛЯ СТУДЕНТОВ МНОГОНАЦИОНАЛЬНОГО ВУЗА

Интеграция депортированных, в частности, крымских татар в украинское общество является одной из актуальных проблем нашего молодого государства. В Крымском государственном индустриально-педагогическом институте, созданном в 1994 году, обучается 50% студентов крымскотатарской национальности. Именно в условиях данного вуза проблемы интеграции находятся под пристальным вниманием администрации вуза.

Одним из аспектов изучения личности является определение уровня ее ответственности, что выражается в уровне субъективного контроля. Актуальность этой проблематики обусловила необходимость разработки экспериментально-психологической методики, которая позволила бы сравнительно быстро и эффективно оценить сформированный у испытуемого уровень субъективного контроля над разнообразными жизненными ситуациями, что сделало ее пригодной для применения в контексте профотбора, семейной консультации, в клинической психодиагностике и т. д.

Впервые подобные методы были разработаны в 60-х годах в США. Наиболее известным из них является так называемая шкала локуса контроля Дж.Роттера, широко применяемая в американской психологии и в настоящее время. Дж.Роттер американский психолог, который специализировался в области методов психологической диагностики личности. Шкала локус контроля основана на двух принципиальных положениях.

1. Люди различаются между собой по тому, где они локализируют (лат. locus-место, месторасположение) контроль над значимыми для себя событиями. Возможны два полярных типа такой локализации, или локуса контроля: экстеральный и интернальный. В первом случае человек полагает, что происходящие с ним события являются результатом действия внешних сил – случая, других людей и т. д. Во втором случае человек интерпретирует значимые события как результат своей собственной деятельности. Любому человеку свойственна определенная позиция на континууме, простирающемся от экстерального к интернальному типу, или локусу контроля.

2. Локус контроля, характерный для индивида, универсален по отношению к любым типам событий и ситуаций, с которыми ему приходится сталкиваться.

В многочисленных экспериментальных работах, появившихся после создания шкалы Роттера установлена связь между различными формами поведения, особенностями личности и уровнем интернальности-экстеральности.

Так, интерналы и экстерналы различаются по способам интерпретации разных социальных ситуаций, в частности, по способам получения информации и по механизмам их каузального объяснения. Интерналы более активно ищут информацию и обычно более осведомлены о ситуации, чем экстерналы.

Интерналы, в отличие от экстерналов, более коммуникативны, менее склонны подчиняться давлению других людей, сильнее реагируют на утрату личной свободы и т. д. Второе положение, на котором основывается американская традиция исследования локуса контроля, представилось такими учеными, как Бажин Е.Ф., Гольнкина Е.А., Эткинд А.М. малоприемлемым. Речь идет о понимании его как универсальной, инвариантной к любым типам социальных ситуаций характеристики личности. Особенности субъективного

контроля могут изменяться у одного и того же человека в зависимости от того, представляется ли ему ситуация простой или сложной, приятной или неприятной. В работе Бажина Е.Ф. с соавторами с русским вариантом шкалы Роттера выявились и другие ее недостатки.

Все это вызвало необходимость разработки нового опросника, измеряющего индивидуальные особенности субъективного контроля над разнообразными жизненными ситуациями. Впервые опросник уровня субъективного контроля (УСК) был опубликован Е.Ф.Бажиным с соавторами в 1984 году.

В опросник включены пункты, измеряющие интернальность - экстернальность в межличностных и семейных отношениях, в отношении болезни и здоровья и др. Целью данного исследования было изучение уровня субъективного контроля студентов вуза.

Опросник состоит из 44 утверждений, с которыми респонденту предлагалось согласиться или не согласиться. Каждый респондент получал бланк, в котором он должен был указать: фамилию и имя, специальность, курс, национальность, возраст и пол. Всего было опрошено 313 человек, из них 31% юношей и 69% девушек. По национальному признаку исследуемые были разделены на представителей славянской группы (русские и украинцы – 34%), крымскотатарскую группу (64%), и группу меньшинств (2%), в которую вошли латыши, поляки, мордвины. Были опрошены студенты пяти специальностей: дошкольное воспитание, начальное обучение, крымско-татарский язык и литература, учет и аудит и профессиональное обучение, обучающиеся на первом, втором, третьем, пятом курсах. Средний возраст составил 20 лет.

Нами было показано, что уровень субъективного контроля по шкалам наблюдался выше среднего и соответственно составил по общей шкале интернальности - 49%; по шкале интернальности в области достижений - 54%; по шкале интернальности в семейных отношениях - 42%; по шкале интернальности в области производственных отношений - 57%; по шкале интернальности в области межличностных отношений - 41%; по шкале интернальности в отношении здоровья и болезни - 41%.

Анализ результатов не выявил существенной разницы в показателях интернальности по полу.

Наиболее существенная разница между представителями славянской и крымско-татарской групп выявлена по шкале интернальности в области семейных отношений в пользу крымскотатарской группы (41%).

Студенты специальности начальное обучение показали низкий уровень интернальности по таким шкалам, как: в области неудач (50%), семейным отношениям (50%) и в области межличностных отношений (33%), а студенты специальности учет и аудит выявили низкую интернальность по шкале неудач (43%).

В зависимости от курса, на котором обучались студенты, получены следующие результаты. По шкале неудач студенты третьего и пятого курса показали низкую интернальность (40% и 42%), а студенты первого и второго курса показали высокую интернальность (37% и 45%). Студенты второго курса выявили высокий процент (43%) низкой интернальности по шкале семейных отношений.

Низкий показатель интернальности по шкале неудач был отмечен в возрастных группах 15-17 и 19 лет составил соответственно (37% и 40%). По этой же шкале в группах студентов 18 и 20-24 лет интернальность была высокой - 50% и 44%. Аналогичные данные были получены по шкале семейных отношений, где возрастные группы студентов 15-17 и 19 лет имели низкий уровень интернальности (44% и 43%), а в группах студентов 18 и 20-24 лет интернальность оказалась высокой (38% и 52%).

Обобщая полученные данные, можно констатировать, что большая часть студентов берет ответственность за все, что с ними происходит в жизни на себя. Вместе с

тем, представителі кримскотатарської групи частіше беруть на себе відповідальність в сімейних відносинах в порівнянні з представителями слов'янської групи. При виникненні негативних подій в житті студенти початкового навчання частіше схильні перекладувати відповідальність на інших людей, ніж студенти інших спеціальностей. Ці ж студенти в сімейних і міжособистісних відносинах також мають тенденцію до перекладу відповідальності в разі виникнення проблем на інших людей.

Нами також показано, що студенти першого і другого курсів, в разі виникнення проблем частіше беруть відповідальність на себе, в порівнянні з студентами третього і п'ятого курсів. Студенти другого курсу вже задумуються про сімейні відносини, але ймовірно в силу своєї молодості частіше перекладають відповідальність за благополуччя в цій сфері на своїх партнерів. Аналогічна картина спостерігалася у студентів більш молодого віку, які в разі виникнення проблем в сімейних відносинах мали схильність до перекладу відповідальності на інших людей. Таким чином, серед студентів переважають особи з високим рівнем суб'єктивного контролю, але не менш, в ряді життєвих ситуацій, пов'язаних з проблемами, вони схильні перекладувати відповідальність на інших людей, що знижує їх самоконтроль. Результати цієї роботи можуть бути використані в педагогічній роботі не тільки з студентами, але і з учнями старших класів. Отримані дані перемагають розробку нових психолого-педагогічних технологій, спрямованих на підвищення рівня суб'єктивного контролю.

Список використаної літератури:

1. Бажин Е. Ф., Голынкина Е. А., Эткінд А. М. метод дослідження рівня суб'єктивного контролю. //Психологічний журнал, Т. 5, № 3, 1984.
2. Загальна психодіагностика під ред. А. А. Бодалева, В. В. Століна – М., 1987.
3. Словарь справочник по психологічній діагностиці під ред. Л. Ф. Бурчук, С. М. Морозова – К., 1989.

*Іващенко О.А.
викладач Черкаського інституту пожежної безпеки*

РОЛЬОВА ГРА ЯК ОДИН З ШЛЯХІВ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ. ОГЛЯД ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Кінцева мета вивчення іноземної мови – комунікація. Курс вивчення іноземної мови повинен забезпечити практичне оволодіння предметом. Це завдання потребує від викладача з перших занять навчати спілкуванню мовою, що вивчається, закласти основу для подальшої комунікативної діяльності. Прототипом природної комунікативної діяльності служить комунікація в навчальних умовах, параметри якої – ситуація, мовне забезпечення, обсяг, учасники – визначаються викладачем. При цьому передбачається, що в майбутньому засвоєні в навчальних умовах мовленнєві моделі автоматично перенесуться в спонтанне мовлення, як тільки виникне необхідність. Але в навчальних умовах комунікація носить настільки штучний характер, що при зіткненні з реальними умовами спілкування суб'єкт відчуває ускладнення в своєчасній актуалізації вивчених мовленнєвих моделей, які асоціюються лише з навчальними умовами. Подібна ситуація обумовлена спрямованістю навчального процесу на оволодіння, в першу чергу, мовним матеріалом при певній зневазі до організації мовленнєвої діяльності того, хто вивчає мову. У зв'язку з цим особливої ваги набуває проблема оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування. Досягнення цієї мети потребує пошуку шляхів розв'язання окресленої проблеми. Одним з них може стати гра. Її використання створює оптимальні умови для

вільного самовияву особистості, оскільки вона передбачає відкритість, розгортається у вигляді зображення певних життєвих ситуацій, станів особистості.

Особливого значення в цьому розумінні набуває гра рольова. Її зміст реалізується особистістю у взятій на себе ролі, згідно з певними правилами поведінки, що регулюють її виконання. Використання рольової гри є одним з шляхів підвищення ефективності навчання іноземній мові. Практика показує, що саме рольова гра, яка проводиться в рамках навчального процесу, дає можливість відчувати, що іноземна мова – це не тільки навчальний предмет, а одночасно і інструмент спілкування. Вона висуває на перший план оволодіння мовленнєвою діяльністю, а не мовним матеріалом.

До цієї проблеми зверталися методисти в нашій країні та за кордоном. Рольова гра визначається як спонтанна поведінка студента, його реакція на поведінку інших людей, які беруть участь у гіпотетичній ситуації (Revell J., Taylor J., Walford R.). Це прийом, при якому студент повинен вільно імпровізувати в рамках заданої ситуації, виступаючи в ролі одного з її учасників (Вугпе D.). Деякі автори (наприклад Jones L.) використовують термін “simulation” для позначення даного виду комунікативної діяльності. Разом з тим в методичній літературі зустрічається і інше трактування терміну “simulation”, що вживається в тому випадку, коли обов’язковим елементом рольової гри є вирішення даної проблемної ситуації, що, в свою чергу, загострює вмотивованість висловлювань, одночасно роблячи їх більш аргументованими та емоційними (Sturtridge G.). Таким чином, терміном “stimulation” позначається рольова гра на більш високому рівні. Будь-яка рольова гра стає школою довільної поведінки і діяльності дорослих. Тому основне призначення рольової гри – створення умов для спонтанного спілкування. Це стає можливим тому, що реакція учасників гри не може бути повністю передбачена, а репліка, реакція на повідомлення, вимагає від іншого учасника гри вільного породження мовлення. Рольова гра поєднує в собі ознаки ігрової та навчальної діяльності. Вона виступає як особливий прийом такого практичного методу навчання, як вправа творча, що передбачає не просто репродукцію знань, а творче використання їх у нових обставинах. Її метою є оволодіння навичками і вміннями діалогічного мовлення в умовах міжособистісного спілкування. Як модель такого спілкування, вона викликає потребу в ньому, стимулюючи інтерес до участі в іншомовному спілкуванні. В умовах рольової гри неминує комплексне використання всіх мовних засобів без віднесення їх до певних аспектів мови (граматики, фонетики, лексики, і т. ін.), вона ставить особистість перед необхідністю синтезу всіх мовних умінь та навичок.

Рольові ігри мають невичерпні можливості відтворення різноманітних стосунків в які вступають люди у реальному житті. Гра орієнтує на планування мовленнєвої поведінки і передбачення поведінки співрозмовника, розвиває вміння оцінювати вчинки, свої та інших. Необхідність знайти розв’язання поставленої проблеми обумовлена природним спілкуванням, адже будь-яка комунікація викликана необхідністю у ній. Постановка проблеми і необхідність її розв’язання, пошук єдино правильного з точки зору учасника гри виходу сприяє розвитку логічного мислення, творчої уяви, уміння аргументовано висловитись, переконати співрозмовників, враховуючи при цьому їх аргументи і факти, загострює розумову діяльність, увагу, пам’ять. Рольова гра сприяє засвоєнню суспільних функцій та норм поведінки. Гра допомагає побороти сором’язливість, подолати психологічний бар’єр, сприяє формуванню віри в свої сили. Вона по силах навіть слабо підготовленим студентам. Більше того, слабо підготовлений у мовному відношенні студент може виявити винахідливість і кмітливість. А це не менш важливо, ніж мовні навички. Почуття “рівноправності”, атмосфера захоплення, відчуття посильності завдань, що пропонуються умовами гри, - все це створює такий психологічний клімат, що сприятливо впливає на результати навчання. Участь у грі

супроводжується сильними та різноманітними емоціями, що пов'язані з пробою власних сил, самоствердженням. В результаті студенти отримують задоволення, виконуючи ігрові дії, спілкуючись зі своїми партнерами. Той факт, що гра викликає інтерес і активність, дає студентам можливість проявити себе в цікавій діяльності, сприяє швидкому і міцному запам'ятовуванню матеріалу. Переваги гри полягають в тому, що вона дає можливість не тільки вдосконалити набуті, але й отримувати нові знання бо заставляє згадувати пройдений матеріал, думати про можливості його використання в нових умовах. При цьому позитивний емоційний фон гри сприяє більш глибокому, осмисленому запам'ятовуванню нових знань, адже використання засвоєних раніше знань у нестандартних ситуаціях набуває певної новизни.

Обставини та ситуації, які можуть змінюватись, індивідуальні особливості учасників гри (володіння мовним матеріалом, швидкість протікання процесу мислення, здатність своєчасно актуалізувати раніше засвоєні знання, наявність умінь та навичок спілкування, невимушеність поведінки, артистизм, характер міжрольової та міжособистісної взаємодії стають основними факторами, що обумовлюють характер рольової гри. На кожному етапі рольової гри можливі зміни її умов, повна зміна або часткове введення нових обставин, підбір різних варіантів розв'язання поставленого завдання або введення нових більш складних завдань, заміна учасників і т. ін.

На думку більшості методистів, в рольовій грі виділяється три етапи: підготовчий, власне гра та заключний. Деякі автори (наприклад, Jones L.) пропонують більш детальний план: підготовчий етап в класі; підготовчий етап вдома; рольова гра; заключний етап вдома; заключний етап в класі. При цьому підготовчий етап в класі включає: вступну бесіду викладача, який знайомить з рольовою ситуацією, питаннями для обговорення або проблемою; знайомство з лінгвістичним наповненням гри; попереднє тренування лексичних одиниць та граматичних структур. Підготовка вдома включає: читання тексту, довідників, додаткового матеріалу з поставленої проблеми; збір інформації для кожної конкретної ситуації. Після проведення рольової гри необхідним елементом є заключний етап вдома, що передбачає виконання певного завдання (написання твору за темою, статті в газету, листа другу). На заключному етапі в класі проводиться обговорення рольової гри (оцінка викладачем комунікативної діяльності кожного студента); дискусія з даної проблеми.

Littlewood W. Визначає наступні правила рольової гри: студенту пропонується поставити себе в ситуацію, яка може виникнути поза аудиторією, в реальному житті. Це може бути все, що завгодно: від зустрічі знайомого на вулиці до більш складних ситуацій, наприклад, ділових переговорів, конференцій; учаснику гри необхідно адаптуватися до ролі. В одних випадках він може грати самого себе, в інших він буде вимушений взяти на себе уявну роль; учаснику гри необхідно вести себе так, наче все відбувається в реальному житті; його поведінка повинна відповідати і ролі, що ним виконується; учасники гри повинні концентрувати свою увагу на комунікативному використанні одиниць мови, а не на звичайній практиці закріплення їх у мовленні.

Компонентами рольової гри є: 1) ролі; 2) навчально – мовленнєва ситуація; 3) рольові дії. Ролі, які програють студенти, можуть бути соціальними та міжособистісними. Перші обумовлюються місцем індивіда в системі об'єктивних соціальних стосунків (професійних, соціально – демографічних), інші – місцем індивіда в системі міжособистісних стосунків (лідер, товариш, суперник). Ролі в грі слід розподіляти з урахуванням знань, сформованості навичок і умінь, рівня володіння іноземною мовою, особистих якостей учасників. Доцільно періодично призначати на ключові ролі студентів з недостатньо високим рівнем володіння іноземною мовою, замінити одного гравця іншим.

Littlewood W. Виділяє 5 категорій ролей:

“inherent” (уроджені), що визначають стать і вік учасника гри; “ascribed” (приписані), що визначають національність та приналежність до соціальної групи; “acquired” (набуті), що визначають професію; “actional” (діяльнісні), що визначають коло діяльності в життєвій ситуації, наприклад під час візиту до лікаря або відвідування виставки, тобто в ситуації, в якій може опинитися кожний і яка є тимчасовою; “functional” (функціональні), що визначають функціональне спілкування, наприклад пропонування своєї допомоги, висловлювання співчуття та ін. Ця категорія ролей співпадає з категоріями комунікативних функцій, запропонованим іншим методистом (Wilkins D.). Найбільш важливими при вивченні іноземної мови є дві останні категорії ролей. При цьому “функціональні” ролі розглядаються автором як мінімальні блоки, з яких складається рольова гра; вони входять у різноманітні ситуації, тому їх необхідно відпрацьовувати більш старанно на підготовчому етапі.

Багато авторів вважають, що для успішного проведення рольової гри бажано, щоб кожен учасник мав на грудях картку (lapel card) з вказанням імені та, наприклад, професії (посади) свого персонажу; можливе використання певного реквізиту для створення атмосфери місця дії рольової гри.

Заслугують на увагу рольові картки, розроблені одним з методистів (Lynch M). Кожний учасник рольової гри отримує картку досить великого формату, зроблену з картону. Одна сторона картки однакова для всіх учасників і дає основну інформацію про рольову ситуацію та про проблему, яку необхідно розв'язати. Інші боки карток для різних учасників різні, вони включають інформацію про дану діючу особу, вказують можливу лінію поведінки (хоча учасник гри має право її не визнавати). Такий роздатковий матеріал зручний при роботі, добре оформлений і викликає інтерес у студентів.

Розглянуті роботи показали, що методисти вважають рольову гру одним з найбільш ефективних прийомів реалізації комунікативного принципу у вивченні іноземної мови. Вона має такі особливості: рольова гра – це навчання в дії (learning by doing), що підвищує якість навчання; рольова гра вимагає повної віддачі від учасників, їх реакції як вербальними так і невербальними засобами в заданій ситуації. В рольовій грі використовуються їх знання і уміння, набуті як в класній кімнаті, так і за її межами, тобто їх загальний запас знань та умінь; однією з основних переваг рольової гри є мотивація, тому що гра включає елемент непередбаченості. Крім того, студенти бачать можливість використання ситуації, що розігрується, в реальному житті, чого не може дати механічне тренування у вживанні лексичних одиниць та граматичних структур; рольова гра несе в собі елемент несподіванки, з яким так часто зустрічаються студенти в процесі реального спілкування. Під час рольової гри, як і під час реального спілкування, учасники повинні уважно слухати один одного, адже вони не знають заздалегідь, що скажуть їх партнери, вони повинні швидко думати і адекватно реагувати на репліки своїх товаришів; під час рольової гри має місце емоційний підйом, що позитивно впливає на якість навчання; рольова гра має деякі переваги перед дискусією та іншими подібними прийомами. По-перше, в рольовій грі набагато легше створити таку ситуацію, коли жоден з учасників не зможе мовчати (а це часто трапляється при проведенні дискусії). По-друге, невпевненим в собі студентам легше висловити свою точку зору “під маскою” якої-небудь діючої особи. Слід також відзначити, що рольова гра може стати основою для подальшої дискусії з даних проблем.

ФОРМИРОВАНИЕ СПОСОБНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ВОСПРИЯТИЮ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ЛИЧНОСТНОГО ТВОРЧЕСТВА

Произошедшие за последние годы изменения в нашей стране привели к новой социально-экономической ситуации - ситуации рыночных отношений. Вхождение в рынок - одна из наиболее актуальных проблем для Украины. Сегодня наша экономика испытывает большую потребность в специалистах, которые занимаются предпринимательской и управленческой деятельностью. В современном украинском обществе формируется новая социальная группа, определяемая в общественном сознании такими терминами как деловые люди, бизнесмены, предприниматели, управленцы нового типа. Именно от них теперь во многом зависит развитие производства и его инфраструктуры, занятость людей и их благополучие.

Проблемы управленца, предпринимателя, его деловых и личных качеств лучше изучены за рубежом (М.Вудкок, Д.Френсис, 1991; Дж.Грейсон и К.О.Дейл, 1991; E.Ghiselli, 1963), чем в отечественной науке, хотя, и в нашей стране немало интересных исследований по социально-психологическим проблемам управления (А.Л.Журавлев, Е.С.Кузьмин, В.И.Михеев, В.В.Новиков, А.В.Свенцицкий, А.В.Филиппов, Р.Л.Кричевский и др.). Исследования этой проблемы ведутся с разных сторон - экономической, управленческой, психологической. Изучаются личностные характеристики людей, занимающихся предпринимательством как бизнесом, в самом широком смысле этого слова.

Уровень социально-психологических свойств личности менеджера связан с характеристиками, которые обосновывают претензии на лидерство (самостоятельность, автономность, независимость, решительность, уверенность в своих силах, умение строить взаимоотношения и взаимодействие с людьми).

Психологический профиль "идеального" менеджера, по Е.М.Борисовой (1995), включает три блока профессионально значимых качеств: интеллектуальный, динамический и личностный. Каждый из блоков в этой структуре несет определенную нагрузку, но доля каждого не однозначна. Главными "элементами" блоков следует признать интеллектуальные способности, лабильность нервной системы в мыслительно-речевой деятельности, активность, устойчивость к фрустрациям, умение принимать правильные управленческие решения. Но эти способности не даны человеку изначально, они формируются в ходе овладения профессией и определяются спецификой задач, содержание которых зависит от специализации обучения.

На сегодняшний день одной из самых важных задач является подготовка управленческих кадров. Важную роль в этом процессе призвана сыграть школа, вовлекая учащихся в рыночные отношения, формируя у них интерес к экономической деятельности, умение мыслить экономическими категориями.

Анализ передового опыта подготовки будущих менеджеров в условиях обучения в школе показывает, что у старшеклассников зачастую отсутствует реальное представление об этой профессии, требующихся для нее психологических качествах, о содержании и условиях управленческого труда.

Нами было проведено эмпирическое исследование формирования интересов, склонностей и управленческих способностей учащихся экономических, так называемых, бизнес-классов.

Контрольная выборка сформирована на базе учащихся средней школы № 19 г.Никополя, с традиционной программой обучения, работающей по региональному базисному учебному плану. В старших классах введена дифференциация обучения. В этой связи 8-9 классы - это классы углубленного изучения предметов, а 10-11 - классы усиленной подготовки в вузы.

Исследование проводилось в три этапа: до включения старшеклассников в дополнительно организуемое специальное обучение; в процессе овладения профессиональными знаниями по окончании первого года обучения и по завершении обучения. На констатирующих этапах (начальная и заключительная стадии) изучался актуальный уровень развития общих (умственных), профессиональных способностей, интересов и намерений, склонностей к управленческой деятельности.

На промежуточном этапе исследования проводился экспериментальный "срез" с целью контроля за процессом обучения для выявления причин отставания учащихся, нахождения слабых мест, что позволило продвинуть индивидуальное обучение, а также для контроля за формированием индивидуализированной структуры способностей, которое интенсивно протекает в период школьного обучения и начального овладения профессией.

Выявлены и проанализированы тенденции в развитии управленческих способностей и склонностей, обусловленные влиянием общего направления обучения в школах-гимназиях.

Сопоставление данных начального и заключительного срезов, полученных в экспериментальных группах, свидетельствует о том, что серьезных изменений в показателях по интересам, предпочтениям, профессиональным планам у учащихся не произошло.

Условия деятельности, форма организации учебного процесса оказали большое влияние на предварительный выбор профессии. В данных группах выбор осуществлялся с учетом интересов, склонностей и реальных способностей. Их круг составили профессии экономиста (46,67%; 31,58%), юриста (13,33%; 31, 58%), бухгалтера (10,53%; -), программиста (6,67%; 15,79%) и др. Самостоятельная активность играет ведущую роль в выборе профессии.

Анализ данных о поступлении выпускников показал, что большинство старшеклассников поступили в вузы (80,95%; 96,0%). Выбор профиля обучения в вузе совпадает с предварительным выбором профессии в школе. Преобладает профессиональная направленность овладения специальными знаниями по экономике, менеджменту, бухгалтерскому учету, юриспруденции.

В контрольной группе отмечается большой разброс значений по интересам, предпочтениям, что обусловило выбор соответствующих профессий. Преобладает ориентация на профессии учителя, переводчика. Отданы предпочтения и профессиям бухгалтера, программиста. Выявлена разнопрофильность обучения в вузах. Отчетливо видна педагогическая направленность в выборе профиля обучения (9 чел., 45%).

Рассматривая общие способности по ШТУРу на начальном этапе специального обучения, отметим высокий уровень умственного развития учащихся экспериментального классов, их результаты максимально приближены к социально-психологическому нормативу. Старшеклассники второй выборки демонстрируют более высокий уровень (67,24%) по сравнению с учащимися первой группы.

Удовлетворяют результаты по ШТУРу в контрольной выборке. Здесь усредненные данные по группам успешности заметно выше, чем в первой экспериментальной группе

(62,80% и 48,32%). Это можно объяснить тем, что контрольная группа - это класс усиленной подготовки для поступления в вузы.

В контрольной группе балл по тесту значительно ниже, чем в экспериментальной группе (197 баллов, 77,25%). Вопросы теста тесно связаны с программой специализированного обучения и построены по принципу теста достижений. Наверно это обстоятельство повлияло на успешность их решения в данной выборке.

Сопоставление усредненных показателей по ШТУРУ и тесту достижений выявляет повышение уровня умственного развития во всех группах испытуемых и явный прирост специальных знаний в экспериментальных, что свидетельствует о повышении уровня общей информированности в процессе дальнейшего обучения.

Полученные данные позволили сделать следующие выводы:

1. В условиях общеобразовательной школы возможно формирование специальных знаний и навыков, а также профессиональных качеств, необходимых для управленческих специальностей.

2. Подготовка учащихся к обоснованному выбору профессии предполагает исследование индивидуально-психологических особенностей личности школьника в динамике их развития. Изучение склонностей, способностей, интересов, профессиональных планов в динамике их развития является важнейшим условием активизации этой подготовки.

3. Специальное обучение обеспечивает овладение основами экономических знаний, требуемых для профессий управленческой деятельности.

4. На стадии специализированного обучения в условиях общеобразовательной школы возможно формирование лишь некоторых управленческих способностей, в частности интеллектуальных.

5. До вступления в профессиональную деятельность (в период обучения) может не происходить формирования требуемых для управленческой деятельности личностных качеств.

6. Направленное профессиональное обучение способствует развитию и упрочению положительной профессиональной мотивации и во многом определяет окончательный выбор специальности.

7. Главными детерминантами интереса к деятельности, стимулирующего развитие профессиональных склонностей и способностей к управленческим профессиям, в настоящее время являются внешние факторы, включающие особенности социально-экономической ситуации, условия конкретной профессиональной деятельности (содержание и процесс деятельности, материальные факторы, престижность профессии), требования профессии, возраст, в котором осуществляется выбор профессии, и внутренние факторы (особенности мотивационно-потребностной сферы, задатки, склонности, сложившиеся интересы, личный опыт школьника по овладению соответствующими знаниями, умениями, навыками, общая информированность в мире профессий и умение оценить себя).

Полученные данные представляют интерес как с точки зрения применения их в практике профотбора, так и при организации и проведении коррекционно-развивающей работы.

Список использованной литературы:

1. Апостолов О.П. Рынок: молодежь и профориентация //Школа и производство. 1991, №3. С.73-76.
2. Голомшток А.Е. Выбор профессии и воспитание личности школьников. М., 1979.
3. Давыдов В.В. Воспитание молодежи в новых социально-экономических условиях // Сов. педагогика. 1991. №7. С.3-14.
4. Крижко В.В., Павлютенков С.М. Менеджмент в освіті. Навч. посібник. К., ІЗМН, 1998.
5. Павлютенков Е.М. Профессиональная ориентация учащихся. К., Радянська школа., 1983.
6. Приходько Н.И., Коваль В.В. Управление школой-гимназией: наука и искусство. 3., ЗГУ, 1995.

SUMMARY

The article is devoted to one of few elaborated themes. In preparation of management specialists school has to play an important role. The formation of teen-agers' abilities to the apprehension of management's activity as personal creative work demands reconsider of steady usual forms of professional orientation in the work on the base of specific scientific recommendation. Special school education give a possibility to develop so management's abilities as independence, autonomy, responsibility and cognitive abilities.

The received results permit to state that the important determinants of abilities to apprehension of manager's activity as personal creative work; nowadays material factors profession's prestige, peculiarity of motivative consume sphere, going interests, common information about profession are contents and process of activity.

Куліш І. М.

Черкаський державний університет

ЗАСОБИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ДИДАКТИЧНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ У ВУЗІ

Сучасна вища школа переживає складний процес оновлення. Провідна мета перетворень – максимально наблизити навчання до потреб часу, допомогти розкриттю всіх обдарувань особистості, створити умови для розвитку творчих здібностей. А це означає, що, в першу чергу, повинні вирішуватися завдання вдосконалення освіти й виховання майбутнього спеціаліста, формування у нього глибоких пізнавальних інтересів, міцної системи знань, творчого мислення. Розв'язання цих проблем потребує від педагогіки та психології систематичних досліджень. Теоретичний та практичний досвід, накопичений сучасною наукою та практикою, потребує поглибленого вивчення та подальшого розвитку.

Теорія та практика тісно пов'язані між собою. Якщо розглядати теорію як частину теоретичної науки, вона може вивчатися та розвиватися, незважаючи на практичне застосування. Як і будь-яка наукова теорія, вона складається з ряду гіпотез, які, в свою чергу, пов'язані з експериментальними даними. Такі дані отримуються в результаті практичного дослідження.

Практика і теорія взаємодіють між собою. Гіпотези не є викладенням чи категоріями попередньо існуючих даних та спостережень, гіпотези повинні передавати важливість нових фактів. Якщо сучасні гіпотези здатні передбачати нові події, вони виживають.

Теорія абстрактна і не намагається бути практичною. Однак у випадку навчання іноземній мові не існує нічого більш практичного, ніж хороша теорія.

Стефен Д. Крашен (Університет Південної Каліфорнії) акцентує увагу на взаємовідносинах між практикою оволодіння іноземною мовою та теорією навчання іноземній мові. Приклад, підкреслює він, складається з експериментів, протягом яких порівнюються методи навчання. Якщо одна група студентів навчається іноземній мові методом А (наприклад аудіомовним), інша група навчається цій же мові методом Б (наприклад граматично-перекладним), результати такого експерименту, звичайно, були б цікавими теоретикам, оскільки гіпотетично можна передбачити, що студенти, які навчаються за допомогою одного з методів, матимуть кращі результати.

Це проблема теорії навчання. Однак, сам експеримент підпорядкований практичній меті, тобто призначений для розв'язання питання, який метод нам слід використовувати в вузах як більш ефективний.

Існує думка про те, що необхідне мовне оточення, що потрібно “пожити в країні”, щоб досягти реальної вправності в іноземній мові, що неофіційне навколишнє середовище (мається на увазі середовище, яке забезпечує неофіційне, незапрограмоване спілкування з носіями мови, поза організованої системи, тобто поза межами цілеспрямованих занять у навчальному закладі) завжди переважає офіційне (тобто середовище, в якому відбувається організоване вивчення іноземної мови на заняттях під керівництвом викладача). Але конкретні результати навчання, однак, підтверджують, що систематичні заняття студентів з викладачем мають певну користь. Заняття з іноземної мови набувають особливого значення, коли вони є основним джерелом зрозумілого введення (Стефен Д. Крашен) лексичного, фонетичного чи граматичного матеріалу.

Звичайно, для студентів факультетів іноземних мов реальна перевага неофіційного середовища полягає в тому, що воно допомагає зрозумілому введенню будь-якої інформації з іноземної мови. Для студентів же інших факультетів заняття в групі з викладачем може принести значно більше користі, ніж неофіційне середовище.

Одна з важливих переваг організованого вивчення іноземної мови на заняттях полягає в тому, що ми маємо потенціал постачання зрозумілого введення мовної інформації, в той час, як у неофіційному середовищі студентові необхідний певний термін, поки він зможе виділити зрозумілу інформацію з усієї почутої мови. Він може просто не зрозуміти більшу частину мови навколо нього. Користь від цього для оволодіння іноземною мовою невелика. Цінність же занять з викладачем полягає не тільки в граматичних інструкціях, а й у спрощеній бесіді вчителя, у зрозумілому введенні всієї мовної інформації, тобто в досягненні необхідного рівня її адаптації до рівня знань студентів.

Мета занять з іноземної мови полягає не в тому, щоб замінити зовнішній світ, а в тому, щоб довести студентів до рівня, на якому вони зможуть почати використовувати зовнішній світ для подальшого оволодіння іноземною мовою, де вони зможуть розуміти мову, яку використовують.

Хоча поряд із завданнями вивчення іноземної мови у вузі як засобу усного спілкування існують важливі завдання набуття вмінь та навичок читання, користування спеціальною літературою за фахом іноземною мовою та інші.

Однак слід зазначити, що одним із найцікавіших та найкорисніших моментів студенти вважають формування вмінь спілкуватися іноземною мовою. Значення цього аспекту підсилюється особливостями соціальної ситуації в сучасних умовах.

Поряд з оптимальним введенням лексичного, фонетичного та граматичного матеріалу велику роль в оволодінні іноземною мовою відіграє й виведення, тобто мовлення (Стефен Д. Крашен). Вчений стверджує, що ми набуваємо розмовної плавності не розмовним тренуванням, а зрозумілим введенням мовного матеріалу, сприйняттям на слух та читанням.

Насправді, можна теоретично оволодіти мовою навіть не розмовляючи. Це продемонстрував Ленненберг (1962) на прикладі оволодіння рідною мовою. Він описав випадок з хлопчиком, який страждав на природну дизартрію (хвороба периферійних органів мови) і не міг розмовляти. Коли Ленненберг здійснив тестування, він виявив, що дитина була в змозі бездоганно розуміти розмовну англійську мову. Іншими словами, він набув знань навіть без відтворення. Дитина пройшла тестування у віці восьми років, але не можна сказати напевне, що саме відсутність мовлення сповільнила процес оволодіння

ним мовою. Але абсолютно можливо, що якби він міг розмовляти, то оволодів би мовою значно швидше.

Виведення (мовлення) має вплив на оволодіння мовою, але не прямий: чим більше ви розмовляєте, тим більше людей розмовлятимуть з вами. Мовлення студента вплине на кількість введення мовної інформації. Воно також матиме вплив на якість введення мовного матеріалу, спрямованого на студента. Партнери по розмові завжди намагаються допомогти зрозуміти мову, видозмінюючи її. Вони судять, наскільки її необхідно змінити, відчуваючи, чи розумієте ви висловлену думку, а також слухаючи вашу відповідь.

Залучення до бесіди, можливо, набагато ефективніше, ніж "підслуховування" для оволодіння мовою. У розмові студент може керувати введенням мовної інформації, робити його більш зрозумілим. Такого контролю не існує у "підслуховуванні". Але для того, щоб студент брав участь у розмові, необхідно створити певні умови, повинна існувати, принаймні, якась бесіда, мовлення з боку кожного партнера. Отже, мовлення має непрямий вплив на оволодіння мовою. Теоретично ж можливо набути знань, не беручи участі у розмові.

Стефен Д. Крашен підкреслює значення непрямого, але значного внеску виведення (мовлення) і представляє процес оволодіння іноземною мовою таким чином:

Введення--> Мовне придбання --> Виведення Розмова

Зрозуміле введення лексичного, фонетичного та граматичного матеріалу, відповідальне за прогрес в оволодінні іноземною мовою. Виведення (тобто мовлення) можливе як результат набутих знань.

Всі визначені елементи мають великий вплив на оволодіння студентами іноземною мовою, можуть знайти своє відображення у рольових іграх, які передбачають відтворення різноманітних ситуацій навколишнього середовища та сприятимуть успішним результатам взаємної роботи викладачів та студентів згідно з педагогічною системою "Заняття з іноземної мови в вузі".

Педагогічна система, на думку Н. В. Кузьміної, - це безліч взаємопов'язаних структурних та функціональних компонентів, підпорядкованих меті виховання, освіти й навчання підростаючого покоління та дорослих людей.

Педагогічна система, яку ми розглядаємо, включає такі структурні компоненти: педагогічну мету, яка передбачає формування і розвиток у студентів інтелектуальних умінь, пов'язаних з рішенням навчальних та практичних завдань з іноземної мови (оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування); зміст навчальної дисципліни "Іноземна мова", який включає основи фонетики, лексики, граматики та стилістики, що обумовлюють оволодіння іноземною мовленнєвою та комунікативною діяльністю; систему навчальних ігор, введених в традиційне навчання; студентів вузу; викладача іноземної мови, який володіє методикою використання навчальної гри.

Чітко уявляючи собі роль і місце іноземної мови в житті та діяльності майбутнього професіонала, можна зробити процес навчання більш ефективним та цілеспрямованим. Необхідно виявити можливі сфери використання іноземної мови в реальному житті студента.

Для студентів гуманітарного вузу сферою використання іноземної мови є читання (література за спеціальністю, періодична преса, іноді художня література та література з країнознавства); спілкування (як правило, офіційно-ділове, неофіційно-ділове, а в певних умовах і повсякденне); суспільно-політична діяльність, тісно пов'язана зі спілкуванням (участь в міжнародних фестивалях та зустрічах, робота як гід-перекладач); навчальна й науково-дослідна робота; прослуховування радіопередач, огляд кінофільмів та телепередач, а також навчальні практики.

Мета підготовки спеціаліста визначає мету і завдання навчання, в нашому випадку - мету і завдання навчання іноземній мові.

Зміст навчальної дисципліни "Іноземна мова" включає навчальну інформацію про різні аспекти мови (фонетика, лексика, граматики й стилістика), яка складає основу формування й розвитку навичок та умінь, пов'язаних з оволодінням різними видами мовленнєвої діяльності - читанням, аудіюванням, мовленням і письмом, - обумовленими конкретною ситуацією спілкування. Першорядним є завдання навчання іноземній мові як засобу спілкування, розв'язання якого передбачає наявність у студентів комплексу лінгвістичних знань, мовленнєвих та комунікативних навичок та умінь. У зв'язку з цим особливу актуальність набувають принципи комунікативності та комплексності в навчанні іноземній мові.

Володіння іноземною мовою як засобом спілкування вимагає вміння орієнтуватися в певній ситуації, знаходити більш ефективні шляхи і засоби розв'язання завдань, що виникають, прогнозувати результати своєї навчально-комунікативної діяльності. Тобто спілкування вимагає активної розумової діяльності суб'єкта. Перед викладачем постає необхідність пошуку таких форм, методів та засобів навчання, які дозволили б вирішити весь комплекс навчально-методичних завдань.

Психолого-педагогічні особливості, потенційні навчальні можливості гри, а також оптимістичне ставлення до них студентів, дозволяє включити гру в навчальний процес у вузі та зробити її засобом педагогічної комунікації.

Зміст навчальних ігор повинен відповідати змісту навчальної дисципліни "Іноземна мова", відповідати вимогам підготовки спеціаліста (і, отже, бути професійно спрямованим), а також враховувати потреби та інтереси самого студента.

Перевага гри над іншими засобами навчання виявляється в тому, що вона здатна забезпечити не тільки індивідуальну, але й парну, групову та колективну форми роботи на занятті, що дозволяє кожному студенту максимально ефективно використати навчальний час. Головним при цьому є те, що вона дає можливість успішно розв'язувати основне завдання - навчання спілкуванню іноземною мовою шляхом спілкування.

Функціонування ігрової педагогічної системи є вплив викладача на студентів з метою досягнення навчальної мети в процесі мотивованого спілкування. При цьому викладач виступає в ролі суб'єкта впливу, його ініціатора та організатора, а студенти - в ролі об'єкта даного впливу. В той же час в процесі навчання, основною рисою якого є діяльнісний характер, складаються умови, за яких студенти можуть виступати і як суб'єкти даного впливу, оскільки комунікативна діяльність, яка складає основу побудови занять з іноземної мови, передбачає дії їх то як суб'єктів, то як об'єктів усної чи писемної мовленнєвої діяльності. Студенти несуть (чи сприймають) певну інформацію, висловлюють її в процесі спілкування один з одним та з викладачем, обмінюються думками, реагують на почуте, погоджуючись чи не погоджуючись зі співрозмовником. Аналогічно викладач може виступати в ролі об'єкта комунікативної взаємодії, будучи реципієнтом інформації, яка виходить чи від самих студентів, чи від їх дій, що характеризують рівень їх знань та ступінь сформованості вмінь.

При цьому суть відповідних дій викладача зводиться до того, щоб викласти певний матеріал (навчального чи інформаційного характеру), факт, явище, висловити думку, міркування, точку зору чи поставити питання для того, щоб притягти педагогічні та методичні знання та вміння, організувати й побудувати навчальний процес з урахуванням виявлених в ході комунікації недоліків і потреб студентів. Суть відповідних дій студентів також може бути двоюкою: в одному випадку вони займаються пошуком певної інформації з теми, необхідної для її викладення, а в іншому - працюють над

вдосконаленням знань, навичок та вмінь з предмету, засвоюючи засоби та методи оволодіння ним.

Успіх навчальної діяльності передбачає творче застосування набутих знань у новій ситуації.

Інтелектуальна діяльність в цьому випадку міститься в актуалізації набутих знань та навичок, використанні заходів, методів та засобів оволодіння навчальною дисципліною "Іноземна мова". Інтелектуальна діяльність студентів, пов'язана з оволодінням іноземною мовою, є взаємозв'язок структурних та функціональних компонентів. Структурні компоненти відображаються в сукупності знань студентів, функціональні - в сукупності вмінь та навичок. Знання, вміння та навички є основними компонентами інтелектуальної діяльності, пов'язаної з розв'язанням навчальних та практичних завдань з іноземної мови. При цьому знання визначають змістовну сторону цієї діяльності, а вміння і навички - операційну. Обидві сторони тісно взаємопов'язані і взаємообумовлені.

Наукові дослідження свідчать, що в процесі вдосконалення кожного виду мовленнєвої діяльності потрібен один і той же набір операцій, які дозволяють рухатися від задуму автора до тексту (мовлення й письмо) чи від тексту до задуму автора (читання й аудіювання). Отже, в процесі навчання іноземній мові необхідно формувати й розвивати навички і вміння роботи з текстом в умовах спілкування з книгою, документом чи зі співрозмовником. При цьому специфіка роботи з текстом визначається специфікою конкретного виду мовленнєвої діяльності, мети, завдань та умов її протікання. Таким чином, для здійснення іншомовної мовленнєвої діяльності необхідно володіти загальними (для всіх видів чи їх окремих груп) та спеціальними (для кожного окремого виду чи кожної окремої групи) інтелектуальними вміннями. Особливості кожного виду мовленнєвої діяльності, а також мета та завдання навчання й труднощі в їх оволодінні дозволяють виділити та конкретизувати найбільш важливі інтелектуальні вміння, необхідні студентам для оволодіння кожним з видів мовленнєвої діяльності та обумовлюючи їх (студентів) готовність до самостійного розв'язання завдань, пов'язаних з оволодінням іноземною мовою в цілому.

Інтелектуальна готовність до розв'язання завдань з оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування передбачає існування лінгвістичної, комунікативної та технічної (операційної) компетенції, тобто знання лінгвістичного матеріалу, оволодіння засобами та заходами актуалізації цих знань в певній ситуації, володіння навичками читання, аудіювання, мовлення та письма мовою, яка вивчається. Вона передбачає також і здатність виявити розумову та пізнавальну активність, самостійність і самоорганізацію при розв'язанні комунікативно-пізнавальних завдань.

Успіх цієї педагогічної системи залежатиме від змісту її структурних компонентів та їх взаємодії.

Список використаної літератури:

1. Деркач А. А., Щербак С. Ф. Педагогическая эвристика. - М.: Педагогика. - 1991.
2. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования. - Л. - 1980.
3. Коротяев Б. И., Гришин Е. О., Устенко О. А. Педагогика вишней школы. - К. - 1990.
4. Krashen S. Principles and Practice in Second Language Acquisition. - University of Southern California. - 1987.
5. Krashen S. Second Language Acquisition and Second Language Learning. - Oxford: Pergamon Press. - 1981.
6. Long M. Input, Interaction and Second Language Acquisition. - Ph. D. dissertation. - 1980.

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ЕКОЛОГІЗАЦІЇ МИСЛЕННЯ В РІЧИЩІ ГУМАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Потреба гуманізації суспільства в цілому та освіти зокрема, як структури, що формує світоглядну позицію суспільства, сьогодні достатньо широко обговорюється в науковій та науково-популярній літературі. Подібне обговорення сформувало розуміння того, що гуманістичний тип усвідомлення навколишнього світу та ведення соціально активної діяльності на гуманістичних засадах безумовно сприятиме вирішенню багатьох проблем, які постали перед людиною. Проте пошуки відповіді на питання, чи стане гуманізм імперативом XXI ст., призвели до певної поліфонії змісту самого терміну гуманізм. З одного боку, гуманізм сприймається як певна орієнтація, яка звернена до людини з урахуванням її блага. Причому поруч з цим про гуманізм говорять як про певний підхід з позиції людини, з урахуванням впливу деяких антропологічних характеристик реальності. З іншого боку, гуманізм трактується як осмислення реальності, з урахуванням того, що там є людина. Перша позиція іде від людини до світу, що робить людина по відношенню до світу, а друга – що таке світ, з урахуванням того, що там є людина. Позиції різні і, навіть, де в чому антагоністичні. Проте вони можуть бути синтезовані в новий підхід щодо вирішення проблем відношення “людина – світ”, але, на думку автора, за умови наявності нового стилю мислення – екологічного.

Актуальність проблеми екологізації стилю мислення сучасної людини спричинена і іншими чинниками. Зокрема, загроза екологічної катастрофи спонукає до розробки певного загального принципу поведінки, або, за словами М. Н. Моїсеєва, екологічного імперативу, тобто сукупності умов, виконання яких обов’язкове для всіх людей, які живуть на планеті. Зауважимо, що подібний екологічний імператив містить в собі два типи складових: по-перше, екологічні правила та принципи локального характеру, які частіше за все зводяться до природоохоронної діяльності; по-друге, настанови глобального, стратегічного характеру, мета яких - зміна організації планетарного співтовариства, перебудова загальноприйнятої системи цінностей. І в першому, і в другому випадку успіх, знову таки, залежить від ступеня поширення екологічного стилю мислення.

Одразу зазначимо, що формування екологічного стилю мислення розглядається нами, як складова загальної тенденції розвитку сучасної освіти, тобто гуманізації, що передбачає серед іншого перехід на нові організаційні та методологічні принципи. Зрозуміло, що формування подібного стилю мислення є тривалим, складним процесом, що потребує значних зусиль фахівців з різних галузей людської діяльності. Проте, напевно, ніхто не заперечуватиме, що однією з найбільш ефективних точок “входження”, визначених вище екологічних імперативів у свідомість суспільства є освіта всіх рівнів (від дитячого садка до вищого навчального закладу). І тому вже сьогодні в освітянській діяльності, виходячи з наявного теоретичного підґрунтя, потрібно реалізовувати певні принципи та педагогічні технології, що спрямовані на формування нового світобачення та бачення місця людини в світі, нових парадигм майбутнього суспільства, цивілізації. Саме про деякі важливі настановчі теоретичні моменти та практичні аспекти екологізації мислення в сучасній школі (на всіх її рівнях) піде мова далі.

Вихідним теоретичним поняттям для активної та плідної екологізації мислення учнів та студентів є поняття «стиль мислення», яке останнім часом активно вживається у філософській методології науки. Зміст поняття «стиль мислення», як правило, відображає

сукупність специфічних особливостей побудови наукових теорій та їх вплив на світогляд певної доби. З іншого боку, стиль мислення розглядають як ціннісно орієнтований методологічний чинник, який, за словами М. М. Кисельова, визначає відомий ракурс бачення об'єктивної реальності. Зазначимо, що вживання поняття «стиль мислення» у філософській та методологічній літературі відбувається в досить широкому діапазоні: від деяких “концептуальних модифікацій пануючої теорії” (Кун Т.) до “інтелектуального клімату епохи” (І. Б. Новик). Проте між цими підходами до змісту поняття «стиль мислення», на нашу думку, напевно, немає протериччя, адже лише за умов певного інтелектуального клімату і виникають та існують певні концептуальні модифікації тієї чи іншої теорії.

Звичайно, аби впливати на процеси мислення, а тим більше формувати певний стиль мислення, слід усвідомлювати сутність цього феномену. Задля цього зазначимо, що поняття стиль мислення є результатом об'єднання двох інших не менш цікавих та важливих понять: стиль та мислення. Їх окремих розгляд виявляється досить зручним з точки зору визначення певних практичних аспектів екологізації мислення.

Щодо мислення, то вихідними поняттями у витлумаченні даного явища є категорії суб'єкта та об'єкта. Дослідження особливостей взаємодії суб'єкта та об'єкта, природи взаємодіючих систем та перш за все суб'єкта, є ключем до розуміння сутності мислення. Саме ці дослідження дозволяють зробити висновок, що оскільки мислення є особливим видом відображення, то воно, відображаючи деяку предметність, об'єкт (наприклад, зміст екологічного знання, його принципи та настанови), не може не перенести її в певному перетвореному вигляді у світогляд суб'єкта мислення (світоглядну структуру мислення суспільства). Тобто на практиці мислення, відображаючи природу, її особливості і закони не може не проникнутись повагою та моральним ставленням до тієї ж Природи, тобто мислення певною мірою екологізується. На підтвердження цієї думки можна згадати той факт, що екологічна тематика набувала тим більшого звучання, чим більше людина пізнавала оточуючий її світ природи, тобто з розвитком екологічного знання. В свою чергу ця галузь науки сама по собі ставала чинником формування відповідного стилю мислення. І чим більшого поширення набувало екологічне знання, тим більш поширеним ставав екологічний стиль мислення. З іншого боку, людина знає дещо настільки, наскільки це знання спирається на вироблені в культурі категоріально-семантичні структури та зорієнтоване в системі властивих їй ціннісно-сміслових відношень. Тобто, якщо культурний простір задає певну ціннітну тональність, орієнтацію (наприклад, екологічну), то відповідно пізнавальна діяльність людини відбуватиметься в цьому річці, а її результати будуть оцінюватись за відповідними (екологічними) критеріями.

Екстраполоючи визначені моменти на процес освіти, зауважимо, що освітня структура знаходиться у вигідному становищі стосовно формування будь-якого типу мислення, і зокрема екологічного, оскільки мають справу з певними великими групами, колективами, які початково відкриті для сприйняття інформації, а сам освітній процес носить організований, масовий характер. Звісно, за відсутності комплексної програми екологізації освіти в рамках її гуманізації, яка сьогодні відбувається здебільшого стихійно, тобто з ініціативи тих же освітян, важлива роль належить педагогу-лідеру, який здатний самостійно задати певний напрямок (в нашому випадку екологічно зорієнтований) щодо сприйняття будь-якої інформації. Теза “а як ця річ або це явище може вплинути на навколишнє середовище”, має червоною ниткою проходити через весь освітній процес, стати пануючою в навчальному колективі. Тоді ця екологічна ідея впливатиме на індивідуальне мислення силою всього колективу, що значно підвищуватиме її результативність. Таким чином, колективна думка виконуватиме функцію каталізатора у

формуванні екологічного стилю мислення. Щоправда, в даному випадку існує небезпека виникнення “зашореності” у сприйнятті інформації, поява такого собі “екологічного максималізму”, що є також небезпечним. Тут знову такі має себе проявити викладач в якості організатора системного, комплексного підходу до розгляду та вирішення будь-якої проблеми. Тоді згодом наявність подібного підходу має перерости у невід’ємну ознаку мислення учнів, студентів. Ознаку, також характерну для екологічного стилю мислення. Щодо поняття, стиль, то воно має давню історію використання в науці, а перші уявлення про нього прийшли до нас з історико-культурної сфери. Проте методологічний смисл категорії “стиль” з’ясувався лише в сучасних філософських дослідженнях, коли в якості об’єкта виділяються різні форми практичного мислення у сфері пізнання, мови та культури. Саме ці дослідження спричинили появу нового філософсько-методологічного поняття «стиль мислення», та виділення його в якості носія соціокультурного, ціннісного значення наукового пізнання, який є узагальненим образом науки як цілісного процесу, обмеженого певними просторово-часовими рамками.

Поява поняття «стиль мислення» відкрила нові підходи до розуміння процесів, що відбуваються в науковому пізнанні. Адже фундаментальні зміни в структурі наукового пізнання та мислення, які проявляються в наукових революціях, відтворюються перш за все на стилі наукового мислення, коли одне і теж знання отримує цілком несподіваний ракурс розгляду, а разом з тим і нове осмислення та теоретичне розуміння. Зміни в стилі викликаються потребами методологічного усвідомлення в нових настановах та орієнтаціях. Тому наявність певного стилю наукового мислення має вирішальне значення щодо можливості суб’єкта здійснювати творче наукове пізнання. Безпосередньо на користь екологічного стилю мислення говорить той факт, що характерними рисами цього типу мислення є, по-перше, значний акцент на розвиток абстрактного мислення та теоретизації пізнавального процесу, а, по-друге, велика роль синтетичних методів дослідження, тобто розвиток комплексного підходу до вирішення проблем пізнання навколишнього світу; і, нарешті, принципова відкритість цього стилю мислення щодо нових підходів та наукових принципів.

Говорячи про роль освітнього процесу у формуванні екологічного стилю мислення не слід забувати про основну мету освіти – опанування знаннями, які можуть знадобитись у практичній діяльності. Більше того саме знання конструюється в рамках певної діяльності, набуває якоїсь цінності, коли здобуває певну функцію в структурі діяльності індивіда. Отже, аби знання було усвідомлюваним та цінним, найкращий спосіб навчання – практика. Поряд з цим вже здобуті знання, що викликають в людині певні переживання та емоції, реалізуються в деякому суб’єктивному ставленні, можуть згодом перетворитись на переконання, а отже, визначатимуть загально спрямованість практичної діяльності людини, стимулюють волю, проявляються через дію. Але не кожне знання здатне перетворитись на переконання. Із знання в переконання переходять ті елементи, які зачіпають інтереси людини, і ця зацікавленість певним чином усвідомлюється суб’єктом. Тобто в освітянській практиці подолання байдужого ставлення до природи та процесів, що в ній відбуваються, можливе за умови збудження та заохочення цікавості до цих процесів, а також постійної демонстрації корисності подібних знань. Отже, ідеальний процес освіти має бути побудований таким чином, щоб для учнів він був процесом діяльного конструювання предметності, із всіма впливаючими звідси наслідками. Звичайне ознайомлення із символічним змістом теоретичного знання не реалізується в спражне знання, а може лишитися на рівні простого отримання інформації.

Іншим важливим моментом освітнього процесу є максимальне наближення навчальної практики до реального процесу конструювання екологічного знання. Причому це не залежить від статусу школи, тобто у випадку початкової школи це може відбуватись

на елементарному рівні – рівні невеличких, але значущих за своєю виховною роллю відкриттів явищ та закономірностей навколишнього світу “для себе”. Стосовно вищої школи, то тут студенти мають можливість самотужки брати участь в діяльності, яка конструє знання взагалі і екологічне зокрема. Процес наближення навчальної практики до реального процесу конструювання екологічного знання передбачає певне, в залежності від рівня навчального закладу, оволодіння принципами екологічно зорієнтованої діяльності, змістом наявного комплексу екологічних знань, накопиченими результатами подібної діяльності. Звичайно, це потребує розробки нових комплексних навчальних програм, які б розкривали зміст екологічного знання в різних його аспектах, але при цьому так, щоб не втрачався функціональний зв'язок, який існує між ними в реальності.

Підсумовуючи все вище сказане можна зробити висновок, що наявна теоретична база щодо процесу пізнання, його структури та понятійного апарату відкриває достатні можливості для формування екологічного стилю мислення у навчальних закладах всіх рівнів, причому екологізація мислення можлива вже сьогодні, і багато в чому успішність подібної діяльності залежить від ініціативи викладацько-педагогічного складу.

Список використаної літератури:

1. Медведчук С., Романчук Я., Ханик Я., Актуальні проблеми приватної освіти в Україні.-Л.: Академічний Експрес, 1997. – 135 с.
2. Зязюн И.А. Качество подготовки специалистов как социальная проблема. – М.: Наука, 1978.

Осадча К. П.

аспірантка Мелітопольського державного педагогічного інституту

ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ З ІНШИМИ ПРЕДМЕТАМИ

В часи становлення і розвитку державності в Україні великого значення набуває українська мова та її вивчення в середніх та вищих навчальних закладах. Однією з проблем у сфері освіти є слабка мотивація школярів до навчання, відсутність цілеспрямованості, зацікавленості, що зумовлюється сучасними процесами в економіці та соціальній сфері. З метою розвиваючого і активного навчання, а також з метою формування національної свідомості учнів та громадянського обов'язку доцільно звернутися до реалізації міжпредметних зв'язків української мови з іншими предметами шкільного чи вузівського курсів.

З одного боку, всі загальнопедагогічні та загальнодидактичні вимоги вважаються обов'язковими для кожного предмета чи уроку. Проте окремий предмет, а тим більше окремий урок з визначеної теми, не може з однаковою глибиною виконувати всі завдання та вимоги навчання, бо вони здійснюються в повному обсязі лише шляхом кооперації предметів та уроків, кожний з яких в змозі вирішувати лише свою частину завдань, до того ж тільки власними засобами. З іншого боку, методисти іноді не розуміють роль і значення окремих предметів у загальній системі шкільного навчання. Вони пропонують такі методичні побудови, які керуються інтересами тільки даного предмета, до того ж головна увага зосереджується або на уроці, або, в кращому випадку на системі уроків у рамках даної теми чи розділу. Зв'язок з загальнопедагогічними та загальнодидактичними вимогами слабкий, а дуже необхідні з точки зору вироблення єдності наукового світосприймання “міжпредметні зв'язки” у більшості випадків лише декларуються. Тому проблему підвищення якості навчально-виховного процесу, розвитку

активності та самостійності учнів у навчанні не можна повністю розв'язати без здійснення міжпредметних зв'язків на уроках.

У педагогіці міжпредметні зв'язки розглядаються у межах одного з основних принципів дидактики – системності й послідовності, які тісно пов'язані з іншими принципами (науковості, доступності, зв'язку навчання з життям, наочності тощо). Міжпредметні зв'язки - співвідношення між двома або більше предметами, що передбачає взаємовикористання і взаємозбагачення спільних для них теоретичних знань, практичних умінь і навичок, а також методів, прийомів, форм і засобів навчання, необхідних для розв'язання пізнавальних завдань, забезпечення належного рівня освіти.

Мета реалізації міжпредметних зв'язків на уроках з української мови:

розвиток інтересу школярів до української мови як предмета, прищеплення учням любові й поваги до рідної мови;

використання раніше отриманих учнями знань з української мови та інших предметів як бази для вивчення нового матеріалу;

закріплення набутих знань, умінь та навичок з різних предметів на уроці з української мови;

повідомлення визначеної суми нових знань та прищеплення вміння знаходити їм практичне застосування в різних ситуаціях навчального процесу;

прищеплення учням навичок та вмінь порівнювати й оцінювати окремі явища і процеси;

оцінка значущості матеріалу за тими ж самими питаннями в різних предметах;

розвиток сфери вживання рідної мови (особливо це стосується русифікованих районів України);

всебічний і гармонійний розвиток особистості учня.

Проте не слід обмежуватися тільки вищезазначеною метою: їх набагато більше, і вони різні в практичній діяльності викладачів. Дуже важливо особливу увагу приділяти (виходячи з мети) змісту матеріалу, що використовується, тому що здійснення міжпредметних зв'язків веде до перебудови уроку як основної форми навчання. До того ж викладачеві необхідно визначити його місце й логічно обґрунтувати необхідність матеріалу у потоці інформації на уроці, знайти форми його надання чи використання. Внаслідок цього у викладача створюються зовсім нові методи навчання.

Результати уроку визначаються майстерністю викладання, а також деякими елементами, без яких процес навчання може залишитися незавершеним. По-перше, викладач повинен вивчити програми й підручники з інших предметів, знайти шляхи виходу кожного з предметів на міжпредметні зв'язки за конкретними розділами, темами та параграфами, по-друге, відібрати конкретний матеріал з різних джерел, виходячи з завдань та змісту кожного уроку з предмету, визначити місце матеріалу міжпредметних зв'язків на уроці, по-третє, з'ясувати форми і методи організації та проведення уроку, мету введення матеріалу міжпредметних зв'язків. Викладач повинен також врахувати виховний вплив дібраного матеріалу з інших предметів. До того ж слід розуміти і брати до уваги ще й специфічні особливості кожного матеріалу. Для здійснення, наприклад, зв'язку мови з музикою слід врахувати й те, за допомогою яких музичних інструментів чи технічних засобів він буде реалізований або використання яких саме композицій буде більш доречним, та ін.

Як саме можлива реалізація міжпредметних зв'язків на уроках з української мови? Дуже близьким і плідним є зв'язок української мови з літературою. Використання текстів літератури у процесі вивчення на уроках української мови певних граматичних понять, явищ, категорій вносить у процес пізнання ті стимули, які роблять його емоційно насиченим. Літературні тексти дають змогу створювати таку атмосферу уваги до слова,

яка збагачує уроки мови, ілюструє конкретними прикладами ті закономірності, про які йдеться. При цьому зростає словниковий запас учнів, їх стилістична і загальномова культура та грамотність. Так, наприклад, на уроках вивчення чи повторення української абетки можна використати вірш Ліни Костенко “Щось на зразок балади, - як вийшли букви з-під моєї влади”:

А буква “П”, печальна, як П’єро,
-пробачте, -каже, я тут випадково.
Примхливе “Р”, перлина парижан,
зробило враз акробатичний номер.
Кружляло “Ж”, жахливе, як кажан,
А “Ц” і “Ч” присіли, наче гноми.

Філологи запозичили з математики і широко використовують у дослідженнях та у навчальному процесі термін “алгоритм” та поняття, що пов’язані з його компонентами і правилами упорядкування. Основні вимоги до алгоритмів: чітка визначеність, масовість, результативність. Ці вимоги дають можливість сформулювати систему дій за правилом, донести до свідомості учня зміст правила в такому вигляді, що воно стає надійним засобом засвоєння орфограми.

Зв’язок між українською мовою та математикою простежується також при вивченні теми “Числівник як частина мови”. Наприклад, щоб з’ясувати правила відмінювання дробових числівників, учні повинні з уроків математики знати такі поняття, як “знаменник” і “чисельник”. Можна використовувати на уроці вправи, в яких треба не тільки прочитати займенники у голос, записати їх словами в зошит чи провідміняти, а ще й розв’язати приклад.

Набагато цікавішим для учнів буде урок із використанням ЕОМ. Комп’ютер - засіб навчання, інструмент оптимізації роботи вчителя мови, інструмент накопичення, зберігання та автоматизованої обробки різноманітного матеріалу: морфологічного, лексичного, синтаксичного. На уроці з використанням ЕОМ учневі пропонуються теоретичні положення з обраної теми, запитання, завдання, пояснення, підказки, коментарії до результатів. З метою заохочення та підтримання інтересу учнів використовуються вислови: “Бажаємо успіху”, “Ви на вірному шляху”, “Дякую”, “Дуже добре” та ін.

На уроках української мови можна досить ефективно використовувати і навчальні, і контролюючі, і навчально - контролюючі програми, враховуючи відповідні вимоги до кожної з них, цілі та завдання уроку. Крім того в сфері використання комп’ютера є такі програми, як Ruta (перевірка орфографії, синтаксичних помилок, російсько - українсько-російський переклад) та Rump (російсько - українсько - російський словник). Їх досить ефективно можна використовувати на уроках з теми “Лексика”. В Microsoft Office є багато можливостей для роботи з різними видами документів при вивченні елементів курсу “Українська ділова мова”. Цікавими є можливості Power Point - графічної програми для створення презентацій. Ця програма дає високий рівень наочності (схеми, таблиці, малюнки, анімація), що в свою чергу сприяє кращому запам’ятовуванню вивченого матеріалу і підвищенню інтересу учнів до предмета. Power Point надає можливість накласти на презентацію дикторський текст. Це дозволяє застрахуватися від таких небажаних казусів, як втрата голосу, професійна хвороба педагогів, або нежить. У будь-якому місці презентації можна розташувати гіперпосилання з тим, щоб підключити, в разі потреби, інші документи Office або Web-сторінки.

Існує багато програм для навчання російської мови та іноземних мов: “Азбука в картинках і раскрасках,” “Компьютерный учебник русского языка,” “Тренажер на знание русского языка,” English (навчальна програма з англійської мови) Learn to Sign (навчальна

програма з американської мови), French (навчання французької мови) та 3тн. Дуже мало таких програм з української мови. Тому сприяти їх створенню - завдання вчителів української мови, вчителів інформатики та кваліфікованих програмістів.

Для всебічного розвитку учнів на уроках з рідної мови можна використати тексти, окремі речення чи словосполучення з фізики, біології, народознавства, астрономії, хімії, географії, історії, права, навіть фізичної культури, медицини та цивільної оборони. Наприклад, при вивченні теми "Власні назви" можна скористатися знаннями учнів з географії чи провести паралелі з астрономією, можливо розповісти легенди чи перекази, які пояснюють назву того чи іншого міста, села або зірки, туманності. Таким чином буде реалізований ще й зв'язок мови з усною народною творчістю чи міфологією. Для опрацювання теми "Словотвір" пропонується учням знайти на карті області назви населених пунктів, що утворені від власних назв, від назв промислових виробів, від назв флори та ін. Учнів дуже цікавлять уроки - мандрівки, в яких вони, разом з вивченням тем з курсу української мови, зможуть показати свої знання з географії та поглибити їх. Студенти-філологи Рівненського педінституту виплекали ідею уроку у вигляді засідання бізнес-клубу, в ході якого використовується словничок економічних термінів, на умовному банківському рахунку фіксуються бали (кошти), проводиться "Аукціон знань", робиться наголос на тому, що бізнесмен без знання мови не може плідно працювати, та ін.

Інтегровані уроки (мови й літератури; мови, літератури, образотворчого мистецтва; мови, літератури, музики; мови, літератури, історії та ін.) доцільно проводити тоді, коли словесникові потрібно розкрити ті грані багатопланових об'єктів, що не входять у зміст його предмета, але мають велике значення у формуванні в учнів цілісного уявлення про об'єкт вивчення. Так під час вивчення орфоепії в 10-му класі використовується благодатний матеріал поезій Тараса Шевченка, покладений на музику; вивчаючи лексикологію в 10-му та морфологію в 11-му класах, учні звертаються до живопису й музики (особливо визначаючи стилістичне призначення лексичних засобів і граматичних категорій). Органічно вплітаються в тканину уроку коментарі зі старослов'янської мови, історії мови, історії України. Історичні довідки готують ґрунт для коментарів діалектизмів, архаїзмів у текстах літературних творів, з'ясування їх стилістичної ролі.

Фонди усної народної творчості можна використовувати як для пояснення теоретичних питань з мови, так і для дидактичного матеріалу до вправ. Вони не досить проілюстровані в підручниках з рідної мови і відсутні в посібниках для вчителів і студентів. У мові українських народних пісень є багато матеріалу до теми "Речення із звертанням". На уроці за темою "Вигук" також можна скористатися прикладами з народних пісень. А скільки можливостей для загадок, скоромовок, прислів'їв, приказок. Неживий О. І. та Утченко В. Д. склали цілу книгу, де вміщено дидактичний матеріал з народознавства для використання на уроках за всіма темами шкільного курсу української мови. Такий матеріал сприяє поглибленню в учнів знань з історії побуту, життя, традицій, вірувань рідного народу, а також виконує функцію виховання почуття любові та поваги до Батьківщини, до свого народу, до свого рідного краю та ін.

Завдання і функції зв'язків мови з різними предметами дуже широкі й різноманітні. Наприклад, реалізація зв'язку мови з екологією сприятиме вихованню бережного ставлення учнів до навколишнього середовища, з географією – любові до рідного краю, з історією – розумінню складності й тривалості історичного розвитку мови, з економікою – усвідомленню сучасного стану нашої країни, з музикою та образотворчим мистецтвом – розвитку творчих здібностей учнів, з фізичною культурою – вихованню думки про здоровий спосіб життя, з народознавством – вихованню поваги до традицій

свого народу, з правом – усвідомленню ролі громадянина своєї держави та ін. Широкі можливості у реалізації зв'язку між українською мовою та інформатикою, бо існує багато способів використання комп'ютерних програм різного типу і ЕОМ на уроках.

Таким чином, доцільним та ефективним буде використання на уроках української мови зв'язків з іншими предметами шкільного курсу. Проте не слід зловживати ними і заглиблюватися в непотрібні, на рівні вікових та інтелектуальних особливостей учнів, поняття, теми, наукові шаблі. Слід завжди розуміти пріоритет української мови над іншими предметами і додержуватися цього на уроках рідної мови.

Список використаної літератури:

1. Андриєнко Т. Методичні поради до застосування комп'ютера на уроках української мови. // Українська мова і література. – К.: вид. під-во “Перше вересня”, 1998. - №36. – С. 7.
2. Горошкіна О. Організація навчання української мови в гімназії. // Дивослово. – К.: Освіта, 1997. - №9. – С. 45-48.
3. Неживий О. І., Утченко В. Д. Дидактичний матеріал з народознавства на уроках української мови. – К.: Освіта, 1995. – С. 97-107.
4. Предметные разработки уроков с межпредметными связями по общеобразовательным дисциплинам в средних профтехучилищах. Центральный учебно-методический кабинет профессионально-технического образования. – М.: Высшая шк., 1992. – С. 6.
5. Труба Т. Засвоєння синонімічних форм на міжпредметній основі. // Дивослово. – К.: Деміур, 1998. - №. 7. – С. 17-20.

Савицька О.В.

аспірантка

Національного педагогічного університету ім. Драгоманова, м. Київ

ОСНОВНІ ШЛЯХИ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ПЕДВУЗУ ДО ЦІЛЕСПРЯМОВАНОГО РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСІЇ У ШКОЛЯРІВ

Гуманізація освіти вчителів є центральною складовою у розв'язанні проблеми гуманізації шкільної освіти. Здатність майбутнього педагога до організації особистісно-центрованого навчально-виховного процесу визначається рівнем його психологічної компетентності.

Результатом вивчення вузівського курсу психології повинні бути не лише знання та відповідні їм уміння, але й виникнення інтересу до пізнання іншого, до самопізнання, прагнення до вдосконалення форм та методів педагогічної діяльності, що вбережуть вчителя від спрощеного уявлення про людину, її виховання, навчання та сприятимуть становленню низки професійно значущих рис особистості. Тому особливий уваги потребує добір змісту навчальних курсів з психології, укладання його відповідно до найсучасніших досягнень психологічної науки, а також визначення тематики спецкурсів, що пропонуються студентам старших курсів з метою становлення вчителя-фахівця з широкою психологічною підготовкою.

Однією зі стрижневих якостей особистості є рефлексія. Функціонуючи в складі різноманітних процесів та діяльностей, вона забезпечує опанування повноцінними знаннями, освоєння нових видів діяльності. Рефлексія є механізмом уміння вчителя, процесу пізнання, за її допомогою здійснюється регулювання процесу діяльності та поведінки.

Відсутність необхідного рівня рефлексії (інтелектуальної, особистісної та комунікативно-кооперативної) у більшості учнів загальноосвітньої школи та недостатній рівень сформованості професійної рефлексії у майбутніх педагогів свідчить про недоліки в підготовці вчителів до організації навчання, спрямованого на культивування рефлексії, та про статичність курсу психології щодо зміни акцентів в діяльності школи. Якщо

Крім зазначеного шляху можливі й інші способи реалізації ідеї підготовки студентів до організації цілеспрямованого розвитку рефлексії як особистісної якості учня: розгляд питань спецкурсу в межах вузівських курсів психології та реалізація пропонованої програми в межах роботи проблемної групи.

Так, зокрема, типова програма з курсів «Загальна психологія», «Вікова і педагогічна психологія» та «Соціальна психологія» дозволяє вивчати центральні питання спецкурсу в межах передбачених ними тем.

В загальній психології вивчення рефлексії може розпочинатися ознайомленням з основними положеннями концепції Г. П. Щедровицького, що дозволить розглядати рефлексію як основний механізм та складову діяльності й спілкування. Оскільки проблеми рефлексії тісно пов'язані з розглядом питань організації та протікання спільної діяльності, процесу спілкування, то її подальше вивчення можливе в межах соціальної психології.

Зважаючи на досить ґрунтовний розгляд основних положень культурно-історичної теорії, концепції навчальної діяльності, теорії поетапного формування розумових дій, проблемного навчання тощо при вивченні вікової та педагогічної психології є доцільним визначення динаміки та вікових особливостей розвитку рефлексії та умов її становлення за різних видів навчання. При цьому слід інтегровано розглядати рефлексію в структурі особистості, що розвивається.

Питання діагностики рефлексії доцільно розглядати при вивченні методів психологічного дослідження та при знайомстві з основними напрямками формування особистості.

Вплетення зазначених питань в курс психології не відбуватиметься за рахунок виключення інших. Зростання питомої ваги самостійної роботи студентів робить можливим вивчення виділених питань саме завдяки цьому різновиду навчальної роботи. Основними її формами можуть бути виконання індивідуальних завдань по добору діагностичних процедур, розробка системи завдань, спрямованих на розвиток рефлексії, аналіз теоретичних питань, що стосуються діагностики, розвитку рефлексії, та написання реферату. Виконані роботи повинні обговорюватися студентами. Тому звичними повинні стати диспути, колоквіуми, теоретичні семінари тощо.

Перевагою реалізації програми спецкурсу при організації роботи проблемної групи є можливість продовження терміну роботи над проблемою та поступового, поетапного розв'язання завдання підготовки студентів до цілеспрямованого розвитку рефлексії, недоліком є зменшення кількості студентів, що охоплено вивченням спецкурсу.

При організації роботи проблемної групи на першому етапі слід організувати тренінгові заняття, спрямовані на розвиток педагогічної та інтелектуальної рефлексії. Використовуючи вторинну рефлексію, ознайомити студентів з феноменом рефлексії, її структурою, основними її видами та проявами.

Другий етап в роботі групи спрямований на реалізацію теоретико-методологічної частини програми спецкурсу шляхом самостійного теоретичного аналізу проблеми та його узагальнення в процесі обговорення на засіданні групи. Результатом цього етапу повинно стати вицлення на основі виділених напрямків дослідження творчих груп, які працюватимуть над різними напрямками проблеми (наприклад, теоретичний і прикладний аспекти розвитку рефлексії, її діагностика, виявлення залежності розвитку рефлексії від різноманітних психічних утворень тощо). Обговорення та звіти в груповому дослідженні виконують радше інтегративну функцію та дозволяють побачити питання, що розробляються індивідуально, в системі дослідження даної проблеми всією групою, встановити взаємозв'язки між різними напрямками дослідження рефлексії та здійснити в цілому її комплексне в перспективі передбачається реалізація двох підходів до спеціальної

підготовки студентів – традиційний (вплетення питань програми в канву навчальних курсів з психології) та організація роботи проблемної групи.

На третьому етапі роботи проблемної групи пропонується добір та розробка діагностичних процедур, створення програми розвитку рефлексії в учнів різних вікових груп та її реалізація. Завершальним є написання звітної наукової роботи (курсової, дипломної, статті тощо).

Кожен із запропонованих варіантів підготовки майбутніх педагогів до організації навчально-виховного процесу, орієнтованого на культивування рефлексії, має свої особливості. Вони стосуються організаційних (вибір форм і методів роботи), контролюючих моментів навчального процесу та широтою залучення студентів. Але за будь-якого способу реалізації програми пропонуваного спецкурсу зростатиме психологічна культура, компетентність майбутнього педагога, що сприятиме підвищенню якості професійної підготовки.

Програма розробки спецкурсу перебуває у стадії деталізації основних її напрямків. З метою реалізації визначених ідей підготовлені методичні рекомендації та розробляється методичне забезпечення для роботи проблемної групи за розглянутою програмою.

Список використаної літератури:

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: "Либідь", 1997
2. Основы психологии /За ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. – К., 1995. – 632

*Терещенко О. Ю.
преподаватель Харьковского военного университета*

НЕКОТОРЫЕ СОЦИАЛЬНО – ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ГУМАНИТАРНОЙ ПОДГОТОВКИ В УНИВЕРСИТЕТАХ БУНДЕСВЕРА (ФРГ)

Одним из основных принципов высшего образования на современном этапе является его гуманитаризация. Вместе со стремлением к демократизации нашего общества пришло понимание того, как важна гуманитарная подготовка любого, в том числе и военного специалиста, осознание им своего места в жизни, важнейших вопросов бытия. Это, в свою очередь, придало новую остроту вопросу о соотношении гуманитарного и естественно-научного в подготовке специалиста [1].

Определенный опыт по гуманитаризации высшего образования накоплен в ФРГ. Особый интерес представляют в этой связи вузы Бундесвера. Вооруженные силы ФРГ (Бундесвер) - это современная армия на основе всеобщей воинской обязанности для мужчин, продолжительность срочной службы в которой составляет 10 месяцев. Кроме того, в Бундесвере существует институт профессиональных военных и военнослужащих по контракту сроком до 15 лет и более [2]. Получить высшее образование в университетах Бундесвера имеют право лица из категории кандидатов в офицеры, а также офицеры, при этом они должны иметь "Аттестат зрелости для поступления в вуз" т. е. законченное среднее образование 3-й ступени, а их возраст на момент подачи заявления не должен превышать 25 лет.

Необходимым условием обучения в университетах Бундесвера является и наличие контракта на продолжительность службы не менее, чем 12 лет. Начало учебы возможно на втором-четвертом году службы. Таким образом, молодые люди вполне осознанно

подходят к выбору профессии офицера, вместе с тем они получают и фундаментальную научную подготовку [3].

В настоящее время в ФРГ существует два университета Бундесвера - в Гамбурге и Мюнхене, основанные в 1973 году сначала как высшие школы Бундесвера, в 1980 году они получили свой университетский статус. В системе высшего образования Германии эти вузы занимают особое положение.

Университеты Бундесвера - это учреждения федерации и министерства обороны, которые служат не только для повышения квалификации, но и представляют молодым военнослужащим в рамках офицерской подготовки фундаментальное, научное образование, которое должно быть полезным как для их военной карьеры, так и по увольнению из рядов вооруженных сил, в гражданской профессиональной деятельности [4].

В современном мире, полном специалистов, профессия офицера - одна из немногих, которая требует всесторонней подготовки. Офицер - это руководитель, учитель, воспитатель, менеджер и специалист в одном лице. Он несет ответственность за людей и технику, должен обладать определенными качествами характера, быть духовно и физически развитым. Это очень хорошо понимают в Бундесвере, о чем свидетельствует сложившаяся система подготовки специалистов в Гамбургском и Мюнхенском университетах этого ведомства.

Следует подчеркнуть что в соответствии с реформой офицерской подготовки 1971 года в Гамбургском и Мюнхенском университетах Бундесвера введена фундаментальная научная подготовка как составная часть высшего военного образования. Ее задачей было, в первую очередь, повышение квалификации офицерских кадров, исходя из постоянно усложняющихся требований военной службы, а также поставить подготовку военных специалистов на научную основу и одновременно способствовать развитию науки через исследовательскую деятельность. При университетах Бундесвера работают ученые советы по защите кандидатских и докторских диссертаций. Такой подход к организации высшего образования в военных университетах способствует повышению престижности профессии офицера в ФРГ.

В настоящее время в Гамбургском и Мюнхенском университетах, которые подчинены законам о высшей военной школе соответствующих федеральных земель, посещают лекции, семинары, практические занятия, коллоквиумы, выполняют инженерно-исследовательские, лабораторные работы около 5000 студентов (2000 - в Гамбурге, 2700 - в Мюнхене). Поступающие в университет в Гамбурге могут выбрать обучение по следующим направлениям: электротехника, машиностроение, педагогика, организация и управление экономикой, политология, инженерно-экономические науки, история. В Мюнхенском университете представлены гуманитарные, естественно-научные и инженерно-технические факультеты, такие как: педагогический, экономики и управления, государственно-социальных отношений, физической культуры и спорта; инженерно-строительный, электротехники, информатики, авиа- и космической техники.

Характерной особенностью обучения в университетах Бундесвера является четкое соблюдение междисциплинарного принципа т. е. одновременная подготовка по двум и более специальностям, в частности, по технической и гуманитарной. Так студенты естественно-научных, технических факультетов в качестве дополнительной специальности обязательно изучают одно из гуманитарных направлений, а обучающиеся на гуманитарных факультетах - получают какую-либо инженерно-техническую специальность. Такой подход соответствует представлению о современном специалисте, не только имеющим необходимые знания, умения и навыки, но умеющим работать с людьми, руководить коллективом, гибко мыслить, творчески оценивать ситуацию.

Рассматривая систему высшего образования ФРГ, необходимо отметить, что продолжительность обучения в немецких университетах довольно большая, в среднем - 7 лет. Вузы Бундесвера благодаря более четкой и строгой организации учебного процесса, большей интенсивности занятий установили максимальный срок обучения - 4 года, обычно же учеба завершается через 3 1/4 года. Учебный год (курс) поделен на семестры, таким образом обучение длится девять семестров, кроме того дополнительно предусмотрен семестр для сдачи дипломных экзаменов.

Первые три семестра дают базовую подготовку, которая завершается дипломным зачетом. После основного курса обучения следует семестр для подготовки к сдаче дипломных экзаменов.

Принцип обучения в Гамбургском и Мюнхенском университетах Бундесвера практически ничем не отличается от аналогичных гражданских университетов, что признается и самими студентами [5]. В университетах Бундесвера существует также право на самоуправление, что с точки зрения социальной педагогики свидетельствует о демократизации учебно-воспитательного процесса в них.

Однако в университетах вооруженных сил ФРГ есть некоторые, большей частью структурные и социальные, отличия по сравнению с другими университетами. Заключаются они в том, что студенты университетов Бундесвера занимаются в наиболее привилегированных условиях. Во-первых, они регулярно получают денежное довольствие в размере оклада положенного им по воинскому званию. Во-вторых, им предоставляется место в общежитии, в то время, как для студентов гражданских вузов очень ограничены возможности получения места в общежитии. Кроме того, занятия в университетах Бундесвера проводятся в малых группах, в распоряжении обучаемых хорошо оснащенные библиотеки и современные лаборатории. И, как отмечалось выше, абсолютно для всех студентов, включая изучающих инженерно-технические дисциплины обязательными являются курсы гуманитарного цикла, которые, по мнению специалистов, должны способствовать устранению возможных противоречий между личностными и профессиональными проблемами, возникающими в ходе военной службы, а также целенаправленно овладевать определенным курсом, который, например, был рекомендован Союзом немецких инженеров в 1990 году т. е. содействовать интеграции учебных дисциплин, выходящих за рамки профессиональных знаний в обучении инженерным специальностям [5].

Таким образом, признается целесообразность гуманитаризации образования т. е. введения новых и повышения значимости существующих обществоведческих, социально-экономических и прочих гуманитарных дисциплин. Все учебные дисциплины университетов Бундесвера имеют гуманитарную направленность, предусмотренную учебными программами, что формирует у обучаемых критичность мышления, привносит в преподавание коллизии истории и логику традиций соответствующей предметной области, ее социальную и экономическую основу, этические и моральные нормы.

Из вышеизложенного ясно, что задачи гуманитаризации высшего военного образования в том виде, как они сформированы в ФРГ, выходят за рамки только междисциплинарного обучения. На гуманитарные дисциплины в университетах Бундесвера отводится более 25% учебного времени, что содействует формированию духовных качеств личности, развивает у молодых офицеров свойство целостного видения мира, способности воспринимать серьезные социальные проблемы и наполнять окружающую действительность общезначимым содержанием.

В процессе обучения студенты знакомятся с шедеврами мирового искусства, осмысливают его роль в развитии цивилизации, изучают иностранные языки, повышают свой общий культурный уровень, эрудицию. Все это особенно важно еще и потому, что,

являясь членом НАТО, ФРГ должна направлять своих военнослужащих в различные точки мира, для чего необходимо воспитание толерантности, миролюбия, выдержки у молодых офицеров.

Следует также подчеркнуть, что те социально-педагогические условия, которые призваны обеспечить гуманитаризацию высшего военного образования, способствуют скорейшей адаптации личности как в сфере военной, так и гражданской деятельности, а также максимальному развитию интеллекта каждого обучающегося в университетах Бундесвера.

Список использованной литературы:

1. Э. Я. Лусс. Педагогика высшей военной школы. ХВУ, 1997г.
2. Німеччина у фактах. Societats - Verlag. 1996 г.
3. Bundeswehr heute. Bundesministerium der Verteidigung. 1996.
4. Christoph Fuhr. Deutsches Bildungswesen seit 1945 Grundzuge und Probleme. Bonn, 1996.
5. Universitäten Deutschlands 1996.

*Тархан Л. З.
преподаватель
Крымского государственного
индустриально-педагогического
института,
г. Симферополь*

ДВА АСПЕКТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ

В июне 1999 года исполнилось пять лет со дня организации Крымского государственного индустриально-педагогического института.

Институт создавался для обучения возвращающихся в Крым депортированных народов, дети которых не должны чувствовать себя ущемленными в правах на получение высшего образования. Однако, это не означает, что юноши и девушки других народов лишены возможности получить у нас понравившуюся специальность: национальность роли не играет. У нас многонациональный профессорско-преподавательский и студенческий коллектив.

В настоящее время на четырех факультетах обучается около 3,5 тыс. студентов, 14 кафедр со специальными лабораториями, более 180 преподавателей, из которых 14 докторов наук, профессоров и 86 кандидатов наук, доцентов готовят кадры по 10 специальностям. Основное назначение вуза видим в обеспечении Крыма и ближайших к нему регионов педагогическими кадрами.

С 1996 года в институте осуществляется подготовка студентов по специальности "Профессиональное обучение" по профилю подготовки "Технология и конструирование швейных изделий". Учебным планом специальности предусматривается перечень гуманитарных, социально-экономических, фундаментальных и профессионально-ориентированных дисциплин. Углубленная подготовка будущих инженеров-педагогов ведется по дисциплинам: "Технология швейных изделий", "Конструирование швейных изделий", "Материаловедение", "Машины и аппараты швейного производства".

Специалисты таких профилей могут быть востребованы швейными предприятиями различных форм собственности, а также могут осуществлять педагогическую деятельность в системе профессионального образования. Поэтому, также важно для специалистов такого профиля формирование профессиональных навыков.

В учебной программе для этих целей предусматривается производственная практика студентов в учебных мастерских и на швейных предприятиях.

Президент Украины Л. Кучма, выступая 17 сентября прошлого года на торжественном заседании по случаю 100-летия Киевского политехнического института, в частности сказал: "На рубеже третьего тысячелетия нам требуется качественно новая генерация специалистов".

Очевидно, чтобы решать эту задачу, необходимо трансформировать образование. Наметившийся переход от информационного обучения к методологическому высветил важнейший вопрос современного этапа подготовки кадров – обеспечение развития творческих способностей. Развитые творческие способности необходимы для овладения новой техникой и технологией в учебном заведении и вне его, в процессе непрерывного образования и самообразования. Развитие творческих способностей в процессе профессионального обучения существенно сказывается и на повышении общего культурного уровня общества.

Оптимизация учебно-воспитательного процесса подготовки инженерно-педагогических кадров предполагает реализацию системы развития творческих способностей, устранение перегруженности отдельных учебных дисциплин второстепенной учебной информацией, совершенствование методического обеспечения учебного процесса.

Образование студентов инженерно-педагогических факультетов, с одной стороны, должно быть шире инженерного, базироваться на более высоком уровне обобщения, с другой – быть педагогически ориентированным. Ведь инженерам-педагогам полученные знания предстоит трансформировать в процессе обучения школьников, учащихся ПТУ и других учебных заведений.

А сегодняшнее состояние экономики поставило перед профессионально-техническим образованием проблему реформирования сети ПТУ: реорганизацию в центры профессионального образования и высшие профессиональные училища, что позволяет ввести ступенчатость в получении профессионального образования и наиболее полно удовлетворять потребности современного рынка труда в высококвалифицированных рабочих кадрах.

Именно эти задачи будут стоять перед выпускниками нашего вуза в ближайшие 10 лет. Порожденная рыночной экономикой конкуренция, сопровождаемая безработицей и отсутствием гарантии трудоустройства, ставит на первое место качество подготовки и конкурентную способность молодого специалиста.

Важным аспектом практической направленности подготовки инженера- педагога является формирование инженерного мышления, что объясняется присущим ему постоянным поиском новых технических решений с использованием значительного объема инженерных знаний, необходимость обучения алгоритмам создания нового, в частности, при проектировании, создании технических объектов.

При подготовке инженерно-педагогических кадров необходима заданная избыточность знаний, умений, определяемая широтой представлений, аналогий, установлением межпредметных связей.

Важным показателем профессиональной подготовки современных специалистов является их графическая грамотность. Это определяется тем, что в условиях современного производства рабочие чертежи, эскизы, схемы, планы стали преобладающими носителями информации о характере, свойствах, назначении и устройстве технических объектов и предметов труда. Творческий характер труда, преодоление в условиях современного производства существовавших веками различий между физическим и умственным трудом требуют от специалиста не только умелого использования графической информации в производственной деятельности и в процессе приобретения квалификации, но и наличия

знаний и умений для выполнения чертежей, схем, развития пространственного воображения.

Как преподаватель спецдисциплины "Технология швейных изделий" хочу остановиться только на двух аспектах.

В новом Законе Украины "Об образовании" одно из главных направлений работы связано с компьютеризацией образования в государстве. А это предполагает: 1) графическую грамотность и 2) алгоритмическое мышление, т. е. мыслительный процесс по составлению алгоритма решения задачи.

При планировании процесса изучения технологической обработки отдельных деталей и узлов эффективно использование алгоритмической системы. Алгоритм представляет собой законченное, логически последовательное предписание о действиях преподавателя и студентов, способствующее повышению качества учебного процесса.

Опыт работы в профтехучилище, институте показал, что учебная программа не всегда соответствует и отвечает требованиям сегодняшнего дня.

В программе изучения "Технологии обработки изделия" понятие "неделимая технологическая операция" дается после изучения всех циклов технологической обработки изделия. Это усложняет свободное владение понятием "неделимая технологическая операция" и использование алгоритмической системы.

Экспериментальное введение этого понятия в начальной стадии изучения технологии обработки изделия с 1995 г. по 1998 г. на базе двух групп портных после темы "Ассортимент одежды" показало, что усвоение этого понятия было значительно эффективнее (97-99%). Это позволяет почти 100% студентов и учащихся ПТУ легко перейти на составление алгоритмов обработки изделий в технологической последовательности. И уже на начальном этапе изучения последовательности обработки деталей и узлов изделий проявляется четкость, краткость, емкость алгоритма "неделимая операция".

Стандартная общепринятая форма последовательности изготовления изделия предусматривает сопровождение каждой неделимой операции схематическим его изображением.

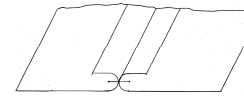
Большое число разнообразных деталей и узлов, как правило "индивидуальных" для данного изделия, которые приходится описывать студентам при составлении последовательности технологической обработки, сопровождая их схемами, представляют для них определенную сложность, особенно в выполнении схем разрезов.

Систематическое привлечение студентов и учащихся к самостоятельной работе с научно-технической и справочной литературой показывает, что без определенных навыков представлений схематического изображения разрезов сложных узлов и деталей изделия, трудно дается дальнейшее их изучение.

Первое обращение к схемам разрезов начинается при изучении классификации машинных швов, их групп, подгрупп и видов. Выработка определенной системы построения схем на 20 - 30 % уменьшает число ошибок при зарисовке их. Так существующие два понятия изображения разрезов графическое и схематическое, могут изучаться каждый сам по себе, или как вытекающие один из другого. Например, графическое изображение элементарного стачного шва вразутюжку (рис. 1) является основой для схематического его изображения (рис. 2), с той лишь разницей, что с каждого конца линий или сгиба их, нужно восстановить приблизительно под углом 60° прямые линии. И все остальные виды швов строятся по этому принципу.



РИС. 1. Графическое изображение



стачного шва вразутюжку.

РИС. 2. Схематическое изображение стачного шва вразутюжку.

Учитывая различие каждого человека в восприятии изображений, можно начать со схематического изображения и получить графическое, приняв во внимание передний план схемы.

Наибольшую сложность представляют в схематическом изображении все виды карманов. Разнообразие видов, способов обработки карманов, учет вида ткани, прикладных материалов ставит сложную задачу в изучении и усвоении их технологической обработки.

Здесь проявляется превалирующая сила практического исполнения. Изготовление на практических занятиях только одного прорезного кармана "в рамку" позволяет лучше построить техническое и технологическое его изучение. А затем на этой базе с высокой эффективностью изучаются остальные карманы.

Кроме задачи изучения последовательности обработки кармана преследуется цель изучения и построения схемы разреза кармана.

Студенты второго курса в соответствии с учебным планом, изготовив на производственной практике все виды карманов, еще не представляют схему разреза, зная последовательность операций обработки. Но именно это и облегчает дальнейшее изучение.

Постоянный поиск новых форм и методов в преподавании подсказывает, что необходимо при изучении этой сложной части технологии использовать нетрадиционные методы обучения.

Таким методом и является на мой взгляд использование макетов при изучении разрезов карманов.

Особую сложность в графическом изображении представляет группа прорезных карманов. Любой прорезной карман ("в рамку", "с листочкой", "с клапаном") изготавливается из цветной бумаги в разрезе, где каждая деталь имеет свой цвет, т. е. получается макет, с которого легко зарисовать схему разреза.

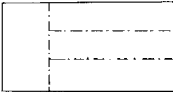
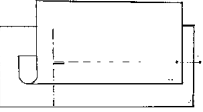
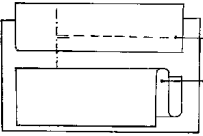
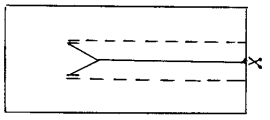
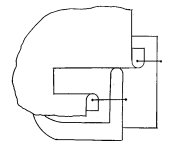
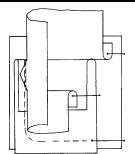
Не останавливаясь на деталях изготовления макета, предлагаю вашему вниманию макет и алгоритм выполнения. Алгоритм последовательности изготовления макета выполняется в табличной форме.

Все утюжилные работы исключаются, т. к. макет выполняется из бумаги. Полученный макет берется в левую руку разрезом к себе и позволяет визуальное восприятие перенести на плоскость.

Макет позволяет легко разобраться с деталями, швами, стгибами, их направлением и способствует запоминанию схемы разреза.

Эффект полученных знаний на таком занятии достаточно высок. 90 - 95 % студентов свободно владеют графической грамотой довольно сложного раздела, что позволяет легко ориентироваться в схемах при дальнейшем изучении и изготовлении деталей и узлов любого ассортимента одежды. А при непосредственном изготовлении изделия, детали, узла алгоритм последовательности позволяет точно соблюсти технологию изготовления, что, естественно, приводит к достижению высокого качества продукции.

Таблица 1

№ не д. оп .	Алгоритм "Неделимая операция"	Схематическое изображение	Вид работы
1	2	3	4
1	Разметка места расположения кармана		Р
2	Притачивание листочки цельнокроенной подкладкой		М
3	Притачивание подкладки		М
4	Разрезание входа в карман		
5	Вывергивание кармана		
	Закрепление листочки с уголком у его основания одновременно стачиванием подкладок		

Немаловажным фактором в процессе выполнения и изучения этим способом, являются положительные эмоции, которые охватывают студентов от достижения (на первый взгляд) легким путем достаточно сложного элемента изучения схемы разреза кармана. Делая установку на положительные эмоции будущих педагогов-инженеров, мы добиваемся усвоения еще одного элемента - умения использовать положительные эмоции в

будущей работе. Этот вид умения представляет собой особую трудность для педагогов с достаточно большим стажем самостоятельной работы. От правильности отбора содержания материала для передачи учащимся, от выбора средств и методов обучения зависит успешность учебного процесса.

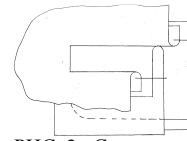


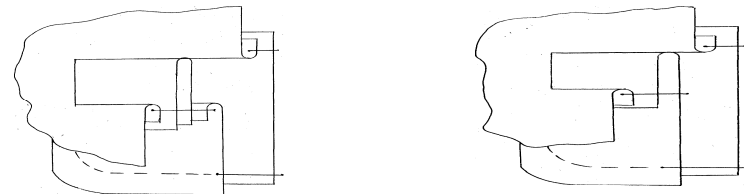
РИС. 3. Схема разреза кармана с листочкой.

Инженер-педагог ограничен во времени и возможностях на исправление замеченных им неточностей и ошибок. Поэтому передача знаний, умений и навыков учащимся носит индивидуальный характер, что существенно определяет персональную ответственность инженера-педагога.

Для будущих инженеров-педагогов учебные технические дисциплины должны излагаться образно, эмоционально по сравнению с изложением их в технических вузах.

Теперь имея хороший фундамент знаний схем и алгоритмов данной детали или узла достаточно просто изучать иные различные способы и методы их изготовления. Например, обработать узел с меньшим количеством деталей, использовать многооперационную машину и т. д. Составление же схем разрезов и алгоритмов обработки не составляют труда.

РИС. 4. Разновидность кармана с листочкой: а – с листочкой и двумя деталями



подкладки, б – с листочкой цельнокроеной с одной подкладкой.

Эта способность к свертыванию информации должна проявляться в первую очередь в умении составлять простые схемы сложных объектов, в умении объединять вновь воспринятую информацию с ранее известной, включать ее в уже имеющуюся систему знаний, т. е. способность к нахождению аналогий, выработке обобщающих знаний.

В моем выступлении рассмотрены только два аспекта изучения большого курса "Технология изготовления одежды" с использованием эвристического приема.

Опыт показывает, что тот или иной цикл дисциплин может дать свой полный эффект лишь в том случае, если его изучение неразрывно связано с характером будущей работы студентов, их специализацией. Поиск форм и методов преподавания должен идти прежде всего в направлении выявления воспитательных возможностей всех дисциплин и их реализации для формирования у студентов – будущих преподавателей – методологии этих наук.

Существуют много различных форм и методов организации учебно-воспитательного процесса на инженерно-педагогических факультетах и вузах, осуществляющих подготовку инженеров-педагогов. Суть дела, конечно же, не в количестве. В какой бы форме не осуществлялось воспитание и обучение студентов, конечная его цель – качественная подготовка инженерно-педагогических кадров, становление и развитие их гражданственности и педагогического творчества.

*Турбан В.В.
аспірантка*

Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України, м. Київ

ПСИХОЛОГІЧНА НЕВИЗНАЧЕНІСТЬ ДИТИНИ В УМОВАХ БІЛІНГВІЗМУ: РОЛЬ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ

Багатонаціональному регіону може бути притаманне таке явище як білінгвізм, тобто двомовність. Будь-який соціальний феномен має свій психологічний вимір. Доцільно розглянути психологічний аспект дитячої двомовності, а відтак і окреслити роль педагогічного чинника у подоланні можливих деструктивних наслідків. Зазначимо наступні ключові моменти.

Двомовність може справляти позитивний вплив на загальний інтелектуальний розвиток дитини, при цьому обидві мови засвоюються у повній мірі, символічні системи мають чітко окреслені, відокремлені сфери застосування. Сприятливою для подальшого розвитку дитини є ситуація, коли кожна із мов, з якими стикається і які засвоює дитина, знаходить окрему “нішу” в психіці дитини, окремий предмет рефлексії, що на думку Л.С.Виготського запобігає простому механічному змішуванню мов. За інших умов, в наслідок хаотичного зіткнення мовних середовищ, жодна із мовно-символічних систем не засвоюється у повній мірі, накладання мовних конструкцій має неузгоджений суперечливий характер, що зважаючи на пов’язаність і взаємвпливність, згідно з Л.С.Виготським, мовлення і мислення призводить до затримки загального інтелектуального розвитку дитини; нерозвиненість мовлення гальмує розвиток мислення. Однак зазначимо, що наведена позиція Л. С. Виготського суперечить поглядам Ж. Піаже, який, виходячи з факту інтелектуальної повноцінності глухонімих дітей, говорив про автономність даних психічних функцій.

Засвоєння двох мов позначається і на розвитку головного мозку. У більшості людей центр, що контролює мовлення знаходиться у лівій півкулі. При вивченні другої мови у дітей-білінгвів цей центр зміщується із лівої півкулі у праву (К. Флейк- Хобсон, Б. Робінсон, П. Скін).

Як бачимо психологічна наука характеризує проблему двомовності через з’ясування моделей взаємодії двох вербальних систем: за яких умов домінує та чи інша система, як відбувається узгодження змістового навантаження систем, які наслідки має почергове (чи одночасне) використання та сприймання мов (проблема конгруентності, я-образу тощо). Двоїстість, дихотомність, суперечливість, протилежність - саме ці поняття є епістемологічно-визначальними у психологічному розгляді білінгвізму. Відтак евристично доцільним буде звернутися до методу психологічної невизначеності. Виходячи з загальних положень методу, стан невизначеності, як наслідок зіткнення вербальних систем і конвергентних їм культур, може супроводжуватись як позитивними, доброякісними для дитини внутрішніми переживаннями: конгруентність, емоційна комфортність. . , так і негативними, злроякісними переживаннями: тривожність, почуттєва конфліктність та ін. Доброякісність чи навпаки злроякісність, невизначеність невизначеності — процесу поєднання систем цінностей та установок, які пов’язані з певною мовою та культурою, — залежить від сформованого у дитини ставлення до даних мов та культур, вміння прийняти кожену із них.

Дитина прагне до визначеності, окресленості, певності соціальних установок і орієнтацій. Це може набутися шляхом ігнорування неприйнятних цінностей і соціальних вимог, що ускладнює процес самопізнання, формування особистості, породжує психологічну роздвоєність. Неможливість створення адекватного я-образу обертається

внутрішньою агресивністю, втечею від якої стає агресивність соціальна по відношенню до неприйнятих цінностей, мови, культури. Але витіснена деструктивність повертається впливом соціально-психологічної атмосфери: трансцендентне знову стає іманентним.

Іншим способом пристосування до культурної дихотомності є доброякісна психологічна невизначеність. Культури, зокрема й мови, приймаються цілісно, не конкурентно. Що досягається не тільки і не стільки шляхом пошуку прийняттого, подібного, так званих “точок дотику”, що, звісно, передбачає й існування “точок віддалених”, які в умовах найменшого конфлікту перетворюються із знехтуваних у визначальні. Явища, у даному випадку мови, культури, приймаються не подрібненими в залежності від суб’єктивних вподобань, а як неподільні, самоціннісні, самодостатні, визначені системи. Безпосередню роль у формуванні даного сприйняття відіграє соціум.

Одним із найважливіших компонентів соціального впливу є вплив педагогічний. А відтак, слідом за Л.С.Виготським, ми можемо сказати, що педагогічний вплив, спрямовуюча роль виховання ніде не набувають такого вирішального значення для всієї долі дитячого мовлення й інтелектуального розвитку дітей, як в умовах двомовності чи багатомовності дитячого населення.

Та всіж ми не можемо говорити про однозначність педагогічного впливу (як і будь-якого явища взагалі); зокрема, Г.С.Костюк звертав увагу на те, що навчання й виховання сприяють не тільки переборенню психологічної невизначеності, внутрішніх суперечностей, що виникають у житті дитини, “у відповідному вимогам суспільства напрямі, а й їх виникненню - тим, що ставлять перед вихованцями нову мету, завдання, вимоги”.

Таким чином, ми можемо зробити висновки: 1. психологічна невизначеність є неминучою в умовах двомовності; 2. в залежності від соціально-психологічної атмосфери і педагогічного впливу невизначеність може набувати як доброякісних, так і злоякісних виявів; 3. педагогічний вплив і спрямовуюча роль гуманітарної освіти в умовах двомовності стають особливо актуальними і визначальними для подальшого інтелектуального і психічного розвитку дітей.

Список використаної літератури:

1. Ильина Т.А. Структурно-системный подход к организации обучения. Выпуск 1-3 – М.: 1972 –1973.
2. Психологічні аспекти гуманізації освіти /За ред. Г.О. Балла. – Рівне,1996. – 128 с.

*Усанов Т.С.,
студент,
Басалюков В. В.*

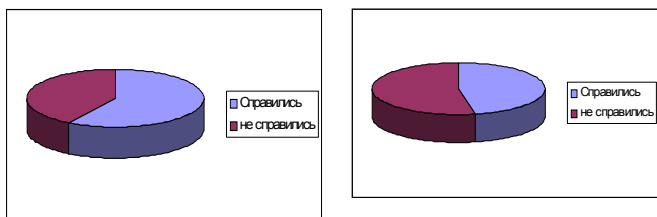
*Крымский государственный индустриально-педагогический институт,
(г. Симферополь*

РОЛЬ ЛИДЕРА В ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССАХ ГРУПП

Как иногда бывает важно, а в некоторых случаях просто необходимо выявить лидера, узнать, кто же всё-таки является интегрирующим звеном в группе. Мы попытались определить феномен лидерства и узнать, понимают ли испытуемые важность этого феномена, и что они о нём знают. В качестве испытуемых были взяты старшеклассники и студенты. В проведённом исследовании, которое ставило своей задачей выявить отличие взглядов старшеклассников и студентов на лидерство. Нами была проведена анкета, состоящая из пяти вопросов и затрагивающая тему лидерства: 1. Кто такой лидер? 2. Какими качествами должен обладать лидер? 3. Поведение лидера? 4. Приведите

примеры людей, которых вы считаете лидерами? 5. Лидер – это признак врождённый или приобретённый?

В этом опросе приняло участие 110 человек, из них 88 студентов и 22 испытуемых старшеклассника. В числе опрошиваемых студентов приняло участие 39 девушек и 49 юношей. Возраст обоих полов был разнообразным – от 16 до 21 года. В числе опрошиваемых старшеклассников приняло участие 11 девушек и 11 юношей. Здесь все испытуемые были почти одного возраста 16-17 лет. Проанализировав ответы на заданные вопросы, мы получили следующие результаты: на первый вопрос ответы дали 47% испытуемых студентов, а остальные 53% испытуемых, дали ошибочное определение, либо не дали его совсем. Совсем другая ситуация сложилась у старшеклассников, здесь 59% испытуемых дали определение лидера, а остальные 41% не справились с этим заданием. Существует много определений лидера, но я хотел бы остановиться хотя бы на двух из них: 1. Лидер (от англ. leader-ведущий, руководитель) - член группы, за которым она признаёт право принимать решения в значимых для неё ситуациях. 2. Индивид, который способен играть центральную роль в организации совместной деятельности и регулировании взаимоотношений в группе. Очень часто испытуемые путали определение лидера с определением руководителя. Здесь я бы хотел внести ясность: 1. Лидерство в основном связано с регулированием внутригрупповых межличностных отношений, носящих неофициальный характер, в то время как руководство является средством регулирования отношений в рамках официальной социальной организации; 2. Лидерство представляет собой, главным образом, феномен микросреды, а руководство - элемент микросреды, отвечающий системе доминирующих в ней социальных отношений; 3. Лидерство возникает и функционирует преимущественно стихийно, а руководство же представляет собой процесс целенаправленной и контролируемой сверху деятельности социальных организаций и институтов; 4. В отличие от лидерства, руководство - это явление более стабильное, менее подверженное перепадам во мнениях и настроениях членов группы; 5. Процесс руководства характеризуется применением гораздо более определённой системы различных санкций, чем это имеет место в лидерстве; 6. Процесс принятия решений в системе руководства носит более сложный и многократно опосредованный характер, чем в условиях лидерства; 7. Деятельность лидера протекает преимущественно в рамках микроструктуры малой группы, сфера же действий



руководителя гораздо шире и охватывает различные уровни социальной системы, на которых он, в частности, представляет малую группу (Парыгин).

В соответствии с этими отличиями можно сделать вывод, что, если руководитель и её лидер не представляют собой одно и то же лицо, то взаимоотношения между ними могут способствовать эффективности совместной деятельности и гармонизации жизни группы или же, напротив, приобретать конфликтный характер, что в конечном счёте определяется уровнем группового развития.

Говоря о лидере я хотел бы затронуть такой феномен как лидерство. Одним из примеров силы личности является лидерство. В своих определениях лидерства в

организации многие авторы старались чётко сформулировать тот особый компонент, который вносит сам лидер. Например, Катц и Кан рассматривают лидерство как “оказывающий влияние элемент, который появляется помимо механического исполнения рутинных поручений организации.” В своём определении лидерства Питер Друкер развивает эту мысль дальше: “ Лидерство – это способность понять человеческое видение на уровень более широкого кругозора, вывести эффективность деятельности человека на уровень более высоких стандартов, а так же способность формировать личность, выходя за обычные ограничивающие её рамки. “Подведя итог вышесказанного, можно сделать вывод, что лидерство – это способность оказывать влияние на отдельные личности и группы, направляя их усилия на достижение целей организации. В социальной психологии, на Западе, начиная с 30-х годов, этому феномену уделяется много внимания. В ходе исследований выделены стили лидерства, сформулированы различные теории лидерства. Теория лидерства пытается выявить и предсказать, какие характеристики лидерства оказываются наиболее эффективными и почему. Учёные бихевиористы применили три подхода к определению значимых факторов эффективного руководства: подход с позиции личных качеств, поведенческий подход, ситуационный подход. Согласно личностной теории лидерства, так же известной под названием теории великих людей, лучшие из руководителей обладают определённым набором общих для всех личных качеств. Развивая эту мысль, можно утверждать, что если бы качества могли быть выявлены, люди могли бы научиться воспитывать их в себе и тем самым становиться эффективными руководителями. Некоторые из этих изученных черт – это уровень интеллекта и знания, впечатляющая внешность, честность, здравый смысл, инициативность, социальное и экономическое образование и высокая степень уверенности в себе.

Автор теории лидерских ролей, американский исследователь Р. Бейлз, утверждает, что лидерство – это принятие особой роли. Существуют две значительно отличающиеся друг от друга лидерские роли. Одна – роль профессионала. Другая – роль “социально – эмоционального специалиста“. Для того, чтобы деятельность группы была эффективной, в ней должны быть представлены обе эти формы лидерства. Теория черт – это подход, сторонники которого выражают мнение, что основной детерминантой лидерства является обладание уникальными лидерскими чертами. Согласно этой теории лидером не может быть любой человек.

Сторонники интерактивной теории развивают мысль, что в принципе можно предсказать, кто возьмёт на себя лидерство в определённой группе. Сторонники ситуативной теории утверждают, что лидер – это продукт ситуации, сложившейся в группе. Здесь бы я хотел отметить, что в 1948 году Стокдилл сделал обзор исследований в области руководства, где отмечал, что изучение личных качеств продолжает давать противоречивые результаты. Однако он также отметил, что в разных ситуациях эффективные руководители обнаруживали разные личные качества. Затем он сделал вывод, с которым согласились бы сегодняшние учёные - бихевиористы: “Человек не становится руководителем только благодаря тому, что он обладает некоторым набором личных свойств“.

Сторонники синтетической (или комплексной) теории лидерства утверждают, что лидерство – это процесс организации межличностных отношений, а лидер - субъект управления этим процессом.

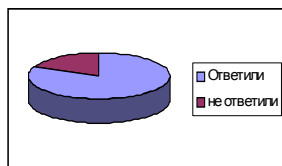
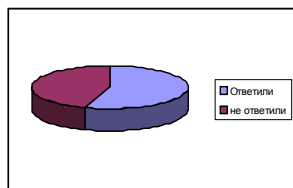
Поведенческий подход создал основу для классификации стилей руководства или стилей поведения. Это стало серьёзным вкладом и полезным инструментом понимания сложностей лидерства. Согласно поведенческому подходу к лидерству, эффективность

определяется не личными качествами руководителя, а скорее его манерой поведения по отношению к подчинённым.

Очень вероятно, что эффективность стиля зависит от характера конкретной ситуации, и когда ситуация меняется, меняется и соответствующий стиль. Более поздние исследования показали, что эффективности руководства решающую роль могут сыграть дополнительные факторы. Эти ситуационные факторы включают потребности и личные качества подчинённых, характер задания, требования и воздействия среды, а так же имеющуюся у руководителя информацию. Поэтому современная теория лидерства обратилась к ситуационному подходу. Результаты исследований указывают, что аналогично тому, как разные ситуации требуют различных организационных структур, так должны выбираться и различные способы руководства – в зависимости от характера конкретной ситуации. Это означает, что руководитель – лидер должен вести себя по-разному в различных ситуациях.

На четвёртый вопрос 81% опрошиваемых студентов привели примеры людей, а остальные 19% испытуемых не ответили на этот вопрос. У старшеклассников 55% испытуемых дали ответ, а остальные 45% - нет. Основные различия во взглядах приведены в таблице 1.

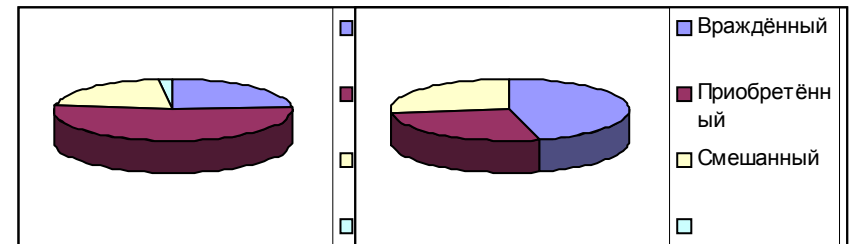
N	Лидеры	Старшеклассн	Студенты
		ики	
1	В. Ленин	33%	16%
2	Б. Клинтон	33%	6%
3	А. Гитлер	8%	10%
4	Староста	26%	14%
5	В. Сталин	0%	14%
6	Б. Наполеон	0%	10%



На наш взгляд, старшеклассники считают лидером человека, который большое внимание уделяет отношениям в группе, то есть, по своему стилю лидер должен быть демократичным. Что касается студентов, то они считают лидера человеком, который большое внимание уделяет задаче и малое - на отношения в группе.

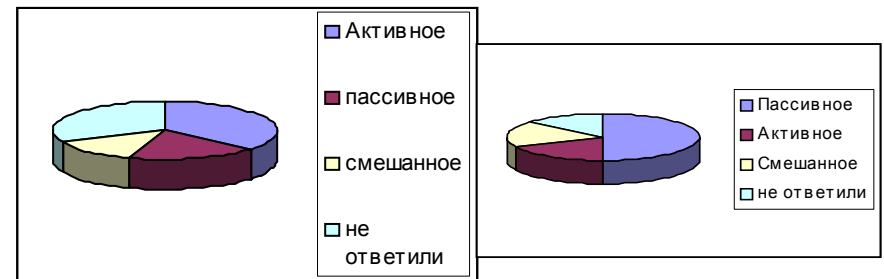
На наш пятый вопрос – 24% испытуемых студентов считают, что лидер – это признак врождённый, 53% - приобретённый, 21% испытуемых считают, что это смешанный признак и 2% не ответили на этот вопрос. В данной ситуации испытуемые считают, что лидер – это продукт ситуации, то есть их можно отнести к сторонникам ситуационной теории лидерства. На взгляд старшеклассников, лидерство посчитали признаком приобретённым 27%, врождённым – 46% и смешанным признаком – 27% испытуемых. Согласно взглядам старшеклассников, они разделяют теорию черт.

На третий вопрос 36% испытуемых студентов считают, что поведение лидера должно быть активным, 19% испытуемых считают, что поведение лидера должно быть пассивным, 13% - смешанным и 32% испытуемых на этот вопрос ответа не дали. То есть,



студенты считают, что лидер – человек энергичный, подвижный, рассчитывающий только на свои силы. У старшеклассников 50% испытуемых считают, что поведение лидера должно быть пассивным, 18% считают, что его поведение должно быть активным, 18% испытуемых считают, что оно должно быть смешанным и 14% - не дали ответа на этот вопрос.

Подведя итог нашему исследованию, можно сделать вывод, что 75% студентов представляют лидера как человека авторитетного, способного играть центральную роль в организации групп, обладающего уверенностью в себе и ведущего себя по-разному в различных ситуациях. Здесь бы я хотел отметить, что студенты упоминали харизматического лидера, а как известно, для харизматического лидера типичны убедительные представления о желательном положении дел, способность сообщить о них окружающим простым и ясным языком, достаточный запас оптимизма и веры в своих людей, чтобы вдохновлять их. Из опрошиваемых старшеклассников так считают 60%, на основании этого можно сделать вывод, что они понимают роль интегратора в группе. По ответам 18% испытуемых студентов и 18% старшеклассников можно сделать вывод, что эти люди были близки к пониманию об интеграторе в группе.



17% студентов и 22% испытуемых старшеклассников не знают роли интегратора в группе.

Студенты

Старшеклассники

Резюмируя, следует подчеркнуть, что в ходе исследования была проведена анкета среди 110 человек, из которых 20% составляли старшеклассники, и были выявлены следующие основные различия: в понимании студентов, лидер – человек, организующий работу с помощью угрозы наказания, то есть авторитарный лидер, активный и настойчивый; старшеклассники же считают, что лидер должен доверять своей группе и

избегать всякого наказания, то есть быть демократичным лидером, пассивным и тоже настойчивым. В заключении хочу подчеркнуть, что если преподаватель будет сочетать все приведённые мной выше качества, то он сможет стать интегратором группы и сможет интегрировать группу на протяжении всего времени, а если преподаватель не сможет стать объединяющим звеном в группе или будет конфликтовать с интегратором группы, то это в конечном счёте приведёт к дезинтеграции этой группы.

Список использованной литературы:

1. Крутов В.И., Момот А.И. Научное творчество студентов: современные требования // Вестн. Выssh. Школы. – 1986. - №5.
2. Анастасин А. Психологическое тестирование. – М.: Педагогика, 1982.

Шугайло А.В.
аспірантка

Мелітопольського державного педагогічного інституту

МЕТОДИЧНІ МАТЕРІАЛИ ДЛЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ. КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ: ОПЕРАЦІЙНА СИСТЕМА WINDOWS'95

Сьогодні підготовка вчителя інформатики в інститутах різних рівнів акредитації обов'язково включає до свого складу навчальний матеріал з комп'ютерних технологій (КТ). Усі складові інформатики зазнають інтенсивних змін. Але найбурхливіші зміни спостерігаються саме у розвитку КТ. Це значно утруднює розробку методичних засад вивчення тих чи інших КТ. І якщо, скажімо, у методиці вивчення основ алгоритмізації і програмування вже напрацьований певний доробок (А.П.Єршов, М.П.Лапчик, М.І.Жалдак, Н.В.Морзе, Ю.С.Рамський), то розробка організаційно-методичного забезпечення процесу вивчення сучасних КТ (зокрема, Windows-технологій) знаходиться в процесі становлення. Відсутність усталеної методики вивчення сучасних КТ спонукала нас до розробки відповідного навчального-методичного комплексу. Побудова цього комплексу за блочно-модульним принципом дозволила структурувати навчальний матеріал на завершені структурні одиниці, такі як операційна система Windows'95, текстовий процесор Word, таблицний процесор Excel. До складу методичного комплексу увійшов матеріал лекцій, практичних занять, рубіжних тестових контролів, завдань для самостійної роботи студентів.

Проблема опанування КТ студентами, майбутніми вчителями інформатики, у рамках зазначеного методичного комплексу не може бути розв'язана позитивно без належної організації практичної роботи студентів, адже саме в процесі безпосереднього опрацювання КТ відбувається формування і подальший розвиток умінь і навичок практичної роботи з КТ. Тривалі спостереження за роботою студентів на практичних заняттях виявили суттєві відмінності у їх практичних діях, зумовлені як об'єктивними (різний рівень попередньо набутих навичок практичної роботи з КТ: від відсутності будь-яких умінь через епізодичні уміння до більш-менш сталих навичок роботи), так і суб'єктивними причинами (індивідуальний стиль роботи: репродуктивний, продуктивний, творчий). Ігнорувати ці відмінності означало б знехтувати розвитком значної частини студентів, що є неприпустимим. Врахувати наявні у студентів розбіжності дозволяє диференційоване навчання. У даній статті наводиться досвід розробки практичних занять для диференційованого навчання студентів педагогічного вузу роботі з операційною системою Windows'95 [3].

Студентам було запропоновано п'ять двох годинних практичних робіт за такими темами: Початок роботи в операційній системі Windows'95. Робота з довідковою інформацією Windows'95. Робота з програмами. Робота з файлами. Настроювання Windows'95.

Обґрунтуємо, чому вказані практичні роботи пропонуються студентам саме в такій послідовності.

Мета першої практичної роботи “Початок роботи в операційній системі Windows'95” – сформувати первинні практичні уміння роботи з інтерфейсом Windows'95, головними об'єктами операційної системи, такими як Панель завдань, Головне меню, Робочий стіл, різні типи вікон тощо. У ході другої практичної роботи “Робота з довідковою інформацією Windows'95” студенти розвивають і закріплюють набуті при виконанні першої практичної роботи уміння роботи з інтерфейсом Windows'95 і головними об'єктами операційної системи. Таким чином, поряд з опануванням різних методів роботи з довідковою системою Windows'95 (нова інформація) паралельно відбувається перетворення на навик умінь, набутих в першій практичній роботі, а саме умінь роботи з вікнами і їх складовими.

У ході третьої практичної роботи “Робота з програмами” студенти знайомляться з принципами роботи з програмами у середовищі Windows'95. Ця практична робота є пропедевтичною відносно четвертої – “Робота з файлами”. Так, у третій практичній роботі розглядаються окремі файлові операції (ті, що стосуються безпосередньої роботи з програмами), а систематизація і узагальнення правил роботи з об'єктами відбувається саме в четвертій практичній роботі.

Нарешті, у ході п'ятої практичної роботи “Настроювання Windows'95” студенти остаточно закріплюють навик роботи з об'єктами Windows'95 і вчаться налаштувати середовище Windows'95 згідно зі своїми потребами.

Диференціація навчання КТ передбачає роботу з диференційованими завданнями. У зв'язку з цим завдання для практичних робіт диференціюються за трьома рівнями засвоєння навчального матеріалу: алгоритмічним, евристичним, креативним (творчим). Нижче наводиться характеристика диференційованих завдань кожного із вказаних рівнів.

У завданнях першого рівня (алгоритмічний рівень) студентам для опанування пропонується необхідний мінімум навчального матеріалу (при цьому виходять із мінімальних стандартних вимог навчальної програми, а саме: “студент повинен уміти”). У разі необхідності передбачається індивідуальна допомога з боку викладача. Задані вихідні дані, спосіб діяльності (у вигляді докладного алгоритму) і результат, що очікується.

У завданнях другого рівня (евристичний рівень) студентам для опанування пропонується достатній обсяг навчального матеріалу (при цьому виходять із стандартних вимог навчальної програми, а саме: “студент повинен уміти”). У разі необхідності передбачається допомога з боку викладача у вигляді епізодичних консультацій. Задані вихідні дані і частково спосіб діяльності (наприклад, у вигляді окремих рекомендацій).

У завданнях третього рівня (креативний або творчий рівень) студентам для опанування пропонується поглиблений об'єм навчального матеріалу (при цьому виходять із додаткових вимог навчальної програми, а саме “студент повинен вміти”). Допомога викладача, як правило, не передбачається. Задаються лише вихідні дані (умова завдання). Спосіб діяльності студент обирає самостійно.


Згідно з вище наведеною характеристикою завдання диференціюються за такими критеріями:

За обсягом навчальної інформації, що пропонується студентам для опанування (мінімальний, стандартний, поглиблений обсяг).

За навчально-пізнавальною самостійністю студентів: різний рівень допомоги з боку викладача (індивідуальна робота з викладачем, епізодичні консультації, самостійна робота студента) і різний рівень самостійності у виконанні навчальних дій (студент орієнтується на вихідні дані, докладний опис способу діяльності і попередньо визначений результат; студент спирається на вихідні дані і частково вказаний спосіб діяльності; студент має виходити лише з умови завдання).

Таким чином, в організації практичних занять з вивчення КТ використана як вертикальна, так і горизонтальна диференціація [2], [4], [5]. За вертикальної диференціації, яка базується на індивідуальних можливостях студентів (у даному випадку, на їх навчально-пізнавальних можливостях), навчальні цілі диференціюються від формування первинних умінь через перетворення умінь у навички до розвитку і подальшого вдосконалення набутих навичок. У той же час наявність у студентів попереднього досвіду роботи з КТ змушує вузівського викладача залучати додаткові знання, попередньо адаптувавши їх до типологічних особливостей студентів. Тобто викладачеві доводиться застосовувати можливості вже горизонтальної диференціації. Завдяки їй використанню вдається суттєво розширити діапазон наявних знань студентів. Наприклад, знання про стандартні методи роботи з довідковою системою Windows'95 доповнюються додатковою інформацією про те, як користувач може власноручно внести доповнення до того чи іншого розділу довідки. Додаткові знання сприятимуть розширенню інтелектуального поля студента, що, в свою чергу, дозволить реалізовувати попередньо сформовані розвиваючі завдання в нових умовах і на нових об'єктах. Таким чином, якщо вертикальна диференціація дозволяє поступово ускладнювати і тим самим поглиблювати знання і навички, то горизонтальна диференціація урізноманітнює навчальний матеріал завдяки залученню додаткової інформації і тим самим розширює інтелектуальне поле суб'єкта навчання.

В оформленні практичних робіт витримані такі правила.

Використана стандартизована система позначок. Наприклад, усі завдання, спрямовані на відпрацювання навичок роботи з маніпулятором "миша", позначаються відповідною позначкою .

Питання до змісту практичної роботи наводяться не наприкінці, як це робиться традиційно, а безпосередньо після того чи іншого завдання. Питання здебільшого мають практичний характер і сформульовані таким чином, що відповіді у студентів не повинні співпадати. Наприклад, питання "З'ясуйте, чи містить на вашому комп'ютері Головне меню пункти для запуску програм, які індивідуально визначаються користувачем? Скільки їх? Вкажіть їх назву". Зрозуміло, що Головне меню на різних комп'ютерах буде містити різну кількість таких пунктів. До того ж це можуть бути пункти різних програм. Такий "практичний" підхід до формулювання запитань зменшує формалізм у відповідях студентів. Водночас зазначимо, що поряд з питаннями, що носять суто практичний характер, можна використовувати комбіновані питання, тобто ті, для відповіді на які студентові доведеться звернутися за наявними у нього теоретичними відомостями. Наприклад, питання "В який спосіб Ви активізували програму Провідник? Укажіть ще два способи запуску програми Провідник". Проте не слід зловживати комбінованими питаннями, тому що у роботі студента мають переважати безпосередні практичні дії. Запитання ж скеровують практичні дії студента у потрібному напрямку, акцентують увагу на найбільш важливих моментах.

Деякі завдання (особливо, для другого і третього рівнів) містять елемент проблемності, і якщо студент вчасно не з'ясує, в чому полягає ця проблемність, він не зможе просуватись далі. Наведемо приклад такого завдання: "Розташуйте усі піктограми Робочого столу у такий спосіб: половину піктограм біля лівого краю поверхні Робочого

столу, половину – біля правого”. Коли студент завершує буксувати піктограму, він стикається із певною проблемою. Так, тільки-но він відпустить клавішу миші, як піктограма, замість того, щоб зафіксуватися у новій позиції, миттю “повертається” на попередню позицію. Подібна “неслухняність” виникає через увімкнений режим автоматичного впорядкування значків. Студент має анулювати режим автоматичного впорядкування значків, в противному випадку не вдасться впорядкувати піктограми.

Диференційовані методичні матеріали з КТ дозволяють врахувати типологічні особливості студентів і тим самим забезпечують неперервний розвиток тих, хто навчається. Таким чином, кожний студент отримує можливість максимально розширити свою зону актуального розвитку [1].

До того ж зазначимо, що після закінчення педагогічного вузу студент не може, як це було раніше, розраховувати на учителювання за єдиною стандартною навчальною програмою через диференціацію сучасних середніх навчальних закладів. Диференційоване вивчення КТ в вузі, окрім того, що сприяє розвитку студента, виконує пропедевтичну роль стосовно формування методики майбутнього викладача. Дійсно, студент, який на власному досвіді пересвідчиться у доцільності диференційованого навчання, зможе згодом застосувати диференційовану технологію у власній педагогічній діяльності.

Список використаної літератури:

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология // Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
2. Клигман И. Н. Дифференциация обучения: возможности и подходы // Вестник высшей школы – 10. – 1988. – С. 31-33.
3. Мэтьюз М., Мэтьюз К. Windows'95: книга ответов // Пер. с англ. – СПб: Питер, 1996. – 448 с.
4. Сікорський П. І. Теоретико-методологічні основи диференційованого навчання. – Львів: Каменяр, 1998. – 196 с.
5. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Просвещение, 1990. – 173 с.

*Шевченко С. І.,
кандидат історичних наук,
Кіровоградський державний педагогічний університет,
Степанов В. М.
редактор наукового відділу*

**ІЗ ДОСВІДУ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДЛЯ КРАЇН
СОЦІАЛІСТИЧНОГО ТАБОРУ І ТРЕТЬОГО СВІТУ
КІРОВОГРАДСЬКИМ ІНСТИТУТОМ СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКОГО
МАШИНОБУДУВАННЯ
(1980-1985 Р. Р.)**

Із дорадянських часів і до 80-х років ХХ ст. Кіровоград був центром виробництва сівалок у царській Росії і СРСР. Їх творцями були інженери і робітники заводу "Червона Зірка". Поруч працював і завод транспортних гідроагрегатів "Гідросила". Потреба в кадрах, виробнича база сприяли відкриттю в 60-х роках Кіровоградського інституту сільськогосподарського машинобудування (КІСМ). У 70-х роках тут з'явилися перші студенти, які приїхали із зарубіжних країн.

На початок 80-х років інститутом було нагромаджено уже початковий досвід підготовки інженерних кадрів для країн Латинської Америки, Азії і Африки. Він доводив потребу створення організаційних структур для роботи з іноземцями. Для проведення навчально-виховної роботи, організації побуту і відпочинку зарубіжних студентів 01. 02.

1980 р. було створено деканат для роботи з іноземними студентами на громадських засадах у складі трьох чоловік. З метою поліпшення якості підготовки і виховання майбутніх фахівців для зарубіжних країн, підвищення ролі ініціативності і самостійної роботи іноземних студентів у вирішенні культурних і побутових питань згідно з наказом ректора від 16. 05. 1980 р. в інституті були створені земляцтва студентів Куби, Монгольської Народної Республіки (МНР) і Соціалістичної Республіки В'єтнам (СРВ). У зв'язку із збільшенням контингенту, підвищенням вимог до знань російської мови і з метою присвоєння студентам-іноземцям кваліфікації викладача російської мови 04. 09. 1980 р. створюється секція російської мови як іноземної. Ці зміни дали можливість усі заходи привести в систему, планове русло.

Основними напрямками позааудиторної виховної роботи в 1980-1981 навчальному році були проведення бесід у гуртожитку на суспільно-політичну, соціально-культурну тематику; організація вечорів, присвячених знаменним подіям у житті закордонних студентів (Гвінея, Лаос, В'єтнам, Куба, Німецька Демократична Республіка (НДР), Монголія); проведення вечорів інтернаціональної дружби у школах, технікумах, училищах; проведення олімпіад, вікторин, літературних вечорів; виступи художньої самодіяльності іноземців; робота клубу інтернаціональної дружби (КІД). Цьому сприяв розподіл п'яти викладачів секції російської мови за такими напрямками роботи: інтерклуб (художня самодіяльність); система "Дружба", питання академічної успішності; заступник декана по роботі з іноземцями; науково-дослідна робота студентів; завідуючий секцією. 22-24 вересня 1980 року на базі КІСМу було проведено міжвузівський семінар з питань організаційно-виховної роботи з іноземними студентами. У його роботі взяли участь представники Міністерства вищих навчальних закладів УРСР. Виходячи з першого досвіду, в інституті розробили перспективний план прийому абітурієнтів і відправили його до Мінвузу УРСР. Зокрема кіровоградці пропонували за чотири роки збільшити контингент іноземців до 200-250 чоловік (за рахунок подвоєння чисельності першокурсників). У 1980 і 1981 роках передбачалось прийняти по 31 студенту, в 1982 – 47, 1983 – 50, 1984 – 52, 1985 – 55. Для їх забезпечення потрібно було створити штатний деканат.

У 1981-1982 навчальному році було проведено першу педагогічну практику студентів V курсу, які прослухали курс з методики викладання російської мови. Вона проходила перед іноземцями першого курсу. За підсумками педпрактики 5 студентів із Гвінейської Народної Революційної республіки отримали посвідчення викладача російської мови. Їх знання було оцінено на "відмінно". З випускниками було проведено бесіду з роз'яснення можливих шляхів підтримки зв'язків із секцією в майбутньому, зокрема засобом стажування молодих спеціалістів, їм подарували бібліотечки методичної літератури. Через рік слухати спекурс із методики викладання російської мови виявили бажання уже всі 17 студентів IV курсу.

У 1982 році до ради КІДу КІСМу входило 6 радянських студентів, по 1 – із Куби, Мадагаскару, Перу, Лаосу, Судану, МНР, Іраку, СРВ, НДР, Гвінеї, Ефіопії, Сьєрра-Леоне, Заїру. Активно працював клуб цікавих зустрічей. Діяли клуб "Сьогодні в світі" і "Лекторій мистецтв: музика, живопис, література". Через них секція російської мови шукала резерви підвищення ефективності виховної роботи, зокрема в гуртожитку, зв'язках з іншими вузами, школами, підприємствами, через організацію КІДу у 18-й школі, проведення місячника російської мови.

01. 07. 1983 р. на базі секції російської мови як іноземної, було створено кафедру російської мови як іноземної. До вузу вступило 33 чоловіка замість 50 планових. Тепер тут навчалось 5 східних німців, 19 монгольців, 16 північних в'єтнамців, 10 лаосців, 10 афганців, 1 с'єрра-леонець, 2 гвінейці, 3 ефіопа, 3 мадагаскарці, 1 заїрець, 92 кубинці.

Вони могли користуватися необхідними технічними засобами навчання, навчальним телебаченням. Навчальними планами з головних спеціальностей передбачалось проходження виробничої практики іноземцями. У 1983 році для студентів IV курсу, які навчалися за спеціальністю "сільськогосподарські машини", було організовано конструкторсько-технологічну практику на заводах сівалок "Червона Зірка" і "Ремсільгосптехніка". Тут же проходили і переддипломну практику п'ятикурсники. Вони, зокрема, працювали у відділі головного конструктора "Червоної Зірки". Студенти I курсу зі спеціальності "технологія машинобудування" проходили практику теж на "Червоній Зірці". Іноземці III–IV курсів із спеціальності "Шляхові і будівельні машини" вчилися досвіду на ремонтно-механічному заводі імені Таратути, а I і III курсів із спеціальності "електропостачання підприємств" – у БМУ-410 "Спецбудмонтаж".

Для студентів організовувались екскурсії. При цьому вони були прирівнені до іноземних туристів. У переліку було 15 об'єктів в області, визначених для показу. У громадській роботі комсомольська організація "Червоної Зірки" шефствувала над студентами-іноземцями КІСМу.

У 1984 році на перший курс було прийнято 26 іноземних студентів, у т. ч. на спеціальність "технологія машинобудування" – 14 чоловік і "сільськогосподарські машини" – 12 чоловік. Загальна кількість іноземців склала 195 чоловік. Інститут турбувався про забезпечення першокурсників теплим одягом, підручниками, знайомство із містом. Вони були розселені в гуртожитку за інтернаціональним принципом, запрошені на бесіди про правила проживання і переміщення на території СРСР для іноземних громадян, у т. ч. в гуртожитках. У серпні було вже організовано перші лекції.

Програми практик і курсів зі спеціальностей "сільгоспмашинобудування", "електропостачання промпідприємств" і "будівельні і шляхові машини" переглядалися, вносились необхідні корективи, які враховували специфіку майбутньої роботи фахівців за кордоном. Для студентів молодших курсів проводилася переробка матеріалу з метою кращого засвоєння. При розробці лекцій більш повно враховувалися природні, кліматичні і соціальні особливості зарубіжних країн. Кафедра організації і економіки промислових підприємств підготувала програму і текст лекцій зі спецкурсу "Шляхи становлення і розвитку економіки країн, які визволилися" для студентів V курсу. Вони складалися із урахуванням особливостей економіки різних груп країн: Азії і Африки, які розвиваються, Південно-Східної Азії і соціалістичних.

Велику увагу в 1984 році кафедра російської мови приділяла проведенню Олімпіади з російської мови. Перший її етап було проведено в інституті. На базі кафедри було проведено у КІСМі другий етап – міський. До збірної Кіровограда увійшло 9 сільгоспмашинобудівників із 10 чоловік команди. Під керівництвом викладачів кафедри вони взяли участь у Всесоюзній олімпіаді іноземних студентів із російської мови. Команда посіла 29 місце із 43, а більшість її учасників – 13-15 місця. Навчально-виховна робота проводилася з іноземцями у відповідності з єдиним комплексним планом. У ньому передбачалось 12 основних тем, навколо яких формувались аудиторні і позааудиторні заходи. За рік було проведено 16 вечорів відпочинку і тематичних вечорів, 15 екскурсій, 4 конференції, 7 тематичних уроків, 2 Олімпіади з російської мови. Організовувались виступи перед працівниками і учнями міста, огляди, конкурси. Діяв політичний клуб. Було організовано 7 екскурсій у Київ, Москву, Ленінград, Волгоград, на хутір Надію в Кіровоградський район. 4 студенти побували у будинках відпочинку і в санаторії Железноводська.

Усі іноземні студенти залучалися до написання рефератів, кращі з яких зачитувалися на вузівських конференціях. Особлива увага приділялась студентам із

соцкраїн, зокрема за в'єтанамцями закріплялись персональні куратори. У 1984 році було здійснено перший випуск кваліфікованих фахівців для СРВ, троє з яких отримали диплом з відзнакою, у т. ч. двоє рекомендовані до вступу в аспірантуру.

Із 1983 року в інституті діяв інтербудзагін ім. Е. Че Геваро, до складу якого входили кубинські студенти. У 1984 році працювали 16 іноземних студентів. Господарський договір було укладено з Кіровоградським спеціалізованим БМУ зв'язку. Він передбачав спорудження телефонної каналізації у місті Світловодську для нової АТС, вартістю 10 тисяч карбованців. Але за серпень загін виконав робіт на 13 тисяч карбованців. Його роботу райвузол зв'язку оцінив на "відмінно". Загін провів і комплекс культурно-масових заходів. Його бійці виступали з лекціями і концертами програмами в 4-х піонерських таборах, провели зустріч із КІДом школи №10, вечір дружби з молодими педагогами Светловодська. Було проведено екскурсії до Кременчука місцями бойової слави на катері. Діяльність загону висвітлювалась у місцевій газеті "Наддніпрянська правда".

У 1984-1985 навчальному році в гуртожитку діяла спеціальна кімната для самостійної роботи студентів. В інституті було чотири спеціалізовані аудиторії, обладнані двома графопроекторами, кіноапаратами "Радуга" і "Русь", відеомагнітофоном, електрофоном, спеціальними навчальними машинами "Лингва" (30 штук), автоматизованою кафедрою, 4 кольоровими телевізорами. В аудиторіях одразу могли працювати 52 іноземці. Відділ технічних засобів навчання інституту розробив для кафедри російської мови спеціальний пульт, який давав можливість одночасно в чотирьох аудиторіях дивитись передачі з навчального телецентру. На заняттях із російської мови використовувались матеріали "Советского сада", "Аргументов и Фактов", "Правды", "Известий", "Календаря знаменательных дат", "Крокодила", серії видань "Знания", 200 діафільмів суспільно-політичної і соціально-культурної проблематики, більше 1000 слайдів, у т. ч. 100 граматичних. За рік із закордонними студентами було проведено 6 екскурсій, 6 тематичних вечорів, присвячених національним святкам зарубіжних країн, 3 засідання КІДу, 2 культпоходи в кінотеатр, 5 зустрічей із цікавими людьми, 2 конкурси читців, зустріч з іноземною делегацією, 16 виступів студентів по інститутському радіо, місцевому телебаченні. Вузівський досвід було висвітлено в передачі республіканського телебачення "Інтерклуб". Іноземні студенти брали участь у обласному міжвузівському конкурсі політичної пісні, у прес-конференції, присвяченій міжнародному руху дітей за мир.

У 1985 році було здійснено випуск спеціалістів НДР (4 чоловіка), Республіка Куба (12), МНР (3), СРВ (2), Лаосу (3), Заїру (1), Іраку (2), Мадагаскару (2). Із 24 студентів, які прослухали спецкурс методики російської мови, рішенням Державної екзаменаційної комісії було ухвалено видати посвідчення викладачів 11 студентам (6 із Куби, 1 – Лаосу, 1 – Заїру, 1 – Іраку, 2 – В'єтнаму). З іншого боку дипломні проекти успішно було захищено усіма випускниками. Їм було вручено набори книг і сувеніри. Сім студентів отримали рекомендації до аспірантури.

У подальшому, в період економічної кризи в СРСР і державах-союзниках, виникли проблеми з іноземцями. Але перший досвід КІСМу дає змогу продовжити цю роботу. Підготовка кадрів для країн, що розвиваються триває і дотепер. Тепер уже, як державний технічний університет, вуз, позбавившись заідеологізованості, враховуючи уроки радянської доби, є одним із повпредів незалежної держави у галузі вищої освіти.

Список використаної літератури:

1. Розов Н.С. Ценности гуманитарного образования // Высшее образование в России, 1996, №1
2. Майборода В.К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки. – К., 1992. – 196 с.

ОСОБЕННОСТИ РУКОВОДСТВА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ДЕТЕЙ С ПРОБЛЕМАМИ В РАЗВИТИИ

Требования к педагогу, призванному руководить учебной деятельностью аномальных детей во многом совпадают с теми, которые предъявляются к учителю массовой школы. Он так же, как и учитель массовой школы, должен соблюдать педагогический такт, уважать личность учащегося, соединять это уважение с требовательностью к нему, умело применять поощрение и наказание, правильно соединять фронтальную, групповую и индивидуальную работу, быть примером во всем для своих воспитанников и т. д.

В то же время имеются некоторые особенности в обучении детей с проблемами в развитии, которые нужно обязательно учитывать. Работая с детьми данной категории, мы на практике убедились в положительном и отрицательном влиянии тех или иных моментов руководства учебным процессом. Кратко остановимся на некоторых из них:

1. В организации умственных действий учащихся и в побуждении их к активности учителю очень важно учитывать замедленность познавательных процессов у аномальных детей. Вследствие замедленности психических процессов такие ученики не могут работать в таком темпе, как нормально развивающиеся сверстники. При том темпе у них происходит путаница понятий, связи между старыми и новыми знаниями теряются. Дети быстро утомляются, становятся невосприимчивыми, возбуждаются. Чтобы этого избежать, педагогу следует придерживаться замедленного темпа обучения, терпеливо относиться к медлительности и слабой восприимчивости детей, всячески удерживая одних от поспешных поступков и действий и побуждая к активности других. Во время опроса целесообразно делать выразительные паузы после постановки вопроса, чтобы дать возможность ученику собраться с мыслями и как следует подготовиться к ответу. Нельзя задавать вопросы внезапно, без подготовки учащихся. В процессе объяснения или изложения важно по нескольку раз возвращаться к одним и тем же фактам, делая при этом остановку с тем, чтобы сосредоточить внимание учащихся на необходимом понятии, выводе, заключении. Во время демонстрации наглядного пособия или приемов действий полезно давать длительную экспозицию, прибегать к повторному показу. Во всех случаях ученики нуждаются в постоянном побуждении к активной работе при помощи обращений: «Подумай», «Не спеши», «Посмотри внимательно», «Посмотри еще раз» и т. п.

2. В процессе осуществления индивидуального подхода к учащимся важно учитывать тот факт, что познавательные процессы у каждого из них развиваются неравномерно, а вместе с тем имеется и различный уровень развития представлений, понятий и навыков. Причем, для аномальных детей особенно характерным является склонность к сосредоточению в течение длительного времени на одних и тех же представлениях, понятиях и способах действий, которые вследствие инертности нервно – психических процессов превращаются в штампы.

Усвоив какое-либо понятие или систему их, ребенок не идет далее по пути расширения и обогащения их. Он правильно отвечает на обычные вопросы, более-менее удачно повторяет ответы других и заходит в тупик каждый раз, когда от него требуется дать ответ на вопрос, поставленный в другой форме, сделать обобщение, вывод, сравнение, сообщить о чем-то своими словами, применить правило на практике. Всякие трудности он пытается обойти, путем упрощения задания. Это иногда вызывает раздражение у учителя, которое передается ребенку, болезненно отражаясь на его

психическом состоянии. Тогда не помогают никакие словесные логические упражнения, как бы искусно они не были построены. Стремление во что бы то ни стало «вытянуть» у ребенка правильный ответ или заставить его действовать так, как желает педагог, как правило ни к чему не приводят. В данном случае требуется применение обходных приемов. Большую помощь в этом случае могут дать обращение к наглядности, применение ярких сравнений и т. д. Однако это только внешняя сторона дела. Более существенным средством является опора на более развитые способности ребенка и воздействие таким путем на другие, менее сформированные познавательные процессы ребенка. При внимательном изучении личности учащегося учитель всегда может обнаружить, какие стороны его личности развиты более, а какие только лишь находятся в стадии развития и требуют всемерной поддержки извне. Скажем, одни учащиеся лучше усваивают учебный материал на основе зрительных восприятий, другие – при помощи слуха, у одних более яркие образы возникают после прослушанного, у других – после увиденного, а у третьих – после проделанного практически и т. д.

Чтобы добиться продвижения учеников в обучении, учителю необходимо выяснить объем и характер знаний и умений, имеющихся у каждого ученика по отдельным учебным предметам, установить, какой из них вызывает у них больший интерес и легче усваивается. Выявив реальные возможности ребенка, учитель предпринимает меры к усилению и расширению их и, опираясь на развитые стороны познавательной деятельности ребёнка. На уроке учитель строит дело таким образом, чтобы ученик постоянно включался в ту деятельность, которая ему более доступна, прибегает к тем средствам обучения, при помощи которых ребёнок легче всего воспринимает учебный материал. Постепенно в эти формы деятельности включаются элементы нового, трудного для ученика, к хорошо усвоенным понятиям присоединяются по крупицам сведения из других областей знаний. Таким образом, медленно, но неуклонно, происходит расширение круга интересов и представлений ребенка, осуществляется переход к знаниям, трудно дающимся учащимся.

Коррекционная работа должна идти по линии опоры на достигнутые результаты через избирательное воздействие на ребенка путем подбора для него наиболее доступных средств познания и постепенного усложнения работы за счет включения новых средств и новых источников получения знаний на основе их связи с предыдущими. При этом сначала лучше изучать материал в той форме, в какой ребенку легче всего воспринимать, затем идет постепенное видоизменение форм работы.

Весьма положительные результаты получаются в том случае, когда учитель обеспечивает на уроке постоянную стимуляцию учеников к работе, оказывает всяческую им помощь в воспроизведении старых знаний и умений и включении их в новые системы связей, в установлении связей между изучаемыми знаниями и их личным жизненным опытом. Педагог терпеливо выслушивает каждого ребенка, тактично исправляет его ответы, незаметно дополняя их. При этом, если ученик, рассказывая о чем-то из своего опыта, употребляет неудачные слова и выражения, неточно передает свои мысли, но правильно схватывает общую ситуацию, по нашему мнению не следует его перебивать, добиваться подробностей, уточнений, ибо в этом случае ребенок теряет нить рассказа и приходит в тупик. Это можно сделать после окончания рассказа.

3. Всеми средствами, имеющимися в его распоряжении, учитель должен добиваться такого положения, чтобы учащийся как можно меньше переживал неудачи в овладении знаниями и умениями и тем самым укреплялся в своих силах, проникался уверенностью в свои возможности и способности.

4. Очень серьезные требования должны предъявляться к речи педагога специальной школы. Его слово имеет не только познавательное, но и большое

побудительное значение. Для успешной организации умственных действий ребенка с проблемами в развитии известную роль играет как семантическая, так и фонетическая сторона речи учителя. В практике некоторые учителя приобретают привычку вести урок громким голосом, а некоторые при решении конфликтных ситуаций прибегают к повышенному тону. Между тем, слишком громкая речь, как правило, приводит или к чрезмерному возбуждению или заторможенности детей. Аномальные дети легко воспринимают речь спокойную, образную, не очень громкую, с незначительными повышениями и снижениями интонации. Они быстро утомляются при сплошной речи, невыразительной речи. Темп ее должен быть несколько замедленный, однако не сильно растянут, иначе у ребенка нарушается целостность восприятия. Не успев схватить конец фразы, он уже забывает начало. Еще большее влияние на ребенка оказывает содержание речи. Неосторожное слово может привести к так называемому дидактогенетическому заболеванию в виде невротических расстройств, вызванных перенапряжением нервных процессов. К сожалению, на практике это не всегда учитывается. Нередко в процессе руководства учебной деятельностью отдельные педагоги прибегают к таким репликам: «Вера, ты аккуратнее не можешь писать?», «Саша, что это ты написал? А это в тетради писать нужно? Ты что, математики от письма отличить не можешь?», «Какой стыд, срам, не можешь от 4 отнять 3. Сейчас же двойку поставлю!» и т. п. Ясно, что никакой организующей роли такие обращения не имеют, наоборот, они очень травмируют ребенка.

Особенности работы с детьми, испытывающими трудности в обучении, требуют от педагога выдержки, терпеливости, внимательного отношения к детям. Только учитель, обладающий такими качествами, может обеспечить успех в работе с аномальными детьми.

Список использованной литературы:

1. Воспитание учащихся специальных школ в процессе овладения основами наук . ч.2 - М., 1979 г. АПН СССР.
2. Головина Т.Н. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы. - М.: Педагогика , 1974.
3. Грошенко И.А. Изобразительная деятельность во вспомогательной школе. - М.: Просвещение , 1982.
4. Еременко И.Г. Материалы исследования процесса обучения в вспомогательной школе . ч.2. - Киев, 1972
5. Изучение проблем психологии, возрастной физиологии, школьной гигиены и дефектологии в АПН СССР, вып.12. - М.,1977.
6. Обучение детей с задержкой психического развития /Под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Никашиной. - М.: Просвещение, 1981.
7. Раттер М. Помощь трудным детям. - М.: Прогресс, 1987.
8. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. - М.: Просвещение ,1986
9. Хрестоматия. Обучение и воспитание детей « группы риска».- М.: Институт практической психологии, 1996.

*Грибанова Н.Е.
преподаватель*

Крымского государственного гуманитарного института, г. Ялта

НАУЧНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ ФИЛОСОФСКО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО РИТМА В XX ВЕКЕ

Философско-эстетическое осмысление ритма музыки связано с исследованием эстетической организации музыкального мышления как способа мировоззрения. Чувственное мировоззрение, или «мироощущение» (А.Ф. Лосев), является эстетическим способом освоения действительности.

В философско-эстетических исследованиях последних десятилетий XX века отводится главное место в организации процесса эстетического освоения

действительности. Ритм исследуется как способ осмысления окружающей действительности, как способ организации художественной и музыкальной деятельности.

Одновременно с этим, в теории музыки ритм также исследуется как способ эстетического освоения действительности, но только лишь на уровне организации формы и содержания музыкального произведения.

Оба эти научные направления исследуют одну и ту же проблему – роль ритма в эстетическом освоении действительности. Но при этом избирают различные методы исследования. Так, философские исследования движутся по пути исследования ритмов Природы к ритму музыки, а музыковедческие исследования – наоборот, от музыкального ритма к сущностной роли ритма в организации системы Природы. Эти методологические тенденции исследования проблемы ритма соприкасаются в одной точке исследования музыкального ритма как эстетического явления в освоении окружающей действительности с привлечением философского /с одной стороны/ и музыковедческого /с другой стороны/ категориального аппарата.

Связь философской и музыковедческой проблематики основана на том, что момент эстетического освоения действительности важен в обеих областях исследований, поскольку связан с сущностью проявления природы человеческого сознания.

Только при помощи сознания человек способен «ощутить» мир не только в качестве отдельных разрозненных эмоциональных впечатлений, но и в качестве целостного явления мира в системе пространственно – временных координат. Для этого необходимо выявление общих закономерностей организации процесса эстетического сознания как одного из способов «мироощущения».

В этом плане обращение к категории ритма обусловлено тем, что ритм представляет собой не только закономерное явление организации бытия, но и сознания. Это справедливо и к эстетической сфере проявления ритма как способа организации эстетического бытия и сознания. А поскольку музыкальное искусство является одним из видов эстетической деятельности, то логично будет предположить, что ритм также организует явление музыкального бытия и музыкального сознания.

Эстетическое проявление ритма в музыкальном бытии и сознании наиболее существенно, поскольку музыкальное бытие реализует эмоционально-чувственную форму сознания, а музыкальное сознание организовано абстрактно-чувственной символикой бытия. Таким образом, музыкальный ритм может быть исследован и как способ эстетической организации музыкального бытия, и как способ эстетической организации музыкального сознания.

Эстетическая сущность ритма современной музыки состоит в том, что он не просто организует эстетическое сознание, а организует его по качественно восходящей линии прогресса по направлению ко все большему проявлению свободы сознания по отношению к традиционным условностям.

Так, например, «свободная ритмика» XX в. не только освободила изложение музыкального материала от строгой традиционной тактовой закономерности, но и освободила сознание от тактового способа мышления, предоставив взамен более качественный способ измерения «мироощущения», тактовая мерность утратила свой качественный уровень, поскольку стала традиционной и не вызывает творческого напряжения мышления в процессе «мироощущения». Освободив таким образом сознание, тактовая мерность перешла на уровень подсознания как привычный способ «мироощущения», облегченный моторикой психо-физиологической природы человека. Это позволило верхним этажам сознания освободиться от необходимости концентрировать свою деятельность на метроищеслении и предоставило благоприятную возможность для нового опыта ритмотворчества эстетического сознания.

Современная музыкальная практика создала такое многообразие архитектурной структуры организации ритма, которая позволила выразить все возрастающее качество «мироощущения». Определился новый тип чувственно-рациональной организации эмоциональности ритма музыки, который можно определить как «свободная акцентная ритмика». Поскольку именно акцент как момент эмоционального значения играет основную роль в организации свободы музыкальной ритмики. Именно акценты способны создавать сложную конструкцию мироощущения, адекватную природе музыкального искусства в системе Природы.

Категории «свободы» и «необходимости» могут быть определяющими ориентирами в осмыслении процесса ритмического освоения эстетической природы в системе Природы.

Источник «свободы» ритмического творчества – свобода фантазирования индивидуального творческого сознания и его чувственной природы в рамках необходимого следования традиционным закономерностям ритма.

Источник «необходимости» ритмического творчества – максимально возможное, закономерно необходимое следование традициям для сохранения целостного «мироощущения».

Источник «свободы» и источник «необходимости» музыкального ритма в своей основе имеет один и тот же элемент – акцент. Акцент способен проявляться в различных качествах то как ритмический «свободный», то как метрически «необходимый» закономерный акцент. Метрическая акцентность обеспечивается освоенной формой функционирования ритма, а ритмическая – творческой формой индивидуального сознания. Сознание должно иметь более высокий уровень организации по отношению к освоенной традиции для того, чтобы оно могло иметь возможность свободно «играть» ритмическими акцентами по отношению к метрическим. В этом случае сознание будет получать эстетическое, а не психофизиологическое наслаждение.

Проявление деятельности мышления на уровне ритмического творчества организует личностно – индивидуальное проявление собственной природы самосознания в окружении традиционного функционирования реалий внешнего мира от норм эстетической деятельности по освоению действительности до глобального видения мира как системы природных закономерностей.

Таким образом, «игру ума» в эстетическом «мироощущении» можно представить следующим образом:

«игра ума» = «свобода» _____ = эстетической деятельности сознания
«необходимость»

Т. е. «игра ума» представляет собой соотношение «свободы» и «необходимости» в эстетической деятельности сознания. Это соотношение «свободы» и «необходимости» существует в самой природе человека. Общечеловеческие психофизиологические основы природы человеческого сознания обеспечивают ему «необходимый уровень деятельности. Индивидуально-личностное начало обеспечивает «свободный уровень» эстетического осмысления «необходимости». Сочетание этих двух уровней «мироощущения» и создает эстетическую «игру ума», которая состоит в свободе проявления наряду с сохранением необходимых правил «мироощущения».

Эту игровую структуру эстетического сознания можно соотнести с ритмом как способом организации музыкального мышления в эстетическом «мироощущении» сознания. Акцентная ритмическая структура эстетического наполнения музыки наиболее всего соответствует подобной игровой внутриконфликтной ситуации:

«игра акцентов ритма» = «свобода» ритмических акцентов _____
«необходимость» метрических акцентов

Т. е. игровая структура акцентов ритма состоит в чувственно - акцентной «свободе» ритмтворчества с сохранением метрически – акцентной «необходимости» рациональной организации. В целости «мироощущения» эта структура выглядит так:

«игра акцентов ритма» = «свобода» ритмических акцентов
«необходимость» метрических мироощущений

Таким образом, акценты музыкального ритма в игровой структуре организуют процесс получения удовольствия («мироощущения») в структурном взаимоотношении «свободы» ритмических и «необходимости» метрических акцентов, т. е. являются способом организации прекрасного.

В последние десятилетия возрос интерес к осмыслению категории «прекрасного» как категории, обозначающей сознательное творческое мышление по законам красоты. Категория прекрасного представляется как сложная структура эстетических ценностей в акте, познания с привлечением таких категорий, как ритм и метр (или мера). И если категории ритма и метра не присутствуют в самом способе организации оценочного критерия как способ эстетической деятельности ума, как способ организации «мироощущения».

Структуру эстетической ритмической организации деятельности мышления можно определить как «свободно – необходимую» организацию ритмо–метрических противоположностей акцентов. При этом функцию «необходимости» составляет условная «норма», определяющая необходимую /метрическую/ организацию моментов эмоционального напряжения. В реальности же всегда присутствует момент личностной эстетической оценки. Он направлен к личностной «свободе» эстетического мышления. Но его свобода обусловлена метрической природой, поскольку вне системы организации Природы ритм как явление не существует в качестве средства эстетической выразительности музыки. Отдельные разрозненные музыкальные акценты не составят музыку, т.к. не будут являться предметом эстетической деятельности сознания, а будут просто составлять шумовые эффекты.

Специфику музыкального мышления в процессе творческого эстетического освоения действительности можно определить как ритмическую организацию «свободно – необходимого» личностного «Я» в целости Природы. Таким образом, философские категории свободы и необходимости являются определяющими в специфике творчества музыкального мышления и помогают исследовать музыкально – теоретическую проблему ритма как философско – музыкальную.

Категории свободы и необходимости в системе взаимосвязи «Я» и Природы выступают в роли организаторов единичных моментов взаимосвязи через эстетическую деятельность ритмически организованного процесса творчества.

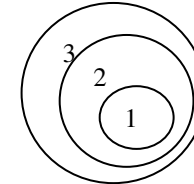
Ритмическую организованность системы «Я» в Природе представить как два уровня «свободно – необходимой» организации ритмического процесса:

1. Общеприродный уровень чувственной организации «Я» как продукта эстетического сознания в функции «необходимости».
2. Индивидуально – природный уровень чувственной организации «Я» как продукта эстетического сознания в функции свободы.

Общеприродный и индивидуальный уровень чувственной организации личностного «Я» составляют единую систему «свободно – необходимого» функционирования эстетического сознания и его ритмической структуры. Под общеприродным уровнем эстетического сознания не следует понимать только лишь базис общих закономерностей Природы, но и общечеловеческий базис эстетической природы человека в целостности социума. Именно обобщение индивидуальных актов эстетического освоения действительности. При этом сохраняется взаимосвязь «свободы» индивидуального эстетического мышления по

отношению к «необходимому» общественному мнению, к необходимому следованию законам человеческого общества. Проблема личности и социума представляется как проблема свободной и необходимой деятельности эстетического сознания личности. Следовательно, структуру организации эстетического сознания можно представить как сложную многоуровневую ритмическую организацию:

1. Метрическая организация эстетического сознания «Я».
2. Метрическая организация эстетического сознания социума.
3. Закономерно метрическая организация Природы.



Базовым фундаментом для этой многоуровневой сложной структуры в ее целостности является ритм как объективная закономерность Природы. Все уровни связаны между собой метрически с усложнением «свободно – необходимых» зависимостей. На высшем [1] уровне этой структуры ритмичность организации проявляет себя как «свобода» эстетического мышления «Я» по отношению к «необходимости» общественного эстетического мнения с установленными нормами и правилами эстетической оценки действительности – эстетическими категориями.

Таким образом, каждую эстетическую категорию можно представить как продукт ритмически организованной деятельности эстетического сознания в «свободно – необходимой» взаимосвязи «Я» и Природы. Ритм организует процесс оформления категорий эстетики, т.е. является не столько категорией эстетики, сколько более общим понятием – универсальным принципом организации эстетического сознания. В этом плане понятие ритма является универсальным оценочным критерием эстетического сознания.

Так, например, категорию прекрасного по отношению к эстетическому сознанию можно рассматривать только лишь через специфику природы ритма как специфику организации сознания. Абстрактное осмысление прекрасного не может быть достигнуто в полном абстрактном смысле, поскольку эстетически – оценочный аппарат природы человека не может быть рассмотрен изолированно от целостной системы Природы. Поскольку природа мозга ритмична. Значит, формирование категориально – оценочного уровня эстетического сознания опосредовано ритмичностью природы мозга и вне этой природы не может быть оценено как объективное знание. Таким образом, можно говорить только лишь об абстрактно – опосредованном значении явления ритма в природе человеческого сознания через систему эстетических категорий.

Именно личностные оценки являются опосредующим звеном в формировании абстракций эстетического осмысления. Критерий прекрасного всегда будет наполнен индивидуально – оценочным отношением, допускающим некоторую степень «свободы» в «необходимости» эстетического сознания. И чем более развита степень свободы индивидуального мышления, тем богаче и разнообразнее эстетическое мировоззрение.

Так, категория прекрасного в мыслительном акте эстетического сознания представляет «игру» индивидуальной оценки «прекрасного» в соотношении с общественно принятым эталоном – категорией прекрасного в оценочно – эстетической структуре «Я» – ритмически организованная структура, характеризующаяся соотношением свободы и необходимости в организации процесса осмысления. Эта «игра ума» в ситуации «антитезы» /Бобровский/ составляет основное условие ритмической организации

эстетического сознания. Следовательно, вся продукция эстетического сознания имеет ритмическую организацию и каждая эстетическая категория как продукт оценочной деятельности является ритмически организованным явлением.

В последнее время в эстетике рассматривается подобная структура организации категорий эстетики, но не раскрывается ее ритмическая сущность. Так, О. Буткевич [1] рассматривает категорию прекрасного как сложную многоуровневую систему художественных структур и эстетических ценностей. Его основная мысль состоит в том, что залог познавательной тенденции определен как сопоставление образного и абстрактного осмысления действительности представляют «свободно – необходимую» игру ума, т.е. ритмически организованны. Буткевич подробно описывает некоторую свободную организацию акцентов и их необходимое течение, не называя этот процесс ритмическим.

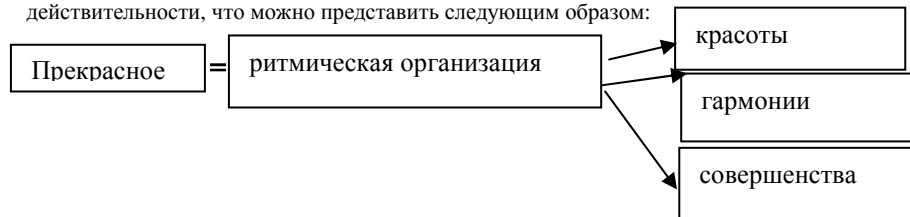
Итак, категории эстетического осмысления действительности имеют ритмическую организацию «лично – общественно» сознания, а сама абстракция эстетических категорий – ритмическую организацию эстетического сознания в относительно «снятом», застывшем виде, что и служит нормой и законом для «свободы» индивидуальной эстетической деятельности сознания.

Таким образом, ритм в процессе эстетического осмысления действительности проявляется как универсальная категория, поскольку весь категориальный аппарат эстетики имеет ритмическую структуру организации, поскольку обусловлен ритмической природой сознания. В каждой категории эстетики ритм присутствует как структура организации эстетического явления и его осмысления. Сущность ритма как универсальной категории состоит в том, что он является данным человеку Природой способом осмысления «хаоса» бытия как закономерности, т.е. служит способом мыслительной ориентации человека в окружающем мире. У В.П. Шестакова [2] категория гармонии служит основным способом ориентации человека в окружающей Природе. Категория гармонии может решить основную задачу эстетического мышления – поиск своего места в сложном мире человеческих ценностей. В этом смысле между Гармонией и ритмом можно провести параллель как между способами эстетического освоения действительности. Ритм, как и гармония, является способом организации процесса эстетического освоения действительности и способом мироощущения личностного «Я».

Категориальный статус музыкального ритма в эстетическом осмыслении бытия представляется как чувственно-рациональный способ освоения ритмического бытия посредством музыкального языка. В.Н. Холопова при расширении границ теоретического осмысления музыкального ритма пришла к его философскому осмыслению как способа организации музыкального бытия и как способа организации всего бытия Природы в целом.

Г.Абдулладзе в исследовании философской сущности музыкального искусства рассмотрела ритм как основной способ формирования философско-эстетического мировоззрения.

В современном категориальном императиве эстетических категорий ритм может быть представлен как универсальная категория в эстетическом осмыслении действительности, что можно представить следующим образом:



Ритм как категория философско-эстетического осмысления действительности является способом организации мироощущения посредством ритмической структуры «свободно-необходимой» игры ума личностного «Я» в системе Природы и социума.

Ритм как способ организации процесса эстетического осмысления действительности является универсальной категорией и присутствует во всех категориальных определениях как их эстетики как качественно сущностный способ организации эстетического явления.

В категориальном эстетическом императиве «красота – гармония – совершенство» ритм занимает одно из главных мест как способ эстетической организации таких явлений эстетического бытия и сознания, как красота, гармония и совершенство.

Список использованной литературы:

1. Абдуллазаде Г.А. Философская сущность музыкального искусства. – Баку, 1985.
2. Бобровский В.П. Тематизм как фактор музыкального мышления. Очерки. Вып. 1. – М., 1989. – 266, /1/ с.
3. Буткевич О. Красота: Природа, сущность, формы. – Л., 1979.
4. Лосев А.Ф. Музыка как предмет логики. – М., 1927.
5. Холопова В.Н. Русская музыкальная ритмика. – М., 1983. – 281 с.
6. Шестков В.П. Эстетические категории. – М., 1983.

ЗМІСТ

Бахшишева А.Б. К ПРОБЛЕМЕ СОЗДАНИЯ УЧЕБНИКОВ НА КРЫМСКОТАТАРСКОМ ЯЗЫКЕ (УЧЕБНИК АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С КРЫМСКОТАТАРСКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ)	3
Безукладова Л.В. ДУХОВНІСТЬ В СИСТЕМІ ОСВІТИ	6
Бекирова Л.А. ДЕЛОВЫЕ И ЛИЧНЫЕ ОТНОШЕНИЯ СРЕДИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ КРЫМА	7
Вишневська О.О. ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСОБИ ВПЛИВУ НА СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИЙ РОЗВИТОК ДЕРЖАВИ	10
Дерека И.В. ОПЫТ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПОДГОТОВКИ ВОЕННЫХ КАДРОВ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ	12
Герасимова Л.Н. УРОВЕНЬ СУБЪЕКТИВНОГО КОНТРОЛЯ СТУДЕНТОВ МНОГОНАЦИОНАЛЬНОГО ВУЗА	15
Іващенко О.А. РОЛЬОВА ГРА ЯК ОДИН З ШЛЯХІВ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ. ОГЛЯД ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	17
Коваль В.А. ФОРМИРОВАНИЕ СПОСОБНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ВОСПРИЯТИЮ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ЛИЧНОСТНОГО ТВОРЧЕСТВА	21
Куліш І.М. ЗАСОБИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ДИДАКТИЧНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ У ВУЗІ	24
Матвійчук А.В. ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ЕКОЛОГІЗАЦІЇ МИСЛЕННЯ В РІЧИЩІ ГУМАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ	29
Осадча К.П. ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ З ІНШИМИ ПРЕДМЕТАМИ	32
Савицька О.В. ОСНОВНІ ШЛЯХИ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ПЕДВУЗУ ДО ЦІЛЕСПРЯМОВАНОГО РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСІЇ У ШКОЛЯРІВ	36
Терещенко О.Ю. НЕКОТОРЫЕ СОЦИАЛЬНО - ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ГУМАНИТАРНОЙ ПОДГОТОВКИ В УНИВЕРСИТЕТАХ БУНДЕСВЕРА (ФРГ)	39
Тархан Л.З. ДВА АСПЕКТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ	42
Турбан В.В. ПСИХОЛОГІЧНА НЕВИЗНАЧЕНІСТЬ ДИТИНИ В УМОВАХ БЛІНГВІЗМУ: РОЛЬ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ	48
Усанов Т.С. РОЛЬ ЛИДЕРА В ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССАХ ГРУПП	49
Шугайло А.В. МЕТОДИЧНІ МАТЕРІАЛИ ДЛЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ. КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ: ОПЕРАЦІЙНА СИСТЕМА WINDOWS'95	54
Шевченко С.І., Степанов В.М. ІЗ ДОСВІДУ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДЛЯ КРАЇН СОЦІАЛІСТИЧНОГО ТАБОРУ І ТРЕТЬОГО СВІТУ КІРОВОГРАДСЬКИМ ІНСТИТУТОМ СІЛЬСКОГОСПОДАРСЬКОГО МАШИНОБУДУВАННЯ (1980-1985 Р. Р.)	57
Пономарева Е.Ю. ОСОБЕННОСТИ РУКОВОДСТВА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ДЕТЕЙ С ПРОБЛЕМАМИ В РАЗВИТИИ	61
Грибанова Н.Е. НАУЧНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ ФИЛОСОФСКО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО РИТМА В XX ВЕКЕ	63

Для нотаток

Наукове видання

Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія.
Частина 2.

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
60х90/16. 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.