

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
Випуск другий
Частина I*

Київ
«Педагогічна преса»
2000

ББК: 74.04 М43

П 78

Рекомендовано вченою радою
Кримського державного гуманітарного інституту
від 27 вересня 2000 року (протокол № 2)

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.И. 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.
– 3б. статей. Ч.1. – П 78 – К.: Пед.преса, 2000. – 248 с.
ISBN 966.73.20-15-4

ББК 74.04 М 43

ISBN 966.73.20-15-4

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

ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ИНТЕГРАТИВНОГО ПРОФИЛЯ

Альтернативные типы учебных заведений, отличаясь разнообразием концептуальных подходов и вариативных форм (школа-комплекс, экспериментальная школа, гимназия, лицей, частная и авторская школа, колледж), предъявляют качественно новые требования к работающим в них педагогам. Основой концепции подготовки педагогических кадров для работы в новых типах учебных заведений является *лично ориентированный подход*.

Основные положения концепции лично ориентированного обучения разработаны в отечественной педагогике и психологии (В.В. Сериков, И.С. Якиманская). Суть ее заключается в обеспечении развития и саморазвития личности студента на основе выявления его индивидуальных особенностей как субъекта познания и предметной деятельности. Лично ориентированное образование базируется на признании за каждым студентом права выбора собственного пути развития, сосредоточении его внимания на максимальном развитии собственных сил и ответе на главные вопросы: “К чему я пришел, какие результаты получил и какими усилиями это достигнуто?” Содержание образования, его средства и методы структурируются так, что позволяют студенту проявить избирательность к предметному материалу, его виду и форме. В этих целях разрабатываются индивидуальные программы (концепции, карты, дневники), моделирующие исследовательское мышление; организуются групповые занятия на основе диалога и имитационно-ролевых игр; учебный материал интегрируется для реализации метода исследовательских проектов, выполняемых самими студентами [1].

Основным звеном концепции является *лично ориентированная ситуация* - ситуация, в которой студент ищет личностный и профессиональный смысл, строит образ и модель своей жизнедеятельности, дает оценку результатам творческого поиска оптимальных путей саморазвития. Технология создания лично ориентированной ситуации включает три характеристики: а) ситуация непременно диалогична в различных формах и модификациях; б) она жизненно контекстуирована, т.е. находится в области жизнедеятельности студента; в) возможна при условии свободной, творческой, социально активной деятельности. Исходя из этого, опыт личности будущего педагога складывается из опыта выполнения и проявления им функций: выбора, предпочтения, высказывания своего мнения, определения ценностей, реализации автономных жизненных планов. Источником опыта будущего специалиста является все, что затрагивает сферу направленности его личности: мотивы, интересы, потребности, цели [2].

Дидактическая концепция лично ориентированного обучения, как отмечает В.В. Сериков, включает «регулятивы, определяющие цели образования; критерии достижимости его результатов; содержание этого образования и его личного компонента; методы освоения, технологии и организационные

формы, в которых протекает этот процесс; способы тестирования результатов обучения; состав, структуру и критерии подготовленности педагогических кадров к этой работе» [3].

В опытно-экспериментальной работе, осуществляемой в Таврическом национальном университете им. В.И. Вернадского и Крымском государственном гуманитарном институте, разработана и реализуется концепция лично ориентированной подготовки специалистов интегративного профиля [4]. Специалист *интегративного* профиля (например, социальный педагог, практический психолог, исследователь) - педагог с универсально-функциональной деятельностью и универсально-синтетическими знаниями. Главным свойством профессиональной деятельности педагога интегративного профиля является владение несколькими видами деятельности, характерными для взаимодействия педагога с целостной педагогической системой. За период обучения в вузе студент реализует свои индивидуальные возможности и способности в воссоединении предметных, исследовательских, организационных видов деятельности в единую, ориентированную на конечный результат. Будущий специалист интегративного профиля должен быть готов к выполнению своих функциональных обязанностей на всех стадиях педагогического процесса: диагностической, проектировочной, организационной, формирующей, контрольно-проверочной, интерпретационной. Подготовка специалиста интегративного профиля наиболее характерна для системы университетского педагогического образования, которая позволяет формировать у студентов комплекс эталонов и норм профессионально-педагогической деятельности. Вместе с тем, будущий специалист овладевает тем опытом, который созвучен его личностным целям, задачам и является основой строительства профессиональной перспективы.

Система лично ориентированной подготовки специалистов интегративного профиля включает *пять логических этапов*. Эти этапы соответствуют целям, задачам, содержанию, структуре и функциям их будущей деятельности.

Первый этап - формирование направленности личности специалиста, которое связано с систематическим освоением новой информации психолого-педагогического характера, овладением исходным объемом теоретических понятий, законов, закономерностей, принципов, вводящих будущего учителя в теорию гуманистической педагогики. Этот этап подготовки будущих специалистов интегративного профиля включает:

- составление студентами психолого-педагогических самохарактеристик, отражающих исходный уровень их педагогической направленности: мотивов, целей, интересов, потребностей в будущей профессиональной деятельности;
- изучение дисциплин “Основы гуманистической педагогики”, “Психология личности”, “Педагогическое общение и педагогическая техника” на основе подготовленных учебных программ, пособий и методических разработок интегративных занятий;
- установление динамичной системы получения оперативной информации об отношении студентов к учебному процессу;
- определение со студентами экспериментальных групп перспектив научно-педагогической деятельности.

Цели и задачи первого этапа опытной работы обуславливают обращение к *биографическому методу*, направленному на сбор первичной информации о себе как субъекте педагогического процесса. С целью идентификации полученной информации студентам предлагаются блоки вопросов, связанные с их будущей жизнедеятельностью:

- направленность личности, мотивы, цели, интересы, потребности, причины выбора конкретной специальности, специализации;
- способности и возможности реализации личностных и профессиональных целей, представления о своем профессиональном будущем;
- темперамент и характер, качества личности, способствующие достижению поставленных целей, профессиональному и личностному росту;
- саморегуляция и рефлексия, позволяющие планировать, организовывать осуществление ближайших и перспективных целей, контролировать, корректировать и оценивать результаты своей жизнедеятельности, определять степень осознания своих действий, своего “Я”.

Результаты применения биографического метода позволяют определить первоочередные задачи, связанные с формированием профессионально-педагогической направленности личности студентов. Именно осознание своих мотивов и целей, понимание собственных особенностей и возможностей впоследствии стало основой развития различных сторон личности будущего педагога, его индивидуальности.

Первый этап, прежде всего, был связан с началом изучения *дисциплин психолого-педагогического цикла*. На лекционных и практических занятиях решается задача сведения учебного материала к необходимому и достаточному минимуму, позволяющему студенту:

- строить свою профессиональную деятельность на высоком научно-педагогическом уровне;
- самостоятельно изучать, описывать и объяснять реальные педагогические явления, принимать обоснованные профессиональные решения;
- самостоятельно добывать научно-педагогические знания, умело и быстро ориентироваться в поступающем потоке информации.

На данном этапе реализуются интегративные технологии проведения практических занятий по педагогическим и психологическим дисциплинам. Основной целью технологического подхода к проведению практических занятий является обучение студентов эвристическому мышлению, видению смысла в педагогической теории, формирование потребности в ней, развитие личностных и профессиональных качеств студентов в процессе моделирования и выполнения основных элементов педагогической деятельности.

Разработанные интегративные педагогические технологии позволяют формировать у студентов системные знания в условиях “погружения” в различные организационные формы учебно-воспитательного процесса: дискуссии, конференции, аукционы знаний, межпредметные семинары.

В связи с личностно ориентированным подходом в обучении устанавливается динамичная система получения оперативной информации об отношении студентов к учебному процессу. С этой целью на первом этапе проводится анкетирование, направленное на определение студентами

экспериментальных групп содержания и структуры индивидуальных учебных планов.

На данном этапе проводится работа по дальнейшему формированию интереса студентов к *исследовательской деятельности*. С этой целью студентам предлагается проблематика научно-педагогических работ, объединенная в четыре основных направления: изучение личности школьника определенного возраста; целостный педагогический процесс: содержание, структура и функции; сущность и условия формирования основ культуры личности; педагогическая деятельность: компетентность, творчество, культура, мастерство учителя.

Показателями завершенности первого этапа опытной работы является постепенное повышение уровня сформированности мотивов, интересов и потребностей в педагогической деятельности у студентов экспериментальных групп как результат профессионального самоопределения, а также признание ими ценности научно-педагогического знания и глубокое овладение исходным кругом теоретических понятий.

Второй этап - формирование основ профессионального мышления, включающее признание приоритета научно-педагогических знаний и личностную потребность в них, овладение системой обобщенных педагогических понятий и их интеграция с практикой обучения и воспитания. Этот этап направлен на развитие способности студента выдвинуть и обосновать на теоретико-экспериментальном уровне собственный подход к решению *частично-поисковых* педагогических задач. Педагогическая задача рассматривается, с одной стороны, как основа педагогического процесса, несущая в себе все его существенные признаки, с другой - как специфическая система, обязательными компонентами которой являются исходное состояние предмета, задачи и модель его требуемого состояния (Г.А. Балл). Задачный подход к исследованию и построению совместной деятельности педагогов и воспитанников представляет перспективный путь обеспечения целостности педагогического процесса в его содержательном, процессуальном и методико-технологическом аспектах.

Программа личностно ориентированной подготовки специалистов широкого профиля на данном этапе включает:

- введение спецкурса “Теория решений педагогических задач”, основанного на принципах контекстного обучения;
- разработку модели будущего целостного педагогического процесса и его отдельных звеньев, формирование системы обобщенных процессуальных приемов педагогической деятельности;
- освоение методики составления и анализа педагогических задач, поиска оптимального варианта их решения;
- дальнейшую научно-педагогическую работу студентов, сбор материала для курсовой работы по педагогике или методике воспитательной работы;
- отработку основных технологических элементов обучения и воспитания в процессе педагогической практики в учебном заведении и летнем оздоровительном лагере.

Формирование основ педагогического мышления на втором этапе связано с реализацией принципов контекстного обучения, в котором единицей работы преподавателя и студентов становится не учебная информация, а ситуация

в ее предметной и социальной определенности. В результате деятельность обучающихся приобретает черты, воплощающие одновременно особенности учебной и будущей профессиональной деятельности. Контекстное обучение выступает как профессионально-ориентированное обучение, при котором все знания приобретаются лишь в контексте будущей профессиональной деятельности, а все, что не может быть включено в этот контекст, по возможности исключается из обучения.

На втором этапе студентам предлагается спецкурс *“Теория решения педагогических задач” (ТРПЗ)*. Известно, что ведущим компонентом в структуре личности является ее направленность. Наиболее существенным показателем профессиональной направленности учителя есть осознание им своей деятельности как непрерывного процесса выполнения *“системы последовательно взаимосвязанных учебно-воспитательных задач, в решении которых воспитанник принимает непосредственное участие и функционирует как один из главных компонентов”* [5]. Взяв за основу личностно ориентированной подготовки студентов систему учебно-педагогических задач, мы направляем студентов на осознание педагогического процесса как целостной программы действий, к реализации которой должен быть готов будущий специалист интегративного профиля.

При разработке ТРПЗ задача рассматривается, с одной стороны, как основа педагогического процесса, несущая в себе все его существенные признаки, с другой - как специфическая система, обязательными компонентами которой являются исходное состояние предмета задачи и модель его требуемого состояния (Г.А. Балл). В ходе работы мы основываемся на положении о том, что *“учебно-педагогическая задача - это проблемная ситуация, создаваемая в ходе аудиторной или внеаудиторной работы. В процессе ее решения студент учится согласовывать действия педагога и воспитанников, чтобы определить оптимальные пути обучения и воспитания личности ученика или коллектива школьников. Цель учебно-педагогической задачи - в изменении позиции самого субъекта, т.е. будущего учителя, вооружение его определенными способами умственных и практических действий”* [6].

Большую роль в освоении методов решения учебно-педагогических задач играют теоретические и практические занятия по спецкурсу *“Педагогические технологии”*. Их целью является формирование представлений студентов о современных педагогических технологиях, условиях их применения. *Содержание* этих занятий включает рассмотрение исторических аспектов проблемы развития педагогических технологий в отечественной и зарубежной педагогике, содержания, структуры и функций педагогической технологии, сущности и перспектив развития.

Итогом *второго этапа* личностно-профессионального становления является достаточно высокий уровень сформированности у студентов экспериментальных групп системного представления педагогического процесса, результатов воспитания и обучения на основе научного обоснования принципов, форм, методов и средств их достижения. Студенты на теоретических занятиях и в ходе педпрактики справляются с задачами целостного содержательно-процессуального анализа педагогических ситуаций, уроков и внеклассных

мероприятий. На данном этапе *задачный подход* к исследованию и построению совместной деятельности педагогов и воспитанников избирается в качестве перспективного пути формирования представлений студентов о целостности педагогического процесса в его содержательном, процессуальном и методико-технологическом аспектах. Знание алгоритма решения учебных задач и владение основными положениями технологий обучения позволяют сформировать умения разбираться в особенностях педагогических ситуаций, находить оптимальные варианты их разрешений в процессе практической педагогической деятельности.

Третий этап - формирование элементов педагогической культуры как неотъемлемой части общей культуры личности. Этот процесс связан с развитием потребности и способности воспринимать, перерабатывать и использовать историко-педагогическую информацию для решения *проблемных* педагогических задач. К такой информации прежде всего относятся знания истории, современного состояния и перспектив развития отечественного и зарубежного общего среднего образования: его содержания, структуры и функций.

Программа подготовки специалистов интегративного профиля на этом этапе включает:

- изучение спецкурса “История и философия образования”;
- прохождение педагогической практики, предполагающей:
 - а) применение освоенных обобщенных содержательно-процессуальных способов действий в варьирующихся условиях педпрактики;
 - б) освоение традиционных и инновационных моделей обучения (проблемного, диалогового, развивающего, программированного, модульного), которые требуют от учителя анализа и понимания сильных и слабых сторон каждой из них;
 - в) отработку основных элементов проведения интегративных, бинарных, межпредметных уроков, урока - бенефиса, путешествия в предмет, праздника знаний, семинара, дискуссии, комплексной экскурсии, конференции;
 - г) формирование основ психологической культуры, предоставляющей возможности изучения личности учащегося и пути конструктивного влияния на развитие его индивидуального духовного и творческого потенциала;
- написание курсовой работы по педагогике или методике преподавания.

Концепция преподавания спецкурса “*История и философия образования*” основывается на осмыслении исторического опыта развития педагогической мысли. В ходе изучения этого курса происходит осмысление моделей образования, соответствующих конкретной эпохе с целью решения на данном этапе проблем и определения перспектив теории и практики на рубеже XXI века. Курс включает философско-методологические аспекты и ориентирует студентов на определение целей, ценностных ориентаций образования, значения истории и философии образования для будущей практической деятельности. Выводы и заключения, к которым приходят студенты на семинарских занятиях, способствуют формированию знаний о стратегии отечественного и зарубежного образования.

Специально-профессиональная подготовка студентов на третьем этапе работы прежде всего связана с практической педагогической деятельностью студентов в условиях *учебной педпрактики*. Одним из важнейших моментов

педпрактики является проведение *учебно-тренировочных семинаров*. Первый семинар посвящен рассмотрению и освоению элементов традиционных и инновационных моделей обучения (проблемного, диалогового, развивающего, программированного, модульного), которые требуют от студентов анализа и понимания сильных и слабых сторон каждой из них.

Одним из заданий педагогической практики является *составление социально-педагогического и психологического портрета* одного из воспитанников. Совместно с руководителем практики организуется обсуждение вопросов: личность ребенка и ее составляющие; психолого-педагогическая структура личности школьника: направленность, возможности и способности, темперамент, характер, самоуправление и саморегуляция; личностные качества и свойства; система отношений в структуре личности ребенка: институциональные, семейные, лично значимые, в детской субкультуре, к своему "Я".

Эффективным методом, используемым в ходе педагогической практики, является закрепление освоенной информации в форме защиты *исследовательской программы изучения личности школьника и его развития в детском коллективе*. Для проведения экспериментальной работы студенты формулируют цель исследования и выбирают методы ее достижения. После уточнения цели, определяются задачи, предмет и объект опытной работы, раскрывается методологическая основа исследования. Итогом исследования, фрагментарно проводимого на занятии и продолжающегося во время педагогической практики, является программа опытно-экспериментальной работы, конспект воспитательного мероприятия, посвященного изучению места личности в классе и межличностным отношениям в коллективе детей.

Программа реализуется на протяжении всего периода педагогической практики, и ее итогом являлось составление авторской методики формирования положительной Я - концепции ученика. Защита исследовательской программы проводится на завершающем малом педагогическом совете.

Уровень выполнения практических заданий на аудиторных занятиях и в ходе педпрактики служат показателем готовности студентов как к самостоятельной деятельности по освоению учебной информации, так и к будущей педагогической деятельности. Критерием сформированности основ педагогической культуры является высокий уровень освоения студентами умений планировать, организовывать и осуществлять и оценивать собственный вариант педагогической работы с учетом оценки ее социально-исторической перспективы.

Четвертый этап - формирование основ педагогического мастерства. Этот этап предполагает рефлексию собственной учебно-воспитательной деятельности, закрепление установки на саморазвитие и самосовершенствование в профессиональной сфере, а также специализацию, выбор области и профиля педагогической деятельности, в которых происходит формирование основ педагогического мастерства.

Формирование основ педагогического мастерства связано с развитием профессиональной индивидуальности специалиста интегративного профиля. В общем виде профессиональная индивидуальность педагога включает высокий уровень творческого профессионального мышления, гибкость и пластичность личностного развития, гуманистическую направленность (эмпатия, толерантность,

владение теорией и практикой диалога, такт и тактика), вариативность дидактических средств взаимодействия с учеником, стремление и умение создать для него ситуацию успеха в обучении и развитии.

Программа деятельности студентов на четвертом этапе включает:

- изучение спецкурса “Педагогическое мастерство” и дисциплин по выбору студентов, связанных со специализацией и профилем подготовки;
- организацию спецпрактикума личностного и профессионального роста студентов;
- прохождение педагогической практики по месту будущей работы с учетом специализации и профиля профессиональной деятельности;
- участие в вузовских предметных олимпиадах по педагогике, психологии, частным методикам;
- сбор теоретического и практического материала для написания дипломной работы.

Основной дисциплиной, изучаемой на четвертом этапе опытной работы, является спецкурс “Педагогическое мастерство”. Его цель - формирование личности учителя, определение структуры его педагогической деятельности и сущности педагогического мастерства, путей формирования основ педагогической культуры, мышления, творчества. Осваивая основные разделы (мастерство учителя и владение собой, педагогическая культура и профессиональная техника, мастерство педагогического общения, основы искусства риторики), студенты формулируют требования к личности учителя, определяют сущность, структуру и функции педагогического мастерства.

Практические занятия по овладению основами педагогического мастерства строятся на принципе отбора знаний из разных областей наук, обеспечивающих формирование у будущего педагога умения воздействовать на личность и коллектив. С этой целью для каждого студента разрабатывается комплексная индивидуальная программа профессиональной подготовки, которая помогает ему в профессиональном самопознании, саморегуляции и самоорганизации педагогической деятельности.

Индивидуальная программа строится на основе универсальной модели специалиста [В.Н. Сагатовский, Г.М. Кочетков], разработанной с учетом личностно ориентированного обучения студента, направленного на освоение избранной им специальности, специализации и профиля. Индивидуальная программа нацеливает студента прежде всего на познание самого себя. В ней определяются методы и способы развития личностных и профессиональных качеств, этапы их формирования в процессе обучения.

Завершением изучения спецкурса является ежегодный конкурс педагогического мастерства, включающий самостоятельную подготовку и защиту авторской педагогической концепции (социально-психологического “портрета” современного учителя, отраженного в эмблеме, рисунке), микропреподавание, проигрывание и анализ педагогической ситуации, участие в дискуссии по актуальной педагогической проблеме.

На данном этапе студентам предлагается перечень элективных спецкурсов и спецсеминаров, ориентирующих их на выбор будущей специализации и профиля педагогической деятельности. Среди дисциплин

специализации по выбору центральное место занимает *спецпрактикум личностного и профессионального роста*, цель которого - развитие творческого потенциала студентов, расширение диапазона личностного и профессионального взаимодействия с учащимися, освоение технологии создания ситуации успеха в учении, повышение уровня саморегуляции, развитие дидактических, организаторских, коммуникативных, перцептивных, суггестивных способностей. Программа практикума включает ознакомление студентов с функциональными задачами, демонстрационные фрагменты педагогической работы, проблемные педагогические задачи, игровое моделирование педагогических ситуаций, учебно-исследовательские задания, ролевое педагогическое общение. Практикум включает систему заданий и упражнений, выполнение которых предполагает освоение студентами технологий взаимодействия, взаимопонимания, сотрудничества.

Программа *педагогической практики* на четвертом этапе предполагает диагностическую работу, тренировочную деятельность студентов в качестве преподавателя-предметника и классного руководителя, личностно-профессиональную подготовку. В процессе педагогической практики, теоретических и практических занятий по специально-профессиональным дисциплинам осуществляется *сбор материала для дипломных работ*.

Результатом четвертого этапа является достижение определенного уровня профессионального мастерства при условии постоянного стремления к самоконтролю, самоанализу и самооценке, которые позволяют студентам справляться с встречающимися трудностями, вырабатывать механизмы их преодоления и формирование у молодых специалистов *системы* профессиональных ценностей, принятие ее в качестве стратегии собственной профессиональной жизнедеятельности.

Пятый этап - формирование профессионального самоопределения, оформление концептуальных замыслов, ориентированных на педагогическую сферу, развитие культуры творчества будущих педагогов.

Программа деятельности студентов на заключительном этапе включает:

- изучение спецкурса “Методология психолого-педагогического исследования”; освоение методики изучения, обобщения и применения передового педагогического опыта;
- педагогическую практику по месту будущей работы, осмысление результатов своего труда и составление перспективной программы (модели “Я - концепции”) профессионально-педагогической деятельности;
- участие студентов в межвузовских научно-практических конференциях и олимпиадах по психолого-педагогическим наукам;
- подготовку и защиту дипломной работы.

Основная дисциплина, изучаемая на пятом этапе, - “*Методология психолого-педагогического исследования*”. Цель курса - развитие методологической культуры студентов в области педагогического творчества, ознакомление их с логикой и методами психолого-педагогического исследования, оказание помощи в подготовке дипломных работ.

Основной практической формой усвоения учебной информации по данному курсу является подготовка и реализация плана исследовательской

работы. В рамках этого курса студенты экспериментальных групп осваивают *методику изучения, обобщения и реализации передового педагогического опыта*. Студенты получают информацию о критериях передового опыта, раскрывают особенности личностного плана в передовом опыте, рассматривают его основные функции: влияние на развитие педагогической науки, стимулирование развития науки, определение путей реализации теоретических идей, проверка эффективности научных выводов и рекомендаций.

Практическая часть связана с изучением передового опыта: разработкой критериев оценки сравнительной характеристики передового опыта и массовой практики, определением характеристики условий, в которых он может дать максимальный положительный эффект, комплексной оценкой влияния опыта на все стороны обучения и воспитания. В целях закрепления учебного материала студенты проводят сбор данных о передовом педагогическом опыте, составляют информационные карты и паспорта педагогического опыта.

Одной из главных задач на завершающем этапе эксперимента является ознакомление студентов с современными достижениями педагогической науки и практики. Оно осуществляется на основе всестороннего и объективного анализа состояния учебно-воспитательного процесса в гимназии (лицее, частной или авторской школе) Его результаты позволяют выявить типичные недостатки, установить их причины, определить конкретные педагогические проблемы и пути их разрешения. Это необходимо в связи с тем, что личностно ориентированное образование студентов, в конечном счете, предполагает *подготовку специалистов с установкой на их будущее место работы*.

Одной из основных задач на завершающей педагогической практике является освоение творческих элементов педагогической деятельности. С этой целью на занятиях и внеклассных мероприятиях, проводимых студентами, вводятся приемы и методы проблемного обучения, составления опорных конспектов, мозговой атаки, "снежного кома", деловой, ролевой и организационно-деятельностной игры. Апробируются элементы модульного и синектического методов, приемы рациональной самостоятельной работы с книгой и дидактическими материалами. В результате происходит расширение барьеров творческой деятельности студентов, овладение их способами решения нестандартных педагогических задач, развитие культуры общения.

На завершающем этапе проводится подготовка дипломных работ к защите. Этот процесс включает следующие этапы: системное описание научного аппарата, самостоятельный анализ изученной литературы и состояния исследуемого явления в практике обучения, обобщение материалов экспериментальной работы во время педпрактики, оценка результатов, формулирование выводов и проектирование научной деятельности на будущее.

Резюме

Особистісноорієнтована професійна підготовка розглядається як актуальна проблема сучасної педагогіки і психології стосовно підготовки спеціалістів інтегративного профілю.

Summary

The author observes the question of the personal oriented professional preparation as an actual problem in pedagogic and psychology, according to the integrative profile specialists.

Список использованной литературы:

1. Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов / Ред.-сост. Крылова Н.Б. – М.: Педагогика, 1995. – С. 55.
2. Теория и практика личностно ориентированного образования // Педагогика. – 1996. - № 5. – С. 72-80.
3. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии: Монография. – Волгоград: Перемена, 1994. – С. 74.
4. Глузман А.В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования. – К.: Поисково-издательское агентство, 1998. – С. 171-203.
5. Сластенин В.А., Мищенко А.И. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя // Советская педагогика. - 1991. - № 10. - С. 79-84.
6. Орлов А.А. Формирование педагогического мышления // Советская педагогика. – 1990. - № 1. – С. 82-86.

Игнатенко Н.Я.

доктор педагогических наук, профессор,

Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта

НЕКОТОРЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ В ШКОЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

Понятие – одна из форм мышления, целостная совокупность суждений, т.е. мыслей, в которых что-либо утверждается об отличительных признаках исследуемого объекта. Ее ядром являются суждения о наиболее общих, и в то же время существенных признаках объекта.

Любая наука, в том числе и математика, представляет собой стройную систему понятий, в которой все понятия связаны друг с другом, являются звеньями одной неразрывной цепи.

1. Объем и содержание понятия

1.1. Каждое понятие объединяет множество объектов или отношений (*объем этого понятия*) и характеристическое свойство, присущее всем элементам этого множества и только им (*содержание понятия*). Например, понятие «треугольник» включает множество всевозможных треугольников (объем этого понятия) и характеристическое свойство — наличие трех сторон, трех вершин, трех углов (содержание понятия).

1.2. Содержание понятия раскрывается с помощью определения, объем — с помощью классификации. Посредством определения и классификации отдельные понятия организуются в систему взаимосвязанных понятий.

2. Определение

2.1. Рассмотрим некоторые способы определения понятия, которые находят (или должны находить) применение в школьном обучении математике.

Если в множестве А имеются элементы, обладающие некоторым свойством Р, и элементы, не обладающие этим свойством, то свойство Р определяет разбиение

множества A на два класса (слово «класс» мы применяем в качестве синонима слова «множество», здесь — подмножества A):

$$B = \{x|x \in A \text{ и } P(x)\} \text{ и } \overline{B} = \{x|x \in A \text{ и } \overline{P}(x)\}$$

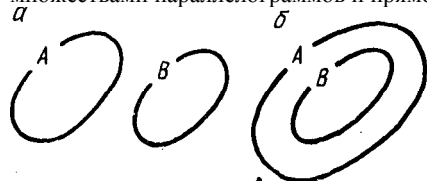
где $P(x)$ означает « x обладает свойством P », а $\overline{P}(x)$ — « x обладает свойством не P (или «не обладает свойством P)».

Это разбиение удовлетворяет всем условиям правильного разбиения множества на классы: каждый из классов не пуст ($B \neq \emptyset$ и $\overline{B} \neq \emptyset$), они непересекающиеся ($B \cap \overline{B} = \emptyset$) и исчерпывают множество A ($B \cup \overline{B} = A$).

С помощью свойства P мы определили множество B как подмножество множества A (в традиционной логике говорят, что определение задано указанием «рода (или родового понятия) A и видового признака (или отличия) P »).

Пусть, например, A — множество параллелограммов, P — свойство «иметь прямой угол». Тогда B — множество прямоугольников, и определение прямоугольника формулируется следующим образом: «Прямоугольник есть параллелограмм с прямым углом».

Мы уже говорили о том, что до введения определений учащиеся противопоставляют друг другу такие понятия, как «параллелограмм» и «прямоугольник», т. е. множества параллелограммов и прямоугольников представляются им как непересекающиеся (рис. 1, а). Определение этих понятий завершает процесс их формирования, раскрывая истинное отношение между множествами параллелограммов и прямоугольников (рис. 1, б).



Р и с. 1

Разумеется, не сразу приходят к такому определению прямоугольника. Показывая учащимся параллелограммы, среди которых и прямоугольники, и непрямоугольные параллелограммы, пользуясь определением параллелограмма, мы подводим их к обнаружению того, что прямоугольник обладает характеристическим свойством параллелограмма (противоположные стороны попарно параллельны) и, кроме того, у него «все углы прямые». Обычно ученики первоначально приходят к такому определению: прямоугольник — параллелограмм, у которого все углы прямые. Решение задачи — «в параллелограмме один угол прямой, найти остальные его углы» — приводит к усовершенствованию этого определения.

Встречается и определение прямоугольника, использующее понятие четырехугольника: прямоугольник—это четырехугольник, у которого все углы прямые. В таком случае приходится доказать теорему: «Прямоугольник — параллелограмм».

2.2. В процессе обучения целесообразно разъяснить учащимся суть важнейших требований к определениям и некоторых широко распространенных ошибок в них.

Сравним два определения квадрата: 1) квадрат есть ромб с прямым углом; 2) квадрат есть параллелограмм с равными сторонами и прямым углом.

Для сравнения структуры этих определений удобно пользоваться их символической записью. Пусть A — множество параллелограммов, B — множество ромбов, C — множество квадратов, P_1 — свойство «иметь прямой угол», P_2 — свойство «иметь равные стороны». При этих обозначениях наши определения запишутся так:

$$1) x \in C \Leftrightarrow x \in B \text{ и } P_1(x) \text{ или } C = \{x \mid x \in B \text{ и } P_1(x)\};$$

Df *Df*

$$2) x \in C \Leftrightarrow x \in A \text{ и } P_1(x) \text{ и } P_2(x) \text{ или } C = \{x \mid x \in A \text{ и } P_1(x) \text{ и } P_2(x)\};$$

Df *Df*

Как видим, первое определение более краткое, так как в нем характеристическое свойство более простое по своей логической структуре ($P_1(x)$). Второе определение более громоздкое, так как в нем более сложное по своей структуре характеристическое свойство ($P_1(x) \text{ и } P_2(x)$). Это объясняется тем, что во втором не использовано определение ромба: $x \in B \Leftrightarrow x \in A \text{ и } P_2(x)$.

Если заменить во втором определении выражение « $x \in A \text{ и } P_2(x)$ » через « $x \in B$ », получим первое определение. Также легко заметить, что из второго определения можно получить еще одно краткое определение квадрата, если воспользоваться определением прямоугольника и заменить выражение

« $x \in A \text{ и } P_1(x)$ » через « $x \in E$ », где E — множество прямоугольников:

$$x \in C \Leftrightarrow x \in E \text{ и } P_2(x)$$

Df

(«квадрат есть прямоугольник с равными сторонами». Вообще можно несколько ослабить свойство P_2 — «с равными смежными сторонами»).

Как видим, наиболее простое краткое определение содержит наиболее простое (по своей структуре) характеристическое свойство. Это достигается тем, что определяемое множество выражается как подмножество *минимального* множества, т. е. такого, никакое другое подмножество которого, содержащее определяемое, ранее не определено (понятие, объем которого есть это минимальное множество, в традиционной логике называется *ближайшим (для определяемого) родовым понятием* или *ближайшим родом*).

Определение с помощью минимального множества мы также будем называть *минимальным*.

Мы должны стремиться в процессе обучения строить минимальные определения, которые считаются логически и методически безупречными (если, разумеется, они не страдают другими дефектами).

Если свойством P не обладает ни один элемент множества A , то определение множества B $x \in B \Leftrightarrow x \in A$ и $P(x)$

Df

не задает ничего, кроме пустого множества (т. е. $B = \emptyset$). Такое определение называется *противоречивым*. Например, если мы определим «двупрямоугольный» треугольник как треугольник с двумя прямыми углами, то нетрудно доказать, что в «множестве треугольников нет такого треугольника (конечно, на евклидовой плоскости) и это определение ничего не задает.

Поэтому в связи с определением (рассматриваемого типа) возникает и задача «доказательства существования». Эта задача состоит именно в доказательстве существования в множестве A элементов (хотя бы одного), обладающих свойством P , т. е. в доказательстве того, что определяемое множество $B = \{x | x \in A \text{ и } P(x)\}$ непусто. Например, определяя прямоугольный треугольник как треугольник с прямым углом, мы доказываем его существование непосредственным построением такого треугольника.

Рассмотрим некоторые типы ошибок в определениях, часто встречающихся в школьной практике.

1. Мы уже видели, что использование неминимального множества в качестве определяющего приводит к громоздкому, логически несовершенному определению. Это же получается в результате включения в определение логически зависимых свойств. Такие определения часто встречаются в ответах учащихся, особенно при повторении материала. Забывая, какие свойства включались в определение понятия, а какие доказывались уже на основании его, некоторые школьники вводят и те, и другие свойства в определение. Так, иногда учащиеся определяют параллелограмм как четырехугольник, у которого противоположные стороны параллельны и равны. Наглядная модель параллелограмма одновременно показывает эти два свойства, и так как учащиеся при традиционном преподавании сами не участвуют в логической организации свойств параллелограмма, а лишь заучивают систему свойств, то такие ошибки вполне объяснимы.

В приведенном примере допущена ошибка следующего типа: вместо определения $x \in B \Leftrightarrow x \in A$ и $P(x)$ дано определение $x \in B \Leftrightarrow x \in A$ и $P(x)$ и $P_1(x)$, причем из $P(x)$ следует $P_1(x)$, т. е. $P(x) \Leftrightarrow P_1(x)$ истинна для любого x (на множестве четырехугольников).

Здесь нарушена минимальность определения (хотя и использовано минимальное определяющее множество).

Не только в ответах учащихся, но, к сожалению, и в некоторых учебниках встречаются определения, не удовлетворяющие требованию минимальности. Например, в учебнике А. П. Киселева, имелось следующее определение прямой, перпендикулярной к плоскости: прямая называется перпендикулярной к плоскости, если она, пересекаясь с этой плоскостью, образует прямой угол с каждой прямой, проведенной на плоскости через точку пересечения.

Во-первых, требование, чтобы прямая пересекала плоскость, является излишним, ибо это уже следует из того, что она перпендикулярна ко всем прямым плоскости (действительно, если прямая, перпендикулярная ко всем прямым на плоскости, не пересекала бы эту плоскость, то она должна была бы лежать в этой плоскости или быть ей параллельной. Но и в одном и в другом случаях на плоскости существовали бы прямые, параллельные данной, следовательно, неперпендикулярные ей, что противоречит условию). Во-вторых, если ввести понятие угла двух скрещивающихся прямых раньше понятия перпендикуляра к плоскости, что и рекомендуется, можно в определении последнего опустить требование, чтобы прямые на плоскости проходили через основание перпендикуляра.

Таким образом, минимальным является следующее определение: прямая называется перпендикулярной к плоскости, если она перпендикулярна ко всем прямым этой плоскости.

2. Нередко учащиеся одно понятие определяют через другое, это второе — через первое, и в результате оба понятия остаются неопределенными. Например, иногда они определяют прямой угол не как один из равных смежных углов, а как угол с взаимно перпендикулярными сторонами. Если же спросить их, какие прямые называются взаимно перпендикулярными, они тут же отвечают: «Прямые, образующие прямые углы, называются взаимно перпендикулярными». В приведенном примере «круг» обнаруживается без затруднений и самими учащимися.

Имеются, однако, случаи, когда совершаемый «круг» оказывается более замаскированным. В качестве примера можно привести определение длины окружности. Обычно предварительно доказывают существование предела последовательности периметров правильных вписанных в окружность многоугольников, затем этот предел и принимается за длину окружности. Однако при доказательстве существования этого предела иногда учащиеся «обосновывают» ограниченность последовательности периметров, указывая в качестве верхней грани длину окружности. Таким образом, получается «круг»: длина окружности определяется с помощью предела, существование которого устанавливается с помощью длины окружности.

Эта ошибка объясняется смешением двух понятий: «окружности» (геометрический образ, давно известный учащимся) и «длины окружности» (число, которое только собираются определить). Этому смешению понятий способствует чертеж, который подсказывает учащимся указанную ошибку (пример отрицательной роли чертежа).

3. Иногда в определении встречается и «тавтология», состоящая в том, что объект определяется через самого себя, хотя и в других выражениях. Например, «подобными называются такие фигуры, которые между собой подобны». Ясно, что такое «определение» ничего не определяет.

4. Иногда в определении указывается не то определяющее множество, из которого выделяется определяемое подмножество. Например, говорят: «Медиана есть прямая, соединяющая...» вместо «Медиана есть отрезок, соединяющий...»

5. В определениях, даваемых некоторыми учащимися, иногда совсем отсутствует определяющее понятие. Обычно в таких случаях оно заменяется словами «то», «если», «когда» и др. «Определения» такого рода встречаются там, где учащиеся не приучены давать полные ответы. На вопрос учителя: «Какие многоугольники называются подобными?» ученик ответил: «Это, если углы одного...»

Приведенные примеры ошибочных определений взяты из школьной практики. Серьезным недостатком преподавания является неправильная методика исправления ошибочных определений, даваемых учащимися. Часто на уроках наблюдается такая картина. Ученик дает ошибочное определение понятия. Учитель спрашивает второго, третьего учащегося, пока один из них не даст правильное определение. Если среди вызванных учеников такого не оказывается, учитель сам формулирует определение. При этом не выясняется, в чем сущность ошибок, допущенных учащимися в определениях, а следовательно, не предупреждается повторение подобных ошибок.

2.3. Рассмотренное (см. 2.2.) так называемое «формально-логическое» определение — не единственная форма определения, которая применяется в математике и в обучении математике.

Иногда используется *генетическое* определение, в котором вместо характеристического свойства указывается процесс образования определяемого объекта. Так, сферу можно определить: как замкнутую поверхность, все точки которой одинаково удалены от одной точки; как поверхность, образованную вращением полуокружности вокруг диаметра, стягивающего ее концы (по второму определению характеристическое свойство, включенное в первое определение, становится доказуемым (см. 2.2)).

2.4. В математике, особенно в современной, часто применяются *индуктивные* определения, которые, можно предполагать, получают широкое применение и в школьном обучении.

Схема индуктивного определения функции f на множестве N (или N_0) состоит в задании значения функции для 1 (или 0) и выражении значения функции для $x+1$ через ее значение для x с помощью известных операций (известной функции):

$$\begin{cases} f(1) = a \text{ (или } f(0) = a, \text{ если функция } f \text{ определена на } N_0); \\ f(x+1) = \varphi(x, f(x)), \text{ где } \varphi \text{ — известная функция.} \end{cases}$$

Эта схема — одна из форм задания алгоритма вычисления значения функции f для любого значения аргумента из N (или N_0).

Для последовательности 5, 7, 9, 11, 13, ... можно заметить (если закон образования членов этой последовательности остается таким же, как в выписанном конечном фрагменте ее):

$$f(1) = 5;$$

$$f(x+1) = f(x) + 2.$$

Отсюда легко получить и выражение для $f(x)$:

$$\begin{aligned}
 f(1) &= 5; \\
 f(2) &= f(1) + 2 \\
 f(3) &= f(2) + 2 \\
 &\dots\dots\dots \\
 f(x+1) &= f(x) + 2
 \end{aligned}$$

Сложив левые и правые части этих равенств, получаем $f(x+1) = 2x+5$, а следовательно, $f(x) = f(x+1) - 2 = 2x+3$.

Индуктивное определение, естественно, отражает мыслительную деятельность в процессе поиска алгоритма. Рассматривая заданные члены последовательности, мы замечаем, что первый член равен 5 и что каждый следующий член на 2 больше предыдущего. Это и фиксируется в индуктивном определении.

3. Формирование общих умений оперирования математическими понятиями

Владение сложной системой психических и практических действий, необходимых для целесообразной регуляции деятельности и имеющиеся у субъекта знаниями и навыками называется умением.

Следовательно, умение – это сознательное применение имеющихся у ученика знаний и навыков для выполнения сложных действий в различных условиях.

Особого внимания требует процесс формирования так называемых общих математических умений в т.ч. и общих умений оперирования математическими понятиями.

Под общими умениями оперировать математическими понятиями мы будем понимать такие умения, которые предполагают владение учащимися способами деятельности, связанной с изучением свойств математических понятий, всего понятийного аппарата. На наш взгляд, процесс формирования общих умений оперирования математическими понятиями должен предусматривать следующее.

1. Формирование умения выделять существенные признаки понятий (необходимость и достаточность), варьировать несущественными признаками понятий, перефразировать определение понятия через другую совокупность его существенных признаков, из набора существенных признаков объекта устанавливать его принадлежность к некоторому понятию и наоборот.

Например, перечислим некоторые признаки:

- 1) Диагонали взаимно перпендикулярны.
- 2) Многоугольник.
- 3) Диагонали пересекаются и точкой пересечения делятся пополам.
- 4) Противоположные стороны попарно равны.
- 5) Имеет 4 и только 4 угла.
- 6) Имеет хотя бы один прямой угол.
- 7) Диагонали равны между собой.
- 8) Четырехугольник.
- 9) Две смежные стороны равны между собой.
- 10) Параллелограмм.
- 11) Четыре стороны и четыре угла равны между собой.

- 12) Прямоугольник.
13) Ромб.

Если под суммой номеров будем понимать такую совокупность существенных признаков, которая необходима и достаточна для однозначного определения понятия, то

Четырехугольник	2+5					
Параллелограмм	8+4	8+3	2+5+4			
Ромб	10+9	6+3+1	10+1			
Прямоугольник	10+6	8+3+6				
Квадрат	10+9+7	13+6	10+11	2+5+4+9+6	12+9	

2. Формирование умения составлять родословную понятий:

A₁ – квадрат – ромб с прямым углом;

A₂ – ромб – параллелограмм с равными сторонами;

A₃ – параллелограмм – четырехугольник у которого противоположные стороны параллельны;

A₄ – четырехугольник – многоугольник с четырьмя сторонами;

A₅ – многоугольник – фигура, ограниченная ломаной линией

3. Формирование умения подводить объект под понятие в случаях конъюнктивной и дизъюнктивной структур определения. Полезным в таких случаях будет предлагаемый алгоритм.

а) исходя из условий, выбрать удобное определение понятия, под которое подводится объект;

б) выделить в выбранном определении все признаки понятия;

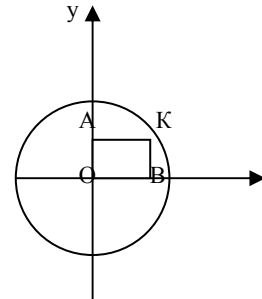
в) установить, какими логическими союзами связаны между собой эти признаки;

г) если все признаки понятия связаны союзом «и», то для подведения объекта под понятие необходимо проверить последовательно для данного объекта всех признаков, если не выполняется хотя бы один признак, то объект не принадлежит данному понятию, если же все признаки выполнены, то объект принадлежит объекту данного понятия;

д) если все признаки связаны союзом «или», то установление принадлежности объекта объекту понятия достаточно проверить выполнение хотя бы одного из этих признаков.

4. Формирование умения переосмысливать геометрическую фигуру в плане использования другого понятия, вычленять и комбинировать из ее элементов новые фигуры.

Например: АОКВ – прямокутник, радіус окружности R=5 см. Определить диагональ прямоугольника АВ.



Решение задачи очевидно, при условии, что учащиеся увидят радиус окружности в качестве диагонали прямоугольника ОК, Тогда на основании равенства диагоналей прямоугольника они получают результат АВ=5 см.

Резюме

У запропонованому матеріалі висвітлено деякі методичні аспекти формування загальних умінь їх оперуванням.

Литература

1. Брюшинин В.Н. Практический курс логики для гуманитариев. Уч. пособие. – М.: Новая шк., 1996 - 320 с.
2. Бойко А.П. Логика: Учебное пособие для учащихся гимназий, лицеев и школ гуманитарного профиля. – М.: Новая шк., 1994 – 80 с.
3. Колмогоров А.Н. драганян А.Г. Введение в математическую логику. – М.: из-во МГУ, 1982–120 с.
4. Игнатенко Н.Я. Формирование общих геометрических умений учащихся 7-8 классов: Дис. канд. пед. наук: 13.00.02 – К., 1992 – 210с.

Володько В.М.

кандидат педагогічних наук, доцент,

Кримський державний гуманітарний інститут, м. Ялта

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ И ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ НАВЧАННЯ

Индивидуализация і дифференціяція навчання як проблема цікавила багато наук: філософію, психологію, антропологію, педагогіку, соціологію та інші.

Пильна увага багатьох наук до цієї проблеми породжувала і безліч дефініцій, часом не тільки протилежних, але і таких, що виключають одна одну.

Проблема то бурхливо і повсюдно виникала в наукових колах, то знову зникала на багато років. От і зараз, коли вчені, практики, організатори і керівники системи освіти взяли за розв'язання проблеми докорінного перетворення навчання і виховання – знову згадали, що індивідуалізація і дифференціяція – це одне з найефективніших засобів, напрямків, принципів, систем якісного перетворення педагогічного процесу.

Дійсно, проголошено раніше такі напрямки перетворення системи навчання і виховання, як оптимізація, активізація, міжпредметні зв'язки, імміграція активних засобів навчання (ніби є пасивні засоби і активні), підвищення

педагогічної майстерності, культури тощо. Як пріоритетні тільки частково і не завжди і скрізь допомагали розв'язати проблему якості навчання і виховання. Основні ж проблеми і протиріччя навчання не долалися, а тільки інколи констатувалися або декларувалися.

Таке положення (або ситуацію) усвідомило багато учених-педагогів вони, стали розробляти проблему індивідуалізації і диференціації навчання в нових умовах зміни освітньої парадигми – іміграція суб'єкт-суб'єктних відносин у процесі навчання і виховання.

Сама проблема індивідуалізації і диференціації в психолого-педагогічній науковій літературі не нова.

Початок її теоретичного осмислення пов'язують з іменами давньогрецьких філософів – Левкіппа і Демокріта. Вони вперше обґрунтували індивідуалізацію і диференціацію як принцип, що лежить в основі філософського пояснення буття.

З розвитком педагогічної теорії і накопичування наукових знань і практичного досвіду розвивалася і проблема індивідуалізації і диференціації навчання і виховання. У своєму розвитку вона пройшла декілька основних етапів.

Перший. Розробка загальних положень і рекомендацій у визначенні і врахуванні індивідуальних особливостей учнів і їхня реалізація на практиці. Автор «Великої дидактики» і «Материнської школи» Я. А. Коменський відзначав, що в дітях більше здорової перцонародженої чистоти і непогрішності, ніж вважалося раніше, тому слід виявляти допомогу в їхньому розвитку.

У своїй пансофічній школі Коменський реалізував підхід до вивчення індивідуальних особливостей учнів і враховування цього в практиці навчальної і виховної роботи. Він набагато випередив своїх сучасників (і послідовників теж) у розумінні індивідуальних якостей, необхідність і значущість індивідуального і диференційованого підходу до дітей у процесі їхнього навчання і виховання.

Великий Коменський, вболіваючи за загальну освіту, бачив єдиний шлях його реалізації – класно-урочну систему, що дасть можливість охопити якомога більше дітей навчанням. У той же час він розумів, що саме в класно-урочній системі схована небезпека підвести всіх учнів під один шаблон, позбавити їх своєрідності та індивідуальності. Тому Я.А.Коменський наполегливо пропонував вчителям вивчати і враховувати індивідуальні особливості учнів і писав про це в усіх своїх педагогічних роботах.

Другий. Теоретичний рівень розробки індивідуального і диференційованого підходів до учнів у навчанні і вихованні.

Основоположником теоретичного обґрунтування індивідуального і диференційованого навчання справді можна вважати великого педагога минулого сторіччя К.Д. Ушинського. Він вважав (і довів теоретично і практично) що головна умова якісного навчання – це врахування вікових і інших особливостей учнів, їхньої індивідуальності. К.Д. Ушинський першим серед учених практиків довів, що діти за своєю природою «...занадто індивідуальні». Відома його думка про те, що, якщо педагогіка хоче виховати людину за всіма правилами, то вона повинна передусім

вивчити його в усіх відношеннях. Йому належить ідея інтеграції індивідуального і диференційованого підходу до учнів в умовах колективного навчання класу, що сьогодні є основоположною ідеєю в класно-урочній системі навчання. Ця думка вчителя російських педагогів є методологічним положенням для дослідників і педагогів практиків.

Основні напрямки і підходи індивідуального і диференційованого виховання	
Перший напрямок	Другий напрямок
Конструювання змісту навчально-виховного процесу, що дасть можливість обрати індивідуальні значущі програми професійного становлення особистості	Дослідження безпосереднього і опосередованого спілкування педагогів з учнями
Модульне навчання	Самостійна робота за індивідуальними планами
Програмоване навчання	Взаємне навчання
Індивідуальне установче навчання	Групове навчання
Навчання відповідно до потреб	Спільна наукова робота
Альтернативне навчання	Дистантне навчання
Вільне навчання	Тьюторіал

Третій. Індивідуальний і диференційований підходи розглядаються як педагогічні принципи на рівні соціального, педагогічного і психологічного експериментів. Цей період почався в двадцять роки ХХ сторіччя. Ідея індивідуального і диференційованого підходів набуває найширшого розмаху в теорії і практиці.

І за кордоном, і у вітчизняній педагогіці іде бурхливий пошук і розробки проблеми за багатьма напрямками дослідження. Але всі пошуки йшли за двома основними напрямками. Це видно з наведеної схеми 1.

Однак слід відзначити, що в основному розвивалися тільки напрямки індивідуального і диференційованого навчання. Очевидно, малося на увазі, що процеси навчання і виховання нерозривно і тісно взаємопов'язані між собою.

Наукові роботи П.П. Блонського, Л.С. Виготського, Л.С. Рубінштейна, Б.О. Аркіна та інших видатних учених створили освіті найкращі умови для розвитку теорії і практики індивідуально-диференційованої роботи учнів. У ці роки широко розповсюджується Дальтон-план і лабораторно-бригадний засіб (форма) навчання, розвивається педологія як наука про дитину. Велися пошуки і в інших напрямках. Але після відомих партійних постанов 1931-1934 рр ця робота була різко згорнута, а за багатьма напрямками не тільки припинена, але і спрямована в регресивне русло, що призвело до застою вітчизняної науки. Це призвело також до того, що педагогіка і психологія стали «бездітними» і «безстатевими».

Четвертий. Етап значного теоретичного і методичного осмислення принципів індивідуального і диференційованого підходів у навчанні учнів. Цей етап охоплює кінець 50-х - середину 60-х років. У ці роки А.А. Бударний, А.А. Кирсанов, І.Е.Унт, В.І. Загв'язинський, Є.С. Рабунський, Є.Я. Голант, Х.Й.Лейметс та інші вчені знову повернулися до проблеми індивідуального і диференційованого процесу навчання і виховання. Це повернення здійснювалося на нових психофізіологічних, психічних, педагогічних і соціальних основах.

Роботи психологів і фізіологів П. К. Анохіна, С.Л.Рубінштейна, К.В. Судакова, Б.Ф. Ломова дали основу, на якій велися дослідження і практика. Науково-дослідна робота переходить з центру на периферію: в Тартуський (Естонія), Казанський (Татарстан), Новосибірський, Ростовський університети.

Але цей період тривав недовго. З середини 60-х років почалося «тихе» згорання фундаментальних досліджень у педагогіці і психології. Відбувається незрозуміле: про індивідуалізацію і диференціацію навчання і виховання говориться багато, але практична сторона не порушується. Іде декларування проблеми. Командно-адміністративна система мусує проблему «радянський народ як нова суттєвість», і тут вже не до індивідуалізації і диференціації. Знову розповсюджується імперативна педагогіка.

П'ятий. Сучасний період теоретичного переосмислення і практичної реалізації індивідуалізації і диференціації навчання і виховання в нових соціальних умовах і суспільних перетвореннях. Цей етап почався на початку 90-х років його можна назвати етапом звільнення від ідеологізації і політизації процесу навчання і виховання, розуміння суттєвості людини і особистості, природи її розвитку.

Тепер, з початком створення національної системи утворення, розроблення нової педагогічної парадигми, демократизації суспільства і педагогічного процесу, інтерес до індивідуалізації і диференціації різко зріс. Багато вчених і практиків звертаються до цієї проблеми, особливо до вивчення зарубіжного досвіду, тому що зарубіжні країни в розв'язанні цих питань пішли далеко вперед.

В останні роки в науково-методичній літературі з'явився і активно досліджується та пропагандується новий термін – особистісно-орієнтоване навчання. Багато авторів розглядають особисто-орієнтоване навчання (В.В. Сериков – особистісно-орієнтована освіта) і вважають, що воно є новим типом, формою або засобом навчання і виховання. Однак це не чітке розуміння або навіть не коректне обґрунтування суті категорії.

Щоб уточнити нашу позицію з цього приводу, слід відповісти на питання: хіба буває навчання або виховання не особистісно-орієнтованим? Відповідь однозначна і давно відома: іншого навчання і виховання, окрім як персоніфікованого, тобто особистісно-орієнтованого, не може бути. Адже навчання і виховання – це взаємопов'язаний, взаємообумовлений і цілеспрямований процес взаємодії учня і вчителя, вихованця і вихователя. І те, що навчання і виховання орієнтоване на особистість учня (вихованця) – це очевидно, безособистісної педагогіки не існує. А раз так, то особисто-орієнтоване навчання і виховання – це не що інше, як реалізація індивідуалізації і диференціації навчання і виховання в тому вигляді, в якому ми подали. Тобто реалізація системи індивідуалізації і диференціації навчання і виховання і буде означати їх інтеграцію або реалізацію особистісно-орієнтованого навчання.

Аналізуючи наукові роботи можна прийти до такого висновку: оскільки не було раніше соціального замовлення від держави на розроблення проблеми індивідуалізації і диференціації навчання і виховання, а нею займалися тільки за особистою ініціативою, то і маємо різноманітність визначення, підходів у розумінні суттєвості, змісту і шляхів реалізації цієї проблеми. Така

різноманітність закономірна так, як і закономірний результат – проблема досі науково не розроблена в усіх відношеннях і не реалізується у повному обсязі.

Наприклад, І. Е. Унт вважає, що індивідуалізація і диференціація – **це реалізація принципу індивідуального підходу, врахування у процесі навчання і виховання індивідуальних особливостей в усіх формах і засобах незалежно від того, які особливості і в якій мірі вони враховуються.**

Педагогічна енциклопедія дає таке визначення: індивідуалізація – це організація навчально-виховного процесу, в якій вибір засобів, прийомів, тем навчання **враховують індивідуальну різницю учнів**, рівень розвитку їхніх спроможностей до навчання.

А.А. Бударний, А.А. Кирсанов і Є.С. Рабунський взагалі вважають, що індивідуалізація і диференціація зовсім не припускає врахування особливостей кожного учня. Цим самим вони підміняють індивідуалізацію диференціацією. Хоча перше не може існувати без другого, як і друге без першого (як побачимо далі), і це далеко не одне і теж.

П.І. Сікорський індивідуалізацію і диференціацію розуміє як організовану форму занять, в якій класи комплектуються за індивідуальними можливостями учнів і індивідуальним темпом навчання.

Не тільки у вітчизняній, але і в зарубіжній педагогіці і практиці ці поняття розглядаються по-різному.

Так, у США – це всі форми і засоби врахування індивідуальних особливостей учнів.

У Франції – це вдосконалення самостійної роботи відповідно до індивідуальних особливостей учнів.

У німецькій педагогіці індивідуалізація виступає як частина диференціації навчання.

У науковій літературі можна зустріти твердження, що індивідуалізація і диференціація процесу навчання і виховання – це синонімічні поняття.

Іноді можна зустріти твердження, що сенс індивідуалізації і диференціації полягає в тому, що в процесі їхньої реалізації розвиваються рідкісні можливості талановитих особистостей. Є й інші точки зору.

Враховуючи всю різноманітність вітчизняного і зарубіжного досвіду, можна зробити певні висновки, що не претендують на істину, а можливо, будуть сходинкою або платформою в подальших дослідженнях.

У філософській і психолого-педагогічній літературі зустрічається багато понять, що характеризують індивідуалізацію і диференціацію навчання і виховання. Це такі, як «індивідуалізація», «індивідуальність», «індивідуальний підхід», «індивідуальне навчання», «індивідуалізоване навчання», «диференціація», «диференційований підхід», «диференційоване навчання і виховання» тощо.

Розглянемо основні (базові) поняття.

Індивідуалізація і індивідуальність. Індивідуалізація як принцип філософського пояснення буття бере початок від давньогрецьких філософів (Єпікура, Лукреція, Платона, Арістотеля та ін.) Вони розвивали це поняття від механічного «предметного» характеру до надання йому людських якостей «індивідуальності» (Р. Декарт, Дж. Локк, Г.В. Лейбніц, Г.В.Ф. Гегель і ін.). Але

індивідуалізація не тотожна індивідуальності. Індивідуальність – це статичне, особливе в індивіді, сукупність тільки йому притаманних особливостей, що робить людину одиничним, особливим відображенням формування і розвитку особистості.

Індивідуальність не можна ототожнювати з особистістю ані відривати від неї. Особистість завжди неповторна, а, отже, індивідуальна. Індивідуальність невід’ємна від неповторності і в той же час це не одне і те ж. Найбільш цінними ознаками людської індивідуальності - є: цілісність, неповторність, автономність, внутрішнє «Я», творчість тощо.

Але слід враховувати, що індивідуальність виявляється не тільки в особистості, а і в її організмі.

Тому, **індивідуалізація – це сукупність елементів, процесів, тенденцій, що утворюють особливу форму існуючих явищ об’єктивного світу, особливий рівень його буття.** Це відображення певних закономірностей існування матеріальної дійсності, що має онтологічне і гносеологічне значення. Сенса її полягає в тому, що вона водночас є єдністю самореалізації і самовіддачі індивіда для себе і навколишніх людей.

Індивідуальність – особлива в індивіді сукупність тільки йому притаманних особливостей і якостей, що роблять особистість одиничним відображенням типового і загального. Отже, індивідуалізація і індивідуальність тісно пов’язані між собою, але це не одне і те ж.

Отже, індивідуалізація – це процес розвитку і формування особистості, спрямований на індивіда, його індивідуальність як об’єкт цього процесу.

Індивідуальний підхід. Це педагогічний принцип, що враховує індивідуальні особливості учнів у навчанні і вихованні. У ньому враховуються індивідуальні особливості всіх учасників педагогічного процесу: учня - вчителя, студента - викладача, вихованця – вихователя.

Індивідуалізація навчання та індивідуалізоване навчання. У літературі є багато суперечливих розумінь цих категорій, інколи навіть шкідливих дефініцій.

У педагогічній енциклопедії поняття «індивідуалізація навчання» визначається як організація навчального процесу, коли вибір засобів, заходів, темпу навчання враховують індивідуальні відмінності навчання. Багато авторів дотримується цієї точки зору. Тому й існує положення, що слід враховувати не всіх, тобто, не обов’язково враховувати всі індивідуальні особливості і всіх учнів. Інколи можна зустріти точку зору, що індивідуальне навчання – це засіб роботи з невідстаючими, учнями з фізичними або психічними недоліками. Це по-перше. По-друге, у цьому випадку розглядається індивідуальне навчання і виховання з позиції вчителя (викладача), ігноруючи позицію учня (студента), що теж має право (і повинен мати можливість) вибору.

Тому, **індивідуалізація навчання – це організація такої системи взаємодії між учасниками навчального процесу, в якому найкращим чином враховуються і використовуються індивідуальні особливості кожного, визначаються перспективи розумового розвитку і гармонійного вдосконалення особистої структури, здійснюється пошук засобів, що**

компенсували б явні недоліки і сприяли формуванню і розвитку особистості як індивіда в цілому.

Отже, індивідуалізація навчання – це педагогічний принцип побудови системи відносин учня з навчаючим. У такій системі навчання враховуються і розвиваються індивідуальні особливості кожного учасника. Особливе значення і розвиток одержують такі якості: самостійність, ініціативність, дослідний або пошуковий стиль діяльності, творчість, впевненість, культура праці тощо. А це і є ті якості, які необхідні для життя і діяльності, і які в Законі України «Про загальну середню освіту» трактуються як притаманні школі виживання, школі життя.

Близьким до цього поняття є поняття «навчання», що індивідуалізувалося.

Індивідуалізоване навчання – це навчання за індивідуальними програмами, змістом, формами, засобами, темпами, формами аудиту і оцінювання тощо.

Воно може бути реалізованим у межах і на основі індивідуалізації навчання як системи відносин і припускає: а) всебічне знання учнів, їх здібності і можливості; б) наявність відповідно підготовлених вчителів (викладачів), вихователів; в) наявність адаптованих і індивідуалізованих курсів, програм і т.п.; г) добре налагоджену і розвинену матеріально-технічну базу тощо.

Індивідуалізоване навчання слід розглядати як стратегію в навчанні: від мінімальної модифікації в груповому навчанні до повного незалежного навчання.

Незалежне навчання практикувалося на початку цього століття аж до 50-60-х років, але широкого розповсюдження воно не отримало, бо в ньому відсутня управлінська функція і тісні зв'язки в системі «учень – вчитель» або «студент – викладач», немає можливостей варіації темпом, метою і засобами навчання, реалізовувати індивідуальне навчання тощо.

Диференціація, диференційований підхід, диференційоване навчання і виховання.

Можна зустріти в літературі, що індивідуалізація і диференціація це синоніми, особливо тоді, коли йдеться про індивідуальні і диференційовані підходи. Деякі автори вживають тільки поняття «диференціація».

Диференціація означає розподіл, розчленування цілого на різноманітні частини, форми, східці. Існує функціональна і структурна диференціація. У ході першої відбувається розширення функцій, що виконуються окремими елементами системи, що розвивається, а в ході другої – виділяються підсистеми, що реалізують ті чи інші функції. Ця філософська настанова є тією основою, на яку спираються педагоги, розглядаючи поняття диференціації і похідні від неї.

Найбільш розповсюдженим є таке визначення: диференціація – врахування індивідуальних особливостей учнів у тій формі, коли вони групуються за яким-ось ознаками. Зустрічаються ознаки: вікові, статеві, національні, професійні, за інтересами, метою тощо.

Існує поняття «диференціація освіти», що означає розподіл навчальних планів, програм, напрямків.

Широко вживаним є поняття «диференційований підхід». Це особливий підхід до різних груп учнів, що лежить в основі організації навчальної роботи з ними, різної за змістом, обсягом, складністю, методами і засобами.

В останні роки зустрічається і таке поняття як «диференційоване навчання». Суть його полягає у всебічному розвитку творчих сил кожного учня, розширення його інтересів, кругозору, розвитку пізнавального інтересу тощо.

Виходячи з досвіду і аналізу наявних поглядів на диференційоване навчання, ми визначаємо його **як таку спеціально організовану діяльність, що, враховуючи індивідуальні ознаки, спрямована на оптимальний інтелектуальний розвиток кожного учня (студента) і передбачає структурування змісту навчального матеріалу, добір форм, прийомів і засобів навчання відповідно до їх типологічних особливостей.**

Таке розуміння диференційованого навчання є науковою основою для обґрунтування понять «диференціація» і «диференційований підхід», оскільки воно містить всі вимоги до визначення наукових понять.

Отже, диференційоване навчання слід розуміти як таку організаційну систему, в якій навчальні групи, класи формуються за певними загальними ознаками, і, відповідно, навчання проводиться за різноманітними програмами, темами, планами з максимальним врахуванням індивідуальних особливостей забезпечення оптимальних результатів учнів і розвитку їхніх якостей.

Таким чином, індивідуалізація і диференціація – це дві сторони одного і того ж процесу – процесу збереження, врахування і розвитку особистих якостей кожного учня. Розглядати їх окремо і один від одного – це знову робити помилки, від яких ми хочемо позбавитися.

Отже, суть індивідуалізації і диференціації навчання і виховання як загальної абстрактної категорії відбивають і висловлюють об'єктивний і конкретний процес – рух відносин, спілкувань, діяльності, завдяки якому здійснюється спадкоємне формування і розвиток індивідуальності особистості.

Призначення індивідуалізації і диференціації як суспільного явища служити виконанню об'єктивної функції суспільного механізму взаємодії, забезпечуючи входження генерації (їх соціалізацію) в життя суспільства, стає їхніми активними суб'єктами конкретно-історичного процесу.

Зміст індивідуалізації і диференціації складає емпіричний досвід пізнання світу. Водночас у зміст входить досвід світової суспільної практики, зміст світової культури.

Механізми і форми індивідуалізації і диференціації виступають безпосереднім проявом спілкування, діяльності і взаємовідносинами, що породжуються. Саме вони і тільки вони здатні впливати на розвиток особистості, придбання необхідних знань, звичок і навичок у становленні самості і самостояння.

Існують дві об'єктивні форми взаємодії: індивідуально-парне і колективне взаємозобов'язуюче. Перша – більш результативна для індивідуалізації і формування індивідуально-особистої значущості. Друга – успішно забезпечує входження особистості в суспільство, тобто її соціалізацію.

Критерієм ефективності індивідуалізації і диференціації є ступінь відповідності результатів навчання і виховання потребам і запитам природи і

суспільства, рівню природовідповідної і культуровідповідної готовності індивіда тощо, відповідність його поведінки вимогам правових і моральних, природних і культурних норм.

Основним критерієм ефективності індивідуалізації і диференціації навчання і виховання є, звичайно, успішність самовияву і самоствердження.

У самому загальному вигляді критерії ефективності індивідуалізації і диференціації можуть бути висловлені лише через ступіні вихованості і навчання (розвиненості особистості і почуття відповідальності учнів), ступінь мобільності його психічних процесів і індивідуально-особистісних якостей.

Стислий історичний і теоретичний аналіз понять індивідуалізації і диференціації навчання дозволяє зробити ще один висновок: головною метою і напрямком вони мають подвійний характер – збереження і подальший розвиток індивідуальності особистості.

Доцільність індивідуалізації і диференціації навчання і виховання зв'язується: 1) з потребою подолання негативного відношення частини учнів до навчання, використовуючи їхні інтереси і здібності; 2) з потребою створення найкращих умов для виявлення і максимального розвитку можливостей і нахилів учнів; 3) з безперервним зростанням обсягу навчального матеріалу, необхідного для засвоєння. Для розв'язання цих і інших проблем слід розробляти і впроваджувати індивідуалізацію і диференціацію навчання і виховання.

Спираючись на теоретичний і практичний досвід, слід визначити класифікацію форм індивідуалізації і диференціації навчання і виховання, тому що в них висловлюються конкретний прояв суті і зміст індивідуалізації і диференціації. Форми індивідуалізації і диференціації можуть бути об'єднані у види і реалізовуватися на різноманітних рівнях.

Види індивідуалізації і диференціації визначаються виходячи з наявних індивідуально-типологічних особливостей учнів, що необхідно виділити.

Виділяються такі види:

за метою навчання;

за загальними і спеціальними особливостям;

за інтересами;

за проектованою професією;

за темпом навчання;

за схожістю змісту

за домінуючими формами і засобами навчання;

за здібностями (нездібностями);

за національною (мовною) ознакою;

за релігійною приналежністю;

за соціальним і майновим станом батьків;

за психофізіологічними особливостями тощо.

Вид індивідуалізації і диференціації визначається виходячи з ознаки, що є основою в даній формі.

Індивідуалізація і диференціація здійснюється на трьох рівнях.

I-й мікрорівень, коли здійснюється різноманітний підхід до окремих особистостей і малих груп в середині навчального класу (навчальної групи). Цей

рівень часто називають внутрішньою індивідуалізацією і диференціацією, або внутрішньокласовою (внутрішньогруповою).

Внутрішній індивідуалізації і диференціації навчання і виховання на відміну від зовнішньої притаманні такі риси:

- створення змішаних (різноманітних) класів (груп);
- організація неоднорідного навчального середовища;
- предметно і соціально жорстко не орієнтованої, але яка має завдання всебічного розвитку кожного учня;
- відсутність спеціального відбору (набору) в класи (навчальні групи), але в них надається можливість жорсткої індивідуалізації навчання.

II-й мезорівень – рівень школи (внз), коли індивідуалізація і диференціація здійснюється в середині школи (внз) між окремими класами (навчальними групами), профілями, напрямками.

Зовнішня індивідуалізація і диференціація навчання і виховання характеризується таким:

- створення однорідних груп учнів за здібностями, інтересами, нахилами;
- організацією в цих групах однорідного середовища, предметно і соціально суворо орієнтованого;
- організацією груп на основі відбору (вибіркова індивідуалізація і диференціація), пов'язаного з переходом в інші групи, зміною звичного освітнього середовища.

III-й макрорівень – індивідуалізації і диференціації між школами (внз) створення різноманітних типів шкіл (внз)

Другий і третій рівень індивідуалізації і диференціації навчання і виховання – це і є зовнішня індивідуалізація і диференціація.

До зовнішньої індивідуалізації і диференціації навчання і виховання слід переходити тільки через внутрішню. На жаль, до проведення внутрішньої індивідуалізації і диференціації навчання і виховання ми поки що не готові. Для цього потрібні принципово інші навчальні матеріали, дидактичні посібники, форми педагогічного спілкування, критерії оцінки ефективності праці учнів і вчителів, викладачів і вихователів, різноманітність і відповідність виховного впливу індивідуальним потребам тощо.

Що ж треба зробити?

1. Розробити різні варіанти програм, підручників, дидактичних матеріалів, що дозволять варіювати і завдяки цьому забезпечити індивідуалізацію і диференціацію навчання і виховання.
2. Використати різноманітні форми занять і виховних заходів (рольових ігор, діалогів, тренінгів, розв'язання суб'єктивно значущих завдань тощо).
3. Спеціальна підготовка вчителя, викладача, вихователя, що вміння стежити за розвитком кожного хто навчається, гнучко вибирати методичні прийоми і засоби навчання і виховання.
4. Особливі вимоги до особистості вчителя, викладача, вихователя, здатного до постійного і доброзичливого навчання, що орієнтується на повагу і турботу про кожного.

Вибір видів, форм і рівня індивідуалізації і диференціації, що будуть реалізовуватися, залежать від розуміння педагогічним колективом їхньої мети і призначення.

Якщо приймається націленість на створення умов для максимального розвитку особистості, розкриття її індивідуальності, то індивідуалізація і диференціація повинна характеризуватися різнобічністю. Це означає, що в ході їхньої реалізації будуть враховуватися і пізнавальні інтереси, і індивідуальні психофізичні особливості, і загальні здібності і т.ін. Це буде можливим тоді, коли реалізовуватиметься вся сукупність форм індивідуалізації і диференціації навчання і виховання стосовно різноманітних видів, а не одна якась форма.

Коли мета індивідуалізації і диференціації навчання і виховання є як відбір і розвиток інтелектуальних можливостей учнів, що в майбутньому складуть інтелектуальну еліту, то достатньо було б реалізувати тільки індивідуалізацію і диференціацію за загальними здібностями в формах, що орієнтувалися на навчання тільки обдарованих учнів.

Однак такий підхід суперечить принципам гуманістичної педагогіки, і кожен учень має право на максимальне розкриття своєї індивідуальності.

Саме використання сукупності різноманітних форм індивідуалізації і диференціації створює умову для максимального розвитку всіх учнів.

У реалізації всіх форм індивідуалізації і диференціації повинні зберігатися головні принципи: **цілісності, перспективності і обґрунтованості.**

Цілісність – це використання сукупності форм індивідуалізації і диференціації навчання і виховання, взаємопов'язаних один з іншим, а не окремо взятих. У єдності повинні використовуватися всі рівні індивідуалізації і диференціації навчання і виховання, особливо перший і другий.

Наступність – це взаємозв'язок форм, що використовуються на різноманітних етапах навчання і виховання.

Теоретична обґрунтованість – вимога чіткого співвідношення всіх форм з умовами і можливостями навчального закладу (школи або внз), постійної рефлексії і корекції процесу навчання і виховання. Вона вимагає врахування чинників, що впливають на цей процес.

Цілісність, наступність і обґрунтованість як основні принципи індивідуалізації і диференціації навчання і виховання забезпечують тісний і безпосередній зв'язок з дуже важливим і істотним процесом формування і розвитку особистості – соціалізацією.

Соціалізація – це «входження» особистості в соціум, як і індивідуалізація і диференціація, є рівнопорядковими принципами людського буття. Вони спільно характеризують і відбивають сукупність людського буття і, на наш погляд, існувати самостійно, окремо один від одного не повинні, тому що, окреме їхнє функціонування виправляють процес цілісного формування і розвитку особистості.

Можна стверджувати, що соціалізація як процес ширше і повніше характеризує особисте буття, що вона визначає суть і зміст, форми і засоби, види і рівень індивідуалізації і диференціації. Але очевидним й інше: індивідуалізація виступає фундаментом для диференціації, а вони разом доповнюють процес

соціалізації особистості, роблячи його предметнішим (конкретнішим) і об'ємнішим (всебічним).

У реалізації індивідуалізації і диференціації навчання і виховання слід виділити декілька взаємопов'язаних і взаємообумовлених етапів.

I-й етап. Вивчення потреби освітньої установи (школи, ВНЗ) в тих або інших формах індивідуалізації і диференціації навчання і виховання.

II-й етап. Узагальнення досвіду школи (ВНЗ) з реалізації окремих форм індивідуалізації і диференціації, вивчення педагогічної літератури з метою виявлення специфічних особливостей різноманітних форм і рівня.

III-й етап. Співвідношення ідеї індивідуалізації і диференціації з концептуальною діяльністю навчальної установи.

IV-й етап. Урахування перспективи розвитку навчальної установи (школи, ВНЗ).

V-й етап. Вивчення складу мікросоціума (школи, ВНЗ), виявлення потреб в освітніх послугах, пов'язаних з можливостями індивідуалізації і диференціації.

VI-й етап. Вивчення прагнень і можливостей педагогічного колективу, всіх і окремо кожного його члена.

Перераховані етапи інваріантні за своєю суттю в сукупності і кожний окремо взятий, тобто Е. Вони можуть, і повинні, доповнюватися, уточнюватися, змінюватися як в кількісному, так і в якісному відношеннях. Таке розуміння характерне для постійного процесу, що розвивається, а те, що індивідуалізація і диференціація навчання і виховання є процеси, що розвиваються в теорії і практиці, сумнівів немає.

Підводячи підсумки сказаному, відзначимо:

1. Індивідуалізація і диференціація навчання і виховання не мета, а засіб розвитку індивідуальності особистості учня.
2. Індивідуалізація і диференціація є не дидактичний, а педагогічний принцип, реалізація якого дозволяє створити сприятливу систему суб'єкт-суб'єктних відносин всіх учасників педагогічного процесу.
3. Індивідуалізація – основа диференціації. Тільки знання індивідуальних типологічних особливостей учнів дозволяє продиференціювати їх, згрупувавши найкращим засобом для якісної навчально-виховної діяльності.
4. Індивідуалізація і диференціація навчання і виховання не можуть існувати одне без одного – це взаємозв'язані, взаємообумовлені і в той же час відносно самостійні процеси цілеспрямованого формування і розвитку особистості учня, його соціалізації.
5. Технологізація індивідуалізації і диференціації навчання і виховання можливі при дотриманні двох найважливіших умов: знань і навчання індивідуальності кожного учасника педагогічного процесу і готовності вчителя, педагога, вихователя до їхньої реалізації.

Все сказане дозволяє також стверджувати, що поза глибоким, систематичним, цілеспрямованим і скоординованим вивченням проблеми, накопиченням знань і досвіду, не можливий всебічний і гармонійний розвиток особистості учня.

І, по-друге, необхідна струнка теорія апробування на практиці. А це, можливо, буде тоді, коли, як писав В.В.Краєвський, теорія мине всі етапи перетворення в методичні і технологічні настанови. Таких етапів декілька:

- 1) реально процес навчання, що протікає, фіксується в описі, що може бути отриманий шляхом спостереження і узагальнення досвіду;
- 2) виявляються інваріантні риси цього процесу, його закономірностями, для чого може бути використаний експеримент;
- 3) відбувається перехід від теоретичного дослідження до конструювання, що знаходить вираження в фіксації відповідних знань у вигляді дидактичних принципів, що повинні ґрунтуватися на врахуванні закономірностей навчання;
- 4) на основі цих принципів розробляються методичні рекомендації;
- 5) всі види знань, отриманих у результаті роботи, що передусе, розташовуються в ієрархійній методичній системі, що створюється з урахуванням конкретних мети і умов навчання конкретному предмету і що фіксується у вигляді підручників і навчальних посібників, програм, навчальних планів, рекомендацій для вчителів;
- 6) проект навчання реалізується в навчальному процесі, що знов стає предметом вивчення. Завдяки цьому цикл переходу від науки до практики замикається, завершується один спіралі пізнання.

Резюме

Предложены обобщенные взгляды на практическую проблему педагогики и психологии в современных условиях. Обосновывается необходимость проведения научно-методологических исследований актуальной проблемы высшей школы.

Summary

The integrated laws of the practical problems in psychology and pedagogics in modern conditions are presented in this article. The necessity of conducting science – methodological researches of the high school urgent didactical problem is justified.

Література

1. Фридман П.М., Пушкина Т.А., Каплунович Н.Я. Изучение личности учащегося и ученических коллективов: Кн. для учителя /Л.М. Фридман и др. – М., Просвещение, 1988. – 207 с.
2. Хьелл П., Зиглер Д. Теория личности: Основные положения, исследования и применения. – СПб: Питер Пресс, 1997 – 608 с.
3. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.:1996. – 95 с.
4. Козлов Н.И. Формула личности. СПб «Питер», 1999. – 368 с.

Приходько Н.И.

*доктор педагогических наук, профессор,
Запорожский государственный университет*

ТЕХНОЛОГИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ

Создание национальной системы социальной адаптации, реабилитации, профилактики, социальной помощи и защиты требует поддержки и

сопровождения человека на всём его жизненном пути, и прежде всего, - в детстве, в период формирования и реализации профессиональной карьеры, в процессе утраты социальных благ. Эти функции сегодня возложены на социальных педагогов. Социальные педагоги – люди особой, деликатной профессии. Они призваны обеспечивать систему служб социальных услуг и обслуживания. Спектр их деятельности широк и многообразен.

В зависимости от профиля специализации социальный педагог может работать в любом специализированном учреждении (детском доме, социальном приюте, медико-психологической консультации, центре реабилитации, центре досуга и педагогической анимации, центре трудоустройства, телефоне «Доверия», центре ресоциализации и планирования семьи и т.п.). особая категория этих специалистов работает в закрытых учреждениях (пеницитарных, превентивных, гериатрических лечебницах, госпиталях, онкологических и наркологических диспансерах и т.д.).

Забота социального педагога распространяется на все возрастные категории населения и предусматривает активизацию социокультурных и социально-педагогических функций общества и личности. Являясь посредником в системе их взаимодействия, социальный педагог влияет на становление гуманистических, доброжелательных, нравственно-здоровых отношений в социуме, формирование системы ценностных ориентаций личности к социальному окружению, природе, к своему здоровью и т.д.

Анализ педагогической литературы свидетельствует о недостаточном освещении подготовки социальных педагогов. Не претендуя на всестороннее освещение данной проблемы мы остановимся лишь на мониторинге (лат. *monitor* – напоминание, наблюдение, анализ состояния среды) практической подготовки социальных педагогов в нашем университете. В прикладном плане мониторинг мы рассматриваем и как определённый вид социально-педагогической технологии по преодолению аномалий психо-социальных установок будущих специалистов, и как совокупность характерных для них профессиональной и добровольческой деятельности, и как организационную структуру, включающую целевые, видовые, функциональные, обучающие, практико-ориентированные компоненты.

Запорожский государственный университет уже более 5 лет ведёт разработку концептуальных основ и технологии содержания практической подготовки социальных педагогов. С этой целью студенты проходят девять видов практик:

1. Ознакомительная практика проводится в первые четыре недели на первом курсе, в процессе которой будущие социальные педагоги знакомятся с условиями жизнедеятельности детей и взрослых в учреждениях санаторно-оздоровительного характера, детских домах, приютах, геронтологических санаториях, службах социальной помощи и защиты населения.

2. Защитно-правовая практика проводится в течение первого семестра параллельно с преподавателем курса «Введение в профессию социального педагога». Основная цель этого вида практики – изучение всего арсенала правовых норм защиты интересов клиентов, содействие применению мер государственного принуждения и реализации юридической ответственности в

отношении лиц, допускающих прямые или опосредствованные воздействия на клиента.

3. Благотворительная практика проводится бакалаврами в течение двух лет на втором и третьем курсах, специалистами трёх лет - на 2 и 4 курсах. В связи с тем, что этот вид практики проходит в особых условиях психоневрологических и онкологических больниц (кафедра управления и социальной педагогики нашего университета является коллективным членом Международной Ассоциации онкологов – МАО) и её проводят волонтеры, для этого выделен специально день (среда). В этот день волонтеры привозят одежду, обувь, книги, проводят педагогические консалтинги, устраивают праздники, поздравляют с днем рождения, организуют выставки работ клиентов этих учреждений.

4. Социально-педагогическая практика знакомит студентов с современными учебно-воспитательными учреждениями различных типов: дошкольными, среднеобразовательными, высшими, альтернативными: гимназиями, лицеями, специализированными школами и др.

5. Организационно-досуговая практика предполагает непосредственное участие студентов в оздоровительно-воспитательной работе всех типов детских летних оздоровительных комплексов и лагерей, а также внешкольных организаций и объединений.

6. Диагностическая практика направлена на использование студентами различных методов проведения диагностики индивидуально-психологических особенностей личности, их анализа и интерпретации в различных учебно-воспитательных структурах: дошкольных учреждениях, школах, инспекции по делам несовершеннолетних, комиссиях по делам семьи и молодёжи при райисполкомах, детских приёмниках-распределителях, лечебных учреждениях и т.д.

7. Реабилитационно-коррекционная практика способствует формированию у студентов умений и навыков проведения психокоррекционной и реабилитационной работы, овладению формами и методами её проведения.

8. Профилактическая практика предоставляет широкое поле деятельности будущему социальному педагогу для отработки умений и навыков приведения в действие социально-правовых, юридических, психологических механизмов предупреждения и преодоления негативных влияний, организаций и оказания социотерапевтической помощи подросткам и молодёжи в период их социального и профессионального самоопределения.

9. Преддипломная практика является завершающим этапом в подготовке социального педагога и направлена на сбор научно-исследовательского материала и обобщение опыта, накопленного в процессе прохождения всех видов практики, для написания дипломно-выпускной работы.

В процессе практической подготовки социальных педагогов ведущими принципами являются: непрерывность и последовательность в течение всего периода обучения; акмеологичность (возможность творчески использовать свои задатки и способности на выбранном объекте практики в соответствии с интересами, наклонностями и желаниями); исследовательский подход (возможность исследовать различные социально-педагогические процессы и

проблемы в соответствии с особенностями и потребностями социальных структур, выступающим в роли базы практики).

Основными задачами всех видов практической подготовки социальных педагогов являются:

- выявление специфики социально-педагогической деятельности и её отношение к другим видам деятельности в системе «человек – человек»;
- формирование профессионально важных качеств социального педагога и их закрепление в практической деятельности;
- формирование чувства милосердия, доброты, отзывчивости, эмпатичного сопереживания;
- закрепление и практическое использование теоретических знаний по специализации (у нас их четыре: практический психолог, педагог-организатор, психология труда и управления, педагог-менеджер).

Практическая значимость проводимой нами работы заключается в создании полноценных условий, определяющим критерием которой является готовность будущего социального педагога к выполнению заказа различных социальных структур общества.

Чтобы решать вопросы повседневности, необходимо очень серьёзно браться за подготовку социальных педагогов со всех сторон – методологической, теоретической, исследовательской и практической. Необходима новая идеология педагогического мышления в подготовке посредников между обществом и конкретным человеком. Это особенно важно в условиях становления государственности Украины.

Мы пытались раскрыть лишь частично мониторинг практической подготовки социальных педагогов. Его основное назначение – привлечь внимание всех, кто занят подготовкой специалистов этой уникальной профессии, к различным проявлениям бесконечно сложного понятия «социально-педагогическая деятельность».

Именно технология содержания практической деятельности специалиста во многом определяет содержание и организацию учебного процесса, профессиональные, социально-психологические, творческие (креативные) и личностные качества социального педагога, определяющие его способность трудиться в условиях рыночных отношений, добиваясь результатов, адекватных требованиям государственной независимости Украины.

Резюме

В статье раскрывается технология практической подготовки социальных педагогов в различных видах социально-педагогической практики методом мониторинга. Овладение данным методом способствует формированию готовности выполнения функциональных обязанностей будущими специалистами по обеспечению социальной адаптации, реабилитации, профилактики, помощи и защиты человека в системе социальных служб и учреждений.

Summary

This article offers the technology of training social pedagogs in different kinds of social-pedagogical practice by monitoring method.

Мониторинг практической подготовки социального педагога

Вид практики	Место прохождения	Цель. Задачи	Функции	Навыки	Личностные качества, являющиеся позитивными
Ознакомительная	Дом малютки «Солнышко»	Ознакомление с работой различных социально-педагогических учреждений; а также со спецификой функциональных обязанностей социального педагога в этих учреждениях	Защита детей от педагогического насилия; Создание условий для развития малышей в условиях Дома малютки; Охрана здоровья детей.	Анализ деятельности, критическая переработка различных форм работы, учёт прикладного аспекта в разработке алгоритма и технологии работы. Определение профессионального взаимодействия социального педагога с различными социокультурами (человек, группа, коллектив, семья и др.)	Человеконенавистничество. Отсутствие любви к детям. Профессиональная некомпетентность. Стереотипность форм и методов работы. Отсутствие понимания межличностного влияния. Склонность видеть во всём лишь отражение своих прямых действий.
Защитно-правовая	Детские дошкольные учреждения		Диагностика развития детей и подростков: Патронажная работа. Работа с проблемным и семьями	Технологизация деятельности. Определение связи между компонентами системы.	Категоричность, неумение выделить нужное и главное. Незнание условий и факторов жизни и деятельности.
	Общобразовательные школы. Школы-гимназии, лицеи, колледжи.		Прогнозирование стратегических направлений работы, планирование. Организация досуга и внеклассной работы.	Конкретность взаимоотношений между субъектами труда. Использование методов социально-педагогической диагностики и выявление	Незнание психологии человека и нежелание совместно с ним решать его проблемы. Незнание индивидуальных личностных особенностей, задатков,

			Коммуникация и добрые взаимоотношения со всеми участниками целостного педагогического процесса.	профессиональной пригодности. Налаживание взаимодействия с персоналом, воздействие на него для достижения намеченной цели.	способностей детей и взрослых. Низкий уровень мотивации, способностей к работе социального педагога.
Благотворительная	Онкологический диспансер		Эмоционально-волевая: поддержка у больных высокого эмоционального и жизненного тонуса, уверенности в оздоровлении. Наблюдение за работой старших волонтеров по организации досуга и оказанию социально-педагогической помощи больным.	Убеждающее воздействие и налаживание сотрудничества, взаимодействия. Выявление пограничных состояний, способов их профилактики и коррекции. Развитие иерархической динамической системы активности.	Незнание особенностей труда, а также отклонение от социальных норм. Низкий уровень профессиональной компетентности. Приверженность к стереотипам. Неспособность к субъективному профессиональной деятельности.
Социально-педагогическая			Коррекция работы социальных педагогов (волонтеров) и медицинского персонала. Методическая: гуманистическая направленность сотрудничества	Тренировка ментальность, критического мышления и умения решать задачи профессиональной деятельности. Рефлексивный анализ условий, процесса и результата практического	Нежелание утверждать свою престижность в работе на основе саморазвития и самореализации. Отсутствие альтернативных подходов к работе. Неумение использовать средства социально-педагогического

			тва. Защитно- право-вая: защита больных от медицинског о насилия.	труда как источника непрерывного квалифицирова нного роста.	взаимодействия.
Диагнос гическая	Лечебно- профи лактичес кий центр при наркодис пансере	Изучение условий жизни детей и подростков, стоящих на учёте, условий работы, форм, методов, содержания работы социального педагога.	Диагностиче ская. Информацион но- коммуникатив ная. Профилакти ческая Организацион но- методическая.	Критическая оценка деятельности, результатов работы. Определение и применение психолого- педагогичес ких компонентов вдохновения, воодушевле ния, побуждения, поддержки, сплочения, адекватных задачам и специфики работы социального педагога. Организация работы по оптимальному алгоритму и технологии.	Боязнь причинить кому- то боль. Боязнь прямых высказываний. Боязнь чрезмерного контроля над жизнью других людей.
Реабил тацион но- коррек ционная	Служба социаль ной помощи одиноким и престаре лым	Изучение документаци и службы. Знакомство с работой социального педагога. Оказание социальной помощи. Участие в создании соответству ющих материаль ных и бытовых	Защитно- правовая. Организацион но- коммуникати вная Социально- патро нажная.	Восстановление социального статуса детей и взрослых. Психолого- педагогическое воздействие при помощи убеждения, внушения, тренинга и др. методов для ликвидации дисгармонии и налаживания гармоничных отношений.	Боязнь конфронтации. Игра в «добраго ангела». Нетерпение. Боязнь испортить отношения.

		условий. Социально-педагогический патронаж.			
Профилактическая	<p>Служба по делам несовершеннолетних</p> <p>Приют для детей и подростков «Надежна»</p> <p>Геронтологический санаторий</p> <p>Службы социальной помощи и социальной защиты</p> <p>Центр социальных служб молодежи</p> <p>Областной онкологический диспансер</p>	<p>Ознакомление со спецификой контингента службы, работой специалистов.</p> <p>Изучение личностных, особенностей подростков, а также социального окружения.</p> <p>Выявление условий дальнейшего позитивного развития, обучения и воспитания беспризорных детей.</p> <p>Изучение различных форм и видов благотворительной деятельности в различных социальных учреждениях</p>	<p>Нормативно-правовая. Социально-правовая. Диагностическая. Информационно-коммуникативная</p> <p>Профилактическая</p> <p>Защитно-правовая</p> <p>Создание необходимых условий для нормальной жизни, психологического комфорта, удовлетворения потребностей и интересов.</p> <p>Защита прав.</p> <p>Оказание социальной помощи молодежи.</p> <p>Индивидуальное консультирование</p> <p>Индивидуальная работа по оказанию антистрессовой помощи, связанной с болезнью.</p>	<p>Поиск способов защиты прав и интересов детей и подростков, форм и методов превентивной работы</p> <p>Самостоятельность.</p> <p>Решительность</p> <p>Настойчивость</p> <p>Целенаправленность</p> <p>Уверенность в себе</p> <p>Самоанализ.</p> <p>Понимание бед и лишений людей.</p> <p>Реалистичский уровень притязаний.</p>	<p>Навязывание собственных ценностей.</p> <p>Боязнь ошибиться.</p> <p>«Административный восторг»</p>
Организационно-досуго	Детские летние воспитатели	Непосредственное выполнение	Организационно-методическая	Организация детского коллектива и	

вая	тельно-оздоровительные комплексы и лагеря. Внешкольные организационные объединения.	своих социально-педагогических функций. Реализация на практике сформированных знаний, умений и навыков.	я. Коммуникативно-досуговая. Диагностическая. Проективная. Оценочная. Гностическая. Прогностическая. Профилактическая.	разнообразных видов его деятельности. Взаимодействие и сотрудничество всех участников воспитательно-оздоровительного процесса и летнего отдыха детей.	
Преддипломная	Учебно-воспитательные учреждения. Социально-педагогические службы. Объединения и организации.	Обобщение научно-исследовательского материала и опыта, накопленного во всех видах практической подготовки. Завершение дипломной работы.	Аналитическая. Сравнительная. Интенсивная. Рейфреминовая.	Поиск аргументов. Глубокое проникновение в суть исследуемой проблемы. Оценка и научное объяснение причин обнаруженных явлений. Применение методов педагогического наблюдения. Обобщение и анализ достоверной информации.	Неадекватности восприятия человека. Неадекватности самооценки. Расщепление смысла педагогической информации. Избегание ответственности. Самоустранение.

Восводін О.П.

доктор філософських наук, доцент,

Кримський державний гуманітарний інститут, м. Ялта

СВОЄРІДНІСТЬ ЕСТЕТИЧНОЇ СВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Сучасна теоретична естетика активно долає вельми впливову гносеологічну традицію, згідно з якою естетичному відводиться роль "чуттєвого узагальнення", або "смутного" посередника між "темним" (інтуїтивним) і "ясним" (науковим, чітко виразним) рівнями пізнання. У теорії це знайшло своє відображення у формі вихідного протиставлення образного й понятійного засобів отримання знання про зовнішній світ. Афористично оформлені й освячені авторитетами відомі постулати гносеологізму "образ є уявлення загальної ідеї (істини) у чуттєвій формі" (Гегель) й, відповідно, мистецтво є "мислення в образах" (В.Белінський) - надовго зачинили шлях до розуміння дійсного предмету

й специфіки естетичного знання та лише імітували бурхливі наукові пошуки у штучних лабіринтах хибного протиставлення чуттєвих й раціональних форм людської свідомості.

Особливо вдало ідеї гносеологічної естетики забарикадувалися у рамках навчального курсу з основ естетики. Певною мірою це пов'язано з тим, що теоретична естетика в нашій державі існує й розвивається переважно у межах вузівської науки й, незважаючи на окремі самостійні дослідження, продовжує зоставатися у полоні рутинної традиції відтворення розроблених на підвалинах марксистсько-ленінської філософії навчальних планів. Це чітко простежується в навчально-методичній літературі з естетики, структура й понятійний апарат яких фактично репродукує естетичну ідеологію 50-60-х років минулого століття, відповідно до якої мистецтву, естетичним явищам у цілому відводилось своє обмежене місце в марксистсько-ленінській теорії пізнання згідно з марксистсько-ленінською теорією відображення. І хоча з практичних міркувань термін "марксистсько-ленінська" в останній час не застосовується, ідеологічний зміст і світоглядна ієрархія (система) понять у сутності є незмінними.

Відповідно відтворюються й усі протиріччя, непорозуміння та недоречності курсу естетики, який склався в умовах ідеологічної диктатури навчальних програм. Розглянемо деякі з них.

Мистецтво справедливо розглядається як вища й спеціалізована форма естетичної свідомості й перетворення дійсності, де специфіка естетичного виявляє себе найбільш яскраво й чітко. Основною одиницею, "клітинкою" художнього мислення оголошується художній образ. Здавалося б достеменно очевидно, що відповідно до логіки художній образ повинен бути також і вищою спеціалізованою формою естетичної свідомості. Однак у навчальній класифікації естетичних категорій це не відбувається. Художній образ, незважаючи на всю свою естетичність, не входить до структури естетичної свідомості, як, втім, і деякі інші форми художньої свідомості. Важко збагнути логіку, відповідно до якої естетика у деяких виданнях оголошується "науковою формою мистецтва"(?!)[1, с. 14]. й разом із мистецтвознавством включається до структури естетичної свідомості, а такі, не менш поширені форми художнього мислення, як художній канон, жанр, троп, художня критика тощо, - ні. Замість того, щоб тверезо "заглянути в очі" дійсному існуванню речей, винаходяться різні софістичні хитрощі, як, наприклад, взаємоперехрещені, але повністю не співпадаючі кола із надписами "естетичне" і "художнє", аби догодити їх вигаданому протиставленню.

Не менший подив викликає і спосіб, у який відбираються форми естетичної свідомості. Принципи їх виокремлення й упорядкування здаються надуманими й штучними, а самі форми випадково взятими, поза внутрішньою логікою розвитку, у всякому разі без надійних обґрунтувань для класифікації. У різних навчальних посібниках пропонуються різні структури естетичної свідомості, що утримують від трьох до восьми елементів (форм).

Особливо дивним на цьому тлі виглядає залучення естетичної теорії до структури естетичної свідомості, оскільки за висунутою метакласифікацією естетичне від початку протиставлено раціонально-теоретичному як така особлива форма пізнання, що є, буцімто, "непроникливою" для логічного аналізу. Саме для цього й було введено термін "естетичне". Зважаючи на таке, естетика не тільки у

структурі естетичної свідомості, але й взагалі немає права на існування, як, втім, і власного предмету.

Нарешті, зовсім незрозуміло, чому потреби, почуття, смак, ідеал тощо, які є загальноприйнятими для будь-якої форми свідомості, оголошуються власне естетичними, та ще й такими, що належать до буденного рівня свідомості (!). На якій підставі? Тільки тому, що згідно з підручником, вони є чуттєвими формами пізнання? Як же тоді бути із естетичною оцінкою, судженням, теорією, які не є суто чуттєвими формами?

Ще більш дивним виглядає те, що в структурі естетичних категорій існує спеціальний науковий термін "естетична свідомість", а "естетичний образ", елементарна клітинка естетичних процесів, на підставі якої тільки й можна говорити про особливості естетичної свідомості, а також про внутрішню єдність усіх його форм, і яка тільки й робить смак, ідеал, оцінку тощо саме естетичними, як самостійна форма й відповідний науковий термін не знаходить свого належного місця у структурі естетичної свідомості. Хоча й зрозуміло, що поняття "естетичне" має свій власний сенс тільки у випадку знаходження адекватної йому форми свідомості серед інших чисельних образів (моральних, релігійних, наукових, політичних тощо), які складають свідомість людини.

У цьому зв'язку необхідно звернути увагу на емоційну насиченість естетичної свідомості. По суті справи, усі види естетичної діяльності людини спрямовані на отримання естетичної насолоди. Причому остання розглядається не тільки як задоволення, але і як різноманітні форми страждань. Емоційність є невід'ємною рисою естетичного ставлення людини до світу. Ігнорування емоційної насиченості естетичного образу, що спостерігається у більшості підручників й спеціальних робіт з естетики, є відмовою від самого предмету дослідження, що й робить тексти навчальних посібників беззмисловим жонглюванням поняттями.

На додаток слід звернути увагу на двозначність і недиференційованість терміна "чуттєвий", що вживається у якості змістового синоніму поняття "естетичне". З одного боку, "чуттєвий" означає перцептивний, результат дії чуттєвих органів, а з іншого - форму емоційності. На перший погляд, таке сумісництво різних значень в одному слові уявляється вдалим, точним, дотепним. Однак, як говорив М.Ф. Овсянніков, "на невизначеності нічого не збудуєш". Більшість досліджень обмежується простою вказівкою на чуттєвий характер естетичного, замість того щоб шукати специфічні особливості перцептивного та емоційного узагальнень і абстрагувань, як різних, хоча й взаємозумовлюючих одна одну форм розумової діяльності. Хибна свідомість засипає піском софізмів колодязі істини. Тому сучасна естетика вкрай потребує тверезого самоочищення від страхів і софізмів буденної свідомості, що підводяться деякими "теоретиками" у ранг теоретичних імперативів.

Насамперед слід звернути увагу на специфічно непрактичний характер естетичної емоції, її несхожість у цьому на інші почуття. Навіть на рівні вегетатики почуття сумління, наприклад, яке ми відчуваємо у реальних життєвих обставинах, відрізняється від почуття сумління, що зображується на сцені театру, екрані кіно, у співах, а смак дині у роті від дині, що зображено на натюрморті. Це було вже давно підмічено видатними теоретиками, хоча й не пояснено ними.

Арістотель вказував на "самоцінний" характер естетичного почуття, Кант називав його "незаінтересованим", Гегель "самоцілним", Чернишевський "безкорисливим". Треба із усією впевністю визначити, що в сучасній естетиці немає надійного теоретичного пояснення даного факту. Більшість дослідників його просто ігнорує, не помічає його безодні й вибудовує свої теоретичні споруди на місці провалля.

Найдивовижніше у загадці естетичного міститься у тому, що виникнення естетичних емоцій є нонсенс - вони зовсім не повинні існувати і з'являються у людини всупереч основному закону його емоційного життя. Згідно з даним законом емоції, як представництва потреб у корі головного мозку (Е. Шингаров), визначають значущість явища, що сприймається, для людини. Якщо явище або річ необхідні, корисні, то вони викликають емоції радощів і задоволення, а шкідливі або такі, що загрожують існуванню людини, - відповідно різноманітні емоції незадоволення, подразнення, страху. У своїй поведінці психічно здорова людина гедоністично орієнтована. Вона немовби "втікає" від неприємних емоцій у напрямку до задоволення. Негативні емоції підштовхують людину до подолання перешкод і досягнення емоційного комфорту. Як вважають досліджувачі психології та фізіології емоцій, нейтральні у практичному відношенні речі, явища, події не повинні емоційно збуджувати людину. Напроти, вони повинні залишати її байдужою до них.

Але у нашому випадку відбувається дещо протилежне. Утилітарно нейтральні (тобто безкорисливі та нешкідливі) естетичні об'єкти (твори мистецтва, наприклад, або прикрасення їжі, одягу), усупереч розглянутому вище закону, все ж таки викликають у людини емоції, причому дуже різноманітні й часом більш інтенсивні й складні, аніж емоції у його повсякденному практичному житті. Як же це можливо – практично й біологічно нейтральні речі спеціально вибудовуються людьми для того, щоб збуджувати емоції, котрі вони не повинні збуджувати?! Вірогідно, рішення цієї загадки і є вирішальною умовою визначення специфічності естетичних образів, їх відмінності від інших форм свідомості.

Відомо, що естетичні форми свідомості не є вродженими. Завдання полягає у тому, щоб пояснити, як вроджені біологічні емоції трансформуються у власне естетичні та яку роль у цьому відіграє суспільна практика.

Біологічні емоції викликаються біологічно значущими цілями. Соціальний зміст образів біологічними емоціями не прочитується. Останнє стає можливим у процесі практичного перетворення дійсності. Використання знарядь праці супроводжує емоційна оцінка їх утилітарної значущості як засобів для досягнення біологічних (первісно) цілей. На підставі умовного рефлексу встановлюється терміновий нервовий зв'язок між біологічною емоцією і образом речі (явища), яке сприяло або перешкоджало досягненню біологічно значущої цілі. У результаті відбувається "перенесення" емоції із біологічно значущої цілі на біологічно нейтральне. Так виникає утилітарний образ речі, що викликає емоцію, відповідну практичному значенню даної речі. Завдяки наявності у психіці утилітарних образів-емоцій людина починає ставитися до речей, як до власного тіла, по-людськи.

Первісні утилітарні образи виникають у відсутності раціонального мислення. Тому вони, як правило, є цілісними, недиференційованими образами (гештальтами). Повторність практичних ситуацій супроводжується стихійним практичним узагальненням, диференціацією первісних гештальтів й виділенням окремих ознак (властивостей) речі, котрі постійно наслідують або вдачі, або невдачі у практичній діяльності. Відбувається своєрідне перцептивно-емоційне узагальнення й абстрагування окремих ознак речей (кольору, форми, ритму, симетрії). Наприклад, симетрія завжди наслідують практичний успіх. Тому її сприйняття викликає задовільні емоції. Вертикальні й горизонтальні лінії здаються стійкими, тоді як похилі - відчуття нестійкості, таких, що падають, тощо. У природі немає ліній, трикутників, площин, кіл. Усі ці образи є результатом перцептивного узагальнення і абстрагування від багатьох конкретних речей. Подібні образи зручно називати "естетичними абстракціями".

Первісні естетичні абстракції виникають до появи раціональних (понятійних) форм мислення. Вони створюються в емпіричній практичній діяльності і є результатом інтуїтивного емоційного узагальнення соціально значущих процесів. По своїй сутності вони залишаються соціально-практичними (утилітарними) образами, однак, крім перцептивного узагальнення вони набувають постійного емоційного забарвлення - чіткий ритм, приємний колір, гідкий запах, жакливі звук тощо. Саме константність, стійкість емоційної оцінки практичної значущості властивостей, по-перше, дозволяє вгадувати й виокремлювати їх серед інших властивостей, а по-друге, робить естетичну абстракцію своєрідною формою пізнання й регулювання поведінки індивіду. Достатньо послатися на досвід так званих "практиків", котрі частіш за все не можуть раціонально пояснити своєї діяльності й, між тим, досягають позитивних практичних результатів.

З виникненням естетичних абстракцій з'являється можливість емоційно реагувати не тільки на дійсно корисні або шкідливі властивості, але й такі, що схожі на них, котрі у складі інших речей можуть бути практично нейтральними. Це стає можливим завдяки закону генералізації емоцій. У результаті відбувається вторинне перенесення емоцій з практично значущих властивостей на практично нейтральні властивості, що фактично є помилкою свідомості. Але потреби в "емоційному насиченні" (Б. Додонов) підштовхують до систематичного відбору таких нейтральних (але схожих на утилітарні) властивостей, які у літературі іменуються по-різному: "мертва форма", "перенесена форма", "значуща форма", "смілова форма", і до появи особливих образів-знаків, здібних збуджувати емоції людини незалежно від практики, тобто у знаковий (штучний) спосіб.

Так естетична абстракція трансформується в "естетичний образ", образ штучно (помилково) викликані емоції. В утилітарних процесах естетична абстракція має утилітарний зміст. Симетричне лезо призводить до практичного успіху й емоції задоволення, але та ж сама симетрія, яка є чуттєво абстрагованою й вихваченою із контексту практики і такою, що є зображеною, наприклад, у вигляді ламаної лінії на поверхні посудини, не має безпосереднього утилітарного змісту, однак зберігає константність емоційної реакції. Естетичний образ є лише натяком практичної ситуації й у цьому сенсі внутрішньо суперечливим: його зміст, характер емоцій визначаються практикою, суспільними смислами, але, у

той же час, емоція викликається нейтральним знаком (колір, лінія, форма, інтонація), лише схожим на властивість, яка є практично значущою. Останнє стає можливим ще й тому, що основою естетичного образу є нейтральне середовище - світло й звук, котрі здібні "заміщувати", імітувати реальні об'єкти. Не випадково говорять лише про два власне естетичні перцептивні органи людини - "музичне вухо й відчуваюче красу форми око".

Знаковим характером естетичного образу пояснюється і специфіка естетичного почуття, особливості якого вже давно були окреслені Кантом. По-перше, нейтральний характер естетичних властивостей пояснює "незацікавленість", "безкорисливість" естетичного почуття, що здається, а у сутності має штучний, знаковий характер. По-друге, соціально-практичний зміст обумовлює всезагальність, необхідність, а головне його загальнозначущий для даної спільноти людей. По-третє, естетичні образи, вірогідно, можна розглядати у якості літер емоційного алфавіту, різноманітні доцільні сполучення котрих народжують складні доцільно організовані образи-імітації (тексти) дійсності і які не можна реально використовувати у практиці, але які, все ж таки, викликають відповідні їй почуття.

Отже, естетичному моделюванню підлягають всілякі почуття та емоції людей: моральні, економічні, політичні, релігійні тощо. Найважливіша ознака, що відрізняє естетичні почуття від повсякденних, полягає у їх штучному (знаковому) відтворенні. При цьому емоції неодмінно узагальнюються, типізуються, набувають статусу всезагальності і необхідності. Таким чином, естетичне - це соціальна сфера, яка пов'язана із штучним збудженням і регулюванням емоційних процесів людини і суспільства за допомогою специфічних знакових засобів.

Резюме

Анализируются противоречия теоретического курса эстетики в гуманитарных вузах в понимании сущности эстетического сознания личности. С целью преодоления теоретических антиномий вводится понятие «эстетический образ».

Summary

The contradictions between the theoretical course of aesthetics in humanitarian higher educational institutions in understanding of the essence of the personal aesthetic perception are being analysed in the article. To overcome theoretical antinomea the notion "aesthetic image" is being introduced.

Література:

1. Магнус-Саминский В.С. Эстетическое в системе форм общественного сознания. - В кн.: Эстетическое сознание и процесс его формирования. М., 1981.

*Михайловский А.Г.
доктор философских наук, профессор,
Белозерцев В.Н.
кандидат технических наук, доцент,
Высшая школа бизнеса-
Институт экономики и менеджмента, г. Алчевск*

КОНЦЕПЦИЯ НЕПРЕРЫВНОГО КОМПЬЮТЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГУМАНИТАРНОМ ВУЗЕ

В современных условиях реформирования высшего образования в Украине основной целью высших учебных заведений является формирование высокообразованных специалистов, интеллектуально и творчески развитых профессионалов. Система подготовки кадров, с одной стороны, призвана решать задачи по удовлетворению духовных потребностей человека, связанных с повышением своего образовательного уровня, а с другой - обеспечить общество высококвалифицированными специалистами.

Происходящие процессы демократизации в обществе, а также изменение организационных форм хозяйствования и собственности предопределили необходимость пересмотра содержания высшего экономического образования на Украине, а также изменения подходов к планированию и организации учебного процесса, основными элементами которого являются лекции, семинарские и практические занятия.

В условиях рыночной экономики к выпускникам высшей школы предъявляются повышенные требования. Современное предпринимательство и производство требует от молодого специалиста большей самостоятельности, умения быстро принимать решения, не бояться личной ответственности, творчески подходить к решению экономических и производственных задач и быстрее адаптироваться в сложных условиях взаимоотношений производства и рынка. Кроме того, в настоящее время, когда большинство специалистов не получают гарантии работы после окончания института по своему профилю, возрастает конкурентоспособность, и как следствие, повышаются требования к оценке итоговых знаний выпускников высшей школы, а также требования к учебно-методической работе профессорско-преподавательского состава. Помимо этого выпускники вуза, а особенно - экономисты и менеджеры кроме профессиональных знаний обязательно должны владеть современной компьютерной техникой, а также уметь использовать информационные технологии в своей профессиональной деятельности.

Учитывая обстоятельства, которые с одной стороны диктуются рынком труда, а с другой - необходимостью реформирования высшего образования, а также для достижения поставленной цели - подготовки адаптированных к работе в компьютеризированной профессиональной сфере специалистов, т.е. таких, которые владеют компьютерной технологией на уровне профессиональных пользователей, в Высшей школе бизнеса - Институте экономики и менеджмента (г.Алчевск) разработана и внедряется в учебный процесс концепция непрерывного компьютерного образования, включающая различные аспекты деятельности в этом направлении. Сущность данной концепции заключается в систематическом

приобретении знаний и навыков владения компьютером на протяжении всего периода обучения студентов.

Любые идеи и начинания в высшей школе, а особенно в области компьютерной техники, не найдут своей реализации, если они не будут подкреплены соответствующей материальной базой. Поэтому на создание современной компьютерной материально-технической базы, отвечающей мировым стандартам, в первую очередь и были направлены усилия ректората и всего коллектива института. В настоящее время в институте студенты имеют возможность заниматься в девяти компьютерных классах, оснащенных 125 компьютерами PENTIUM-200 и PENTIUM-366, объединенных в единую локальную сеть. В целом по институту, например, такой показатель, как количество студентов, приходящихся на один компьютер, превышает министерские нормы в несколько раз и составляет 3. Для самостоятельной работы студентов выделен компьютерный класс, оборудованный под электронную библиотеку. Кроме этого аналогичной компьютерной техникой оснащена офисная часть института (ректорат, учебная часть, деканаты, библиотека, бухгалтерия, отдел кадров и научно-исследовательские лаборатории). 15 компьютеров офисной части объединены в сеть и соединены с учебными компьютерными классами.

Лекционные аудитории института и аудитории для проведения практических занятий оснащены современной проекционной аппаратурой. При чтении лекций используется проекционная компьютерная установка LIGHT PRO, позволяющая проецировать на экран изображение с монитора компьютера, что дает возможность демонстрировать любой процесс в динамике.

Хорошая обеспеченность современной компьютерной техникой позволяет реализовать следующий этап концепции непрерывной компьютерной подготовки, т.е. осуществить постепенную компьютеризацию учебного процесса, конечной целью которого является проведение всех занятий в институте в компьютерных классах. Решение этой задачи позволяет создать более благоприятные условия для индивидуализации процесса обучения. В настоящее время учебными планами предусмотрена сквозная (на протяжении 5 лет) компьютерная подготовка, выполнение курсовой работы и прохождение учебной практики на вычислительном центре института.

Овладение основами компьютерной техники достигается путем включения в учебный план подготовки бакалавра системы специальных дисциплин компьютерного направления. Изучение этих дисциплин позволяет сформировать у студентов стройную систему взглядов, освоить теоретические основы, получить практические навыки в работе с компьютерными системами, а также подготовиться к практическому использованию компьютеров в профессиональной деятельности.

Основы компьютерных знаний студенты получают при изучении дисциплины «Компьютерная техника и программирование». Цель дисциплины - ознакомить студентов с основными понятиями информационных процессов и систем, овладение пакетами прикладных программ, которые используются в практической деятельности специалистов. Основное внимание уделяется получению навыков практической работы с наиболее популярными в мировой практике программными системами.

Основой обучения является пакет Microsoft Office Professional для WINDOWS 95, который включает текстовый редактор WORD 7.0, табличный процессор EXCEL 7.0, систему управления базами данных ACCESS 7.0 и др.

Изучение дисциплины включает лекционные, лабораторные, индивидуальные занятия, самостоятельную работу студентов и заканчивается учебной практикой, а также выполнением курсовой работы. Лабораторные занятия проводятся в компьютерных классах, причем каждый студент работает на компьютере и выполняет индивидуальное задание самостоятельно, а потом защищает его у преподавателя. Самостоятельная и индивидуальная работа выполняется студентами также в компьютерных классах. Вся эта работа позволяет обеспечить закрепление необходимых теоретических знаний и помогает получению практических навыков, которые позволят специалисту в дальнейшем быстрее адаптироваться в реальных условиях производства по освоению новых программных способов в реальных информационных системах.

Практическое закрепление приобретенных студентами навыков осуществляется во время учебной практики, которая проводится на вычислительном центре института в виде лабораторных занятий.

Углубление полученных знаний и навыков осуществляется в курсе «Информационные системы управления». Во время изучения дисциплины студенты знакомятся с существующими программными системами обмена информацией, которые используются в практике работы отечественных и зарубежных фирм; с работой электронной почты E-mail, с Web - серверами, с программами интерактивной работы в INTERNET, с локальными системами передачи данных и специализированными системами.

Сквозная компьютерная подготовка специалистов осуществляется не только путем изучения специальных компьютерных дисциплин, но и путем использования компьютерной техники при изучении других. Наиболее распространенной в пределах института формой использования компьютерной техники в учебном процессе является создание автоматизированных систем по контролю знаний студентов с помощью закрытых и открытых тестовых вопросов.

Такие контролирующие системы созданы для всех изучаемых дисциплин согласно учебного плана и используются для текущего и итогового контроля знаний студентов, а также при проведении контроля остаточных знаний и комплексных контрольных заданий. Отличительной особенностью разработанной электронной контролирующей системы является возможность дифференцировать уровень знаний студентов при помощи тестов трех уровней сложности.

Первый уровень предусматривает наличие двух вариантов ответов, причем один из которых - верный. Работая с тестами этого уровня у студента появляется большая вероятность угадать правильный ответ, при этом не зная и не понимая его сущности.

Второй уровень тестов отличается большим числом правильных и неправильных ответов. При работе с этими тестами вероятность ответить на вопрос не понимая его значительно меньше. Однако элемент угадывания и случайности в тестах этого уровня присутствует.

Третий уровень сложности исключает любую возможность угадывания, т.к. вовсе не содержит подсказок. Студент должен сам сформулировать

правильный ответ или хотя бы ключевое слово, по которому ему будут предлагаться варианты ответов с этим словом, а он должен выбрать верный. Выбор уровня тестов предопределяет отведенное регламентированное время работы с ними и сумму баллов, исчисляемую с учетом соотношения уровня сложности тестов 0,7:1,0:1,2.

Для того, чтобы получить положительную оценку, студенту необходимо набрать не менее 85 баллов из 100, т.е. он должен правильно ответить на 85% вопросов. В противном случае он вновь возвращается в обучающий режим и продолжает изучение материала.

Другим направлением использования компьютерной техники в учебном процессе является разработка компьютерных обучающих курсов (электронных учебников). В соответствии с концепцией непрерывного компьютерного обучения в институте выработана единая концепция создания обучающих электронных систем и структура их содержания. Основой электронного обучающего учебника является учебная программа дисциплины, в соответствии с которой разрабатываются методические материалы по ее изучению. Элементами этой обучающей системы являются: опорный конспект лекций (с необходимыми схемами, графиками, рисунками, таблицами, справочной информацией и т.д.); методические указания к выполнению практических и лабораторных работ (с примерами расчетов и пояснениями); вопросы для самоконтроля; варианты заданий для самостоятельной работы; словарь терминов; тесты для проведения многоуровневого контроля знаний. В настоящее время такие обучающие системы созданы для 30% изучаемых дисциплин. Работа с этими электронными учебниками предусматривается как во время занятий по расписанию, так и в процессе самостоятельной работы. Использование предлагаемой методики обучения позволяет студентам более качественно осваивать учебный материал, что подтверждают результаты проведения контроля остаточных знаний. Кроме этого студенты с большим интересом работают над изучением дисциплины с персональным компьютером, чем на лекциях с преподавателем.

Применение разработанной компьютерной системы обучения плюс контроль на каждом этапе и итоговом контроле позволяет студентам лучше усваивать материал, а использование вычислительной техники освобождает преподавателя от рутинной работы по проверке письменных контрольных работ и дает возможность направить свои усилия на творческий подход к проведению занятий с использованием различных методов активизации познавательной деятельности студента.

Внедрение новых технологий обучения предопределило необходимость отказаться от «традиционных» методов контроля и обучения и перейти к рейтинговой оценке знаний студентов, а также к модульной системе обучения. Использование разработанной системы обучения и контроля на протяжении трех лет позволяет сделать вывод о ее эффективности. Так, абсолютная успеваемость студентов на всех курсах увеличилась на 5,4 %, а количество студентов, обучающихся без «троек» - на 12,5%.

В учебный процесс внедрена интегрированная комплексная система управления «Галактика», которая объединяет все разделы бухгалтерского учета; учет дебиторской и кредиторской задолженности; управление складскими

операциями, закупкой, продажей; финансовый анализ; планирование и управление ресурсами; управление маркетингом и рекламой; управление кадрами и торговлей. Большую помощь в обучении студентов и информационном обеспечении оказывает система INTERNET.

Для успешного изучения английского языка внедрена лицензионная программа Learn to Speak English, которая позволяет студентам не только услышать правильное произношение слов и фраз, но и увидеть как они пишутся. Отрабатывать произношение позволяет встроенная в программу курса система распознавания речи с помощью которой студент может оценить насколько точно его произношение соответствует языковым стандартам.

Для оказания помощи студентам в самостоятельной работе создана и оснащена компьютерами электронная библиотека. Работая с этой библиотекой студент может самостоятельно изучить или повторить необходимый материал, а также проконтролировать свои знания. Помимо этого разработан электронный каталог, позволяющий быстро и оперативно находить интересующую литературу по теме или автору. В институте внедрен электронный учет пропусков занятий студентами, что позволяет деканату и ректорату иметь информацию за любой период времени об учебной дисциплине студентов.

Переход к компьютерным технологиям обучения позволяет студентам решать, особенно при выполнении НИРСа, курсовых и дипломных работ, помимо учебных и качественно новые задачи, требующие большого объема вычислительных операций, решения задач в области оптимального проектирования и др. Такой подход к реализации непрерывной компьютерной подготовки студентов уже в настоящее время является реальной возможностью учесть требования производства к выпускникам.

Резюме

Таким чином, запровадження розробленої концепції безперервної комп'ютерної освіти у Вищій школі бізнесу - Інституті економіки та менеджменту дозволяє розв'язати основне завдання - забезпечити підготовку спеціалістів для народного господарства України, що здатні адаптуватися на підприємствах, які працюють в умовах ринкової економіки. Основним показником якості підготовки спеціалістів є те, що випускники інституту успішно перемагають у конкурсах по заміщенню різноманітних посад, а потім застосовують отримані знання у своїй виробничій діяльності.

Summary

The main task of Higher Business School – Economic and management msniuie is to ensure the training of specialists for Ukraine national economy. These specialists must be able to able to adapt themselves at the enterprises working under market economy conditions. Thus, introduction of elaborated conception of continuous computer education permits to accomplish this task. The Institute graduating students successfully win in different vacancy contests and then apply obtained knowledge in their production activities. This is the main index of specialists training quality.

Литература

1. Белозерцев В.Н., Михайловский А.Г. Новые компьютерные технологии в Высшей школе бизнеса - Институте экономики и менеджмента. / В кн. «Застосування комп'ютерних технологій у навчальному процесі і науково-дослідній роботі: Матеріали науково-методичної конференції 18-19 червня 1999 року» - Алчевск, ВІШБ-ІЕМ, 1999 г., - с. 8-12.

2. Кукурудза Л.О., Кустова Н.П. Організація наскрізної комп'ютерної підготовки спеціалістів та матеріально-технічне, програмне та методичне забезпечення: Матеріали науково-методичного семінару «Спеціаліст в системі багатоступеневої освіти: призначення, реалії та перспективи розвитку». - К.: КДТЕУ, 1997. - С. 59-84.
3. Михайловский А.Г., Шиков Н.Н., Белозерцев В.Н. Модульно - рейтинговая система обучения и интегральная оценка знаний студентов заочного отделения / Персонал, №2, 1998. - С. 85-86.
4. Михайловський А.Г., Белозерцев В.М., Шиков М.М. Нові підходи до підготовки бакалавра з економіки і менеджменту (В кн.: Професійна підготовка бакалаврів у вищих закладах освіти II рівня акредитації: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції 16-17 березня 2000 р. - Харків, Книжкове видавництво «Каравела», 2000. - С. 42-45.
5. Белозерцев В.Н., Михайловский А.Г. Компьютеризация учебного процесса -важный фактор подготовки специалистов высшей квалификации / Совершенствование форм и методов учебного процесса // Материалы научно-технической конференции в г. Алчевске - Луганск, Институт экономико-правовых исследований: 1998 - С.4-8.

Гаміна Т.С.

кандидат педагогічних наук, доцент,

Дряніка В. І.

доктор педагогічних наук, професор,

Кіровоградський державний педагогічний університет ім. В.Винниченка

СОЦІАЛЬНА РОБОТА З ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ТА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

Вирішення проблеми переорієнтації молодіжного середовища на ідеали духовності, на усвідомлення гуманістичних зразків ставлення до світу пов'язане з новими підходами щодо значення культури в соціалізації молоді та ролі мистецтва як засобу збереження й трансформації соціально-культурного досвіду суспільства.

Сферу соціально-педагогічних досліджень становить науково-практичний аналіз виховного потенціалу, зокрема художньо-естетичного, напрями його актуалізації, визначення різних форм інтеграції суспільно-виховних зусиль, спрямованих на формування духовно багатой, творчої особистості.

Проблеми духовного відродження та розвитку людського суспільства вимагають посиленої уваги дослідників різних галузей знань, в тому числі педагогічної науки і мистецтва, до проблеми людини, вивчення потреб і факторів її формування у контексті культури. Такий культурологічний підхід посідає особливе місце у дослідженнях із соціальної педагогіки, які проводяться викладачами кафедри педагогіки і кафедри історії, теорії музики та основного інструменту Кіровоградського державного педагогічного університету ім.В.Винниченка з 1997 року. Він полягає у вивченні художньо-естетичних і творчих здібностей молоді людини (учнівської та студентської молоді), її соціальної, культурної, художньо-творчої діяльності.

Сучасна соціально-педагогічна практика свідчить про те, що елементи "соціальної корозії", що мають місце у нашому суспільстві, негативно позначаються на духовному становленні молоді. Споживацька психологія, прагнення до легкої наживи, потяг до сумнівних розваг, несприйняття позитивних

ідеалів, зниження романтичного пафосу стають для деякої частини молоді головними мотивами життєдіяльності. Проблема збереження художньої культури, її захисту від духовного вандалізму, розмивання цінностей, а також захисту національних культур, є одним із головних завдань наукової лабораторії соціальної педагогіки художньо-естетичного виховання молоді.

Дослідження цих проблем стосовно до нашої дійсності ускладнюється тим, що українське суспільство, яке стало на шлях трансформації в демократичне, цивілізоване, перебуває нині у стані глибокої кризи. Ця криза охопила усі структури і відбивається на психології та поведінці всіх груп, прошарків і окремих людей. Соціальна нестабільність, відсутність перспективи, невпевненість у завтрашньому дні, втрата значною частиною населення довіри до інститутів виховання, віри у краще майбутнє - все це духовно і морально деморалізує людей і особливо згубно впливає на молоде покоління.

"Яка сьогодні молодь?", "Які сьогодні випускники шкіл?", що можливо завтра стануть студентами вищих навчальних закладів. Щоб відповісти на ці питання співробітники лабораторії провели анкетне опитування понад тисячі старшокласників міських і сільських шкіл Кіровоградської, Черкаської та Луганської областей. Практично вперше в окрему групу респондентів виділено старшокласників шкіл інноваційного типу: ліцеїв, гімназій, коледжів, комерційних освітніх закладів.

Розроблена програма констатації передбачала: - визначити основні соціальні характеристики старшокласників (соціально-професійний статус, структуру сім'ї, стан здоров'я, рівень матеріального добробуту тощо); - з'ясувати систему життєвих цінностей, мотивацію навчальної діяльності, ступінь задоволення рівнем викладання шкільних дисциплін; - отримати відомості про художньо-естетичні інтереси, дозвілля і захоплення школярів, характер їх взаємовідносин із дорослими, батьками, вчителями, однолітками; - дізнатися про професійні й освітні плани випускників шкіл, причетність їх до різних політичних, громадських, релігійних організацій і об'єднань, а також про еміграційні настрої школярів.

Отримані в ході анкетування дані дозволили нам порівняти їх з аналогічними дослідженнями зарубіжних вчених, які проводилися у групах тінейджерів (молодь від 13 до 19 років).

Так, наших юнаків і дівчат відрізняє від ровесників за кордоном те, що вони майже не вбачають реальних шансів на соціальне просування (понад 60 відсотків опитаних). Лише третина респондентів зазначили, що саме вони у найближчій перспективі будуть в Україні основними "поставниками" кадрів науково-технічної, гуманітарної, творчої інтелігенції, фахівців і політичних лідерів.

Власне кажучи, школярі віддзеркалюють ті норми і цінності, які дає їм школа і суспільство дорослих. А сьогодні обумовило наявність суперечливої системи життєвих цінностей. Наприклад, високо цінуючи здоров'я, матеріальний добробут, щасливу сім'ю, молодь водночас, практично заперечує цінності творчості, суспільного визнання, активного життя і краси. Останній критерій є естетичною категорією, а тому ми зупинимося на ньому більш детально.

Тут спостерігається невідповідність вимог до естетичної культури школярів фактичному рівню її розвитку. Так, жанрами т.з. "молодіжною" музики цікавиться

понад 70% опитаних, кіно захоплюється біля 64%, літературою 20%, образотворчим і прикладним мистецтвом цікавиться 7%, класичною музикою - 6%, народною - 5%, театральним мистецтвом - 2,5%, нічим не цікавляться - 10%, не змогли відповісти - 9% старшокласників. Якщо порівняти стосовно музики 70% шанувальників рок і поп-музики та 6 і 5 відсотків тих, хто полюбає класику і фольклор, то висновки напрошуються не зовсім втішні.

Для цієї молодіжної категорії характерні еміграційні настрої (понад 25% від загальної кількості опитаних бажає шукати свого "щастя" за кордоном). Сучасні старшокласники майже не пов'язують свою діяльність зі служінням суспільству, в той же час свою особисту життєву програму вони готові реалізувати твердо, так би мовити "за всяку ціну". Орієнтація на прагматичні цінності посилюється у процесі подальшого падіння інтесу до цінностей загальнонародських, альтруїстичних, етичних, естетичних тощо. При цьому існують суттєві відмінності в життєвих орієнтаціях залежно від статі.

Дівчата, скажімо, нерідко відмовляються від планів самореалізації на користь уявленням про жіночість, пов'язуючи це із коханням і щасливим сімейним життям. Цікаво, що серед старшокласниць інноваційних шкіл визначається особливий прошарок. Їм властиві прагнення до оптимального використання у майбутньому свого духовного, творчого, естетичного потенціалу, іншими словами, - зорієнтованість на успішне поєднання майбутньої професійної діяльності і сімейного життя.

Опитування засвідчило, що для сьогодення характерне падіння інтересів шкільної молоді до діяльності політичних, релігійних, суспільних організацій, включаючи різноманітні неформальні молодіжні об'єднання. Особливо це відчутно у порівнянні із справжнім бумом "неформалів" у 80-ті, на початку 90-х років. Позашкільні захоплення молоді, перш за все, пов'язані із заняттями у спортивних секціях, комп'ютерними іграми, з великим інтересом до сучасної музики, моди, сексу і бізнесу. За аналізом анкетування чітко проглядається тенденція: звуження внутрішнього духовного світу молоді до кола цінностей, спрямованих на інтереси і потреби особи, а не суспільства, колективу, оточуючих.

Дані проведеного дослідження засвідчують і те, що тип школи є вагомим фактором, що обумовлює диференціацію життєвого самовизначення юнацтва. Вихованням інноваційних шкіл притаманні певні особливості не лише соціально-демографічного, а й соціально-психологічного характеру. Вони у півтора раза більше задоволені процесом навчання, у півтора-два рази мають кращі показники успішності. Учні ліцеїв і гімназій витрачають значно більше часу на підготовку домашніх завдань, вони більше залучені до гуртків, клубів за інтересами, секцій, факультативів тощо. У цієї групи школярів краща підготовка до продовження навчання, вищий рівень соціальних домагань і художньо-естетичних інтересів. Це добре, але проблема полягає й у тому, що за обставин, які склалися, далеко не всі батьки мають можливість віддати своїх дітей у т.з. "елітні школи".

Стосовно останнього, то дослідження підтвердило, що важливим фактором соціалізації школярів залишається сім'я. Більш як для 60% опитаних учнів життєвий шлях батьків, духовні цінності сім'ї є прикладом для наслідування. І матеріальний статус сім'ї суттєво впливає на духовний світогляд і ціннісні орієнтації молоді людини. Так, старшокласники із сімей з високим матеріальним

статусом вважають кохання однією з найвищих цінностей, в той час коли щасливе сімейне життя посідає у них лише сьоме місце. Отже, на відміну від випускників зі звичайних загальноосвітніх шкіл, вихованці ліцеїв, коледжів і гімназій не пов'язують кохання зі щасливим сімейним життям. Очевидно, вони більше зорієнтовані сповна використати своє право на свободу почуттів.

Не зайвим буде навести і такі дані: частка старшокласників зі звичайних міських шкіл, що мають змогу придбати все, лише для успішного навчання, складає усього 6 відсотків. Гірко й те, що серед зазначеної категорії опитаних часто зустрічаються висловлювання про зневіру в своє майбутнє.

Зміни у нашому сучасному суспільстві торкнулися глибинних пластів суспільної психології, актуалізували проблему педагогіки життєвих цінностей. Такий стан, за якого молоді люди втрачають орієнтири життя і страждають від почуття втрати його сенсу, відомий психолог і дослідник цих проблем Віктор Франкл назвав "духовним вакуумом". І тут ми виходимо за межі потреб вітчизняної системи освіти і виховання, оскільки розв'язання цієї проблеми є глобальним завданням для усього світу. Звичайно, у нас ця проблема обтяжена багатьма повсякденними об'єктивними і суб'єктивними причинами, що пов'язані з входженням вітчизняної системи освіти у нове ринкове середовище, проте, у стратегічному плані вона постає досить чітко.

За умов глибоких економічних, політичних, соціокультурних змін в усіх галузях життя сучасного суспільства з'явилась необхідність по-новому поглянути і на проблему аксіологічного орієнтування студентської молоді у сфері музики. Співробітники лабораторії соціальної роботи з художнього виховання молоді прийшли до висновку, що ця галузь досліджень не менш актуальна, У соціально-педагогічному ракурсі це зумовлено тим, що в недалекому минулому за школою, училищем, вузом був офіційно закріплений статус основних інститутів соціалізації особистості, а інші інститути соціокультурної активності молоді виконували лише допоміжну роль.

У вихованні були майже забуті сімейний етикет, народні звичаї, традиції, мода, неформальне спілкування молодих людей, майже не враховувався величезний вплив засобів масової комунікації, але при цьому культивувались ідеї безконфліктності зміни поколінь, створювалась ідеологічна ілюзія про несуперечливість входження молоді в життя суспільства. Водночас об'єктивний аналіз характеру соціально-педагогічних реалій сьогодення засвідчує, що на заміну монопольного становища школи і вузу в справі формування і розв'язку правильних орієнтацій майбутніх наставників та вихователів підростаючого покоління на цінності явищ дійсності й мистецтва має прийти всебічна взаємодія всіх інститутів соціалізації, що діють у межах правового простору.

Це зумовлюється тим, що із сивої давнини і до сьогодення музичний досвід, установки й орієнтири молоді людини формувались начебто у двох аспектах: з боку державних інститутів (виховними і громадськими закладами, зокрема селянською громадою, церквою, школою та ін.) й у приватному житті людини - в сім'ї, колі близьких друзів, на ґрунті особистих переваг. Ці дві сфери, котрі обумовлювали аксіологічні орієнтири людини, як правило, не стикалися. Але так було лише до появи ЗМК. У минулому (наприклад, у XVIII, XIX ст.) значення державних інституцій було набагато більшим, бо лише вони надавали можливість

сприймати музику в її "живому" концертному звучанні (виконання музики у церкві або концертному майданчику, залі тощо). У наш час зросло значення приватного життя особи, де тиражування музичних записів (платівки, касети, півки, ТБ тощо) забезпечують формування й розвиток музичних орієнтацій юнаків та дівчат і до сьомого-восьмого класів загальноосвітньої школи, не говорячи вже про студентство, сучасна молодь має досить чітко сформовані музичні орієнтири, смакові установки, які для соціальної педагогіки становлять серйозну проблему, але ця обставина недооцінюється і майже не враховується складачами програм з музично-естетичного навчання і виховання молоді, зокрема студентської. Винятком є "Національна державна комплексна програма естетичного виховання", підготовлена в Інституті українознавства Київського університету ім. Тараса Шевченка та Інституті педагогіки і психології професійної освіти АПН України, де чітко визначається: "Формуючи художню культуру молоді, систему її музичних потреб, необхідно враховувати інтерес до сучасних музичних форм, допомагаючи підростаючому поколінню відрізнити істинне від потворного" (1).

Резюме

Раскрывается опыт деятельности научной лаборатории социальной работы по художественно-эстетическому воспитанию молодежи и подготовки будущих учителей в современных социокультурных условиях.

Summary

The experience of activity of scientific laboratory of social job on art - aesthetic education of youth and preparation of the future teachers in modern social conditions is opened.

ЛІТЕРАТУРА

1. Національна державна комплексна програма естетичного виховання / Укл. І.А.Зязюн, О.М.Семашко // Рідна школа.- 1995.- № 12.- С.29-52.

Куць О. М.

*доктор філософських наук, професор,
Харківський Національний університет;*

Куць Ю. О.

кандидат філософських наук, доцент,

Українська академія державного управління при Президентові України

НАЦІОНАЛЬНА ІДЕЯ В КОНТЕКСТІ ГУМАНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ У СТРУКТУРІ ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ

Сучасний розвиток поліетнічного українського суспільства неможливий без наявності у більшості його громадян свідомої, або хоча б підсвідомої ідеї, котра об'єднувала б усіх громадян у політичну спільноту, зміцнювала стабільність, ставала орієнтиром у визначенні перспективи країни. Особливу актуальність цього положення усвідомлюють державницько-управлінські структури, а державотворчий процес потребує перманентної професійної підготовки, перш за все, педагогічних кадрів для забезпечення неперервності розбудови самостійної української держави.

Під національною ідеєю розуміють кілька різних тлумачень, тотожність яких ще має бути доведена. У найширшому сенсі національна ідея постає як ідея нації, з утворенням нації-держави вона уособлює інтереси народу, країни. Дискусії навколо цього феномена засвідчують передусім розбіжності в поглядах на зміст і спрямованість процесів, які нині відбуваються в Україні - розбіжності, які нерідко пояснюються політичною заангажованістю опонентів і мало сприяють усвідомленню того, що реально стоїть за українською національною ідеєю.

Історично національна ідея сплила на поверхню життя у зв'язку з загостренням державотворчих процесів. У Німеччині вона сприяла подоланню віковичної територіально-політичної роздробленості, у Франції - утворенню нації-держави, в Італії й на слов'янських землях - обумовила зв'язність справ національного визволення, прагнення до етнополітичної єдності.

Зростання громадсько-політичного інтересу до національної ідеї у сучасній Україні йде, загалом, у річищі окреслених традицій. Переважна більшість публікацій весь запал поки що витрачає на її захист або заперечення як такої. У підсумку громадянин, педагог зокрема, не стільки може вибирати якийсь із варіантів такої важливої етнополітичної проблеми, скільки опиняється у вирі теоретичної плутанини. І ситуація стає зовсім безнадійною, коли теоретизування зводиться до подальшого нагромадження доказів на давно скомпрометовані тези як-то про неможливість існування України без державної унії з Росією або державну самостійність, як самодостатню передумову її небаченого злету, високого добробуту людей. Наукоподібні спекуляції дозволяють різного гатунку політикам видавати своє ухилиство, запроданство чи українофобію за критику національної самоізоляції та боротьбу за права іноетнічного населення в Україні.

Ідея (грецьк.) - те, що в уяві, образ, за словами Даля - узагальнена уява, що має різні забарвлення. Її зміст має бути мотивуванням членів спільноти до дій, пов'язаних зі зміцнюванням внутрішніх зв'язків (М.Бубер), концентрованим виразником консолідації етносу, надихати його на реалізацію інтересу й національно політичних устремлень. Е.Дюркгейм наголошував, що ідея має велику потенційну зарядженість в історичному поступі і повинна відтворюватися новими поколіннями в залежності від обставин та веління часу на всіх етапах етнополітичного розвитку (1, с. 98). Ідея спонукає до політизації етносу, згуртуванню його в народ, тобто уособлює весь комплекс проблем самоутвердження нації як колективної особи (Й.Фігте), її прав і свобод. Вищим проявом національної ідеї є розуміння народом ідеального устрою суспільного життя і власної держави (Дж.Біл Белл). Тоді ж, коли національна ідея не охоплює інтереси мешканців країни, нація спить і перебуває в стані етносу, що не може претендувати на успіх у самовизначенні й державотворенні.

Упродовж історичного розвитку кожного народу, його національна ідея трактується неоднозначно. З одного боку, вона консервує певний суспільний стан і стримує трансформацію суспільного буття нації, протидіючи деструктивним інонаціональним впливам; з другого, вона відіграє конструктивну роль, сприяючи подоланню перехідного стану та прискореному переходові національного буття в нову якість. У своїх головних проявах - як інтуїтивне осягнення народом свого призначення та мрія про жадане прийдешнє або ж у формі безумовного зречення вчорашніх ідеалів й жертвності в ім'я нових -

національна ідея виступає гарантом національного суверенітету, підґрунтям державотворення.

Національна ідея - це ядро, навколо якого інтегрується полі- чи моноетнічна спільнота, вона є джерелом і синтезом стратегій діянь, які уможливають збереження і розвиток національного буття. Уже через це - доки існують окремі країни, держави, народи - можна вести мову про трансформацію тієї чи іншої з національних ідей, але не про відмирання чи скасування її як такої. І в сучасному світі, як в епоху бурхливого виникнення численних національних держав у Європі, національна ідея - хоча й змінюється її зміст і форма - залишається опертям для тих народів, які опинилися перед історичним вибором. В тому, що відродилися з попелищ Другої світової війни й увійшли в число лідерів вселюдського поступу Німеччина та Японія, чимала роль належить тим духовним підвалинам, на яких стоїть німецьке та японське національне буття. Саме вони (і серед них національна ідея) утворили фундамент для формування національних стратегічних цілей та дали духовну наснагу для їх досягнення.

Складним є питання, що саме слід розуміти під національною ідеєю: чи це поняття базується виключно на етнічній основі, охоплюючи людей однієї національності, чи воно поширюється й на все населення держави. Зараз все частіше доводиться зустрічатися з підходом, за яким поняття «нація», «національний інтерес», «національний бюджет» тощо стосується усіх громадян відповідної держави.

Як переконує світова практика, національна ідея, як правило, виходить за межі суто етнічного характеру, хоч саме етнос, скажімо, фінський, його ідеологія, світогляд, ментальність є вихідною позицією у визначенні своєї мети, ідеї. Внутрішні ознаки останньої поєднуються з психологічним складом народу, потребами та цінностями, йому притаманними, прагненням до самовдосконалення і засвоєння вселюдських цінностей, потреби до утворення власної держави та її удосконалення. Сучасна національна ідея має враховувати історичне минуле свого народу, усі позитивні демократичні та гуманістичні надбання.

Звичайно, сучасна національна ідея, вбираючи в себе історичний досвід минулих часів, має орієнтуватися на надбання, ідеали і умови сьогодення. Про це слід сказати стосовно України, оскільки у багатьох авторів, що висловлюються з цих питань, перевага дуже часто надається саме минулому, іноді за рахунок глибокого аналізу реальних умов розвитку сучасного етнополітичного суспільства.

Цікаві роздуми відносно національної ідеї знаходимо у В.Медведчука. Посилаючись на висновок В.Шилова про те, що «нація розглядається як сукупність громадян, що проживають на території певної держави. У такому розумінні нація може складатися з представників кількох етносів, бути полікультурною» (1, с. 761). В.Медведчук констатує, що в цілому етнічний момент у державному будівництві зараз зменшує свій вплив щодо здійснення прав і свобод людини й громадянина. Цей висновок він підтверджує тим, що все більше країн, в яких законодавство віддає визначення своєї етнічної приналежності самій людині, закріплюючи це право подекуди на рівні Основного Закону держави. Наприклад, ст. 12 Конституції Словацької республіки вказує, що «належність до

будь-якої національної меншини або етнічної групи не може бути використана на шкоду будь-якій особі» (2, с. 9-10).

Національна ідея, яка ґрунтується на пріоритетності загальнолюдських вартостей, характеризується рядом ознак, які зближують її з ідеалами інших народів, що йдуть шляхом демократичного розвитку. Основою кожної національної ідеї є загальний суспільний ідеал, який прагне той чи інший народ реалізувати у практичному житті; орієнтація на досягнення відповідної солідарності у суспільстві; забезпечення й практична реалізація принципу свободи та соціального захисту кожної особистості та інше. Мала енциклопедія етнодержавознавства визначає національну ідею таким чином: «Це духовна першооснова, джерело особистісного розвитку людини, соціально-психологічний механізм інтеграції соціальних груп, етносів, релігій та конфесій, партій; джерело соціального поступу того чи іншого етносу, його державотворчої енергії, механізм урівноваження та гармонізації життєдіяльності народів», які мають спільну історико-політичну долю, орієнтації на майбутнє (1, с. 753 – 775).

Нагальною потребою сучасного стану української державності є політологічне осмислення і чітке вирішення на рівні суспільної свідомості національної ідеї, яка б об'єднувала поліетнічний український народ, виражала його всеукраїнський інтерес і мету.

Зважаючи і слушно вирішує цю складну проблему Ю.І.Римаренко. Він вважає, що національна ідея повинна бути, але вона має займатися своєю справою - стимулювати національний розвиток, сприяти українському державотворенню, але не повинна стати державною ідеологією, або ставати над нею. Примат національної ідеї і перетворення її на державну моноідеологію обумовить націократичні тенденції у владних структурах - підбір кадрів за національною ознакою тощо (3, с. 25). Або другими словами, українська нація, відроджуючись як модерна, свою національну ідею має втілювати на принципах дежавності та поліетнічності суспільства.

Певна річ, єдність і злагода досягаються навколо національної ідеї, а не ідеології. Втім, значна частина науковців, політиків ставить питання про необхідність державної ідеології в Україні. Досвід недалекого минулого свідчить, що навіть у тоталітарній державі не було досягнуто злагоди за допомогою моноідеології. Українському суспільству наполегливо пропонують націоналізм на роль державної ідеології. Але історія знову ставить питання, яку саме з багатьох концепцій націоналізму вважати істиною. Навіть модернізовані концепції націоналізму все-таки більше відповідають умовам національно-визвольної боротьби, ніж умовам державного будівництва нашого поліетнічного суспільства, яке хоче жити за принципами демократії. «Жодна ідеологія не може визнаватися державною як обов'язкова» - наголошує стаття 15 Конституції України. У нашій державі з її широким спектром регіонально-політичних, культурно-регіональних відмінностей, строкатістю думок населення щодо подій минулого, до сучасних політичних оцінок і орієнтацій, практичною двомовністю та іншими особливостями, спроби зробити український націоналізм державною ідеологією спричинилися б тільки до глибоких розколів суспільства, конфронтації із сусідніми державами.

Політична та ідеологічні сфери повинні залишатися плюралістичними. Будь-яка ідеологія - справа вільного вибору особистостей або певних соціально-політичних груп, партій. Однак, для всіх громадян України держава «як спільність людей» (М.Вебер), які вступають “у договірні відносини” (Ж.Руссо) з метою здійснення верховної влади (4, с. 161-162), природньо є їх Батьківщиною. Представники багатьох етносів, ідентифікуючись у спільноту «український народ» виробили в своїй Конституції норми і правила співжиття. Основний Закон є також підґрунтям об'єднуючої національної ідеї, ідеологічним маніфестом українського суспільства. Тому законодавча конкретизація статті 15 Конституції України - положення, що «жодна партійна ідеологія не може визнаватися державною як обов'язкова» зняла б синдром страху можливої повернення якоїсь партійної диктатури і відповіла б на питання про те, чи може існувати держава без своєї власної ідеології, заснованої на загальносуспільних цінностях та інтересах.

Як було наголошено, основні засади національної ідеї сформульовані в Конституції України, у якій підкреслено мету українського народу - прагнення розбудувати суверенну, незалежну, демократичну, правову і соціальну державу, а права і свободи людини, та їх гарантії визначають зміст та діяльність останньої. Основний Закон забороняє будь-які привілеї чи обмеження за ознаками раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, етнічного та соціального походження, майнового стану, місця проживання, за мовними, або іншими ознаками. На цих базових положеннях повинна ґрунтуватися неперервна професійна підготовка кадрів у структурі державного управління, основним завданням якого є розбудова національної держави.

Резюме

Праця присвячена одній із актуальних проблем сучасності для України, що пов'язана з національною ідеєю, яка розглядається в контексті гуманізації системи неперервної професійної підготовки педагогічних кадрів у системі державного управління. Показано різні погляди на вказану проблему, приводиться думка авторів з приводу неї.

Summary

The topic of the article presented herein has been one of the most immediate problems of Ukraine linked to the idea national resurrection considered in the context of humanization of the system of continuous professional training of teachers employed with the government-owned system/ Various opinions on the problem have been presented, various authors have expressed their point of view.

Література

1. Мала енциклопедія етнодержавознавства / НАН України. Інститут держави і права ім. В.М.Корецького; Редкол.: Ю.І.Римаренко (відп. ред.) та ін. – К.: Довіра: Генеза, 1996. – 942 с.
2. Медведчук В. За принципом свободи, рівності, братерства // Віче . - 1997. - №5. - С. 3-13.
3. Римаренко Ю.І. Національний розвій України: проблеми і перспективи. – К.: Юренком. – 1995. – 272 с.
4. Руссо Жан-Жак. Трактати. – М.: Наука, 1969.- 703 с.

*Гуревич Р. С.
доктор педагогічних наук, професор,
Шунда Н. М.
доктор педагогічних наук, професор,
Педагогічний університет, м. Вінниця,
Гуревич І. Р.
докторант,
Університет, м. Дуйсбург, ФРН*

СУЧАСНІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В НЕПЕРЕРВНІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ

Аналіз тенденцій у соціальній та економічній сферах нашого суспільства за останнє десятиріччя свідчить, що попит на освітні послуги з боку населення буде неухильно підвищуватися. Це положення актуалізує проблему неперервної професійної освіти з урахуванням регіональних особливостей, наступності рівней і ступенів освіти. Вирішення названої проблеми буде сприяти розв'язанню однієї з гострих соціальних проблем – зайнятості населення й створить передумови для впровадження новітніх інформаційних технологій у вітчизняний сектор економіки.

Інформаційні технології (ІТ) є відносно новими в історії людства (багато фахівців все ще називають їх НІТ – нові інформаційні технології), а інтерес до їх застосування в галузі освіти та виховання з'явився й зовсім недавно (приблизно в 1995 р.). Виявилося, що ІТ здатні здійснювати вагомий і різноплановий вплив на навчально-виховний процес і несуть у собі величезний потенціал для його поліпшення і нового якісного наповнення. Якщо телебачення потребувало десятки років для того, щоб ствердити себе як засіб масової інформації, то всесвітній електронній мережі INTERNET вистачило всього 5 років, щоб стати надалі атрибутом масової культури розвинених країн. Так, наприклад, у Сполучених Штатах Америки приватний доступ до мережі в домашніх умовах мають INTERNET практично всі учні. В Англії 80 відсотків шкіл підключені до INTERNET, у США – 85, у Швеції цей показник складає навіть 90 відсотків.

ІТ надають користувачеві можливість віддаленого доступу до масивів інформації та окремих програм. До типових видів такої інформації відносяться різноманітні за тематикою електронні бази даних, комплекси вправ тощо. Приклад типових програм – це програмні засоби навчання. Окрім цього, учні отримують можливість електронного обміну інформацією з іншими колегами й наставниками (факсимільний зв'язок, електронна пошта, групова робота), які перебувають на відстані від них. Отож, ми визначаємо дві принципові комунікаційні особливості ІТ, що характеризують можливості їхнього застосування в навчально-виховному процесі:

- віддалений доступ до інформації;
- електронний обмін інформацією з іншими особами.

Слід зауважити, що досить поширена думка – треба обладнати комп'ютерами навчальну аудиторію, і навчальний процес відразу перейде на якісно новий рівень – є не тільки хибною, а й навіть шкідливою. Можна навести багато прикладів, коли навчальні заклади придбали нові комп'ютери, і через

деякий час приходило розчарування в ІТ з боку учнів і вчителів, студентів і викладачів: техніка вкривалася пилом і перетворювалася на непотрібний елемент інтер'єру. Причиною цього є те, що успішне використання ІТ у навчально-виховному процесі можливе тільки за таких умов:

- розробки відповідних дидактико-методичних і педагогічних концепцій;
- наявності необхідного програмного забезпечення;
- адекватного поєднання окремих персональних комп'ютерів у локальну мережу (LAN) і їх підключення до глобальної мережі INTERNET.

Звичайно, виконання названих вище умов вимагає значних грошових інвестицій. При цьому більша доля коштів припадає не на придбання комп'ютерної техніки (Hardware), а на розбудову і сервісне обслуговування комп'ютерних мереж, створення потрібних програм, як навчальних, так і технічної підтримки, оплати телекомунікаційних витрат. В Англії, Німеччині та США, наприклад, ця проблема вирішується за рахунок спеціальних пільгових тарифів для всіх навчальних закладів.

Одним з найважливіших факторів успіху щодо застосування ІТ у навчально-виховному процесі, певна річ, є достатньо висока кваліфікація викладача, вчителя. Не секрет, що саме за комп'ютером багато учнів випереджають своїх учителів. Окрім того, з використанням INTERNET викладач перестає бути одноосібним володарем знань. Його роль, скоріше, змінюється у бік "координатора знань", який повинен допомагати орієнтуватися в цих знаннях, але знає в даний момент не завжди обов'язково більше, ніж його вихованці. У всякому випадку, машина навряд чи зможе колись замінити людину. Вона залишається лише інструментом, який є рівно настільки досконалим, наскільки досконалий, з одного боку, той, хто його створив, а з іншого - той, хто ним користується.

Якраз у роботі з INTERNET на перший план виходить формування інформаційної культури студентів. Викладач повинен навчити їх працювати в мережі свідомо і самостійно, знаходячи відповідь на такі запитання, як, наприклад:

- як знайти інформацію, що мене цікавить?
- як я зможу переконатися в тому, що дане джерело інформації є достовірним?
- яку інформацію несуть у собі малюнки порівняно з текстом?
- якою є провідна думка даного повідомлення?

У пошуку відповідей на ці та подібні запитання викладачі володіють, безперечно, набагато більшою компетенцією, ніж студенти, а при цьому, давно відоме нам поняття інформаційної культури суспільства набуває в цьому контексті якісно нового значення. Подібно до того, як студенти вивчають сьогодні закони фізики і граматику, вони повинні засвоїти електронну "мову майбутнього". У протилежному випадку, інформація, що оточує їх, являтиме собою не більше, як салат цифрових даних.

Поряд із безсумнівно великим потенціалом, який несуть у собі ІТ, до нинішнього часу зауважувалися й певні проблеми, пов'язані з їх застосуванням у навчально-виховному процесі. Одним з найсерйозніших досі невирішених питань слугує неконтрольованість навігації студентів у електронному просторі. З одного боку, із збільшенням кількості WWW-сторінок збільшується і ймовірність відволікання від заданої тематики. Окрім того, простежується виразна

неоднорідність щодо якості і релевантності отримуваної з мережі інформації, а, значить, і її навчальної цінності. З іншого боку, велику занепокоєність педагогів викликає відсутність надійних засобів захисту від WWW-сторінок, які пропагують порнографію, насильство, фашизм тощо. Так само недоречним, як пропонувати “Playboy” для читання в шкільній бібліотеці, є відкриття доступу учнів до сторінок з подібним змістом. Інша проблема - так званий “INTERNET - Моббінг”. Користуючись анонімністю мережі, тобто тим, що встановити особу відправника практично неможливо, деякі абоненти вдаються до розсилки повідомлень-листів, які мають на меті залякати або навіть тероризувати отримувача. Останнім часом ця проблема набула особливої гостроти, наприклад, у США.

У питанні стосовно користі і небезпек залучення ІТ до навчання і виховання молодого покоління поки що навряд чи можна з впевненістю покластися на щось, окрім здорового глузду. Науковий пошук приніс нам досі, на жаль, доволі суперечливі наслідки. Так, науковці констатують значний ривок у розвитку певних видів когнітивних здібностей сучасних дітей, передусім - просторового мислення, порівняно з попередніми генераціями. Цілком очевидним постає той факт, що робота з комп'ютерною графікою розвиває людей по-іншому, ніж читання книжок. Щодо читання, то INTERNET, до речі, ще більше загострює відому нам з часів появи телебачення тенденцію до “деконтекстуалізації” інформації. Перебуваючи в INTERNET, людина сприймає світ у формі інформаційних уривків, готових даних. Для відтворення ж комплексних зв'язків, чинників, аргументів або шляхів отримання тих чи інших показників мережа є непристосованою. Таким чином, мислення людей набуває миттєвого характеру, є швидким, як блискавка, але неглибоким.

Найбільш песимістичні сигнали приходять, на жаль, з боку медиків. Серйозне занепокоєння викликає фізичний стан молодого покоління. За останні роки простежується значне поширення ожиріння серед дітей шкільного віку, фізичні показники погіршуються в середньому щорічно на один відсоток. Молодший школяр у Німеччині отримує сьогодні тільки близько 15 хвилин фізичного навантаження щоденно, тоді як раніше цей показник складав 3 години. Занепокоєння лікарів викликає не тільки фізичний, а й психічний стан учнів. Нещодавнє дослідження Карнегі Меллон університету м. Піттсбурга показало, що інтенсивне захоплення електронною поштою призводить до появи симптомів самотності та депресії серед дітей і молоді, звуженню кола міжособистісних контактів, а, в певних випадках, навіть до соціальної самоізоляції. Деякі консервативні педагоги прогнозують у недалекому майбутньому різке збільшення кількості фізично недорозвинених дітей з порушеннями слуху, зору і схильністю до насильства та депресій.

На нашу думку, все ж не слід драматизувати небезпеку, пов'язану з комп'ютером та ІТ. Сигнали занепокоєння – річ цілком природна, коли ми маємо справу з новим і ще погано дослідженим явищем. Але реальність його існування, швидкість поширення в різних галузях народного господарства й популярність серед молоді переконує в необхідності залучити його до корисних цілей, зокрема, й до навчально-виховного процесу. Досягнення цієї мети можливе тільки за умови продуманого використання інформаційних технологій на основі обґрунтованих педагогічних моделей.

У сучасних умовах розвитку неперервної професійної освіти все більше уваги приділяється дистанційній освіті. Вже визначено статус дистанційної освіти – це не форма навчання, як розуміли деякі, а технологія навчання. На відміну від деяких нововведень, технологія дистанційного навчання, через низку суспільно-соціальних умов, склались, є життєво необхідним фактором існування й успішного функціонування заочної форми навчання. Необхідно враховувати чітко окреслену специфіку технології дистанційної освіти. Тим більше, що в арсеналі сучасної педагогіки накопичено достатньо засобів, що при їхньому конкретному використанні можуть суттєво підвищити ефективність заочної форми навчання.

До таких засобів ми відносимо: теорію педагогічних і дидактичних систем, сучасні психологічні концепції засвоєння знань, умінь і навичок, досвіду творчої діяльності, розробки про самостійну роботу студентів, програмоване та проблемне навчання, використання комп'ютерної техніки.

Між тим, між заочною формою навчання, як вона практично склалася, та дистанційним навчанням є принципова відмінність. За нашим переконанням, різниця полягає в тому, що під час дистанційного навчання створюється можливість організації навчального процесу з усіма атрибутами, що характеризують даний процес як навчальний (можливість пояснення навчального матеріалу при необхідності викладачем, можливістю навчання з викладачем і тих, що навчаються, між собою протягом усього періоду навчання, проведення обговорень, тестів – проміжкових і підсумкових тощо) і такий, який передбачає всі фактори, що визначають його як навчальний (можливість організації активної пізнавальної діяльності кожного студента, індивідуальної та групової; забезпечення ефективного зворотнього зв'язку, інтерактивності; забезпечення сталої мотивації навчально-пізнавальної діяльності).

Термін «дистанційна освіта» підкреслює головну рису цієї категорії – навчання без кордонів, відкрите та доступне для всіх, незалежно від місця проживання, саме навчання, а не самоосвіта. Дистанційне навчання використовує як технологічну основу сучасні засоби новітніх інформаційних технологій і засоби масової комунікації – як вже звичні (радіо, телебачення, в тому числі кабельне), так і нові (аудіо-теле- та відеоконференції, мультимедійні засоби, комп'ютерні телекомунікаційні тощо). Найважливішу роль у розвитку дистанційної освіти відіграє Всесвітня глобальна мережа INTERNET, що дозволяє будь-якій людині, яка бажає підвищити освітній рівень, одержати доступ до деякого навчального-методичного масиву інформації обраного навчального закладу.

В зв'язку з цим, якщо вищий навчальний заклад вирішив впровадити дистанційне навчання, йому необхідно створити таку інформаційну базу, що була б у змозі забезпечити студентів необхідною інформацією, а студент у свою чергу, міг би в будь-який час користуватись інформаційними базами даних, в тому числі працюючи в мережі INTERNET. Таким чином, дистанційна освіта передбачає навчання в домашніх умовах з можливістю доступу до носіїв інформації.

Враховуючи надзвичайну важливість INTERNET у здійсненні дистанційної освіти, зупинимось на можливостях мережі як засобу наукового спілкування.

Слово «INTERNET» (походить від англійського «International Net») перекладається як Всесвітня (Міжнародна) мережа. Витоки комп'ютерних мереж

можна знайти з 60-х років нашого століття, коли американські вчені проводили експерименти з поєднанням комп'ютерів між собою через телефонні лінії. Під час цих експериментів виникла необхідність створення таких протоколів зв'язку, які б дозволили з'єднувати комп'ютери між собою через складні мережі. Для пересилання інформації через ці мережі розробили метод, що полягає в упакуванні інформації у невеликі пакети на відправному кінці та розпакуванні їх на приймальному кінці. Цей метод покладено в основу Протоколу управління пересиланням інформації TCP (Transmission Control Protocol) та протоколу Інтернету IP (Internet Protocol) – TCP/IP.

Первинною метою цього дослідницького проекту була розробка такої інформаційної мережі, яка б вистояла в такому вигляді, якою вона існує нині. Тоді вже пізніше (у 80-х роках), коли викристалізувались нові фантастичні можливості INTERNET, цій мережі мереж почали надавати фінансову підтримку урядові комерційні установи. Університети США, а згодом Європи, Австралії, деяких країн Африки і Азії, підключивши до мережі потужні ресурси своїх обчислювальних центрів, буквально на очах створили інформаційний кіберпростір з властивостями звужуватись до розміру дисплея персонального комп'ютера та поширюватись на всю нашу планету за лічені секунди. Сьогодні мережею INTERNET не охоплені лише деякі країни світу.

INTERNET можна використовувати з різною метою. Наголосимо лише на декількох найпоширеніших його функціях:

- електронна пошта;
- мережа користувачів Usenet;
- протокол дистанційного запуску програм Telnet;
- протокол пересилання файлів FTP;
- інформаційна система Gopher.

Електронну пошту (electronic mail, скорочено е – mail) було створено як електронний аналог звичайної пошти. Тобто, як і звичайною поштою, можна відправляти листи (інформацію) адресатам, але вже за їхніми електронними адресами і отримувати повідомлення (інформацію) на свою електронну адресу. Зрозуміло, що ці листи і повідомлення існують і пересилаються каналами зв'язку в електронній формі і кінцевими фізичними пристроями є персональні комп'ютери кореспондентів.

Мережа користувачів Usenet – складається з інформаційних збірок певної тематики. Вони мають кілька назв – групи новин (newsgroups), конференції, формули тощо. На відміну від електронної пошти, яка працює за схемою «один з одним», Usenet працює за схемою «багато з багатьма». Тут люди, зацікавлені одним і тим самим предметом, зустрічаються у віртуальному середовищі для обговорення та спільного вирішення проблем.

Нині в мережі INTERNET існують тисячі таких груп, які охоплюють безліч проблем. Наприклад, ті, хто цікавиться досягненнями в царині енергетики, можуть звернутися до групи Sci. energy (наука енергетика), а хто займається, скажімо, електронікою – можуть поділитися власними здобутками та ознайомитись із досвідом світових спеціалістів у групі Sci. electronics (наука електроніка); якщо полем діяльності є відновлювальні джерела енергії, то можна звернутись до групи Sci. energy, renewable (наука енергетика, відновлювання). Щодо мережевої адреси

груп новин, то першим префіксом прийнято описувати широку галузь знань. Наприклад, мережна адреса групи, пов'язаної з обчислювальною технікою, починається префіксом comp.; з наукою – Sci тощо.

У деяких випадках із допомогою Telnet можна зв'язатись зі своєю «поштовою скринькою» і переглянути електронну пошту, що надійшла тоді, коли користувач не користувався комп'ютером, скажімо, був у відражденні.

Протокол перенесення файлів FTP

FTP (File Protocol) є ще одним засобом пересилання інформації в Інтернеті. Справа в тому, що сотні систем, увімкнених в Інтернет, мають бібліотеки файлів, у тому числі архівованих, які є доступними для користувачів. Багато з них містять безкоштовні або дешеві програми практично для будь-якої конфігурації комп'ютера. Причому ці програми можуть бути необхідними для підтримки тих чи інших засобів Інтернету, що їх з'являється дедалі більше.

Інформаційна система Gopher.

Ця система дозволяє в зручний спосіб переглядати інформацію в комп'ютерах, на яких встановлено так званий gopher-сервер, а оскільки в цій системі створено багато інформаційних матеріалів (наприклад, віртуальна бібліотека Американського Конгресу MARVEL), то така функція Інтернету є дуже важливою.

Усі розглянуті функції, а також багато інших, реалізуються в програмному середовищі, яким є нинішній INTERNET разом із Всесвітньою павутиною-програмою (Netscape Navigator). Для того, щоб успішно працювати в такому середовищі (за умови достатнього рівня ПК – бажано не нижче 486 та пропускної спроможності ліній зв'язку (модема) хоча б 14400 біт за секунду), потрібне лише непогане знання англійської мови.

Що ж таке Всесвітня павутина WWW? INTERNET, як зазначалось, існує вже багато років, але лише в останні кілька років спостерігається гігантське його зростання. Це пов'язано з появою Всесвітньої павутини WWW (World Wide Web), коротко павутини (Web), з якою останнім часом асоціюється і сам Інтернет. Нині Всесвітня павутина – це гігантське неорганізоване зібрання гіпермедійних документів, які загалом містять зв'язки (Links) з базами даних, сторінками, зображеннями, звуковими файлами, відеокліпами тощо.

Причиною популярності WWW і наступного інформаційного вибуху стала простота її використання. Доступ до Павутини здійснюється за допомогою графічних програм перегляду сторінок («to browse» – (англ.) означає у нашому випадку «переглядати»), яку назвемо українською мовою – переглядач. Він використовує мову протоколу передавання гіпертексту HTTP (Hiper Text Transfer Protocol), яка дозволяє серверові та клієнтові (комп'ютер користувача, увімкнений до мережі) легко обмінюватись гіпермедійною інформацією (текст, графіка, відеокліпи тощо).

Павутинний переглядач (Web-browser) комп'ютера-клієнта(далі – клієнта) посилає замовлення до сервера на перегляд документа з певною мережною адресою. Після отримання цього замовлення сервер відправляє потрібний документ переглядачеві клієнта, а сам водночас підтримує замовлені ним гіпермедійні документи за допомогою свого програмного забезпечення. Таким чином, завдяки наявності переглядача, а також іншого програмного забезпечення,

яке повинно міститися на твердому диску комп'ютера-клієнта, можна стати активним учасником мережі. У Павутині можна читати газети та журнали (очевидно, їх електронні аналоги), дізнаватись про погоду у будь-якому місті, не виглядаючи у вікно, здійснювати подорожі віртуальними містами, а зголоднівши, навіть замовити у віртуальному ресторані справжню їжу (очевидно, якщо користувач володіє кредитною карткою), відправляючи електронне замовлення через e-mail.

В INTERNETI можна ознайомитись з матеріалами нового журналу «Spectrum», який ще не існує в його паперовому вигляді.

Нині WWW складається з мільйонів окремих документів, і їхня кількість невпинно зростає. Для того, щоб користувач міг знайти серед цього моря інформації те, що йому потрібно (очевидно, якщо він не знає адреси відповідної конкретної інтернетівської сторінки), розроблено багато пошукових програм (search engines). Більшість переглядачів мають вбудовані зв'язки до різних пошукових програм.

Якщо користувач хоче здійснити пошук в INTERNETI, слід спробувати кілька пошукових програм, щоб обрати найвідповіднішу для предмета пошуку. Справа в тому, що ці програми використовують різноманітні механізми пошуку і тому стосовно предмета пошуку можуть мати різну ефективність. Крім цього, під час пошуку потрібно дуже точно добирати ключові слова та їх комбінації.

Наприклад, щоб знайти в INTERNETI інформацію на тему: «Power Systems Transients Modelling» (моделювання перехідних процесів у енергосистемах) потрібно у віконці пошуку програми на екрані дисплея Infoseek подати ключове слово «Power» (Енергія). Система видасть перших десять назв у 1934800 документів, упорядкованих за частотою використання ключового слова. Якщо ж додати «+modelling» (моделювання), то кількість пропонованих документів зменшиться до 152. Додавши ще «+ transients» (перехідні процеси), отримаємо 6 документів, з якими можна працювати. Однак, якщо на другому етапі додати слово «моделювання» в американському варіанті («+ modeling»), тобто з одним «l», то знайдеться 911 документів, а, якщо набрати слова з « перехідними процесами» – отримаємо 22 зовсім інших документи. Отже, під час роботи у WWW слід бути максимально уважним.

Найшвидший спосіб доступу до потрібної інформації – правильно зазначити адресу (сторінку). Для фахівців така інтернетівська адреса завжди доступна з періодиками, оскільки останнім часом стало правилом, окрім номера телефону, факсу, електронної пошти, подавати ще й адресу домашньої сторінки в INTERNET (практично це завжди павутинна сторінка WWW, тому її інтернетівську адресу ще називають «місцем у Павутинні» – Web Site).

Очевидно, тема INTERNET настільки об'ємна, а сам INTERNET розвивається так динамічно, що навіть кілька товстих томів не охоплюють всієї інформації про нього. Вихід із ситуації дає сам INTERNET – у ньому є все, що потрібно знати про нього, причому інформація поновлюється у темпі його розвитку. Секретам Інтернету присвячена і спеціальна література.

Привабливість дистанційної освіти полягає в тому, що студент сам обирає ту або іншу освітню послугу, яка неможлива в даний момент часу та найбільш повно відповідає його потребам.

Дистанційне навчання дозволяє подолати недоліки традиційної заочної форми навчання, зберігаючи при цьому всі її переваги. Дистанційне навчання будь-якій дисципліні покликане не замінити заочне навчання, а доповнити або розширити знання.

Навчальний процес на базі ІТ обов'язково передбачає диференціацію та індивідуалізацію навчання. Студенти в силу своїх психологофізіологічних особливостей мають різні навчальні можливості, тому для засвоєння навчального матеріалу їм необхідна різна кількість часу, різна кількість вправ тощо. Викладачі мають можливість диференціювати та індивідуалізувати навчальний процес за допомогою спеціально підготовлених засобів: дидактичного роздаткового матеріалу, навчальних і наочних посібників, проблемних запитань і завдань.

Зміст курсу треба розробити таким чином, щоб студенти були в змозі працювати над ним самостійно. Тому на початку програми важливо чітко визначити цілі навчання; передбачити доступність пропонованого матеріалу для студентів; передбачити необхідну й достатню систему засобів навчання; включити до навчального матеріалу курсу завдання для самоконтролю з "ключами", завдання для взаємоконтролю з партнерами, завдання й тести для контролю з боку викладача; забезпечити оперативну й систематичну взаємодію з викладачем, а також міжособистісну взаємодію студентів між собою. Отже, сучасні інформаційні технології є вельми перспективними в організації неперервної професійної освіти.

Вони дозволяють кожному з студентів опрацювати свій індивідуальний темп навчання, підібрати найефективніші методи навчання, спілкуватися безпосередньо з викладачами в будь-який час у міру необхідності та навіть складати заліки та екзамени, не виходячи з дому. Тому головними найближчими завданнями педагогічної науки є створення, апробування та впровадження в масову практику новітніх інформаційних технологій з використанням комп'ютерних телекомунікаційних мереж.

Summary

The article deal with the use of new technologies in the in-going professional training. It shows the advantages of new technologies in the organization of distance learning in higher educational institutions.

Резюме

В статье идет речь об использовании современных информационных технологий в непрерывном профессиональном образовании. Рассмотрены возможности информационных технологий для организации дистанционного обучения студентов высших учебных заведений.

Список использованной литературы:

- Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии.-М.: Педагогика, 1989.-302с.
Гершунский Б.С. Компьютеризация в сфере образования. Проблемы и перспективы.-М.: Педагогика, 1987.-264с.
Гуревич Р.С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах.-К.: Вища школа, 1998.-229с.
Walsh, I., Reese B. (1995) "Distance lesrning's growing reach" The Journal, vol.22
Weiss, I.(1994). Distance Leaning.
URL=http://www.syllabus.com/archive/Syll94/07_syllabus_Nov_Dec_1994.Campus_NetworKing_Dist.Lzng.txt

*Антипова Е.И.
кандидат педагогических наук, доцент,
Крымский республиканский институт
последипломного образования, г.Симферополь*

К ВОПРОСУ ПРОФЕССИОГРАФИИ ОБРАЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

Во всех цивилизованных странах идет активный поиск наиболее совершенной системы образования, соответствующей требованиям демократического, гуманного общества. Это находит свое выражение в разработке теоретических концепций содержания, форм, методов и новых технологий учебно-воспитательного процесса в школах нового типа и уровней образования. Однако самые лучшие программы, информационные средства и технологии не заменят образованного, интеллигентного, гуманного, высоконравственного педагога, влюбленного в свою профессию и детей.

Роль учителя-воспитателя сегодня значительно повышается не только в связи с поиском выхода из сложившегося образовательного кризиса, но и с точки зрения определения исторического будущего мира, всего человечества. Гуманизация социума начинается с обучения и воспитания детей, а, следовательно, и с установления статуса педагога, достойной его социальной роли в обществе. Но педагог оправдывает социальные ожидания только тогда, когда его личность, общая и профессиональная культура развиваются опережающими по отношению к другим направлениям темпам.

Вот почему современному педагогу нужно переосмыслить все те изменения в образовательном процессе и обществе, которые были в предыдущие годы, которые имеются сейчас и прогнозировать будущее в XXI веке.

Опыт показывает, что педагогическая деятельность становится все более сложной, вариативной, разнообразной, она не укладывается в привычные схемы однотипной системы обучения и воспитания. Научное осмысление и интерпретация педагогической профессии всегда была динамичной, отражая смену общественных отношений, политических пристрастий и религиозных традиций. И, конечно, все это проецируется на изменение требований к педагогу, его профессиональному образу, способностям и личностным качествам.

Сегодня в развитых странах учительство составляет наиболее многочисленную группу интеллигенции. Она более чем в два раза превышает число врачей и инженеров. При этом состав учителей далеко не однороден, отличается по социально-правовому и материальному положению. Однако несмотря на разделение, учительство представляет наиболее демократическую группу, стоящую ближе к простым слоям населения в силу своего положения в общественном разделении труда. Зарботная плата учителя во всех странах ниже других категорий интеллигенции. Периодическое ее повышение, под влиянием требований учителей, мало что меняет в их положении и это при условии, как правило, перегруженного рабочего дня.

Что же заставляет учителя сохранять привязанность к своей профессии при несоответствии оплаты и недостаточно высокому статусе? Американский психолог Р. Герсбург установил, что настоящими мотиваторами

профессиональной деятельности являются: разнообразие труда, самостоятельность, необходимость профессионального роста и осознание социальной важности дела. Это вызывает положительные эмоции, удовлетворенность собственной ролью. Нельзя не учитывать и богатство социальных связей в учительском труде с коллегами, учениками, родителями, представителями общественных организаций, что вызывает широкую гамму чувств. Английский психолог М. Аргаил в свое время заметил, что «те, кто заботится о других людях, чьи заботы выхолят за пределы собственного Я, реже испытывают стрессовые ситуации, тревожность, депрессию и враждебностью!» Он считает это скрытыми источниками удовлетворения. Когда учитель взаимодействует с учениками, то чувствует себя необходимым для них.

Особенность труда учителя состоит в том, что являясь массовой профессией, педагогическая деятельность требует предрасположенности к ней, наличия комплекса личностных качеств, соответствующих специфике педагогического труда. Как известно, интеллект оттачивается интеллектом, характер воспитывается характером, личность формируется личностью. Это предполагает необходимость профотбора, использование научно обоснованной диагностики абитуриентов при приеме в педагогические учебные заведения. К сожалению, проверкой на "педагогичность" вузы менее всего интересуются, особенно при зачислении на коммерческой основе. Желательна ранняя педориентация учащихся уже в школе, усиление педагогической направленности студентов в системе учебно-воспитательного процесса в вузе, во многом определяющей качество подготовки педагогов.

В любом обществе учитель призван удовлетворять образовательные потребности его членов в системе образовательно-воспитательных функций. В то же время общество предписывает ему включение в культурно-просветительную деятельность. Таким образом, учитель призван выполнять не только профессиональную учебно-воспитательную функцию, но и культурно-просветительную. Обеспечивая личностно-развивающую среду, он формирует у подрастающего поколения гуманистическую направленность.

Реализация этих функций требует от современного педагога следующих качеств:

- потребности и способности к активной и разносторонней профессиональной и социально-культурной деятельности;
- высокой гражданской ответственности, социальной зрелости, общественной активности;
- педагогического такта, чувства эмпатии, терпимости и терпеливости в отношениях с детьми и взрослыми, готовность принимать и поддерживать их, а при необходимости защищать;
- учитывать своеобразие условий, относительной автономности саморазвития личности;
- умение обеспечивать внутригрупповое и межгрупповое общение, предотвращать конфликты в детском и взрослом сообществе, создавать психологический комфорт;
- знания возрастных, индивидуальных особенностей психофизического развития детей;

- стремление к непрерывному самообразованию, самовоспитанию и саморазвитию.

Подвергнув тщательному анализу деятельность учителя со стороны его профессиональных функций, академик Н.В. Кузьмина выделила в структуре педагогической деятельности три взаимосвязанных компонента: конструктивный, организаторский и коммуникативный. Для успешного их осуществления учителю необходимы соответствующие способности, проявляющиеся в умениях и педагогической технике.

Общество сегодня, как никогда, нуждается в педагогах-демократах и гуманистах, которых отличает направленность не только на учебные предметы, а на личность в целом. Гуманистическая педагогика рассматривает знания как средство и условие осознания человеком своего места в мире, его возвышения, воспитания в нем чувства собственного достоинства, независимости суждений и поведения. Для этого важно своевременно выявить и раскрыть все ценное в человеке, создать условия для самореализации и самоутверждения личности, формирования положительной "Я - концепции". Это посылка педагогу с высокой гражданской ответственностью, любовью к детям, потребностью и способностью взаимодействовать с ними на равных, исключая авторитарность. Высокий профессионализм, инновационный стиль педагогического мышления, готовность к принятию нестандартных, творческих решений обеспечивает необходимый авторитет учителю.

При этом нельзя не учитывать, что широкий подбор различных программ, разработанных многими авторами с учетом специфики учебных предметов и видов деятельности, носят относительный, динамический характер. Требования к деятельности и личности учителя-воспитателя постоянно усложняются в связи с расширением функциональных обязанностей и самого субъекта педагогического труда, формирующегося в условиях различной социальной среды, нестабильного, неоднородного общества и разного менталитета.

Литература:

1. Агай М. Психология счастья. – М., 1990, 64 с.
2. Гоноблин Ф.Н. О некоторых психологических качествах личности учителя. // Вопросы психологии. – 1975. - №1. - С.100-110.
3. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. – Л., 1985.
4. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Педагог: профессия и личность. Ростов -на-Дону, 1997.
5. Сластенин В.А. Педагогическая деятельность и проблемы формирования личности учителя. - Л., 1976, С. 30-46.

*Артёмова Т.И.
кандидат экономических наук, доцент, докторант,
Национальный университет, г. Харьков*

ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИЗМЕНЯЮЩИХСЯ ПРИОРИТЕТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ЦЕННОСТИ

Известный педагог Харьковщины профессор Валентина Илларионовна Астахова, говоря о сущности гуманитаризации образования, охарактеризовала ее как поворот последнего к целостной картине жизни и, в первую очередь, к миру

культуры, миру человека, связанный с очеловечением знания и формированием гуманитарного, системного мышления (1, с. 30-31). Все это в полной мере относится к системе педагогического профессионального образования в целом, особенностью которого в современных условиях является формирование системного мышления специалиста в изменяющемся мире и мире, меняющем самого человека.

Мировая цивилизация на рубеже веков и тысячелетий формирует новую шкалу ценностей и с ней нельзя не считаться, занимаясь подготовкой профессионалов, которым предстоит жить и работать в условиях иной реальности. Драматизм переживаемого момента состоит в том, что, с одной стороны, мир, как никогда ранее, глобализируется, как бы сжимается, сближаясь, вследствие резкого сокращения расстояний и все большей значимости в жизни каждого человека общецивилизационных проблем. С другой стороны, разновекторность и одновременность движения разъединяет, отталкивает друг от друга разные страны и народы, а также социальные слои и группы внутри отдельных государств. В то время как одни, в недавнем прошлом относительно благополучные, слои населения и целые страны стремительно маргинализируются, другие столь же быстро продвигаются вперед по пути прогресса и процветания. Вместе с тем, успех и процветание одних, а также упадок и бедность других нельзя считать раз и навсегда данными, установленными, определенными. Так, по признанию многих исследователей, вполне благополучные по нашим меркам западные цивилизованные государства, испытывают кризисные затруднения с начала 80-х годов (см. 3, с. 250-251). И это неудивительно, если осмыслить тот факт, что нарождающееся здесь постиндустриальное общество сопровождается серьезными качественными преобразованиями социально-экономических, в том числе ценностных, отношений и общественных институтов.

Напротив, многие нации, до недавнего времени глубоко дремавшие, заявляют о себе мощными экономическими успехами и стремительным прорывом к благополучию. Это относится к так называемым новым индустриальным странам и, в первую очередь, к Китаю, явившему миру в последнем десятилетии уходящего века экономическое чудо в виде самых высоких темпов роста общественного продукта.

Что касается Украины, то она, к сожалению, до сих пор не испытала существенных успехов на пути своих рыночных реформ, и проблемы постиндустриального хозяйствования остаются для нас весьма отдаленной перспективой. В условиях общеэкономического кризиса наивно думать о благополучии просвещения, науки, образования. Вместе с тем, несмотря на имеющиеся проблемы, отечественное образование не только сохранило себя, но реформируется и развивается, о чем свидетельствуют, в частности, и ежегодно проводимые научные конференции, посвященные вопросам профессионального образования. Педагоги как специалисты, ориентированные и ориентирующие своей деятельностью на будущее, на наш взгляд, в современное переломное время должны учитывать следующее.

Несмотря на некоторое "выпадение" Украины вследствие своего кризисного положения из общеевропейского (и общемирового) поступательного

процесса, она все равно вовлечена в него единым порывом движения и чтобы преодолеть аритмию последнего и "идти в ногу" с цивилизованными странами, она должна воспринять характерные для них правила игры. При этом к числу наиболее важных, на наш взгляд, относятся два момента. Во-первых, в постиндустриальной экономике благополучие государства определяется в значительно большей мере благополучием отдельных его граждан и фирм, чем это было в индустриальную пору, где плодотворность трудовых и умственных усилий человека напрямую зависела от мощи и богатства державы. Во-вторых, нарождающаяся экономическая реальность будущего диктует новые ценности, иногда в корне отличающиеся от ценностей индустриальной эпохи. Овладение этими ценностями и умелая их реализация в изменяющихся условиях позволяет, на наш взгляд, преодолеть многие проблемы нашего времени. Одной из задач профессионального образования в современных условиях, по-видимому, является подготовка специалистов, владеющих этими новыми правилами экономического поведения. Имеется в виду следующее. С конца семидесятых годов мир стал качественно иным, его захлестнула так называемая информационная революция, связанная с нашествием компьютеров и изменившая очень многое в хозяйственной деятельности человека. И хотя применительно к нашему отечеству нельзя однозначно сказать о том, что информационная революция у нас полностью состоялась и завершилась, все же можно согласиться с тем, что эра компьютеров уходит в прошлое, ибо все большую ценность приобретают не сами компьютеры (хотя и они, конечно, тоже, тем более, что их не хватает), но их связи, коммуникации. Дело в том, что в результате насыщения хозяйства компьютерными агрегатами происходит не только повсеместное распространение информации, но и увязывание всей нашей жизни в единое целое – формирование так называемой Сетевой Экономики, которая, по мнению специалистов, станет господствующим типом экономики на протяжении грядущего столетия.

Особенностью новой экономической реальности является то, что успех здесь начинает определяться не оптимизацией имеющихся отлаженных структур, а новшествами, изобретениями, прорывами в неизвестность. При этом основной для нащупывания новых форм хозяйствования является большая гибкость и подвижность сетей, которыми следует овладеть и культивировать. Разрастание "ткани" Сетевой Экономики резко ускоряет технологический цикл освоения продукта от начала производства до его завершения, а само привыкание к непрерывным изменениям неизбежно влечет за собой отказ от традиционных малоподвижных методов хозяйствования.

В условиях новой экономики изменяются ценностные принципы, модифицируются отношения стоимости. Так, из нынешних экономических учебников общеизвестно, что стоимость определяется затратами труда и редкостью блага (золото, алмазы, нефть и пр. ценны, ибо редки), а избыток товаров приводит к их обесцениванию. В Сетевой же Экономике, напротив, ценность возникает из изобилия и возрастает от повсеместного распространения, а дефицит перекрывается снижением цены. Это явление получило название "эффекта факса" по аналогии с изобретенной в 1965 году факс-машиной. На ее разработку ушли огромные деньги, но сама по себе она ничего не стоила. Вторая факс-машина в тандеме с первой сразу же придала ей определенную ценность, и

ценность современного множества факсов каждый раз продолжает увеличиваться, когда кто-то приобретает очередной аппарат, получая при этом в свое распоряжение всю имеющуюся сеть.

Что касается взаимосвязи дефицита и снижения цен, то этот парадокс можно обозначить как закон обратного ценообразования, являющийся, по сути, главной движущей силой новой экономики. Действие этого закона связано с появлением микропроцессоров, которые с 1971 г. существуют по так называемому закону Мура в реальности обратной системы цен. В традиционной экономике потребители привыкли к тому, что даже незначительное улучшение качества товара оборачивается увеличением его цены; в информационную же эпоху даже существенное повышение качества можно будет получить за меньшую цену, если выждать некоторое время. Так, стоимость одного вычисления, информации, копии документов снижается при повышении качества. Закон обратного ценообразования распространяется и на материальные блага. Автомобили, например, в своей цене, конечно, не стремятся к нулю, но, как утверждают специалисты, их цена, деленная на гарантированный пробег, постоянно снижается (2, с. 24). Для потребителей ситуация выигрышная, а как быть предпринимателю? Как умудриться получить доход в условиях, когда качество непрерывно растет, а цены падают? В условиях, когда стоимость любой услуги стремиться к нулю, есть, по-видимому, один выход: постоянно расширять список предоставляемых услуг, чтобы произведение их числа на стоимость имело положительное значение.

Из признания той реальности, что в сервисной экономике услуги становятся более ценными при их распространении, а стоят они тем меньше, чем более ценными становятся, вытекает следующий парадокс: наиболее ценные вещи надо распространять бесплатно – попросту дарить. Примеров подобного рода уже сейчас можно привести достаточно: Microsoft подарил свой Internet Explorer; Qualcomm создал и подарил пользователю программу электронной почты Eudora в надежде на последующую продажу новых версий, каждый месяц бесплатно распространяется миллион копий антивирусного обеспечения McAfee (2, с. 24). В чем же смысл такой щедрости? В том, что ценность блага растет из изобилия, а поток копий, в свою очередь, увеличивает ценность каждой из них. А так как ценность единицы увеличивается, то последняя при распространении становится еще более нужной, а значит само распространение начинает себя поддерживать, стимулируя спрос. Щедро распространяя первичный продукт, фирма может безбедно существовать, продавая его модернизированный вариант или дополнительное обслуживание к нему.

Закон обратного ценообразования в Сетевой Экономике универсален, ему будут подчиняться не только продаваемые услуги и информация, но и вполне материальные объекты. Мы являемся свидетелями того, что сотовые телефоны на нашем рынке с каждым днем дешевеют, вовлекая в сеть новых покупателей, которые будут регулярно платить за разговоры. Аналогичные явления могут случиться и при продаже в недалеком будущем тарелок для спутникового телевидения.

Как не разориться фирме в бескрайнем море будущей щедрости, парадоксальной даже для экономики десяти - двадцатилетней давности? Специалисты советуют следующее. Во-первых, предприниматель должен с самого

начала исходить из "бесплатности" своего продукта, то есть настраиваться на то, что его цена будет "стремиться к нулю". Обычно она и стремится к нулю, никогда его не достигая. Во-вторых, строя свой бизнес как "бесплатный", предприимчивый человек предугадывает общую тенденцию движения (см. 2, с. 25). Бесплатность, волей-неволей, притягивая внимание потребителей, способна значительно оживить спрос, а это значит, что сегодняшние "бесплатные" продукты в скором времени могут стать очень ценными, следовательно, щедрость проложит дорогу к богатству. Главное правило, которое необходимо при этом соблюдать – это расширение Сети, вовлечение в нее как можно большего числа участников.

Если в индустриальной экономике увеличение продукта идет линейно, то в Сетевой (сервисной или постиндустриальной) – экспоненциально. Экспоненциальность при этом связана с быстрым ростом связей экономической сети даже при небольшом увеличении числа ее узлов (участников); это и понятно: новые участники увеличивают объем сети, а последний, увеличиваясь, вовлекает новых участников. При этом в отличие от индустриальной эпохи, когда облик оптимального продукта, да и место производящей его компании в медленно меняющемся мире можно вполне четко обозначить, в условиях грядущей "биологической" системы хозяйствования общей закономерностью, по мнению знатоков, станет стремительное исчезновение одного участника и появление нового. Своей пластичностью, богатством взаимодействий и интерактивным характером сервисная экономика превосходит любое воображение, одновременно требуя максимального напряжения сил всех своих участников. Дело в том, что здесь очень сложно достичь вершины успеха, а закрепиться на ней практически невозможно. Может показаться, что фирма достигла пика своей деятельности, в действительности же "пик" окажется лишь небольшим холмом, а чтобы подняться на следующую вершину, надо теперь спуститься вниз, то есть полностью перестроиться, измениться. Но иного пути нет. В итоге поиск вершины процветания оказывается игрой не на жизнь, а на смерть (выживание) и, говорят, подобные экстравагантные рискованные предприятия в недалеком будущем станут привычной рутинной (2, с. 26).

Жизнь очень сложна для компаний, решающих какой стандарт экономической деятельности выбрать и вдвое сложна для фирм, выбравших неверный путь. Но лучше выбрать неверный путь, чем бездействовать. Для изолированных систем места в постиндустриальной экономике не находится вовсе. (2, с.23) Более того, чтобы поддерживать продуктивность обширной сети, надо постоянно время от времени выводить ее из состояния равновесия, ибо система, заикленная на равновесии и собственном успехе, также обречена здесь на застой и гибель. Любая инновация есть в то же время разрушение и гибель чего-то прошлого или существующего, постоянная инновация есть постоянное разрушение. Исследователи Сетевой Экономики считают, что она работает на грани хаоса, ибо целью правильно построенной сети должно стать постоянно поддерживаемое неравновесие. Сеть, таким образом, функционирует по заветам "Интернационала": она должна разрушить до основания старый индустриальный мир и затем на его руинах обосновать содружество гибких и подвижных экономических единиц.

Отрицательная сторона нового сервисного общества – постоянная гибель множества фирм, отраслей, рабочих мест. Реальностью станут карьера, плавная переходящая в увольнение, нечетко определенные рабочие группы с непостоянным числом участников и многое другое. Перемены как таковые характерны и для индустриального общества и означают они обычно быстрое изменение чего-нибудь. В зрелой же информационной экономике происходит качественная модернизация перемен, получившая в литературе название "эффекта маслбойки" (2, с. 27). Дело в том, что перемены в новой экономике одновременно имеют и разрушительную, и созидательную силу. Разрушая, они одновременно создают новые виды деятельности, новые технологии, продукты, а значит и новые рабочие места. Эффективное "маслосбивание" – это искусство. Успех, стабильность, равновесие есть в новых условиях застой и путь к гибели, сомнение – путь к успеху. Если же сомневались – смело включай "маслбойку": может получиться, как говорят специалисты "довольно неплохое масло" (2, с. 28).

Одним из ценностных приоритетов будущего является также принцип неэффективности. В индустриальную эпоху прогресс определяется ростом производительности труда: в информационной экономике об этом, по-видимому, придется забыть. Высокая производительность может свидетельствовать и о том, что люди быстро делают ненужную работу, поэтому понять, какую работу надо выполнять дальше более важно, чем "хорошо продолжать делать прежнюю работу". Более того, неэффективность и бессмысленная на первый взгляд трата времени, могут стать основой инновации, открытия. Преимущество адаптации к новым условиям получают молодые люди: именно они могут позволить себе потратить время на профессиональное освоение сети, в то время как сорокалетние специалисты не в силах отлучиться от рабочих мест, где они "заняты повышением производительности труда". Поэтому "сорокалетним" стоит более тщательно готовиться к работе в новых условиях.

Конечно, информационная эра наступит в Украине не так скоро, как хотелось бы. Однако, уже сейчас наблюдается достаточно свидетельств того, что она стучится в двери и потому, на наш взгляд, мы обязательно должны учитывать новые экономические реалии и как педагоги, формирующие молодых специалистов, и как участники будущего хозяйственного действия.

Резюме.

Гуманітаризація освіти є повернення її до цілісної картини життя, в першу чергу, до світу культури, світу людини, пов'язане з формуванням гуманітарного, системного мислення. Все це в повній мірі відноситься до системи педагогічної та професійної освіти в цілому. Світова цивілізація на межі століть формує нову шкалу економічних цінностей, яка суттєво відрізняється від цінностей індустріальної епохи. Вже зараз здійснюються окремі боки майбутніх змін. Саме тому ми повинні враховувати нові економічні реалії і як педагоги і як майбутні господарі.

Список літератури

1. Астахова В.І. Про сутність гуманізації освіти//Проблеми сучасної педагогічної освіти. – Київ, 2000.
2. Семенов А. Новые правила для новой экономики//Знание-сила. – 1998. – № 4. – С. 20-29.
3. Тоффлер А. Будущее труда//Новая технократическая волна на Западе. – М., 1989.

ДИТЯЧИЙ ТА ЮНАЦЬКИЙ РУХ НА УКРАЇНІ: СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК, РОЛЬ У ФОРМУВАННІ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ МОЛОДІ

У житті всіх країн світу важливо, а інколи, особливо в переломний момент історії, і головну роль відіграє молодь. Разом з тим вона є однією з найбільш незахищених, вразливих верств суспільства. Це вимагає від суспільства постійно приділяти увагу підростаючому поколінню, сприяти його соціальній адаптації.

У результаті цього молодь стає і суб'єктом, і об'єктом суспільних перетворень: по-перше, сама вона з метою підвищення ефективності, її впливу на суспільне життя намагається об'єднатися, зорганізуватися в громадські структури, і, по-друге, саме суспільство проводить так звану молодіжну політику, завданням якої є створення необхідних соціально-економічних, політико-правових, організаційних умов і гарантій для соціального становлення, розвитку та вдосконалення як окремої молодої людини, так і всього молодого покоління. Одним з дійових механізмів здійснення цих перетворень є дитячий та юнацький рух, який можна прирівняти до своєрідної політичної системи такої специфічної категорії суспільства, як молодь.

Розвиток суспільства значною мірою залежить від того, як вона використовує цей дійовий фактор суспільно-політичного функціонування. Процеси, що відбуваються у зв'язку з розбудовою української держави призвели до значних змін у житті суспільства. Якісно змінюється політична система, її складові частини, до яких належить і дитячий рух.

Внутрішній розвиток молодіжного руху завжди був обумовлений зовнішніми обставинами. І це особливо яскраво видно на прикладі українського молодіжного руху ХХ століття, формування якого проходило в умовах, коли майже весь цей період не існувало української державності. Українські землі входили до складу ряду європейських країн, кожна з яких мала свою специфіку в розвитку, по - різному ставилася до українського питання. І це суттєво впливало на розвиток молодіжного руху як в цілому тих країн, до складу яких входили українські землі, так і українського зокрема, і то позитивно, то негативно впливало на формування національної свідомості підростаючого покоління. Так, наприклад, у 20 – 30 роки по - різному формувалася і відчував себе дитячий і юнацький рух у складі всепольського (у складі Польщі) і всесоюзного (у складі СРСР).

В історії молодіжного українського руху виділяють такі три основні періоди:

I – (від початку і до середини 20-х років – для Радянської України і до кінця 30-х років ХХ століття – для Західної України) – період становлення українського молодіжного руху;

II – (середина 20-х років – на українських землях, що входили до складу СРСР, а з кінця 30-х років (за винятком періоду Другої Світової війни), на всіх українських

землях – і до середини 80-х років) – комсомольсько-піонерський період українського молодіжного руху;

III – (з середини 80-х років і до сьогодення) – період відродження в українському молодіжному русі різноманітності громадських об'єднань, становлення державних структур, що займаються розробленням і здійсненням молодіжної політики, впровадженням необхідної правової бази розвитку молодіжного руху.

Визначною рисою першого періоду було становлення і масовий розвиток різноманітних громадських структур молодіжного руху. Причому це було характерним для всіх українських земель, незалежно від того, до складу якої держави вони входили, і протягом якого періоду. Усі молодіжні структури, що діяли в цей період, - це об'єднання, які або сповідували певну політичну лінію, або виникали та будували свою роботу за певною національною ознакою, належали до релігійного спрямування, або були неполітичними організаціями.

На першому етапі розвитку українського молодіжного руху ХХ століття на українських землях розвивалися не лише українські за демографічною ознакою чи політичним культурологічним спрямуванням громадські молодіжні об'єднання, але існували (в радянській державі та панській Польщі) загальносоюзні і загальнопольські молодіжні структури, у діяльності яких брала участь молодь усіх національностей, у тому числі і українська.

Упродовж II періоду свого розвитку в ХХ столітті український молодіжний рух був представлений лише комсомолом і підпорядкованою йому піонерською організацією. По-різному можна оцінювати їх місце в житті молоді, але особливу увагу слід звернути на те, що ВЛКСМ та піонерська організація, як породження тоталітарного радянського режиму, виконували в цей період у молодіжному середовищі роль громадських молодіжних організацій, були філіями, резервом комуністичної партії, і їм правлячий режим передав функції держави у роботі з підростаючим поколінням. Уособлюючи собою молодіжний рух тоталітарної радянської системи, ці дві організації робили все можливе, щоб виховувати не лише своїх членів, а й всю молодь у комуністичному дусі, формувати відповідну, ту, що підходила їм та їх формам діяльності, регулятивну та інформаційну підсистему. Отож, якою була партія, держава, таким був і комсомол.

Наприкінці 70-х, у першій половині 80-х років піонерська організація вступила у глибоку кризу. Соціальну, політичну активність населення, молоді в цей час уже не можна було регулювати лише комуністичною ідеологією. Вимагала нового змісту і правова легітимізація як громадської активності суспільства в цілому, так і молодіжного руху зокрема.

III період знаменний тим, що на його початковому етапі з'явилася маса різноманітних громадських молодіжних структур, що називались тоді “неформальними об'єднаннями молоді”, які відрізнялись від своїх попередників тим, що діяли раніше напівлегально чи під контролем комсомолу, своєю незалежністю від нього, масовістю, а також тим, що дані молодіжні об'єднання масово займалися проблемами росту політичної культури молоді, пробудження національної самосвідомості, підвищення інтересу до історії України, етнографії українського народу.

За десять років свого розвитку у складних політичних та економічних умовах (найважливішим, визначальним у політичному плані тут стало здійснення так званої “перебудови” та проголошення незалежності України) український молодіжний рух пройшов нелегкий шлях свого розвитку. Нині створено цілу низку різноманітних за політичним уподобанням та формами діяльності громадських молодіжних структур: в Україні діє більше 40 всеукраїнських та кілька сотень регіональних молодіжних об’єднань. Розвивається система державних інститутів, що займаються формуванням та здійсненням державної молодіжної політики. Діяльність громадських молодіжних об’єднань усе більше потребує уваги з боку держави. Нові можливості щодо плідної співпраці школи (загальноосвітньої, вищої) з громадськими структурами забезпечили законодавчі акти України, які регулюють діяльність новостворених молодіжних об’єднань.

Проте ми маємо величезний дефіцит моральності у суспільстві, у наших повсякденних міжособистісних стосунках, не говорячи вже про тенденцію зростання злочинності, яка є досить виразною. В умовах економічної кризи, спотвореного переходу до ринкових відносин відбувається інтенсивний процес соціальної і моральної деградації частини учнівської і студентської молоді. Сьогодні необхідні висока патріотична самосвідомість і мирна громадянська позиція кожного члена суспільства. Молодь повинна мати чіткі уявлення про звичайні моральні норми, про категорії совісті, любові, гуманності, милосердя, терпеливості.

Державні інститути, що займаються формуванням та здійсненням молодіжної політики, мають своїм завданням виховувати молодь, проводити боротьбу з негативними моральними почуттями. Необхідно – у міру можливостей – змінити в людини уявлення, які викликали негативні почуття, перебудувати небажані стереотипи, протиставити негативним почуттям позитивні, вчити контролювати та свідомо регулювати свої почуття тощо.

Нові можливості щодо формування “високої громадянської” свідомості плідної співпраці всіх державних установ з громадськими молодіжними об’єднаннями відкрило прийняття ряду законодавчих актів України, зокрема Державної національної програми “Освіта” (“Україна XXI століття”), що визначає утвердження принципів загальнолюдської моралі: правди, справедливості, патріотизму, доброти, працелюбності, інших добродійностей; Закону України “Про об’єднання громадян” (1992 р.), Декларації “Про загальні засади державної молодіжної політики в Україні”.

Розвитку стосунків між державою та молодіжними об’єднаннями могло б сприяти навчання та перепідготовка лідерів та організаторів молодіжного і дитячого руху.

Варто нагадати, що в колишній радянській юнологічній науці виділилася наукова і навчальна дисципліна “Міжнародний молодіжний рух”, яка була введена з 1981 року у педінститутах, оскільки саме педагоги найтісніше працюють з дітьми, юнацтвом і мають змогу не лише в межах виховної роботи у школі, вузах здійснювати вплив на формування громадянськості в учнів, студентів, а й в умовах діяльності у тих чи інших громадських молодіжних об’єднаннях.

Виникла нагальна потреба у спеціальній підготовці педкадрів для здійснення державної молодіжної політики, встановлення стабільності в

суспільстві взагалі. Нині справжній педагог той, хто займає активну життєву позицію, озброєний системою ефективних форм, методів виховання особистості з притаманними їй високими моральними якостями.

Процес виховання учнів починається з формування моральних якостей особистості самого вихователя. Будь-який виховний засіб швидше досягне мети і буде ефективнішим тоді, коли виникне духовна єдність вихователя і вихованців, їхня активна взаємодія.

Роль педагога у вихованні виявляється перш за все у систематичній цілеспрямованій роботі над собою.

Отже, питанням формування громадянської позиції кожного члена суспільства, що виявляється у володінні почуттям національної самосвідомості, гідності, незалежності, самобутності, покликані нині спільно займатись і державні установи, і громадські об'єднання. Лише за умови їх чіткої і спланованої діяльності можливий якісний ріст вияву високих моральних якостей особистості.

Потребують також нових досліджень та наукового обґрунтування цілий ряд психолого-педагогічних проблем, пов'язаних з історією та нинішнім станом розвитку українського дитячого та юнацького руху.

Ці та інші заходи сприялиб пробудженню національної свідомості суспільства, формуванню громадянськості особистості.

Громадянське виховання передбачає систему виховних впливів сім'ї, навчально-виховних закладів, державних інститутів і громадянських організацій, а також заходів, спрямованих на розвиток внутрішньої потреби в самовихованні громадянських якостей. Це безперервний процес, що починається від народження дитини і триває, по суті, все її життя.

Резюме

Рассматриваются вопросы становления, развития детского и юношеского движения на Украине, роль общественных молодежных организаций в формировании гражданской ответственности личности, необходимости совместных усилий государственных учреждений и общественности в воспитании подросткового поколения.

Summary

The problems of growing and development of children's and youth's movement in Ukraine are considered. In this article the author also touches upon the problem of the role of personality citizenship formation, the necessity of cooperation of the state Institutions and society in up-bringing of teen-agers.

Агадуллин Р. Р.

*Крымский республиканский институт повышения квалификации,
г. Симферополь*

ПРИНЦИП ИНТЕРКУЛЬТУРНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Совсем недавно украинское государство отметило десятилетие своей независимости. За эти годы были определены основные приоритеты и

направления развития государственной жизни. Сейчас можно с уверенностью сказать, что Украина взяла курс на построение правового демократического государства и гражданского общества. Вступление в Совет Европы открывает нашему государству перспективу включения в европейские интеграционные процессы. Вхождение в сообщество европейских государств в качестве равного и полноправного члена возможно лишь при определенных условиях, предполагающих достижение национального процветания на основе толерантности и компромисса между украинским этносом и другими народами, проживающими в Украине, утверждение авторитета и престижности в мировом сообществе, достижение оптимального единства гражданских и государственных интересов, неукоснительное соблюдение прав человека.

Добиться вышеназванных целей невозможно без корректирования системы образования, ее гуманизации и гуманитаризации, обогащения современными образовательными концепциями и технологиями, направленными на гармоническое развитие человеческой личности, уважение ее достоинства, на утверждение мира, терпимости и солидарности между народами.

Корректирование образовательно-воспитательной системы, предполагающее более широкое использование концепций, принципов и технологий, прошедших апробацию и успешно применяемых в педагогической деятельности ряда стран Европы, вызывается особенностями украинского общества. Одной из главных характерных особенностей современного общества в целом, и украинского в частности, является его мультикультурный характер. В статье «Образование в духе прав человека: методология и организация в свете европейского опыта» Рагозин Н. П., опираясь на исследование французского ученого Перотти, выделяет семь факторов, определяющих мультикультурный характер современного украинского общества:

- вклад многих культур и цивилизаций в европейскую культуру;
- распад и глобализация культуры под влиянием, в частности, применения новых технологий в средствах массовой информации и телекоммуникациях;
- лингвистический и этно-культурный плюрализм, как побочный результат истории формирования национальных государств в Европе;
- множественность регионов (регионы как исторические, культурные, географические и экономические единицы);
- множественность культур, как результат смешения общин, оставшихся на постоянное жительство недавних экономических и политических мигрантов, которая связана с историей колониализма и деколонизации;
- разнообразие вклада, внесенного другими культурами и цивилизациями в национальное наследие различных европейских стран (язык, экономика, история, естествознание, философия, литература, музыка, повседневная жизнь и т. д.);
- культурные следы в общественной психологии, связанные с историей колонизации и деколонизации, и имеющиеся у людей привычки восприятия других (стереотипы, предрассудки, последствия колониализма).

Мультикультурный характер общества, как свидетельствует западноевропейский опыт, требует введения в образовательную систему принципа интеркультурного образования. В настоящее время интеркультурный подход в

образовании на уровне государственной политики осуществляется в Швеции, Голландии, Италии, Люксембурге. Огромный опыт накоплен в Канаде.

Для более глубокого понимания сути принципа интеркультурности образования необходимо обратиться к истории его появления и развития. Осознание необходимости интеркультурного образования пришло в 50-60-е годы, когда в западноевропейских странах под влиянием политической и экономической миграции появились внушительные мигрантские общины из Африки, Азии, Карибского бассейна, стран Восточной Европы. Эмигранты, прибывшие в Европу со всех континентов, несли с собой самобытную культуру, обычаи, язык, религию, отличные от европейских, что, естественно, создавало огромные трудности их интеграции в социально-экономические, политико-правовые, культурные структуры европейского общества. В первое время специально для них Советом по культурной кооперации Совета Европы разворачивается программа интеркультурного образования.

Необходимость культурного полифонизма в образовании была также стимулирована процессами европейской интеграции. Эти процессы вместе с выработкой европейского самосознания актуализировали проблемы культурного многообразия Европы, наличие в ней самобытных регионов со своей историей, традициями, культурой, языками, обычаями, отличными от титульной нации.

Как видно из опыта европейских стран интеркультурное образование с одной стороны отражает мультикультурный характер современного общества, а с другой стороны, помогает этому обществу в соблюдении прав человека.

Интеркультурное образование понимается разными авторами по-разному. Одни рассматривают его как антирасистское образование, другие считают, что оно означает уделение большего внимания истории, географии и культуры стран происхождения эмигрантов. Третьи видят задачи интеркультурного образования в передаче чувства относительности культур. Такой разнотой в понимании интеркультурного образования определяется, по-видимому, множеством факторов, определяющих мультикультурный характер современного общества, и доминированием того или иного фактора в отдельно взятой стране.

Конечно, все эти моменты присутствуют в интеркультурном образовании, но главная его задача, на наш взгляд, наиболее точно сформулирована Н.П. Рагозиным: «Интеркультурное образование направлено на преодоление этноцентризма знаний и системы образования, на формирование человека, уважающего права другого, принимаемого в его инаковости, готового к диалогу с другими людьми для достижения взаимопонимания и взаимоприемлемых решений».

В силу мультикультурного характера современного украинского общества, поставленной задачи по созданию демократического правового государства и гражданского общества, основанного на толерантности, терпимости, уважении и соблюдении прав человека Украина нуждается в введении принципа интеркультурности в систему образования. Тем более, что наше общество не лишено таких негативных явлений, как предрассудки, предубеждения, дискриминация. Вот один пример. Исследования национальной толерантности в Украине, проведенные по методике Богардуса, показали, что «общая

национальная толерантность населения Украины смещена к отрицательному полюсу».

Кроме того, необходимость интеркультурного образования в Украине диктуется и другими причинами, связанными с «юностью» украинского государства, особенностями регионов, экономическим кризисом, и наследием тоталитарного режима.

Особенно остро эти проблемы проявляются в Крыму. Проживание на территории полуострова более 100 национальностей, принадлежащих к различным религиозным конфессиям, меньшинство титульной нации, плачевное положение караимов и крымчаков, находящихся на грани исчезновения как самобытных этносов, и, наконец, возвращение из ссылки крымскотатарского народа, имеющего богатую оригинальную культуру и длительный опыт собственной государственности требуют коррекции всей системы образования.

Распад Советского Союза, появление на политической карте мира независимого Украинского государства, в составе которого оказался Крым, возвращение крымских татар на историческую родину в условиях жесточайшего экономического кризиса, сепаратистские настроения части населения не могли не обострить политическую обстановку и межнациональные отношения на полуострове. Опыт этих лет показывает, что для достижения гармоничных межнациональных отношений, неукоснительного соблюдения прав человека, ликвидации проявлений дискриминации и других негативных явлений недостаточно лишь политических решений. Необходима планомерная, целенаправленная работа в области образования и воспитания. Наше общество постепенно приходит к осознанию того, что понимание, толерантность и терпимость по отношению друг к другу возможны лишь через взаимопроникновение культур, познание и уважение друг друга. В противном случае межнациональная напряженность, латентное неприятие украинской государственности, дискриминация по тем или иным признакам останутся непреодолимым барьером для движения по пути мира и прогресса.

В этих условиях огромное значение приобретает апробированное и принесшее положительные результаты в Европе интеркультурное образование.

Практически, в системе образования принцип интеркультурности реализуется в качестве интегрального компонента учебно-воспитательного процесса: через теоретическое и практическое освоение искусства (музыки, театра, живописи, архитектуры, литературы и т. д.), в ходе которого подчеркивается значение вклада разных народов в его развитие; через освещение истории изучаемых наук (математики, географии, физики, химии, биологии и т. д.), показывающей общечеловеческий характер научного знания; через изучение истории и культуры регионов; путем организации культурного и образовательного сотрудничества приграничных регионов разных государств; в ходе изучения языков. Интеркультурное образование не догматично, оно знакомит не только с господствующими взглядами, но и с оппозицией к ним.

Необходимо отметить, что в Крыму имеются определенные наработки в этой области. В качестве примера может служить опыт средней школы № 1 Красноперекопска. Здесь знакомят учащихся с традициями народов Крыма, используя для этого различные способы: учат писать творческие сочинения на

тему «Мамина песня», «Праздники моего дома», «Одежда моей бабушки», составляют родословную, организуют встречи с местными жителями – представителями различных национальностей для ознакомления с народной речью, готовят фольклорные праздники. Дети разных национальностей изучают крымскотатарский язык.

Имеется опыт разработки курсов «Народоведения», «Крымоведения», различных учебных пособий, в которых учащимся предлагается информация о хозяйственном и культурном наследии народов Крыма, народных обычаях, традициях, национальном искусстве.

В ряде школ Крыма проводится работа с родителями, включающая различные формы: анкетирование, беседы, консультации, обсуждение проблем за «круглым столом». Во многих школах проводятся литературно-художественные вечера, посвященные памятным датам, юбилеям писателей, художников, писателей, общественных деятелей – представителей разных народов Крыма. При методической помощи КРИПКипКО, КГИПИ, крымскотатарской национальной библиотеки им. Гаспринского, ее филиалов, различных общественных организаций во многих учебных заведениях Крыма ежегодно проводятся мероприятия, посвященные трагическому дню депортации крымскотатарского народа 18 мая 1944 года. Можно привести еще множество подобных примеров. Однако все эти мероприятия являются лишь частным случаем. Отсутствует система. Введение принципа интеркультурности создаст четкую, охватывающую все учебно-воспитательные учреждения, начиная с дошкольных учреждений и заканчивая институтами повышения квалификации учителей, систему обучения. Для этого необходимо обеспечить учителей и воспитателей дошкольных учреждений необходимой методической литературой, разработать программу воспитательной работы и т. д. Другими словами, необходимо, чтобы интеркультурный принцип как бы пропитал всю систему образования.

Но самая главная задача состоит в подготовке педагогических кадров, внутренне готовых и умеющих работать в таком ключе. Иными словами, для того чтобы принцип интеркультурности в системе образования заработал и принес ощутимые результаты, необходимо сделать упор на подготовку не просто специалиста-предметника, прекрасно знающего ту или иную общеобразовательную дисциплину и умеющего передать знания ученикам, но учителя, наставника – человека, обладающего разносторонними знаниями, высокой культурой и нравственностью, верящего в свою великую просветительскую и воспитательную миссию. Хочется отметить, что это не просто высокая патетика, провозглашение вечно недостижимого идеала, но требование времени. Это действительно очень трудная, но вполне выполнимая задача. Имея огромный интеллектуальный потенциал, богатый педагогический опыт, прогрессивный европейский опыт интеркультурного образования, отечественная система образования имеет все шансы для успешного решения этой проблемы.

В системе непрерывной профессиональной подготовки педагогических кадров можно выделить три основных этапа: допрофессиональная подготовка, базовое педагогическое образование и последипломное профессиональное совершенствование. На всех этапах профессиональной подготовки учителя принципу интеркультурности должно уделяться серьезное внимание.

Уже во время допрофессиональной подготовки, которой, к сожалению, уделяется мало внимания со стороны школ, вузов и органов образования, необходимо прививать учащимся интерес к народам, проживающим в Крыму, стремление овладеть их языком, ознакомиться с их материальной и духовной культурой.

Осуществление интеркультурного образования в вузе имеет безграничные возможности. Реализация данного принципа в качестве интегрального компонента учебно-воспитательного процесса возможна при изучении любых предметов, особенно гуманитарных. Наверное, имеет смысл ввести в вузовскую программу предмет «Методика интеркультурного образования».

Последний этап профессиональной подготовки педагога является не только периодом адаптации, становления, овладения педагогическим мастерством и творчеством, но предусматривает непрерывное обучение в течение всей активной деятельности педагога. На этом этапе также можно выделить достаточно широкие возможности для интеркультурного образования.

Таким образом, принцип интеркультурности должен стать одним из основополагающих принципов как в системе образования, так и в системе непрерывной профессиональной подготовки педагогических кадров.

Resume

In Agadulinn's article "Principle of intercultural in system of constant professional pedagogic training", the issues of introduction of intercultural figures as into the system of constant pedagogic training as well in the system of education on the whole are regarded. Taking into consideration the experience of Western Europe, author expresses confidence in that fact that implementation of pedagogic training principle will influence positively harmonization of the interethnic relations and upbringing of young generation in spirit of tolerance, civilization and respect of the human rights.

Резюме

У статті Агадуліна Р.Р. "Принцип інтеркультурності у системі безперервності професійної підготовки педагогічних кадрів" розглядаються питання вступу інтеркультурної освіти, як системи бесперервної підготовки педагогічних кадрів, так і в системі освіти у цілому. Опираючись на західноєвропейський досвід, автор висловлює впевненість у тому, що здійснення даного принципу професійної підготовки педагогічних кадрів виявить позитивний вплив на гармонізацію міжнаціональних відношень та виховування молодого покоління у дусі толерантності, громадянства, уваги до прав людини.

Список использованной литературы:

1. Рагозин Н. П. Образование в духе прав человека: методология и организация в свете европейского опыта. В кн.: Права человека в современном мире. – Донецк. – 1995.
2. Головаха Е. И., Панина Н. В. Социальное безумие: история, теория и современная практика. – Киев. – 1994.
3. Сединкин А. Н. Вопросы переподготовки педагогических кадров в связи с региональной образовательной политикой Крыма. В сб.: Проблемы возрождения и развития школ с обучением на государственных языках Крыма. – Симферополь. – 1995.
4. Оберемок Н. И. Ознакомление младших школьников с традициями народов Крыма посредством изучения их языка. В сб.: Проблемы возрождения и развития школ с обучением на государственных языках Крыма. – Симферополь. – 1995.

5. *Потехин В. Е.* Преподавание курса «Народоведения» в начальной школе в условиях многонационального Крыма. В сб.: Проблемы возрождения и развития школ с обучением на государственных языках Крыма. – Симферополь. – 1995.
6. *Антипова Е. И.* К вопросу профессионального становления учителя. В сб.: Проблемы возрождения и развития школ с обучением на государственных языках Крыма. – Симферополь. – 1995.
7. *Эмирова А. М.* Крымскотатарский язык: последствия геноцида. В сб.: Кримські татари: історія і сучасність /Матеріали міжнародної наукової конференції/ – Київ. – 1995.

Атаманюк В. В.
кандидат фізико-математичних наук, доцент,
Вінницький державний педагогічний університет;
Зузяк П. М.
доктор педагогічних наук, професор,
Вінницький державний педагогічний університет

ПРОБЛЕМИ ГУМАНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Проблема формування особистості майбутнього спеціаліста, в тому числі і вчителя, у вищому навчальному закладі освіти надзвичайно багатогранна і повністю охопити всі її аспекти практично неможливо. Зупинимось лише на деяких з них.

Соціально-економічні аспекти гуманізації педагогічного процесу завжди цікавили дослідників-науковців і практиків-викладачів, адже вони реально торкаються проблеми освіти, навчання, виховання та розвитку особистості.

Хоча в загальному плані проблема гуманізації та інтелектуалізації суспільства існує давно, проте в конструктивному аспекті ідея формування гуманістичних рис і розвитку інтелекту особистості лише зараз набуває актуальності в зв'язку зі створенням у незалежній Україні нових інформаційних технологій, заснованих на машинному інтелекті, в якому чітко діє технологічна ланка: гуманна людина - комп'ютер - мислення - діяльність.

Ідея розвитку педагогічної технології вимагає перегляду ряду теоретичних положень з питань гуманізації та розвитку інтелекту особистості. Справа в тому, що соціально-економічні реформи нашого суспільства, спрямовані на виведення його із глибокої кризи, в умовах старої психології людей супроводжуються цілим рядом протиріч. Їхнє успішне подолання неможливе без одночасного виховання нової людини та створення сприятливих умов зацікавленості суспільства в якнайшвидшому протіканні реформ. У свідомості людей повинна пройти переоцінка цінностей. Адже психологія пересічного громадянина не може спокійно сприймати такі поняття, як приватна власність, значні доходи, вільні ціни, ризик втратити постійне робоче місце, посаду, вигідне положення в суспільстві.

Все це результат дуже низького рівня економічної і політичної культури. Тому що головною функцією нашої освіти, особливо професійної, було не формування високоосвіченої людини, а підготовка спеціаліста, робітника, спроможного виконувати лише відповідні виробничі функції, і не більше. Проте

навіть кваліфікованим робітником практично неможливо стати, не маючи належної загальногуманітарної підготовки. Отримання високої кваліфікації і подальша продуктивна праця фахівця можливі лише у випадку розуміння процесів, що відбуваються в суспільстві. Більше того, низька гуманітарна підготовка - це пряма загроза демократії, розумному і гуманному суспільству.

З іншого боку, сучасна епоха характеризується швидкими темпами технічного прогресу, вдосконаленням технологій, комплексною механізацією, автоматизацією і комп'ютеризацією виробництва. Внаслідок цього змінюється зміст праці робітника, розширюються можливості застосування розумової праці на виробництві. Відповідно зростають вимоги до рівня технічних знань робітника, уміння використовувати їх в практичній роботі. Щоб за короткий час адаптуватися до нових умов, засвоїти виробничий процес і працювати з високою продуктивністю, робітник повинен мати широкий технічний кругозір, високу загальну культуру, вміння швидко освоїти нову технологію. Неможливо вважати культурною таку людину, яка немає уявлення про сучасне виробництво та напрямки його розвитку. Це особливо важливо зараз у зв'язку з тим, що сучасна людина живе як в природному, так і в культурному середовищі. Тому дуже актуальним є визначення співвідношення між науково-технічним прогресом і культурою з її духовними, соціальними та політичними феноменами. Крім того, швидка зміна техніки та технології (а в останній час і перманентно зростаюче безробіття) приводять до того, що робітникам доводиться освоювати нові види праці. Професії видозмінюються, виникають нові. З розвитком науки і техніки поступово ліквідуються професії, в яких виконання трудових операцій базується переважно на фізичній праці. На зміну рутинній ручній праці робітників приходить праця активна, спостереження за ходом технологічного процесу. Підраховано, що розумова праця займає в середньому близько 80% робочого часу в сталеварів, які мають справу з елекропечами, близько 90% в апаратників, які працюють біля пультів автоматичного керування у хімічній промисловості, близько 95% у наладчиків автоматизованих ліній. Відбувається також зближення професій, їх взаємопроникнення.

Дедалі більшого значення набуває діяльність, спрямована на вдосконалення техніки і технології виробництва, на застосування досягнень науки у виробництві. Від спеціаліста в будь-якій галузі виробництва вимагаються різнобічні знання, високорозвинене мислення, творчість. Він повинен знати ситуацію, систематично оновлювати свої знання, швидко перебудувати умови праці.

Усе сказане вище висуває особливі вимоги до наступності, безперервності шкільної, професійної та вищої освіти. На перше місце виступає вимога розвиваючого навчання, тобто такого, що забезпечить наскрізну активну розумову діяльність студентів, виробить в них уміння співставляти, порівнювати, узагальнювати, орієнтуватись у нових обставинах, формувати узагальнюючі вміння і навички. Щоб знати, як треба змінювати систему роботи освіти, необхідно мати чітке уявлення про зайнятість населення в різних сферах діяльності, бачити тенденції подальшого розвитку і змін у цьому напрямі. Крім того, слід мати на увазі, що тепер настав такий етап суспільного розвитку, коли вже просто неможливо у школі, ПТУ, коледжі, вищому закладі освіти навчати

дітей лише для життя - учнів треба ще за шкільною партою підготувати до навчання протягом усього життя. Справді, хоч би як ми не готували студента згідно вимог сьогодення, вже через короткий проміжок часу він не зможе ефективно працювати в будь-якій галузі людської діяльності. Темпи змін і оновлення в суспільстві настільки високі, що людина мусить постійно навчатись, пристосуватись до нових вимог. Все це потребує з одного боку підняти науково-теоретичний і методичний рівень викладання навчальних дисциплін, а з другого – зацікавити і активізувати роботу студентів над їх вивченням. Запорукою успіху є систематична активна робота студентів впродовж всього терміну навчання. Особливо важливим є її забезпечення на першому курсі. Нещодавнім випускникам школи важко адаптуватись до вузівської організації навчального процесу. Зміна режиму навчальних занять, відсутність навичок самостійної роботи зумовлюють зниження активності студентів, їх поступове відставання від навчального графіку, накопичення заборгованостей. У цьому зв'язку особливо важливим завданням є завдання навчити студентів працювати самостійно, вести дослідження тих або інших явищ, робити відповідні висновки, перевіряти їх правильність. Вони повинні зрозуміти, що при належній організації праці, можна багато зробити, не знижуючи продуктивності і не перевантажуючи себе.

Основними формами навчання в інституті є лекційні, практичні, семінарські і лабораторні заняття, що проводяться викладачами, та домашня самостійна праця студентів над наукою. При цьому, звичайно, однією з основних форм роботи в вузі, на відміну від школи, є лекція. Навіть при наявності підручників і навчальних посібників, лекція допомагає студенту зорієнтуватися в інформації, правильно розставити акценти, розкрити суть певних складних явищ, узагальнити порівняно великий за обсягом матеріал. Перші форми занять регламентуються розкладом деканату, їх відвідування обов'язкове; останню форму занять студенти планують самостійно. Ми, перш за все, наголошуємо на організації щоденної самостійної праці студентів, яка передбачає таку його діяльність, яку він виконує без безпосередньої участі викладача, але за його завданням, під його керівництвом і спостереженням. Організація самостійної роботи студента, з нашої точки зору, повинна бути направлена на розв'язання двох взаємозв'язаних задач: 1) розвивати у студентів самостійність в пізнавальній діяльності, тобто вчити їх самостійно здобувати знання і 2) вчити студентів самостійно використовувати знання в навчанні і практичній діяльності. Студент, який володіє навичками самостійної роботи, активніше і глибше засвоює навчальний матеріал, виявляється краще підготовленим до творчої праці, до самоосвіти і продовження навчання. В умовах науково-технічної революції швидке “старіння” відомостей викликає необхідність неперервного поповнення знань.

Як показує наш досвід самостійна робота студентів повинна включати:

1. Роботу з конспектом і літературою (вивчення навчально-методичних посібників, методичних журналів, довідників і т.п.);
2. Виконання практичних робіт, передбачених програмою;
3. Виконання спеціально підібраних індивідуальних завдань по кожній темі курсу;
4. Підготовку навчально-методичних доповідей та рефератів.

Якби уважно студент не слухав лекцію, для надійного її засвоєння ми рекомендуємо йому в той же день доопрацювати розглянуті питання за навчальними посібниками. Необхідно відредагувати текст конспекту, заповнити пропуски, вивірити записи правил і законів; внести додаткові роз'яснення, законспектувати матеріал, визначений для самостійної проробки. Додаткові записи до лекції бажано виконувати на лівих сторінках зошита. Такий доопрацьований конспект лекції може служити надійним джерелом для швидкого повторення пройденого матеріалу.

Зауважимо, що систематична праця над літературними джерелами з курсу є обов'язковою складовою частиною навчально-виховного процесу в вузі. На лекції викладаються лише основні питання курсу. Деталізація цих питань і формування широких професійних знань здійснюється в процесі самостійної роботи над літературними джерелами. Однак, як показує досвід, робота з книгою – основним джерелом інформації, протікає повільно і малоефективно, оскільки з підручником уміють працювати не всі студенти. Надто це стосується першокурсників. Тому перший обов'язок викладача – навчити студентів працювати над навчальними посібниками. Вони повинні зрозуміти, що перше основне завдання роботи з книгою – це з'ясувати собі і засвоїти прочитаний матеріал. Друге – продумати прочитане. Третє – зробити з прочитаного необхідні для пам'яті висновки і, накінець, четверте – це дати собі звіт, чому новому навчила прочитана книга.

Перш за все треба навчитися читати текст. Для цього ми пропонуємо спеціальний алгоритм [1]. Далі необхідно скласти на тиждень розклад, якого необхідно дотримуватися протягом повного навчального циклу. Другим завданням організації самостійної роботи є вміння зосередити увагу. Потрібно навчитися не відвертати увагу до тих пір, доки роботу не буде завершено, або доки не буде пройдений певний етап. Вміння зосередитись набувається в результаті практики, тренувань, що створюють певні навички.

Третім завданням організації самостійної роботи є економія часу. Слід використовувати будь-які проміжки часу, навчитись економити час за допомогою прискорених записів, читання, швидкості рухів, орієнтування. Четвертим завданням організації самостійної розумової діяльності є своєчасна підготовка робочого місця. Наявність постійного робочого місця підвищує продуктивність праці. Дуже зручно працювати в читальному залі бібліотеки, учбових кімнатах. Тут завжди не тільки робоча обстановка, але постійно під рукою енциклопедії, словники, довідники, за допомогою яких можна визначити незрозуміле.

Проте основною перешкодою, що постала на шляху до поліпшення навчально-виховного процесу, - це звичка бачити в студентах пасивних спостерігачів, а не повноправних учасників навчально-виховного процесу. До недавнього часу (а в багатьох випадках і нині) переважала фронтальна форма впливу на особистість, яка не вимагала знання особливостей педагогічної технології. При такому підході фактично ігнорувалася активність студентів, тобто діяла основна закономірність педагогічної технології, згідно з якою у виховному процесі можна досягти успіху тільки тоді, коли майбутній фахівець є суб'єктом у цьому процесі.

Керувати пізнавальною діяльністю студентів неможливо, якщо не забезпечити систематичний і надійний контроль їх знань та умінь. Тому важливою проблемою педагогіки вищої школи є розробка педагогічних основ контролю знань студентів в процесі пізнавальної діяльності й атестації їхньої підготовленості. Особливого значення ця проблема набуває в зв'язку з тим, що новими навчальними планами передбачено скорочення обов'язкових аудиторних занять і винесення частини програмного матеріалу на самостійне опрацювання.

Одним із вирішальних чинників у підготовці висококваліфікованих спеціалістів є особа викладача, його науково-теоретичний, психолого-педагогічний та методичний рівні. Сучасна педагогічна технологія взяла курс на розвиваюче навчання. Отже, готувати майбутнього спеціаліста у вищому навчальному закладі освіти можуть лише викладачі, які володіють методикою активізації інтелектуальних сил.

Складне соціально-психологічне новоутворення, яким є особа майбутнього фахівця, може формуватися під впливом професійно спрямованої діяльності викладача вузу, що виявляється в якісному викладанні ним лекцій, в організації практичних і семінарських занять, тактовності в спілкуванні зі студентами, а також у поведінці в побуті, навіть манері триматися. Спрацьовує вічна проблема перенесення сутності однієї особистості на іншу, проблема контактів. Який цей контакт з боку викладача - індивідуальний, груповий чи фронтальний – він завжди виконує не тільки комунікабельну або пізнавальну функції, а й професійно-педагогічну, є фактором формування творчої індивідуальності, прогнозування властивостей випускника вузу. Важливо, щоб ці контакти (емоційний вплив) були усвідомленими, цілеспрямованими.

У плані розгляду питання педагогічної технології становить інтерес дослідження, проведене в Київському педагогічному університеті кандидатом педагогічних наук О.С.Пацалкою та Луцькому педуніверситеті кандидатом педагогічних наук І.О. Смолюком [2]. На запитання "Чи з однаковим інтересом ви йдете на всі заняття?" – 79 відсотків студентів відповіли "ні не з однаковим".

У процесі здійснення навчально-пізнавальної діяльності нинішні студенти на перше місце ставлять:

- інтелект викладача, вміння навчити мислити;
- методичну підготовку викладачів;
- вміння не замикатись у рамках навчального процесу;
- оптимізуючий настрій, доброзичливість, повагу до студентів.

Обробка результатів проведеного дослідження [2] показала, що майбутнім фахівцям імпонує гострота розуму викладача, одержимість своєю наукою, багатий життєвий досвід, висока педагогічна культура, вміння вільно і цікаво розповідати. Таким чином, студентам імпонує цільна гармонійна особистість викладача.

Актуальною проблемою сучасної педагогіки є також проблема міжпредметних зв'язків. Справа в тому, що практика навчання, яка панувала декілька десятиліть тому, орієнтувалася на запам'ятовування певного об'єму інформації. В наш час це вже практично неможливо. Об'єм і зміст навчального матеріалу, що визначає основу сучасної освіти можуть бути засвоєні тільки в системній єдності, не тільки і навіть не стільки за допомогою пам'яті, скільки за

допомогою логіки мислення. Все це вимагає використання відомостей із однієї області знань у суміжних галузях, опори на всю опрацьовану сукупність знань і умінь у всій системі понять, а не тільки в конкретній навчальній дисципліні. Іншими словами, на сучасному етапі розвитку освітніх технологій міжпредметні зв'язки є необхідною умовою формування глибоких і міцних знань.

Проблема міжпредметних зв'язків має, як мінімум, два аспекти: методологічний і пізнавальний. З точки зору останнього міжпредметні зв'язки мають у своїй основі єдність розумового процесу, систему асоціацій, що виникають у процесі формування сукупності понять, їх закріплення в пам'яті й активне використання в майбутньому як в розумовому процесі, так і в практичній діяльності. Очевидно, що між поняттями, що формуються в різних навчальних дисциплінах, завжди встановлюються ті або інші зв'язки. Однак стихійна діяльність студентів у цій області часто виявляється малоефективною.

Метою системи міжпредметних зв'язків є цілеспрямоване формування уяві студентів необхідного ланцюжка асоціацій, які поєднують уявлення, поняття, теорії, що формуються в різних навчальних дисциплінах, в єдину логічно зв'язану систему знань.

Проблема міжпредметних зв'язків, що важлива і для загальноосвітньої школи, набуває особливого значення у вищому навчальному закладі, де номенклатура навчальних предметів значно ширша за шкільну. Якщо загальноосвітня школа повинна розв'язати тільки одну задачу, встановлення міжпредметних зв'язків в системі загальноосвітніх дисциплін, то у вищих навчальних закладах ця задача суттєво ускладнюється із-за необхідності встановити зв'язки дисциплін загальноосвітнього і професійного циклів.

Отже, підсумовуюче вищесказане слід зауважити, що формування гуманістичних рис у студента стане можливим тоді, коли викладачі навчатимуть з позиції сучасних вимог до підготовки висококваліфікованого спеціаліста, а їх переконання відповідатимуть вимогам сьогодення.

Summary

Some aspects of education development of the independent Ukraine were considered in this work. The article analyses problems of humanization, the influence of social and economic reforms and the state of society at this moment; the influence of teacher's personality and connections between subjects on this process.

Резюме

В работе рассмотрены некоторые аспекты развития образования в независимой Украине. Анализируются проблемы гуманизации, влияние социально-экономических реформ общества и состояние общества в настоящий момент, а также личности преподавателя и межпредметных связей на этот процесс.

Список використаної літератури:

1. Атаманюк В.В., Зузяк П.М., Уманець Т.Г. Організація праці студента з підручником / Освіта і незалежна Україна: тези доповідей міжвузівської наукової конференції. – Рівне: РДПІ. 1991. с.148-149.
2. Нісімчук А.С., Смолук І.О., Падалка О.С. Педагогічна технологія у сучасному вузі: Навч. посібник. –К.: ІСДО, 1994. – 124 с.

*Баженова Л. В.
аспирантка,
Таврический национальный университет им. В. И. Вернадского,
г. Симферополь*

МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ НЕПРЕРЫВНОЙ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Становление национальной системы образования Украины, реформирование её структур предполагает обеспечение непрерывного педагогического образования, представляющее собой совокупность взаимосвязанных компонентов, подчинённых целям развития, воспитания и обучения. Интенсивное развитие педагогической науки, постоянное обогащение передовым педагогическим опытом и инновационными технологиями определяет необходимость формирования у педагога потребности в профессиональном самосовершенствовании, поскольку знания, полученные в Вузе, со временем забываются, утрачивают значимость. В наиболее быстро развивающихся научных направлениях знания устаревают за 3-5 лет. В целом же за год педагог теряет примерно 10% знаний и 5% умений. Для устранения разрыва между теорией и практикой, преодоления регресса в знаниях педагога необходимо уделять должное внимание научно-методической подготовке учителя в системе повышения квалификации.

Современные требования к профессионализму не ограничиваются совершенствованием педагогической техники, а предусматривают освоение новых технологий, достижение высокого уровня мастерства и творчества. Перед системой повышения квалификации стоит задача привести профессиональную компетентность педагогов в соответствие с определёнными мировыми стандартами, развивать творческий потенциал, педагогическое мастерство, повышать интеллектуальный и общекультурный уровень.

Эта задача выполнима при обеспечении научно-методической подготовки учителя, что предполагает:

1. Обеспечение высокого уровня теоретической подготовки – получая новую информацию, педагог отрабатывает навыки и умения, способствующие процессу интериоризации.
2. Формирование методологической культуры учителя, т.е. особый склад мышления, основанный на знании методологических норм и умений их применять в процессе разрешения педагогических ситуаций, способность педагога к научному обоснованию, критическому осмыслению и творческому применению определённых концепций, форм и методов познания, умение прогнозировать, проектировать и управлять учебно-воспитательным процессом.
3. Развитие методической рефлексии – постоянный самоанализ, выявление причин своих успехов и неудач позволяют совершенствовать педагогическую деятельность. Являясь условием профессионального роста учителя, методическая рефлексия оказывает влияние на становление личности

учителя, развитие его профессиональных умений, на систематизацию, обновление и использование знаний в практике.

4. Формирование мотивации профессионального самосовершенствования – важнейшего условия самосовершенствования педагога, обеспечивающего выполнение задач научно-методической подготовки учителя.

В процессе становления системы образования, значительное место занимает проблема повышения квалификации педагогических кадров, что предполагает создание условий для их непрерывного образования. Отсюда – специальное внимание к таким средствам образовательной поддержки профессиональной деятельности, которые основаны на создании творческой среды инновационного характера.

Развивающееся сегодня профессиональное образование должно занять достойное место во всей системе непрерывного образования педагогических кадров, удовлетворяя его потребности на различных этапах личностного и профессионального развития, соответствовать требованиям региональных образовательных структур.

Закон Украины “Об образовании”, Государственная национальная программа “Образование” (Украина XXI века) определили стратегические направления деятельности системы повышения квалификации. Из чего четко выделились цели, задачи и принципы повышения квалификации кадров образования, на первое место ставится - создание условий для постоянного повышения образовательного и квалификационного уровней, обновление общеобразовательных и профессиональных знаний, обогащение духовного и интеллектуального потенциала.

Чтобы последипломное образование не было отнесено к дополнительному, необязательному, уже сегодня его необходимо структурировать организационно, интегрировать в общую целостную систему.

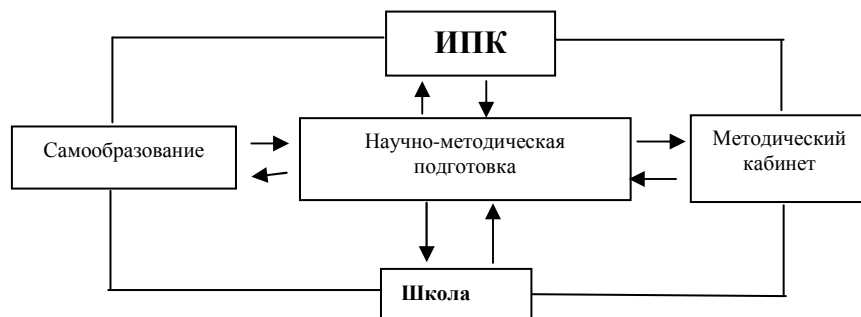
Одним из компонентов целостной системы повышения квалификации является научно-методическая подготовка учителя. Целостность процесса научно-методической подготовки обуславливает выделение основных компонентов деятельности: целеполагание, содержание средств обучения и развития. Графически научно-методическую подготовку учителя в системе повышения квалификации можно изобразить в виде трехмерной модели, где одна ось – целеполагание, вторая – содержание, третья – средства педагогического процесса, решающие задачу изучения педагогом научных основ педагогической деятельности, формирования профессиональных навыков, овладения более совершенными методами и приемами обучения и воспитания.

На основе полученных знаний и отработки умений в процессе научно-методической подготовки формируются методологическая культура и методическая рефлексия учителя. Осознание новых научно-обоснованных методов, технологий и подходов позволяют совершенствовать педагогическую деятельность, помогают раскрыть творческие способности, дают возможность обновить систему работы.

В изучении проблемы научно-методической подготовки учителя в современной отечественной педагогике используются известные научные подходы: системный, холистический, деятельностный. Разработанная нами

программа, обеспечивающая профессиональный рост педагога, объединяет в себе все перечисленные подходы.

Попытаемся проанализировать их взаимодействие с помощью данной схемы.



Сущность системного подхода в изучении проблемы научно-методической подготовки учителя заключается в том, что деятельность рассматривается как целостное образование, имеющее сложную структуру: научно-методическая подготовка в ИПК (институт повышения квалификации), в городском (районном) методическом кабинете, школе, путем самообразования. Каждое структурное подразделение имеет свою специфику, связанную с региональными особенностями, категорией, возрастной динамикой, уровнем подготовленности учителя, с индивидуальными и психологическими особенностями.

Целостный подход коррелирует процесс гуманизации и фундаментализации образования. Целостность и является тем основным звеном, которое связывает различные уровни, служит не только ориентиром, но и определяющим качественным критерием эффективности процесса обучения.

Научно-методическая подготовка – целостная система взаимосвязанных действий и мероприятий, направленных на повышение профессионального уровня и мастерства педагога, обеспечивающих позитивные результаты образовательного процесса,

Деятельностный подход в научно-методической подготовке учителя осуществляется с учетом закономерностей формирования профессиональных навыков педагога. Закон “Об образовании” рассматривает учителя не как постороннего наблюдателя процессов и явлений, происходящих в образовании, а как субъекта профессиональных отношений. В процессе научно-методической подготовки учитель последовательно раскрывается с разных сторон: в контексте его принадлежности к определенной профессии, категории, как лицо способное самостоятельно организовать свою профессиональную подготовку, реформировать профессиональную деятельность.

Все рассмотренные подходы, обеспечиваются единством научно-методической подготовки учителя в курсовой (ИПК) или межкурсовой период (метод кабинет, школа, самообразование).

Взаимосвязь и взаимозависимость всех звеньев дают основание использовать для характеристики целостного образовательного процесса понятие “система”. Педагог, как профессионал и личность, проходит в своем развитии ряд последовательных стадий. Отсутствует ступенчатость и дискретность научно-методической подготовки, а значит, нет изолированности звеньев друг от друга. Все они взаимосвязаны между собой целями, задачами, содержанием, средствами и формами организации.

Задача звеньев – обучение педагога и последующее управление его самостоятельной поисковой деятельностью, формирование активности, развитие творческого и познавательного интереса.

Соотношение звеньев проводящих научно-методическую подготовку и их место в общей системе повышения квалификации различны, при этом отсутствует строгое разграничение функций.

В первом звене больше внимания уделяется фундаментальной общенаучной и общекультурной подготовке учителя, выполнение этих функций ложится на высшее звено системы – ИПК, также организация творческого сотрудничества всех звеньев, четкой скоординированной работы, направленной на обеспечение результативности научно-методической подготовки. Это первый цикл управления инновационным процессом, который предполагает выполнение следующих процедур: проблемный анализ ситуации – прогнозирование – проектирование – программирование планирование – реализацию (при условии научно-методического сопровождения) – мониторинг – коррекцию – новый цикл реализации. Наиболее трудоёмкий и ответственный этап – реализация, требующая тщательного научно-методического сопровождения (поэтапного анализа, экспертизы, планирования, коррекции, обучения).

В период курсовой подготовки осуществляется диагностика, определяющая личностный уровень развития и профессиональную компетентность педагога. На основе результатов диагностики, составляется план научно-методической подготовки, постановка целей, продуктивных и проблемных вопросов, участия педагога во всех формах учебной деятельности.

Перед ИПК стоит задача приобщения учителя к справочной, научно-методической литературе, формирования инновационного подхода к педагогической деятельности, обеспечения научности методической работы, совместная разработка программы деятельности, развитие навыков поисковой деятельности, совершенствование способов научной организации педагогического труда.

Работа с педагогами проходит несколько этапов:

- организационный;
- диагностический;
- обучающий;
- развивающий;
- консультативный;
- прогностический;
- диагностический.

Каждое звено системы повышения квалификации ставит задачу овладения педагогической культурой, предусматривающей знание методики

предмета, умение анализировать, прогнозировать, моделировать учебно-воспитательный процесс.

Во II и III звене научно-методическая подготовка учителя проходит в процессе научно-методической деятельности. Через различные формы деятельности отшлифовываются полученные знания и умения, совершенствуется профессиональное мастерство с ориентацией на карту-программу профессионального роста учителя, составленную на предыдущем этапе.

На основе эмпирического подхода (способ переноса образов) педагог учится применять конкретные образовательные технологии. Организационно-установочные семинары, объединения и другие формы работы, дают возможность ознакомить учителя с изменениями в программах, особенностями учебных процедур, отрабатываются умения и навыки переноса приобретенных знаний в реальные условия школьной жизни, в осмыслении конкретных проблем, в самостоятельном поиске их решения.

В IY звене педагог, получивший конкретные рекомендации, имея программу самообразования, совершенствует свое педагогическое мастерство. Самообразование носит профессионально-познавательный, исследовательский характер.

Результативность научно-методической подготовки педагогических кадров во многом зависит от ее успешной организации в каждом звене, т.к. основным условием, обеспечивающим профессиональное совершенствование учителя, является преемственность.

Речь идет о системе непрерывного образования, предоставляющей каждому педагогу на всех этапах его профессиональной деятельности возможность и условия для совершенствования педагогического мастерства, достижение профессионализма.

Не менее важная задача – расширение масштабов и повышения уровня межрегиональных связей по проблеме научно-методической подготовки учителя, что позволит создать единое образовательное пространство. Предшествовать этому должен объективный анализ педагогических инноваций, современных технологий преподавания.

Кроме того, научно-методическая подготовка учителя в системе повышения квалификации будет эффективнее при условии разработки, обоснования и внедрения инновационных моделей этого процесса. А любая теоретическая концепция предполагает разработку механизма ее реализации и решения поставленных задач с учетом указанных этапов, методов, средств. Исходя из вышесказанного, научно-методическая подготовка учителя базируется на научно-обоснованных подходах, придерживаясь принципов:

1. Гуманизации и психологизации – этот принцип основывается на уважении каждого участника педагогического процесса, где педагог рассматривается не как объект, а как субъект учебной деятельности. Учитывая психологические особенности и профессиональную компетентность педагога качественно повышать его общекультурный и профессиональный уровень, прогнозировать возможные результаты с учетом обеспечения мониторинга научно-методической подготовки.

2. Непрерывности, последовательности и систематичности – поэтапность научно-методической подготовки, что предполагает соблюдение целей, содержания, форм и методов, средств и оценки результативности.
3. Целостности – обеспечение связи всех уровней и звеньев системы.
4. Научности – овладения теоретическими вопросами и технологией педагогического процесса, возрастной психологией, предметной методикой.
5. Инновационности и вариативности – разработка индивидуальных программ.
6. Элективности – предоставление педагогу свободы в выборе цели, постановке задач, содержания, форм, времени, источников и места научно-методической подготовки.
7. Контекстности – при реализации этого принципа преследуются конкретные жизненно важные цели. Процесс подготовки строится с учетом профессиональной, социальной и бытовой деятельности педагога.

Несмотря на глубокий духовный кризис, переживаемый обществом, который, по мнению многих ученых, является кризисом смысла жизни, на современном этапе развития системы образования особое внимание должно уделяться личности учителя. Непрерывная многоуровневая научно-методическая подготовка предполагает реализацию рассмотренных принципов, включая деятельностное, когнитивное и личностное развитие педагога.

Все большее значение приобретает личностно-ориентированный подход к процессу обучения, т.к. он позволяет максимально раскрыть всю многогранность и неповторимость индивидуальных особенностей педагога, что в дальнейшем дает возможность самореализации. Личностная ориентация в непрерывном образовании выступает как процесс демократизации и гуманизации образования. В последнее время эта концепция стала довольно популярна, поскольку непрерывное образование рассматривается как основной принцип организационной перестройки различных систем образования. В основе концепции лежит объединение усилий общества, его ресурсов, направленных на гармоничное развитие личности, ее потенциальных возможностей, самореализации, самоутверждения – как наиважнейших условий прогресса и преобразования общества.

Для того чтобы качественно и эффективно организовать научно-методическую подготовку учителя необходимо четко понять и осмыслить основные ее функции, критерии, формы проведения, эффективность, потребность наполнения содержания. Выделим наиболее значительные факторы, определяющие структуру, содержание и функции научно-методической подготовки учителя в системе повышения квалификации: реформирование образовательной системы; стремление государства гуманизировать и демократизировать систему образования; переход к многоуровневости системы образования; определение новых форм повышения квалификации.

Сегодня система повышения квалификации не в полной мере выполняет задачи, стоящие перед ней, в связи с оторванностью от предыдущих уровней профессиональной подготовки учителя, современной психолого-педагогической науки, ведущих концепций основных наук. Анализ учебно-тематических планов и программ показывает, что в системе повышения квалификации используются несовершенные формы и методы организации научно-методической подготовки,

не учитываются индивидуальность и профессиональный уровень подготовки учителя. Причина этих недостатков в отсутствии соответствующей теоретической и научной базы, критериев результативности научно-методической подготовки учителя.

В содержание должны входить базовые инвариантные обще методические знания и умения, являющиеся на начальном этапе основным механизмом и определяющиеся государственным стандартом для каждого звена системы, обеспечивая необходимый уровень, вытекающий из поставленных задач. В результате поиска конкретных путей и методов научно-методической подготовки учителя, обновления содержания с учетом личностно-ориентированного подхода, мы остановились на возможности создания и внедрения в работу системы повышения квалификации инвариантной модели, основными компонентами которой являются:

- программа научно-методической подготовки;
- карта профессионального роста учителя;
- программа тренинга;
- индивидуальные программы и т.д.

Данная модель создаст условия для переосмысления взаимосвязи науки и практики, сократит разрыв между потребностями и возможностями учителя, а также обеспечит преемственность деятельности всех звеньев системы. Внедрение и эффективность такой модели возможна лишь на основе научного прогнозирования и мониторинга научно-методической подготовки и педагогической деятельности учителя с учетом соблюдения принципов, результативности профессиональной деятельности учителя, учебно-воспитательного процесса, развития личности и уровня профессионального мастерства учителя, что обязательно фиксируется в карте профессионального роста учителя. При таком подходе эффективность содержания определяется в каждом звене на основе тестирования, участия в научно-методической деятельности.

При этом мы наблюдаем за выполнением поставленных задач, как учителем, так и системой повышения квалификации, обеспечивая контроль и оценку их деятельности, проводится подготовка учителя к аттестации. Новая модель, основанная на личностно-ориентированном подходе, согласуется с основными целями образовательной системы. Ведущей идеей модели научно-методической подготовки учителя в системе повышения квалификации является внедрение карты профессионального роста учителя.

Предлагаемая модель даст возможность увидеть результативность научно-методической подготовки на каждом предыдущем этапе, позволит смоделировать и прогнозировать предстоящую деятельность в последующие периоды. На основе такого педагогического мониторинга прослеживается результативность научно-методической подготовки учителя на каждом этапе в курсовой и межкурсовой период, что предполагает периодичность срезов. Результативность профессиональной деятельности учителя, учебно-воспитательного процесса, развития личности и уровня профессионального мастерства учителя обязательно фиксируется в карте профессионального роста учителя.

Реализация модели возможна при соблюдении принципов:

- взаимосвязи звеньев;
- связи с практикой;
- определения руководящей роли ИПП.

Такой подход позволяет максимально индивидуализировать учебный процесс и превратить педагога из исполнителя в творца инновационного процесса, занимающего активную личностную и профессиональную позицию. Перевести учителя из режима получения информации в режим инновационной разработки, совместного поиска ориентиров, выработке профессионально-личностных планов, смене профессионально-личностной позиции.

Резюме

Современные теории развития образования сходятся в одном – без высокого профессионализма учителя, его культуры и нравственности, авторской позиции образовательные запросы украинского общества не смогут реализоваться.

Литература:

1. Государственная национальная программа «Образование» (Украина XXI столетия).
2. Валицкая А.П. Современные стратегии образования: варианты выбора // Педагогика. 1997. № С. 3-8.
3. Загвязинский В.И. Проектирование региональных образовательных систем // Педагогика. 1999. № 5. С. 8-13
4. Поташник М. Моисеев А. Качество образования в разных образовательных практиках // Народное образование. – 1999, - № 9. – С. 140-149.

Бахтиярова С.А.

*ООО «Экспериментально-психологические исследования и разработки»,
г. Киев*

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РЕВЕРСИВНОСТЬ: ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКИЙ, ЭТИЧЕСКИЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

ВВЕДЕНИЕ. Психологическая реверсивность – взаимная обратимость противоположных психологических тенденций – сравнительно новая личностная характеристика, введенная М. Аптером [1], все более привлекает внимание психологов, врачей, валеологов и педагогов, поскольку отражает некую психическую реальность, связанную с процессуальностью психики и ее тенденцией к периодичности. «Ток» внутренней жизни обусловлен полем напряжения между двумя противоположными психологическими процессами. Нет напряжения – нет тока, нет жизни.

Можно предположить, что в основе интрапсихического механизма реверсивности лежит глубинная мотивация к равновесию между процессами, направленными на аккумуляцию и разрядку психического напряжения.

Обращает на себя внимание всестороннее отражение реверсивности в русском фольклоре, где просматривается три пласта:

1) поговорки-антонимы:

Прямой путь самый короткий – Не всякая прямая короче кривой.

2) поговорки, замыкающие антинимии в одном выражении:

Не все скоком, иногда и боком.

3) поговорки, отражающие взаимную идентификацию крайностей:

Прямизна наводит на кривизну.

Подобно существованию в лингвистике тройственной (позитивной, нейтральной или негативной) коннотации (со-значения) и рядов однокорневых слов, в психосемантике обнаруживаются ряды как бы «однокорневых» противоположных психологических состояний с плавным переходом в каждом из рядов от позитивно к негативно оцениваемому полюсу. Причем однокорневые лексические и психосемантические ряды («цепочки») нередко почти совпадают:

+		0		—
Обдуманность	—	Надуманность	—	Выдуманность
Бездумность	—	Необдуманность	—	Наобум
Неторопливость	—	Нерасторопность	—	Неповоротливость
Расторопность	—	Торопливость	—	Суетливость

Двух красок – черной и белой – явно недостаточно для осознания психологической реверсивности. Тут нужна палитра из шести красок: два Добра, два Зла и два промежуточных варианта. Реверсивность «не дается» мышлению по принципу «или—или» – необходимо мышление по принципу «и то—и другое».

Есть основания думать, что психологически реверсивность является универсальной характеристикой личности, отражающей одинаково всем свойственные колебания внутри взаимосвязанных психологических тенденций. Но точка отсчета колебаний у каждого своя, и суть экзистенциального индивидуально-ориентированного подхода, наверное, состоит в том, чтобы в пределах, терминах и масштабах допускаемого человеком мира искать у каждого его собственную меру, критерии, стандарты.

ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ. Теория обратимости (реверсивности) заменяет ходячие представления о стабильных чертах характера открытой и динамичной концепцией личности (и общества), базирующейся на представлениях о бистабильности психики.

В качестве базы для реверсивного психологического анализа нами было использовано трехэтапное инвертирование оппозиций (I – в поговорках-антонимах, II – «цепочках» коннотативного психосемантического тезауруса, III – в альтернативных формулировках вероятных проблем и рекомендаций) – адекватный на наш взгляд, подход к диагностике реверсивности с выявлением соотношения тенденций, степени реверсивности и т. п. [2-5].

Предложенный нами метод исследования личности включает в себя систему из 65 дихотомий, образующих 13 биполярных шкал. Не вдаваясь в процедурные детали, приведем на примере одной из дихотомий упомянутую траекторию исследования.

Отличие		Сходство
I. Лапоть сапогу не пара	—	Из одного теста сделаны
+		+
II. Акцент на отличии от других	—	Акцент на сходстве с другими
0		0
Противопоставление себя другим	—	Нежелание выделяться
—		—

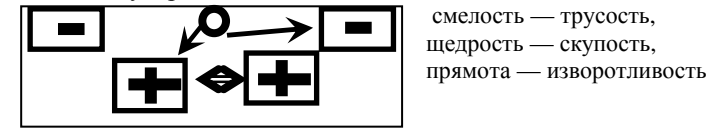
Желание выделиться, претензии на элитарность	—	Стремление «быть как все», безликость
III. Коррекция отчужденности от других	—	Коррекция самоотчуждения
Тренинг уподобления с другими	—	Тренинг разуподобления с другими
Коррекция чрезмерной самосвязанности, ригидного типа самоотождествления	—	Коррекция чрезмерно гибкого типа самоотождествления
Тренинг разотождествления с самим собой	—	Усиление личностной идентификации

Тройственное инвертирование оппозиций трижды расшатывает ригидную одностороннюю установку. Сам по себе альтернативный контекст повышает действенность усвоения той или иной стратегии ввиду добровольного, осознанного и активного выбора. В методике заключена возможность с высокой степенью вероятности предсказывать некоторые аспекты поведения, эмоций, мышления.

ЭТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ. Под определенным углом зрения фундаментальная этическая оппозиция «Добро – Зло» смотрится как фундаментальное заблуждение и тирания чёрно-белого мышления с вытекающим из него интеллектуальным дальтонизмом.

Жесткая поляризация Добра и Зла и оценочная однозначность (только позитивная оценка одной тенденции и только негативная – другой, противоположной) с позиций бистабильности психики – просто абсурд. Это несправедливо в отношении одной из двух *равноправных* частей души.

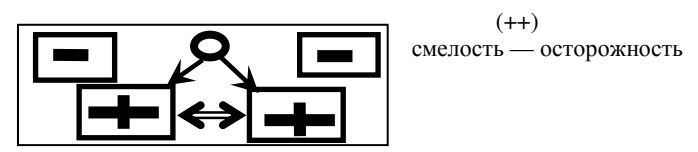
Получается, что традиционная мораль не признает двуликость человеческой души, греша нетерпимостью в отношении одного из её ликов, что отражено, в частности, в *полярно-оценочной однозначности* таких популярных оппозиций, как:



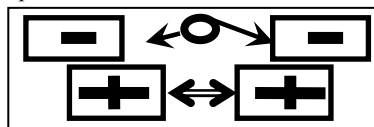
Как видите, подчёркиваются позитивные стороны одной тенденции, но негативные – другой, хотя и не менее равноправной: оппозиции *некорректны*. Ответным «ругательным» *вариантом реверсивной некорректности* были бы оппозиции типа:

- безрассудство — осторожность,
- моговство — экономность,
- негибкость — дипломатичность

Корректные варианты *симметричны* (из двух позитивных или негативных спектров):



щедрость — расчетливость
прямота — дипломатичность



(— —)
безрассудство — трусость
мотовство — скупость
негибкость — изворотливость

Фундаментальная оппозиция права лишь наполовину, но это *опасная полуправда* с далеко идущими последствиями в обыденной и необыденной психологии, воспитании, судьбах, здоровье людей.

Есть два Добра и два Зла, причём неразрывных, - им нет жизни друг без друга. Любое Добро имеет свою тень, изнанку, Зло. Любое Зло («преувеличенное Добро» по восточной мудрости), имеет оборотную, позитивную подоплёку.

Традиционная – *биполярная* (двухполюсная) мораль должна уступить место *квадриполярной* (четырёхполюсной) морали. Человек «состоит» не из Добра и Зла, а из противоположных тенденций, *каждая* из которых может быть и Добром, и Злом.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ. Шопенгауэр сказал как-то: «*Кто думает, что черти на этом свете ходят с рогами, а дураки с погремушками, всегда рискует стать их добычей*». Зачем же готовить детей к роли подобной добычи, как это делает *подслеповатая* на нюансы *чёрно-белая мораль* и основанные на ней системы воспитания?

Люди с упрощённой структурой психики отличаются *психологическим экстремизмом*, тяготением к крайним полюсам реагирования. По мере же внутреннего развития и усиления альтернативного мышления варибельность *промежуточных реакций* между полюсами возрастает.

Осознание реверсивности вскрывает дополнительные резервы, поскольку любая «однобокость» сковывает потенциальные возможности ребенка, обедняет репертуар адекватно-адаптивного реагирования, чревата срывами на соматическом, личностном и социальном уровнях.

Адаптированный к разным возрастным группам реверсивный психологический анализ может быть использован в педагогике как *развивающая технология*, направленная на развитие *чувства меры* («Знай край - да не падай»), *альтернативного мышления* и *аффективной модуляции, психоритмической перцепции*, т. е. восприятия «маятников», а также и полутонов внутреннего мира, выведение в сознание широкой *гаммы оттенков* своего и чужого поведения.

Методика может быть использована и для коррекции асимметричных воспитательных воздействий. Дискриминация одной из взаимосвязанных тенденций чревата односторонними стратегиями воспитания типа «всегда говорить только правду» (формула универсальной правдивости), «всегда извлекать выгоду» (формула универсального прагматизма) и т. п. Слепое изолирование одной из взаимосвязанных тенденций от другой вопреки истине «*Думай двойко, делай одиноко*» учит и делать, и думать «одинаково», *подсекая* человека «*на корню*», сызмальства деформируя его, возвращая внутриличностные и межличностные проблемы, неподготовленность к *реальной* жизни.

Можно ли представить, арку только с одной точкой опоры? Так и арка

души имеет, должна иметь *две точки опоры*. Готовя детей к жизни, надо вооружать их *альтернативными установками*, заботиться об обогащении поведенческого репертуара набором противоположных поведенческих навыков.

Последователи системы К.С.Станиславского давно заметили, что в актёрском тренинге навыки, дающиеся «сходу», нестойки и в ответственный момент на сцене могут подвести. Куда более прочными оказываются навыки, закрепленные на, так сказать, *альтернативной основе*, путём попеременной тренировки противоположных состояний: *то смеха - то плача, то страха - то отваги* и т. д.

А экспериментальная база теории прививок Мак-Гайера продемонстрировала, что убеждения, усвоенные как само собой разумеющиеся, нестабильны и легко меняются на противоположные. Лишь прививки сомнений порождают прочные убеждения и устойчивость к вредным влияниям. Усвоение без аргументации *pro* и *contra* ненадежно, чревато личностной несостоятельностью, беспомощностью, управляемостью извне.

Для профилактики и *коррекции однобоких* воспитательных *воздействий* хорошо бы детям и родителям (воспитателям) играть в придумывание и розыгрыш *альтернативных сказок*: традиционные сказки, основанные на оценочной *однозначности* (только *позитивной* – одной тенденции, только *негативной* – другой), дополнять *«антисказками»*. А там - всё наоборот: подчёркиваются негативные моменты прежде превозносимой добродетели и позитивные – прежде осуждаемой противоположной тенденции.

Например, «антисказкой» к популярной сказке-басне «Стрекоза и Муравей» (о ветреной тунядке и славном трудящемся) мог бы быть сюжет о скучном, наводящем тоску, не умеющем петь, плясать, отдыхать и расслабляться Муравье, съедаемого, скажем, язвой желудка (*«от работы кони дохнут»*) и о душе общества, брызжущей здоровьем и жизнелюбием неотразимой певунье Стрекозе, увлекающей всех в пляс, заражающей весельем и радостью. Такая сказка и её *«антисказка»*, иллюстрируя истину *«Мешай дело с бездельем - проживешь свой век с весельем»*, разве не является профилактикой воспитательных «уклонов» в ту или иную сторону?

Мы никогда не воспитаем полноценное поколение, пока не научимся не только приучать ребёнка к дисциплине и нормам человеческого общежития, но и уважать *право* ребёнка *быть неправым*¹ и непослушным, право возражать, не подчиняться, быть в оппозиции, отстаивать своё.

Реверсивный психологический анализ, затрагивая *глубинные пласты народной мудрости*, таит для имеющих глаза и уши возможности разработки *развивающих игр* с целью воспитания патриотизма, национальной гордости и достоинства, развития дифференцированного и *критического мышления*, воспитания человека, которым непросто *манипулировать*. Движение психологической и педагогической мысли навстречу психологической реверсивности, модулирование «да-нетного», черно-белого мышления («или – или») «двоим» («и то – и другое») и многоцветным, несомненно, облегчит

¹ Отродно было услышать, что в школе № 62 Санкт-Петербурга, где внедрялся реверсивный самоанализ, степень отстаивания этого своего права и *уровень конфликтов детей с педагогами*, отличающимися *жесткой авторитарностью*, в экспериментальных классах были заметно выше по сравнению с контрольными, обычными.

детскую участь, ибо воспитатели, осознав, **наконец**, что «одной ладонью не захлопаешь», позаботятся о *параллельности созревания* двух ликов детской души.

И тогда забота о развитии *рационально предвосхищающих* механизмов психики *не будет* оборачиваться «крестовым походом», по выражению Ф.Перлса, против детской *спонтанности*, реализация творческого потенциала *активности* будет идти параллельно с реализацией творческого потенциала *пассивности*, развитие реалистичности и способности к трезвой оценке пределов *возможного* не будет гасить порыв к *невозможному*, а поиск *надличностных* оснований жизни не будет подрывать *личностную* корневую её основу. Реверсивный психологический анализ *не разрешает* эти и подобные противоречия. Он просто *снимает* их с повестки дня.

Резюме

Психологічна реверсивність – реціпрокна взаємна оборотність протилежних психологічних тенденцій – розглядається як універсальна характеристика особистості в контексті мислення за принципом «і те — і інше» (на противагу мисленню за принципом «або — або»). Обговорюється діагностико-корекційний інструментарій, спрямований на дослідження реверсивності і корекцію психологічного, етичного та педагогічного екстремізму.

Summary

Psychological reversals – reciprocal reversibility of contrary psychological tendencies – is considered as universal personality characteristic reflecting processes of psyche and necessity of dual thinking in its investigation. Diagnostics-correction instrumental directed toward inquiry of reversibility and correction of psychological, ethic and pedagogic suggested.

Список использованной литературы

1. Аптер М. Теория реверсивности и человеческая психика // Вопросы психологии, 1987, № 1, С. 162-169.
2. Бахтиярова С.А. Диагностика психологической реверсивности. –Неврология и психиатрия. Вып. 20, «Здоров'я», Киев. 1991, С. 135-141.
3. Бахтиярова С.А. Психологическая реверсивность: диагностический, психотерапевтический и медико-педагогический аспекты. – «Обзорение психиатрии и медицинской психологии имени В.М. Бехтерева», 1995, №2, С.14-24.
4. Bakhtiyarova S.A. Homeokinetic Model of Personality. - Abstracts. XIII World Congress of Social Psychiatry. November 9-13, 1992. New Delhi, India. - P. 17-18.
5. Bakhtiyarova S.A., Voinov V. Psychotherapeutic and Ethical Potentialities of Linguistic-Folklore Antinomies. - Abstracts. 8-th International Reversal Theory Conference. London, U.K., 21-st – 24- th July 1997. - p.12.

Бекирова Э.Ш.

Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Повышение роли человеческого фактора в экономической и социальной жизни нашей страны обуславливает усиление внимания ко всем сущностным чертам индивида, характеризующим его как личность. Ведущее место среди них

занимает профессиональная ответственность. Вопрос об ответственном отношении человека к своему труду, к своим семейно-бытовым, социальным и гражданским обязанностям никогда не снимался с повестки дня нашей общественной жизни. Проблема ответственного поведения в межличностных отношениях всегда была в центре внимания ученых-обществоведов, писателей, поэтов, публицистов. Принципиальная новизна сегодняшнего подхода состоит в акцентировании внимания на формировании чувства ответственности у будущих учителей.

Еще Ф.-А. Дистервег (1790 – 1866) – «учитель учителей» большую роль в жизни общества отводил школе, преувеличивая роль учителя, считал его тем человеком, благодаря которому «человечество движется вперед». Качества личности, которые учитель призван развивать у других, он должен сначала развить у себя и по своему нравственному развитию стоять выше среднего уровня. «Идея, которой служит учитель, состоит в насаждении нравственности в роде человеческом. Ей отдается он всей своей душой, она владеет им безраздельно... . Преподавание обратилось в его жизнь, в его пищу, оно нераздельно связано с ним. Повсюду ценность школы равняется ценности ее учителя». (1)

Педагогическая деятельность – процесс сознательного, целенаправленного формирования подрастающего поколения, личности каждого воспитанника в соответствии с потребностями и интересами общества и отдельного человека.

Важным периодом формирования профессиональной ответственности учителя является обучение в вузе. Глубокое ознакомление с профессией, овладение общей культурой интеллектуальной деятельности, возможность повысить уровень подготовленности – все это способствует формированию профессиональной ответственности.

Проблема профессиональной ответственности сегодня особенно актуальна. Каждый, кто выбирает профессию педагога, берет на себя ответственность за тех, кого он будет учить и воспитывать, вместе с тем отвечая за самого себя, свою профессиональную подготовку, свое право быть педагогом.

Значимость формирования профессиональной ответственности личности обуславливается, прежде всего, особенностями сегодняшнего состояния человеческого общества. Азбучной истиной стало утверждение, что в современных условиях без ответственного отношения каждого работника к своим обязанностям невозможна дальнейшая интенсификация производства, повышение его эффективности. Без формирования чувства ответственности у каждого человека нельзя совершенствовать духовную сферу общественной жизни, добиться создания всех условий для развития личности.

Накопленный опыт учит, что человека нельзя заставить действовать ответственно; не помогают ни жесткая регламентация, ни карательные санкции. Центральное место в структуре жизненной позиции личности занимает профессиональная ответственность. Чувство профессиональной ответственности свидетельствует о том, что человек состоялся как личность в полном смысле слова, что ему свойственно понимание своих обязанностей перед другими людьми, общества в целом.

Большое значение для понимания ответственности как педагогической категории имеет теоретическое наследие А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского. А.С. Макаренко рассматривал ответственность как одно из главных качеств личности. Ответственность, напоминал он, заключается не только в том, что человек боится наказания, а в том еще, что человек и без наказания чувствует себя неловко, если по его вине испортилась или уничтожена вещь.

Труд – основная сфера жизнедеятельности людей, в которой смыкаются линии, связывающие все общественные отношения. Поэтому профессиональная ответственность является стержнем социальной ответственности как системы общественных отношений. От степени ее развитости зависит уровень ответственности личности в других сферах общественных отношений. На основе профессиональной ответственности формируются и развиваются все формы ответственного поведения человека в обществе, воспитывается гражданская ответственность личности. Ответственность – это особые отношения между исполнителями конкретных заданий и обществом. Ответственность шире обязанности, она предполагает не только необходимость, но и потребность действовать определенным образом. Ответственности присуща своя особая мера, которая объективно обусловлена свойствами каждого данного конкретного вида труда. Прежде всего ответственность данного вида труда зависит от значимости данной трудовой операции.

Профессиональная ответственность учителя – это ответственность перед обществом. Ответственность перед родителями, перед учениками. Ведущим элементом жизненной позиции личности является ее деятельность. Когда характеризуют человека, то в первую очередь говорят о его деятельности – что он делает и как делает. Вступая в жизнь, люди неизменно оказываются вовлеченными в систему социальных связей и отношений, господствующих в обществе. Ответственность как социальное явление – это одна из сторон жизненной позиции человека. Ответственность направляет действия человека в соответствии с принятыми в обществе социальными нормами. Среди факторов, определяющих воспитание и развитие профессиональной ответственности будущего педагога, главным является учебно-познавательная деятельность.

Формирование профессиональной ответственности будущих учителей в процессе учебно-познавательной деятельности определяется содержанием и уровнем их активности. Важнейшей стороной этой активности является отношение к учению. Потому что в том, как студент учится, проявляются качества будущего специалиста. Безответственное отношение к учебе способно перерасти в безответственность как черту характера, проявляющуюся, прежде всего, в профессиональной деятельности. Поэтому, учеба в меру своих сил и способностей, прилежание, старательность, инициатива и творчество в овладении знаниями, стремление пополнять и обновлять их путем самообразования, требовательность к себе и своим коллегам – все это рассматривается как фундамент формирования профессиональной ответственности будущего учителя.

Сложным периодом в формировании ответственности будущего учителя является начальный этап его профессионально-психологической адаптации. Став студентом, вчерашний школьник переходит от ежедневного контроля извне к самоконтролю, приучается к ритмичной, целеустремленной работе.

Психологически такой переход осложняется рядом трудностей, которые можно объединить в несколько групп. Первая – трудности саморегулирования поведения и деятельности, обусловленные слабостью воли, неумением управлять собой, составлять и выполнять режим дня, устраивать личный быт и досуг. Вторая группа трудностей связана с организацией процесса умственного труда. Большинство первокурсников испытывают трудности в конспектировании лекций, в работе с книгой, ощущают моральную неудовлетворенность, неуверенность в своих силах. Третья группа трудностей вызвана уходом из семьи и школьного коллектива. Утрата привычных условий угнетает, вызывает желание вернуться в «родные края». Четвертая группа вызвана определенной психологической неподготовленностью студентов к освоению избранной профессии.

Формирование у студентов ответственного отношения к учебно-познавательной деятельности осуществляется не столько через их информирование о необходимости приобретения знаний для предстоящей профессиональной деятельности, сколько через организацию самого процесса обучения. При таком подходе главное внимание сосредотачивается не на выработке навыков определенных действий, а на формировании потребности в действиях. Это достигается тогда, когда студент становится активным участником учебного процесса. Проблемное изложение учебного материала, совместное обсуждение со студентами состояния той или иной проблемы и вероятных путей ее научно-практического решения, применение методов коллективного и дифференциального обучения, совершенствование оценки результатов деятельности – все это в комплексе дает положительные результаты.

Процесс формирования профессиональной ответственности невозможен без опоры на духовно-нравственный потенциал студентов, который в течение всего вузовского периода обогащается, приобретает новые грани, способствует развитию интеллекта, приобретению профессиональных навыков. Особая роль принадлежит здесь повышению культуры учебного труда. Особенно важным становится на первом этапе вузовской жизни дополнение учебного процесса впечатляющими экскурсиями, встречами с мастерами педагогического труда. Вследствие этого студент овладевает способами учебно-познавательной деятельности, проникает в сущность своей профессии.

Резюме

У статті розкриваються деякі напрями, форми та методи формування професійної відповідальності майбутніх учителів.

Summary

In this article the author gives some examples of methods, forms to form the professionalism of the future teachers.

Список использованной литературы

1. Ф.-А. Дистервег. Педагогические сочинения. Т.2, М., Изд-во МП РСФСР, 1963. С.74
2. Демин М.В. Природа деятельности. М. 1984.
3. Сперанский В.И. Социальная ответственность личности: сущность и особенности формирования. Монография. Издат-во Московского ун-та

*Борисенко Т.Г.
преподаватель,*

Крымский государственный гуманитарный институт, г Ялта

ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ И СПОСОБЫ ЕЕ РЕШЕНИЯ

Проблема педагогического общения в организации совместной деятельности учителя и учащихся не является принципиально новой ни для теории педагогики, ни для ее практики. Сама природа обучения и воспитания, органически впитывающая в себя определенные отношения учителя и учащихся, предусматривает их общение.

Взаимоотношения, основанные на разумном понимании и передаче знаний, мыслей и переживаний в соответствии с социальными нормами и условиями осуществляемой деятельности определяют общение. Нельзя определить единственный рецепт общения или найти какой-то особый его стиль, способствующий росту знаний, умений, навыков, ценностных ориентаций.

Учитель, организуя педагогическое общение, определяет его цель, задачи, способы проведения, а учащийся реализует в общении определенные цели деятельности, и при этом он хочет быть услышанным, понятым.

Общение не только обуславливает совместную коллективную деятельность, оно выступает важнейшим фактором формирования личности учащегося, средством воспитания.

О том, что характер общения оказывает существенное влияние на результаты обучения и воспитания, высказывались многие выдающиеся педагоги прошлого и современности. В их числе А.Дистерверг, Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, Л.Н.Толстой, К.Д.Ушинский и многие другие. Особое внимание вопросу взаимодействия воспитателя и воспитанников уделял А.С. Макаренко. Именно ему принадлежит мысль о том, что техника педагогического общения является залогом мастерства воспитателя.

В.И. Сухомлинский понимал общение как проявление профессиональной этики учителя, тех ценностных установок и нравственных ориентиров, которым он (учитель) руководствуется, создавая определенные отношения с учащимися.

Вместе с тем, предметом специальных исследований педагогическое общение стало сравнительно недавно. Одной из первых в этом плане явилась работа Н.В. Кузьминой. Согласно разрабатываемой автором концепции, «общение составляет одну из важнейших сторон профессиональной деятельности учителя, а коммуникативные способности представляют собой органический структурный элемент этой деятельности. Реальным проявлением данной способности служит умение учителя ... организовать, поощрять и закреплять продуктивные знания учащихся, ... тормозить нежелательные связи» (3).

Педагогическое общение рассматривается и как составная часть педагогической деятельности учителя, которое основывается на овладении рядом технических приемов, делающих роль учителя внешне более эмоционально выразительной, более понятной для учащихся, как партнеров по общению.

Именно этому вопросу посвящено исследование С.В. Сергеевой (5). По мнению автора, в зависимости от того, есть ли контакт во взаимодействии учителя

с учащимися, насколько он устойчив, можно судить о результативности обучения и воспитания с одной стороны, и степени удовлетворенности учителя результатом своего труда – с другой. Важно, что технике установления контакта можно и нужно обучать, включая этот момент в содержание профессионального образования учителя. Автор подчеркивает, что преподаватель – это стимулятор общения и от него зависит, насколько оно будет плодотворно. Здесь имеет место проявление личностных качеств учителя, таких как умение идти навстречу учащимся, стимулируя ответную контактность, внешняя готовность прийти на помощь, выслушать и т.д.; минимальное количество отрицательных оценок, в некоторых ситуациях игнорирование ошибок ради поддержания атмосферы доверия и заинтересованности; отсутствие внешнего напряжения; наблюдение за учащимися, не противопоставление себя группе. С.В. Сергеева определила ряд положений, связанных с формированием контактности будущего педагога – профессионала:

- активизация стремления обучающихся к контакту друг с другом и учителем;
- создание условий для узнавания личностных особенностей партнеров по группе;
- открытие учителем своего «я» перед обучающимися, что способствует установлению доверия и снижению напряжения у учащихся;
- организация совместных переживаний, поэтапное формирование группового «мы»;
- создание радостной и ненапряженной атмосферы в учебно – воспитательном процессе.

Наиболее полно вопросы техники педагогического общения рассматриваются в работах В.А. Кан-Калика (2). По определению этого автора, общение в педагогике выступает как инструмент воздействия, и обычные условия и функции общения получают здесь дополнительную нагрузку, поскольку из аспектов общечеловеческих перерастают в компоненты профессионально-творческие.

В.А.Кан-Калик подчеркивает, что общение требует от учителя решения двух задач: конструирования особенностей своего поведения через стиль общения, его индивидуализацию и конструирование выразительных средств коммуникативного воздействия.

На основании экспериментального исследования, каким образом эти задачи решаются учителем в практике, автором выделены наиболее существенные признаки педагогического общения. К их числу были отнесены:

- 1) общая сложившаяся система общения педагога и учащегося;
- 2) система общения, характерная для некоторого этапа педагогической деятельности;
- 3) ситуативная система общения, возникающая при решении конкретной педагогической задачи.

При этом под стилем общения понимается индивидуально-типологическая особенность социально-психологического взаимодействия педагога и обучающихся. Автор подчеркивает, что в стиле общения находят выражение особенности коммуникативных возможностей учителя, сложившийся характер

взаимоотношений, творческая индивидуальность педагога, особенности ученического коллектива.

В.А. Кан-Калик, помимо ряда частных вопросов, установил наиболее распространенные стили педагогического общения. Самым плодотворным, по его мнению, является общение на основе увлеченности совместной творческой деятельностью.

.А. Кан-Калик приходит к выводу, что стиль общения непосредственно влияет на атмосферу эмоционального благополучия в коллективе, которая в свою очередь во многом определяет результативность учебно-воспитательной деятельности. Однако, практика показывает, что один и тот же метод воздействия, применяемый различными педагогами, не всегда дает одинаковый эффект. Автор предлагает специальную систему формирования стиля педагогического общения. Данная система включает в себя:

- изучение своих личностных особенностей;
- установление и устранение недостатков в личностном общении (работа по преодолению скованности, негативных наслоений в стиле общения);
- овладение техникой педагогического общения на основе собственных индивидуальных особенностей;
- овладение технологией педагогического общения в соответствии со сложившимся стилем общения;
- накопление опыта реальной педагогической деятельности, общения с детьми (закрепление индивидуального стиля педагогического общения).

Смысл общения в педагогическом творчестве заключается именно в том, чтобы учащиеся стали соучастниками, а не просто присутствующими элементами взаимодействия, т.к. только тогда возможна реализация творческих замыслов в процессе педагогической деятельности.

В понимании А.В. Мудрика, педагогическое общение оказывается фактором, способным стимулировать, либо тормозить развитие у учащихся определенных особенностей мышления, речи, личностных установок. Главная идея автора сводится к следующему: характер, стиль общения, который создает учитель в педагогическом процессе, представляет собой зеркальное отражение социальных отношений, которыми предопределяется формирование личностных характеристик учащихся и эффективность их дальнейшей деятельности в общении.

Занимая сходную с А.В. Мудриком позицию в понимании природы педагогического общения, С.Д. Максименко концентрирует свое внимание на изучение факторов и условий, благоприятствующих повышению эффективности педагогического общения. Для этого автора педагогическое общение – это этика учителя, проявление нравственной культуры его поведения по отношению к ученикам, родителям, коллегам. Поэтому эффективность контакта учителя с учащимися зависит от того, насколько ему присущи любовь к детям, желание и умение понять их, помочь им, наличие терпимости и доброжелательности.

Е.Н. Данилин, рассматривая педагогическое общение в контексте профессиональной этики учителя, подчеркивает, что именно совместная

деятельность преподавателя и учащихся предопределяет сознание позитивной мотивации и творческого характера учебного процесса, способствует всестороннему развитию личности учеников при максимальном раскрытии личностных качеств самого учителя (1).

Еще одно самостоятельное направление в изучении феномена педагогического общения составляют исследования, посвященные пониманию учителем и учеником друг друга как партнеров по общению.

Основная мысль выражается в том, что общение не может быть эффективным, если его участники не принимают во внимание эмоциональное состояние партнера, особенностей его характера, темперамента, личностных позиций и эмоциональных притязаний. Понимание и принятие учителем и учащимся друг друга как личностей, является главным условием того, что их общение в педагогическом процессе будет продуктивным.

В.В. Власенко, исследуя влияние оценочных ситуаций учителей и учащихся на процесс взаимопонимания, приходит к выводу о том, что существуют три типа оценочных суждений, которые зависят от систем ценностных ориентаций учителей и школьников, а также от характера непосредственных взаимоотношений. Автор указывает на условия, при которых можно добиться улучшения самооценок учителей и учащихся в психолого-педагогическом плане в процессе педагогического общения:

- хорошая осведомленность учителей об оценочных суждениях учащихся;
- знание учителями особенностей и закономерностей самооценок педагогов и школьников;
- понимание учителем ошибок в собственных оценочных суждениях по отношению к учащимся;
- осознание учителем необходимости корреляции собственной деятельности с целью улучшения взаимных оценок в процессе общения.

Проведенный анализ далеко не полный и не исчерпывает всего многообразия исследований, посвященных проблеме педагогического общения и способов ее решения.

На основе теоретических и изучения состояния готовности будущих учителей к педагогическому общению был разработан спецкурс, направленный на улучшение профессиональной подготовки студентов факультета эстетического воспитания Крымского государственного гуманитарного института.

Спецкурс является логическим развитием положений, усвоенных студентами при изучении психологии, педагогики и методики музыкального воспитания применительно к особенностям общения и взаимопонимания, возникающим между учителем и его учащимися в процессе совместной деятельности на уроках музыки и других формах работы.

Цель курса состоит в актуализации и интеграции психолого-педагогических и специальных знаний будущих учителей музыки практической организации совместной деятельности учащихся на уроках музыки.

В задачи курса входит:

- формирование у студентов представлений о сущности совместной деятельности и особенностями ее проявления на уроках музыки и внеурочной работе;

- ознайомлення їх з основними формами і змістом спільної музичної діяльності учасників;

- навчання принципам і практичним навичкам організації спільної діяльності учасників в процесі різних форм роботи на уроці музики.

Спецкурс призначений для удосконалення практичної підготовки студентів по спеціальності “Музична педагогіка і виховання” і орієнтований на спеціаліста освітньо-кваліфікаційного рівня “Бакалавр”.

Спецкурс спрямований на формування вільної, ініціативної, нестандартно мислячої особистості, якій належить вирішувати завдання національної системи освіти.

Резюме

В статті “Проблема педагогічного спілкування і засоби її рішення” розкриваються деякі аспекти педагогічного спілкування, їх найбільш суттєві ознаки та шляхи вирішення означеної проблеми у діяльності педагога.

Список використаної літератури:

1. Данилин Е.Н. Некоторые вопросы педагогического общения. // Среднее специальное образование.-1985.-№12.
2. Кан-Калик В.А. Грамматика общения.- М.,1995.
3. Кузьмина Н.В. Формирование педагогических способностей.-Л.: Изд-во ЛГУ. 1961.
4. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания в школе.-М.. Педагогика, 1984.
5. Сергеева С.В. Процессы межличностного контакта в педагогическом общении: Дисс. ... канд.псих.наук.- М.. 1980.

Букач М. М.

кандидат педагогічних наук,

Миколаївський філіал

Київського національного університету культури та мистецтв

СПЕЦІАЛЬНІ ПРАКТИКИ – ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Педагогічна практика повинна спиратися на теоретичну підготовку студентів. Теорія надає знання, пояснює і спрямовує практичну діяльність, але вона залежить від практики. Саме практика ставить запитання перед педагогічною наукою, вона ж контролює і перевіряє життєздатність конкретних знахідок, і теоретичних узагальнень, висновків, стимулює розвиток теорії. Таким чином, недостатня увага до розвитку теорії чи практики веде до уповільнення розвитку іншого. Тобто, нерозвинута теорія гальмує розвиток практики, а нерозвинута практика стримує розвиток теорії.

Питання взаємозв'язку теорії та практики здебільшого розглядається через призму теоретичних досліджень. Коли ж до означеної проблеми придивитися під кутом зору практичної підготовленості майбутнього педагога, то вона постає в іншому баченні. Як нам здається, такий підхід сприятиме перенесенню питання взаємодії теорії та практики в процесі підготовки

майбутнього вчителя з теоретичної площини в практичну і допоможе у вирішенні питань організації та проведення неперервного практичного навчання в умовах вузу.

Найбільші труднощі у студента викликає не засвоєння педагогічних, психологічних, та методичних знань, а застосування їх на практиці. Чому це так? На це запитання, як нам здається, дає відповідь В.Сластьонін: “Відомо, що ніякі знання, одержані на рівні пасивного сприйняття, які не стали об’єктом власної розумової або практичної роботи, як правило не стають особистим надбанням людини. Між такими знаннями та життям виростає мур. Студенти звикаються з думкою, що навчання – це одне, а життя, практика зовсім інше. Ось чому навчання має право розраховувати на успіх лише при умові, якщо спирається на організацію особистого пізнавального досвіду студента.”.

Але здобуття власного досвіду, перехід знань у практичні вміння та навички – процес довгий, концентричний, який потребує систематичних повторень, спеціальних вправ по виконанню певних педагогічних дій. Тобто, педагогічні знання необхідно перекласти на мову практичних ситуацій, спрямовувати на вирішення практичних завдань. Причому, виконання цих вправ і дій повинно відбуватись у постійному спілкуванні з дітьми. Без спілкування неможливо виховати ані любові до дітей, ані творчого педагогічного мислення і ставлення до своєї професії, ані вмінь спостерігати за учнем і аналізувати педагогічні процеси.

У контексті всього сказаного звернемо увагу на навчальний план, тому, що в ньому закладені години на всі види теоретичних та практичних занять. Це – організаційна основа підготовки майбутнього вчителя музики, де зафіксоване співвідношення теоретичної та практичної роботи студента.

Вивчення навчальних планів показало, що педагогічна практика в наших вузах сьогодні проходить у вигляді розрізнених заходів. Причому, понад половину терміну навчання у вузі майбутні вчителі не дотикаються до практичної діяльності: на першому курсі на одного студента на рік виділяється –0,5 години на практику; на другому – 1 година; на третьому – 0,5 години, тобто на практику на перші 3 роки навчання виділено всього 2 години, що аж ніяк не сприяє поліпшенню професійній підготовці студентів. Основний обсяг годин, виділених на практику зосереджений на 4 та 5 курсах.

Вищеведене, а також досвід роботи дають підстави окреслити моменти, які негативно впливають на професійне становлення молодого фахівця.:

а) Невраховано принцип послідовності та поступовості у набутті студентами практичних вмінь та навичок. Концентрування практичної роботи на останніх курсах призводить не тільки до різкого збільшення самостійної діяльності, але й різкої зміни характеру навчальної роботи студента. А як відомо, тільки послідовність та поступовість створюють умови для якісного закріплення матеріалу. Тому, цей різкий перехід від теоретичних занять до практичних не тільки не допомагає в формуванні міцних вмінь та навичок, а навпаки, заплутує цей процес, заводячи його до вироблення загальнопедагогічних вмінь та навичок. Таким чином, процес пізнання постає не у вигляді поступового накопичення знань, вмінь та навичок, а скоріше нагадує сніговий клубок, коли студент обростає теоретичними знаннями від курсу до курсу, а на останніх курсах цей клубок знань

лягає тягарем на студента, у значній мірі не перетворюючись у практичні вміння та навички. Безумовно, такий різкий перехід від теоретичних до практичних занять призводить до невпевненості у своїх силах.

б) Процес набуття теоретичних знань і переростання їх у практичні вміння та навички відбувається зі значними перервами у часі, що знижують ефективність цього процесу, тобто спостерігається розрив теорії і практики.

в) На перших трьох курсах переважають пасивні форми практичної діяльності (спостереження, аналіз, вивчення документації та ін.), тобто відсутні активні форми практичної роботи безпосередньо з дітьми, які найбільш ефективно впливають на підвищення рівня професійної підготовки майбутнього вчителя.

г) Звертає на себе увагу той факт, що 65% профільюючих дисциплін (гра на музичному інструменті, диригування, постановка голосу та ін.), не мають безпосереднього практичного виходу на школу. Вже це саме по собі програмує недостатню якість підготовки молодих спеціалістів, недостатню активну участь спеціальних кафедр саме у практичній підготовці майбутніх вчителів музики.

Аби покращити рівень практичної підготовки майбутніх вчителів музики до професійної діяльності ми пропонуємо застосувати систему спеціальних практик. Що це таке?

Спеціальні практики – то є педагогічна практика з конкретизованими фаховими завданнями, спрямованими на випрацювання як спеціальних, так і педагогічних вмінь та навичок. Педагогічні питання, в процесі проведення спеціальних практик, вирішує кафедра педагогіки, а фаховими питаннями займаються спеціальні кафедри. Відмінною рисою спеціальних практик, саме й є більш активне залучення до процесу практичного навчання викладачів спеціальних кафедр, акцентування уваги на випрацювання у студентів спеціальних вмінь, навичок та спрямування роботи музично-педагогічного факультету на вирішення проблем загальноосвітньої школи.

Які ж основні принципи побудови означеної системи практичного навчання?

Неперервний характер педагогічної практики протягом усього навчання у вузі – це наявність у розкладі занять одного-двох вільних днів (залежно від виду практики і годин, виділених на її проведення), що дасть можливість студентам протягом навчального року, а не трьох-чотирьох тижнів, спілкуватися з дитячим колективом засобами музичного мистецтва. Крім того, побудувати навчальний процес таким чином, щоб не роз'єднувати надовго теоретичну і практичну підготовку.

Поступовість та послідовність у набутті практичних вмінь та навичок. Система практик побудована таким чином, що студент поступово набуває вміння від найпростішого до складного. При цьому поступово, від курсу до курсу, збільшується частка самостійної навчально-виховної роботи практиканта. Практики, які запропоновані на завершальному етапі, ґрунтуються на вміннях і навичках, набутих попередньою практичною роботою.

Блочний характер (побудови навчального процесу) засвоєння теоретичних знань та набуття практичних вмінь та навичок, тобто створюють умови, щоб теоретичні знання без тривалої перерви у часі перетворювалися у

практичні вміння та навички, що дозволяє уникнути втрати значної частини теоретичних знань, які на протязі довгого часу не закріплені на практиці.

Націленість на активні форми практичної діяльності починаючи з першого курсу, впроваджуються форми практичної роботи, спрямовані на активне спілкування студента через засоби професійної діяльності з дитячим колективом. Тільки активна діяльність формує вчителя, людину, громадянина.

Структура побудови системи спеціальних практик вже сама є одним із засобів управління всіма ланками педагогічної практики, дозволяє на певному етапі акцентувати увагу практиканта на відпрацюванні конкретних вмінь та навичок. Вона сприяє виявленню співвідношення між блоками знань і практичними вміннями та навичками, допомагає визначити місце і роль кожної кафедри та навчальної дисципліни у практичній підготовці вчителя музики.

Структура системи спеціальних практик

Лекторсько-виконавська практика. Вже з другого семестру студенти включалися в практичну діяльність. Під керівництвом викладача з основного інструменту вони готували лекції-концерти для учнів початкових класів. У третьому семестрі за запропонованими темами готували лекції-концерти для учнів 4-6 класів, а в четвертому семестрі - для учнів старших класів. Виступаючи перед різними віковими групами дітей, студенти набували практичних навичок інформаційно-емоційного впливу на аудиторію засобами музики, а також умінь застосовувати знання з історії музики, аналізу та інтерпретації музичних творів тощо.

Концертмейстерська практика. Метою концертмейстерської практики була активізація педагогічного спілкування студентів з учнями молодших класів у процесі сумісної підготовки і проведення позакласних музичних заходів. Цей вид практики впроваджувався у навчальний процес у III-IV семестрах. В центрі уваги знаходилося набуття практичних навичок концертмейстерської роботи, необхідних вчителю музики (акомпонування, транспонування, підбір по слуху, читання з листа та ін.).

Кожний студент закріплювався за конкретним класом початкової школи як помічник класовода й готував з дітьми музичні заходи: розігрувалися музичні сценки, розучувалися пісні, танці. Ставлення студентів до цієї роботи принципово змінювалося, вони відчували себе потрібними у школі.

Вокальна практика проводилася протягом V-VI семестрів. Цей вид практичної діяльності передбачав вокальну роботу з дітьми: розвиток вокальних навичок у дітей, наділених слабким музичним слухом та інтонацією; робота з обдарованими дітьми, підготовка учнів до концертів та позакласних виховних заходів; створення вокального ансамблю з елементами двоголового співу.

Виховна практика на відміну від попередніх видів практик, що проводилися в умовах школи, здійснювалася на базі літніх дитячих таборів відпочинку. У процесі виховної роботи студенти набували навичок організації й керівництва дитячим колективом, готували та організовували різноманітні види виховних заходів в цікавих і доступних для дітей формах.

Диригентсько-хорова практика, під час якої студенти закріплювалися за класами і впродовж двох років готували хоровий колектив, з

яким виходили на державний екзамен з диригування. Цей вид практики проводився у VII-X семестрах. Мета диригентсько-хорової практики - набуття студентом умінь та навичок з організації дитячого хорового колективу, вміння вести репетиційну роботу, розвиток внутрішнього слуху, засвоєння шкільного хорового репертуару.

Навчально-виховна практика проводилася у VII-X семестрах. Практиканти працювали у школі в якості вчителя музики /IV курс - в 1-4 класах; V курс - в 5-8 класах/. Навчально-виховна практика сконцентрувала в собі всю попередню практичну діяльність студентів. Студенти оволодівали різноманітними вміннями та навичками, застосовували знання з педагогіки, психології, методики музичного виховання. Використовували досвід, набутий на попередніх практиках.

Нова побудова практики надає можливість не лише студентам набуття певного обсягу професійних педагогічних умінь та активізувати різні ланки музично-естетичного виховання в умовах школи (лекції-концерти, позакласні заходи, робота з солістами та хоровими колективами та ін.).

Введення спеціальних видів практик зумовлює потребу структурної перебудови педагогічної практики, розробку навчального плану, в якому було б більш повно враховано закономірності взаємовідносин теорії та практики в процесі підготовки молодого фахівця.

Резюме

Характерной особенностью практики в культуротворческом процессе есть ее способность объединять духовное и материальное производство. Соблюдение закономерностей формирования педагогической культуры в процессе прохождения студентами специальных практик, способствует качественному повышению подготовки будущих учителей музыки.

Summary

Through practical activity pedagogical culture can become an important condition of reformatinal influence on personality. A typical feature of practice in the process of culture is its ability to unite spiritual and material spheres. It has been stated that obserirance of regularity of pedagogical culture formation in the course of students practical work, is in favour of quality increase of a future teacher of music training.

Воеводина Л.П.

кандидат педагогических наук, доцент,

Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта

ЭВОЛЮЦИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ИСТОРИИ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

Музыкальное мышление - важнейший компонент музыкальной культуры личности, ее музыкального сознания. Уровень сформированности музыкального мышления во многом определяет степень профессионализма педагога-музыканта. Необходимость разработки верной стратегии в формировании музыкального мышления будущих учителей музыки побуждает к углубленному рассмотрению данного феномена в историко-логическом контексте. В данной статье делается попытка выделения этапов в эволюции музыкального

мышления в контексте истории европейской музыкальной культуры до ХУ11 века, во взаимосвязи со становлением музыкального восприятия личности.

Как известно, особенностями первобытного музыкального сознания являются его синкретизм (восприятие музыки во всех тех связях, какие складывались в реальной практике), нерасчлененность процессов восприятия и воспроизведения музыки (воспроизводство музыки было одновременно и ее восприятием-осмыслением), его коллективный характер (музыка, будучи непосредственной частью социальной практики, могла существовать лишь как результат коллективного участия, что, в свою очередь, было возможно лишь при условии однозначного "прочтения" содержания музыки)(1). Коллективное восприятие-воспроизводство музыки было обусловлено соответствующим уровнем развития музыкального мышления: исполнение строилось на основе копирования образца, исполнители заранее знали образец исполнения и в процессе воспроизводства стремились строго следовать ему. А поскольку содержание музыки (образца) определялось социальным содержанием общественной практики, постольку однозначность понимания музыки, обусловленная схожестью социально-практического опыта людей, поддерживалась непосредственным их участием в исполнении.

Последующая ступень в эволюции музыкального мышления связана с постепенным вычленением музыкального восприятия из других видов человеческой деятельности, дифференциацией синкретизма первобытной культуры. В результате, если в процессе коллективного исполнения-слушания музыки все участники "действия" однозначно понимали смысл воспроизводимого, то теперь слушатели, не принимая уже непосредственного участия в исполнении музыки, не могли воспринимать ее однозначно, будучи зависимыми от исполнительских традиций. Так, возникает необходимость управления процессом восприятия музыки и ее пониманием. То есть актуализируется проблема воспитания слушательской аудитории, что нашло отражение во взглядах на музыку философов древности, в частности, философов эпохи античности.

Современные исследователи (И. Хендерсон, И. Манфред, С. Маркус, Р. Грубер, Т. Ливанова) по-разному оценивают античную мысль о музыке. Многие из них придерживаются мнения, что античная наука о музыке нашла свое проявление прежде всего в отвлеченно-математическом понимании музыки как своеобразного акустического феномена и еще недостаточном внимании к природе человеческого восприятия музыки. Такая оценка правомерна, но не вполне адекватна. Так, как замечает Е. Герцман, античное музыкознание еще не могло ставить перед собой задачи изучения музыкальных явлений, в частности, конкретных музыкальных произведений, как это имеет место в современном музыкознании. Специфика того исторического периода такова, что позволяла лишь ставить задачу изучения акустических сторон звучащей музыки как первоосновы в осознании музыкально-звуковой системы как определенной функциональной их организации (2,16). Поэтому неслучайно в эпоху античности философы были заняты изучением устройства музыкально-звуковой системы как части предметного мира. И это вполне объяснимо, ибо соответствует современным взглядам на эволюцию общественного сознания: музыкальное

сознание того периода еще не могло быть оторванным от материальной практической деятельности.

Оно функционировало в рамках материала музыкальной деятельности. Такое направление развития античной науки о музыке связано со взглядами представителей школы пифагорейства ("каноников"). Пифагору (VI в. до н.э.), родоначальнику данного направления, принадлежит разработка учения об интервалах (консонансах и диссонансах). Изучая особенности организации музыкальной системы как результата освоения интервальных форм художественной практики, Пифагор выделяет основную группу интервалов (кварта, квинта, октава), получивших название "пифагоров строй".

Выделенные рациональным путем интервалы "пифагорова строя" составили своеобразный "акустический фундамент" (Е. Герцман) музыкальной культуры античности, истоки которого коренились в самой художественной практике древнегреческой цивилизации и были своего рода эталоном музыкального мышления того времени. Диатонический тетрахорд составил ядро системы музыкальных образований, распространенных в эпоху античности. Вне границ тетрахорда сознание человека эпохи античности не могло осмысливать звуковое пространство в его функциональной связи, как ладовое. (Ладовая норма музыкального мышления эпохи античности выражалась диатоническим тетрахордом со структурой (снизу вверх): полутон, тон, тон). Согласно Аристоксену, впоследствии также значительное внимание уделявшему акустической стороне музыки, кварта соответствует природе мелоса, является его естественным свойством.

Рассматривая проблему становления античного музыкального мышления, Е. Герцман выделяет такое его качество как функциональность. Другим, не менее важным является вывод исследователя о том, что звуковое пространство никогда не осваивалось человечеством как единая система, а осознавалось как ряд сегментов, составляющих функциональную систему.

Изменение внутреннего содержания таких величин в разные исторические эпохи видоизменялось и отражало эволюцию звуковысотных аспектов музыкального мышления.

Характеризуя эволюцию античного музыкального мышления, Е. Герцман выделяет в его развитии три этапа. На первом этапе функциональное содержание диатонического тетрахордного лада характеризовалось взаимодействием устоя и двух неустоев. Высота звуков определялась по относительной системе и поначалу высотное положение лада определялось как высокое, среднее и низкое, а впоследствии высокое получило название "лидийский лад", среднее - "фригийский лад", низкое - "дорийский лад".

Второй (родовой) период эволюции античного музыкального мышления, по мнению Е. Герцмана, характеризуется хроматизацией диатонического тетрахорда, появлением новых полутоновых связей. Третий этап эволюции античного тетрахордного мышления характеризуется использованием шестизвуковых тетрахордных образований. Ладовая организация, благодаря тому, что каждая из пяти ступеней получала подчиненную функцию, качественно преобразилась, приобретая черты полифоничности.

Теоретики античности, занимаясь изучением акустических сторон музыкально-звуковой системы, восприятием музыки через математические гармонии предполагали преодолеть ненадежность чувственного познания музыкой действительности. Однако, рационализация принципов восприятия и интерпретации музыки приобрела у них двойной смысл. С одной стороны, это поиск формально-рациональных закономерностей построения музыки и осознание в связи с этим особенностей ее восприятия, с другой же - признание ее содержательного характера, в силу способности музыки воздействовать на эмоциональное состояние человека, его душу.

Необходимость решения возникшей проблемы выявления критерия восприятия музыки потребовала включения рационального момента и в процесс чувственного осознания музыки: осмысления связи определенного эмоционального содержания с соответствующей ему звуковой функциональной организацией.

Распространение рационального принципа в музыке, жесткие формы фиксации ее содержания (канон) приводят к закреплению однозначности восприятия музыки, базирующейся на строго определенном понимании этосамузыкальных ладов, их характера. Начинается процесс зарождения основ учения об этосе (3, 67-68).

Наиболее наглядно эволюция музыкального мышления выявляется в работах Аристотеля, рассматривающего обусловленность эстетического переживания особенностями организации произведения, его формы. Совершенная организация музыкальной формы как продукта музыкального мышления мыслится Аристотелем как условие возникновения полноценности его восприятия. Целостность же восприятия музыки представляется как умение слышать формальную организацию музыки во всем ее многообразии.

Особое место в эстетическом направлении изучения музыки в эпоху античности принадлежит Аристоксену, стоящему у истоков нового научного изучения музыки, предпринятого "гармониками". Сущность его взглядов сводится к тому, что формально-рациональные нормативы музыкального благозвучия определяются не чисто математическими соотношениями между музыкальными звуками (как у "каноников"), а реальными возможностями человеческого слуха, слухового опыта.

Дальнейшая эволюция музыкального мышления связана с тенденцией преодоления возникшего разрыва между традиционно-каноническими представлениями о восприятии музыки и изменениями, имеющими место в его понимании. Такая раздвоенность в выявлении места рационального и эмоционального в восприятии и понимании музыки стала исходным состоянием развития музыкальной теории и эстетики в эпоху Средневековья. Как отмечает Д. Золтаи, основной особенностью средневековой эстетики было "господство зашифрованных форм" (4,111). По мнению исследователя, в эпоху Средневековья складывается специфически новая форма эстетического сознания - эстетическая морализация, антиномия христианского понимания музыки - как искусства, находящегося в услужении. В теории музыки этого периода процветает схоластичность, догматизм. Вместе с тем, в новой эстетической системе Средневековья, пронизанной морализацией и канонизацией, имеют место и

явления, не вписывающиеся в нее. Особый вклад в эволюцию музыкального мышления того времени внес Гвидо Д.Ареццо (XI в.), ставший реформатором в области музыкальной практики (реформа нотного письма, как предпосылка для точной записи музыкального произведения, метод обучения пению по нотам (гексахорд), сольмизация).

В XI-XII веках предпринимается новая попытка поиска подлинного содержания музыкальных форм. Иоан де Грохео разрабатывает новую эстетическую систему музыкальных форм, ставшую вершиной средневековой эстетики, главными положениями которой являются: признание открытия Пифагора с точки зрения освещения физических основ музыки; отказ от канона; несогласие со мнением, что музыка является лишь наукой; теоретическое обоснование равенства светских видов искусства.

В последующие эпохи продолжается процесс очеловечивания музыкальных форм, формирования новых мировоззренческих основ для эстетических обобщений средствами музыкального искусства. В значительной мере это связано с возрождением публичного, массового восприятия музыки, благодаря которому сам процесс развития музыкальной культуры становится динамичным, вырывается из состояния статики. Черты нового музыкального мышления (XVI в.) проявляются в большей свободе в интонационно-ритмической организации мелодии, ее интонационной близости к бытовой музыке, отступлении от канонизированных приемов в голосоведении. Теоретики музыки (Маркетто Падунский, Филипп де Витри) разрабатывают новые технологические приемы музыкального письма (мерзуральная температура).

XV-XVI века характеризуются интересом теоретиков музыки к таким специальным проблемам музыки, как учение о ладах и длительностях, принципах многоголосия, идее о восьмиступенном строении мажорной гаммы как основе звукоряда, анализу консонантной природы интервалов терции и сексты (Рамос де Палеа, Й.Тинкторис). Й. Тинкторис, занимаясь изучением проблемы музыкального восприятия, пытается разработать систему музыкальных понятий и изложить их в виде словаря, использование которого могло бы помочь слушателям истолковывать музыку. В музыкальной культуре Европы в XV-XVI веках получает развитие полифонический принцип музыкального мышления, корни которого уходят в эпоху средневековья, а истоками является народное музицирование. В становление музыкально-стилевых особенностей развития европейской музыки - выработке музыкального языка, принципов полифонического музыкального мышления особый вклад внесли Данстейбл, Ж. Депре, Г. Дюфай, Й. Окегем, Я. Обрехт, О. Лассо (нидерландская школа), новаторские поиски которых связаны с народной песней. Возвышенный лиризм, одухотворенность, эмоциональная насыщенность, вокальность музыкального интонирования, стремление уравнивать в правах все голоса, использование для моделирования эмоций адекватных гармонических средств, распространение нового типа полифонического развития - имитационной полифонии - основы полифонического мышления, получают развитие в разных национальных творческих школах.

Особый интерес для исследователей представляет личность Дж.Царлино (XVI в.), взгляды которого пронизывает идея взаимосвязи теоретических и

эстетических сторон музыки. Воздействие на эмоциональную сферу человека для Царлино - самое существенное в музыке как социальном явлении. Такие средства музыкальной выразительности, как мелодия, гармония, ритм, четырехголосный строгий хорал, аккордовость рассматриваются теоретиком как основа хорового изложения. Мажорное трезвучие трактуется как светлое и радостное, минорное - печальное и меланхолическое.

XVII век знаменовал окончательный разрыв с музыкальными традициями Средневековья, с его рационалистическим, формально-аналитическим подходом к музыке, ее пониманию и восприятию. Главным в музыке стала видеться способность доставлять человеку радость, возбуждать его чувства (теория аффектов). Новое содержание музыкального искусства с точки зрения образности, тематизма ведет к обновлению музыкального языка, принципов формообразования, новых жанров (опера, кантата, оратория). Т.Н. Ливанова характеризует новый музыкальный стиль как драматический. По мнению исследователя, он проходит как бы три этапа: от выразительной декламации (Каччини), к "неправильным красотам" (у Гальяно) и к "взволнованному стилю" (у Монтеверди) (5). Рождение нового музыкального стиля, нового музыкального мышления, явилось результатом возникновения нового музыкального, синтетического по своей сущности, жанра - "драмы в музыке" (Т.Ливанова), (конец XVI - начало XVII века), получившего позднее название "опера", полифоническому стилю старого письма (полифоническое мышление) противопоставляется монодический (гомофонно-гармонический).

Резюме

В статті визначаються етапи розвитку музичного мислення в історії європейської музичної культури (від первинного суспільства до початку XVII століття) у кореляції зі зміною форм музичного сприйняття.

Summary

The article reveals the stages of development of the history of European musical culture (from primitive society till the beginning of the XVII century) in correlation with the change of forms of the musical perception.

Литература

1. Харлап Б.М. Ранние формы искусства. - Л.:Наука, 1972, С.221-270.
2. Герцман Е. Античное музыкальное мышление. Исследование.- Л.:Музыка,1986.- С.16.
3. Грубер Р.И. Всеобщая история музыки. -Ч.1. -М.:Музгиз,1956. - С.67-68.
4. Золгаи, Денеш. Этос и аффект. -М.:Прогресс. - С.111.
5. Ливанова Т. История западноевропейской музыки до 1789 года. -Т.1.- М.,1983. - С. 317; 6. Ливанова Т.Н. Из истории музыки и музыковедения за рубежом. -М., 1981, С.139- 140.

*Володько І.В.
старший викладач,*

Національний педагогічний університет ім.М.П.Драгоманова, м.Київ

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ РОБОТИ ВЧИТЕЛЯ ПРИ ВИКОРИСТАННІ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОЦІ

Кінець ХХ ст. входить в історію людства як період значних здійснень у багатьох галузях науки і техніки, що склали основу науково-технічної революції. Одне з ключових місць у сучасній науці і техніці належить інформатиці. На думку академіка В.М. Глушкова, інформатика являє собою комплексну наукову й інженерну дисципліну, що вивчає всі аспекти проектування, розроблення, створення, оцінки, функціонування комп'ютеризованих систем переробки інформації, їхнє застосування і вплив на різноманітні області соціальної практики. У документах ЮНЕСКО термін "інформатика" визначається в широкому значенні, охоплюючи власне інформацію, її збір, аналіз і опрацювання, а також засоби для опрацювання інформації, включаючи мікропроцесори як такі або в сполученні з іншими електронними системами. Інформатика названа значним науковим напрямком, що заслуговує активного розвитку в інтересах усього людства. Вона спроможна при освоєнні її методів і засобів допомогти людині повніше використовувати інформаційні ресурси в інтересах науково-технічного прогресу і соціального розвитку.

Інформація доходить до споживача через методи і засоби у вигляді інформаційних технологій, під якими припускаються сучасні види інформаційного обслуговування, організовані на базі комп'ютерів і засобів зв'язку.

Головним призначенням використання комп'ютерних технологій є розширення інтелектуальних можливостей людини. До теперішнього часу швидкість зростання накопичених людством знань досягла розмірів, що змусили говорити про інформаційну кризу. У результаті в вік інформатики змінюється саме поняття навчання: засвоєння знань поступається місцем вмінню користуватися інформацією. Саме інформаційний вибух, характерний для сучасної епохи, ставить перед системою освіти цілий ряд проблем.

Застосування інформаційних технологій в галузі освіти приводить до того що усе більше уваги приділяється ефективним та зручним шляхам оцінки їхнього впливу на навчання. Поряд з подальшим використанням традиційних методик оцінки ефективності, розробляються і нові.

Доводиться проте констатувати, що існуючі системи підготовки і перепідготовки викладачів явно не встигають за стрімким розвитком технологій із погляду застосування останніх досягнень у сфері освіти. Знання і досвід використання нових технологій у викладанні і навчанні ще не знайшли відображення в жодній системі підготовки викладацьких кадрів.

Технологія навчання в останні роки стала об'єктом дослідження наукових і навчальних центрів, що знаходяться у всіх регіонах нашої планети. Поштовхом до розвитку цього напрямку стало, насамперед, прагнення підвищити ефективність навчання, особливо, після того як перестали спрацьовувати основні методологічні концепції зв'язку теорій психології навчання зі шкільною практикою і з'ясувалося, що на основі тільки теорії психології навчання не можна організувати ефективне

навчання, більш того, теоретичні знання про навчання, перед тим, як застосовувати в педагогічній практиці, необхідно технологізувати.

Для розробки системи підготовки студентів до використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі звернемося до аналізу змісту і структури відповідної діяльності вчителя.

Використання в педагогічній діяльності тих або інших форм організації навчання і (розповідь, бесіда, лекція, семінар, семінар-практикум, самостійна робота) залежить від ступеня підготовки учнів, новизни і складності досліджуваного матеріалу, а також від віку учнів. Великий вплив на досягнення цілі занять роблять ті методи, що вибирає вчитель. Можна виділити п'ять таких методів: *пояснювально-ілюстративний, програмований, модельний, евристичний, проблемний*. Наприклад, якщо учням усе відомо по обговорюваній темі й заняття планується як закріплення пройденого матеріалу, можна використовувати пояснювально-ілюстративний метод. Використання модельного навчання припускає що, невідомі початкові умови, але відомі всі інші. Тоді вчитель так будує заняття, щоб разом з ними підбирати умови, що по якимось ознаках здаються підходящими в якості початкових і дозволяють побудувати модель. Потім проходитьесь весь шлях до кінцевого результату, що порівнюється з необхідним. Якщо розходження великі, то в початкові умови вносяться зміни, уточнюється модель і знову проходитьесь весь шлях.

Всі ці методи навчання можуть застосовуватися в різноманітних типах (видах), що визначаються дидактичним призначенням уроку і професійним вибором вчителя. Наприклад, бесіду можна побудувати пояснювально-ілюстративним або евристичним методом.

При виборі методів навчання можна керуватися такою схемою:

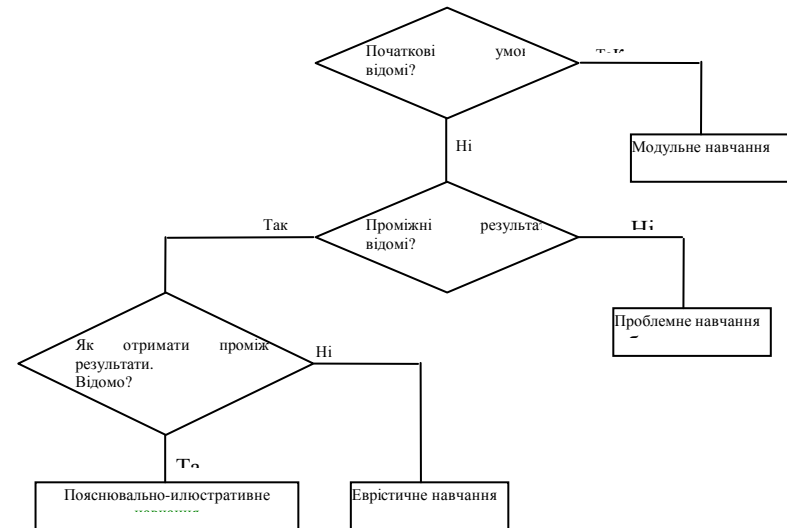


Рис.1 Вибір методів навчання

Форми організації і проведення занять реалізуються в тих або інших структурних одиницях (модулях) навчального процесу. Їх шість: *організація, повторення, вивчення нового матеріалу, закріплення, контроль, ліквідація прогалин (корекція)*.

З таких навчальних одиниць (модулів) може будуватися як одне заняття, так і цілий блок по визначеній темі і навіть цілий навчальний курс.

Якщо в будь-який момент часу на занятті для всіх студентів проводиться один і той же модуль, то це заняття простої структури. Якщо ж в один час різні студенти займаються в різних модулях, то це заняття складної структури.

Що ж містить у собі поняття "проведення уроку з використанням комп'ютера"? На уроці інформатики комп'ютер, як правило, об'єкт вивчення. На інших уроках - технічний засіб навчання, який використовується для оптимізації навчального процесу.

Для того щоб комп'ютер виправдав свою присутність на уроці, необхідно провести велику підготовчу роботу, що включає такі основні етапи:

1. **Складання сценарію роботи з комп'ютером.** На цьому етапі в словесній формі, у виді таблиць або малюнків, задаються послідовність запропонованого з екрана матеріалу, варіанти відповідей і можливої реакції комп'ютера на них. Ніяких спеціальних знань по обчислювальній техніці для цього не потрібно, а от знати предмет і методику викладання треба добре. Це - сама "наукоємна" частина робіт із підготовки комп'ютерного заняття. Саме тут може розкритися методична майстерність одного вчителя з тим, щоб колеги могли скористатися його досвідом.
2. **Реалізація сценарію на конкретному типі комп'ютера.** Ця частина роботи потребує професійної підготовки прикладного програміста, якому непогано мати уявлення про психологічні особливості спілкування людини з комп'ютером. Останнім часом з'явився ряд розробок, що дозволяють викладачам реалізовувати свої сценарії програм за допомогою зручних діалогових засобів. Проте професійне володіння цими засобами, уміле використання графіки, кольорових і звукових ефектів можливо тільки при наявності глибоких знань і навичок практичної роботи з комп'ютером. Гарна програма частіше усього є результатом колективної праці педагогів, програмістів і психологів.
3. **Підготовка методичної сторони уроку.** Навчальних програм по різноманітних дисциплінах багато; але як застосувати їх на конкретному уроці? Тут уже не потрібні знання програміста, але в обов'язковому порядку необхідне глибоке знання предмета, методики проведення занять. І досвідчений методист повинний визначити ціль використання комп'ютера на уроці, заздалегідь визначити педагогічний ефект, що досягається при застосуванні комп'ютера. Сюди можна віднести такі моменти, як: *виклад складного матеріалу за допомогою програм-моделей і програм, що ілюструють, у тому числі ігрових; моделювання процесів і ситуацій для прийняття учнями правильного рішення; контроль засвоєння матеріалу попереднього і поточних уроків; формування практичних навичок за допомогою програм-тренажерів і т.п.* Слід зазначити, що зовсім не обов'язково планувати використання комп'ютера усі 45 хвилин уроку. Для

проведення контролю достатньо 10-15 хв, ілюстрації нового матеріалу - 20-25 хв, але при проведенні складних розрахунків, рішенні комплексних задач, пов'язаних із перебором і вибором оптимальних рішень, можуть знадобитися і здвоєні уроки. У цілому розробки досвідчених методистів, доповнені переліками використовуваних програм, можуть виявитися корисними для багатьох учителів, що бажають використовувати на своїх уроках комп'ютери. У методичних розробках необхідно у загальних рисах сказати про характер інформації, запропонованої на дисплеї, описати можливі дії учнів і визначити шляхи виходу з "тупикових" і помилкових ситуацій.

4. **Практична робота з обчислювальною технікою.** Викладач повинний уміти включати комп'ютери, завантажувати програми, відповідати на питання учнів і т.п. Необхідно мати практичні навички роботи з персональним комп'ютером, із його зовнішніми пристроями.

Аналізуючи діяльність викладача при використанні комп'ютерних технологій у навчальному процесі можна виділити три етапи: *робота вчителя перед уроком, на уроці і після уроку*. Розглянемо зміст цих етапів:

При використанні комп'ютерних технологій перед уроком учитель повинний:

1. Проаналізувати зміст матеріалу, який повинний бути засвоєний учнями.
2. Підготуватися до використання комп'ютерних технологій:
 - виділити зміст, який повинний бути засвоєно учнями;
 - визначити місце використання комп'ютерних технологій у структурі процесу навчання (див. таблицю 1);
3. Вивчити можливі варіанти у використанні комп'ютерних технологій і вибрати варіант що дозволяє оптимізувати навчальний процес;
4. Визначити доцільність застосування комп'ютерних технологій на уроці в залежності від цілі заняття, змісту занять, знань учнів.
5. Визначити тривалість застосування комп'ютерних технологій на уроці.
6. Визначити ціль застосування комп'ютерної технології на уроці і тип уроку.
7. Підібрати до даного уроку педагогічні програмні засоби. Підготувати педагогічне програмне забезпечення:
 - попередній перегляд педагогічного програмного забезпечення;
 - визначити специфічні особливості педагогічних програмних засобів;
 - визначити можливості комп'ютерних технологій на етапах пояснення, закріплення навчального матеріалу або перевірки знань учнів.
8. Вибрати найбільше раціональні методи і прийоми використання комп'ютерних технологій (методи: пояснювально-ілюстративні, моделювання якогось процесу, робота учнів з комп'ютером під керівництвом учителя, самостійна робота учнів з комп'ютером, прийоми: вроздріб, окремими фрагментами, цілком усі програми і т.д.), у відповідності:
 - з принципами навчання;
 - з цілями і задачами навчання;
 - з змістом даної теми;
 - із навчальними можливостями школярів: віковими; рівнем підготовленості;

- с наявними умовами і відведеним часом для навчання;
9. Підготувати комп'ютер до роботи;
 10. Визначити місце комп'ютерних технологій на уроці (виклад нового матеріалу, закріплення, повторення, контроль знань) і час використання.
 11. Попередньо вивчити роботу програмного забезпечення, щоб попередити можливі ускладнення, вибрати найбільш важливі моменти;

Таблиця 1

Етап	Зміст
Етап пояснення нового матеріалу	комп'ютерні технології можуть застосовуватися або для ілюстрації повідомлення вчителя, або з метою передачі нових знань.
Етап закріплення знань	комп'ютерні технології використовуються для відновлення в пам'яті учнів раніше вивченого матеріалу, а також для повторення уроку.
Етап перевірки знань	можливі різноманітні засоби використання комп'ютерних технологій на уроках: контроль-навчальний метод або контролюючий засіб.

12. Підготувати необхідні наочні приладдя, дидактичні і роздавальні матеріали;
13. Попередньо виконати задачі і вправи, запропоновані на уроці, для того щоб врахувати можливі витрати часу;
14. Планувати свою діяльність і діяльність учнів під час використання комп'ютерних технологій на уроці.
15. Підібрати навчально-методичну літературу, що буде використана на уроці, постачити її необхідними закладаннями-показчиками, щоб швидко знаходити необхідні місця.

Етап використання комп'ютерних технологій на уроці:

1. Підготувати учнів до використання комп'ютерних технологій:
 - актуалізувати знання, які необхідні для усвідомитися засвоєння в ході уроку відповідного матеріалу;
 - стимулювати у учнів потребу в засвоєнні відповідного предмета пізнання;
 - сформулювати пізнавальні задачі для учнів;
 - познайомити учнів із програмним забезпеченням;
 - обговорити з учнями план використання програмного забезпечення.
2. Відтворення самого предмета пізнання з використанням комп'ютерних технологій (див. таблицю 2.).
3. Підведення результатів.

Таблиця 2

Робота викладача

Демонстрація	Фронтальна робота
<p>супровід використання програмного забезпечення необхідними поясненнями;</p> <p>організація аналізу учнями ходу і результатів комп'ютерного моделювання;</p> <p>формулювання висновків, отриманих у результаті здійснення й аналізу комп'ютерного моделювання;</p> <p>перевірка й оцінка засвоєння учнями відтвореного з використанням комп'ютера предмета пізнання;</p> <p>оцінка діяльності школярів при проведенні комп'ютерного моделювання.</p>	<p>контроль над діяльністю учнів при роботі з програмним забезпеченням, схвалення правильно виконаних операцій і виправлення помилкових;</p> <p>контроль за слухністю записів у зошитах;</p> <p>обговорення з учнями істотних ознак відтвореного предмета пізнання і найбільш типових помилок;</p> <p>почергова перевірка й оцінка слухності результатів, отриманих у ході комп'ютерного моделювання і їх трактування учнями.</p>

Післяурочна діяльність учителя, пов'язана з аналізом використання комп'ютерної технології на уроці, містить у собі:

1. Аналіз власної діяльності і діяльності учнів, фіксування особливостей даного програмного забезпечення і методики використання комп'ютерної технології.
2. Пошук шляхів удосконалювання використання комп'ютерних технологій.
3. Перевірка й оцінка умінь учнів оформляти результати роботи на комп'ютері.

Знання вчителем основних етапів своєї діяльності при використанні комп'ютерних технологій на уроці дозволяє оптимізувати процес їх використання і підготовку студентів до цієї роботи.

Резюме

Рассматриваются основные пути решения проблем повышения качества обучения будущих педагогов использованию компьютерных технологий в обучении школьников.

Summary

The author considers the main ways of solving the problem of the problem of the education quality improving of the future teachers by the means of new computer technologies in pupil's education

Василина С.И.
кандидат экономических наук, доцент
Харьковская государственная академия городского хозяйства

СОЗДАНИЕ И РАЗВИТИЕ ИННОВАЦИОННЫХ СТРУКТУР КАК МЕХАНИЗМ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ И МИРА ГОСТЕПРИИМСТВА

Будущее страны зависит от развития ее науки. Динамика мирового научно-технического прогресса ведет к глубоким изменениям в экономике всех стран. Новая экономика базируется на производстве и потреблении информации и знаний.

Образование является важнейшей сферой интеллектуального воспроизводства человека, духовного и нравственного потенциала общества. Совершенствование и развитие образования имеют решающее значение для реформирования всех сфер экономической и общественной жизни страны и должны рассматриваться как один из приоритетов не только государственной, но и региональной политики.

Современные тенденции развития общества порождают новые образовательные системы и адекватную научную организацию. Наука как высшая ориентация в природе, обществе и в самом человеке сегодня является важной социальной компонентой движения.

Образовательный потенциал и профессионализм человеческого капитала являются важнейшими элементами инновационного процесса, модификации структуры производства в соответствии с требованиями новых рынков и потребителей.

Философия образования XXI века предполагает широкое развитие научных исследований как базиса подготовки творчески мыслящих специалистов. Сегодня требуются разработки новых технологий образования и науки как целостной системы, отвечающей отдельным социальным институтам, процессам, общественным группам.

Источником инновационной экономики являются инновации и знания. Знания при этом могут выступать как продукт, специфический товар. Исходя из этого формируются важные требования к современным системам образования, обеспечивающих перманентный процесс своевременного обновления знаний.

Вуз по роду своей деятельности, прежде всего, является посредником между рынком образовательных услуг и рынком труда. Происходит своеобразный экономический отбор как выпускников вузов (товар на рынке труда), так и технологий их подготовки (способов производства).

Сегодня возникла настоятельная необходимость совершенствования практики формирования студенческих континентов и содержания подготовки молодых специалистов на основе научного прогнозирования структуры реальных потребностей регионов и народнохозяйственных отраслей в кадрах соответствующего профиля. Следует также предусматривать изменения, которые произойдут в характере труда под влиянием НТП.

Известно, что в начале XX века знаний, полученных человеком в результате окончания учебного заведения, хватало на всю жизнь, в настоящее

время – на 5 – 10 лет. Это обуславливает необходимость постоянного совершенствования системы образования путем формирования непрерывного образования, интеграции науки, образования и производства; создания интенсивных гибких систем обучения, обеспечивающих высокое качество общеобразовательной и профессиональной подготовки.

Образование и НТП должны развиваться, опережая экономику. Финансовая поддержка науки за счет бюджета становится все менее надежной, а содержание и уровень научных исследований – все более зависимыми от спроса на них со стороны различных инновационных фондов, конкурсов, а главное – производственных организаций. Производство может оказаться одним из главных источников финансирования науки.

Образование должно быть научно ориентировано, а не только профессионально. Акцент необходимо сделать на необходимости развития прикладной науки. Одним из источников средств на развитие университетской системы является наукоемкий экономический рост.

Проведение исследований и разработок – способ вложения средств в будущее. Затратив сегодня время и другие ресурсы на исследовательские работы, мы расширяем свои завтрашние возможности.

В современных условиях модель экономического роста научных организаций и университетов основана на механизме коммерциализации научно-технических разработок.

Недостаточное бюджетное финансирование и рыночная среда не должны коммерциализировать всю структуру университета и все области его деятельности. Университет должен быть центром подготовки специалистов и проведения фундаментальных поисковых исследований, т.е. участвовать в решении общегосударственных программ.

Международный опыт показывает, что прикладная наука финансируется в основном за счет коммерциализации результатов научных исследований и разработок. Речь идет о развитии в этой сфере малого предпринимательства, венчурной деятельности как самостоятельной отрасли бизнеса.

Скорость внедрения или использования инноваций становится важным фактором экономического развития. Реализация коммерческих интересов должна осуществляться через независимые структуры университета, где доминируют предпринимательские ценности и формы деятельности. Это инновационные центры, научно-технические парки, бизнес-инкубаторы, центры сертификации, консультационные фирмы, малые научные предприятия, другие формы.

Для превращения научных исследований и разработок в новый реализуемый на рынке товар нужна инновационная инфраструктура, специалисты, которые способны найти производителей, инвесторов, уметь продвинуть готовую наукоемкую продукцию на рынок.

Именно вузовская наука является органичной средой для создания научных парков и бизнес-инкубаторов, т.к. помимо образования экономического пространства, насыщенного научными идеями, университет через эти структуры выполняет функцию подготовки кадрового сопровождения для реализации в промышленности новых технологий и подготовки предпринимателей наукоемких производств.

При правильно сформированной инфраструктуре, занимающейся инновационным бизнесом (в частности, коммерциализацией технологий), появляется возможность организовать управление проектами как интегрированный процесс, направленный на достижение поставленной цели.

Необходимо обеспечить трансферт технологий из научных организаций в производство и формирование на этой основе нового технологического уклада производства, соответствующего современным тенденциям НТП.

Ныне наблюдается полное отсутствие теоретических исследований и практических разработок по вопросам формирования рынка технологических продуктов и оказываемых ими услуг, полное отсутствие элементов рыночной информационной инфраструктуры, недостаточно также методическое и организационное обеспечение процессов совершенствования компонентов современных технологий.

В последнее время появилось множество публикаций, описывающих методы коммерциализации разработок. Это могут быть, например, контракты на исследования, оказание технических и аналитических услуг, лицензионные соглашения, разработка и производство новых продуктов. Существенную помощь начинающим оказывают различные пособия на тему правильной разработки бизнес-плана, проведения маркетинга, защиты интеллектуальной собственности и прочих аспектов коммерциализации технологий. Однако почти ничего не говорится о том, как наладить процесс превращения разработки в продукт, готовый к той или иной форме продажи (коммерциализации), - технология, финансы, менеджмент. Речь идет о необходимости формирования индустрии массового производства интеллектуальных продуктов.

Проблемы, возникающие при структурировании общественного производства в системе постиндустриальных координат, приводят к необходимости создания адекватных новых организационных структур управления научно-учебно-хозяйственными системами.

Для развития наукоемких технологий и создания конкурентоспособных услуг возможно и необходимо создание и развитие технополисов. С недавнего времени технополис стал символом технологического и, следовательно, экономического успеха.

Регион науки и технологий может охватывать значительную территорию, границы которой могут совпадать с границами административного района. В экономике такого пространства большую роль играет инновационная деятельность, поддерживаемая технопарковыми структурами. Технополис включает в себя небольшие города (населенные пункты), так называемые наукограды.

Обладая кадрами, современными технологиями и научным сопровождением (обслуживанием), технополисы вовлекают в сферу инновационной деятельности крупные компании, фирмы, банки и фонды, малые и средние предпринимательские структуры.

В рамках программы технополиса успешно решается государственная задача структурной перестройки экономики на локальной территории.

Технополис – сосредоточение наиболее важного фактора производства, а именно, людей с их специализированными знаниями в данной области. Технополис

создает информацию, имеющую экономическую ценность. Продуктом технополиса является идея. Значит, особое внимание уделяется изобретению (созданию) новых технологий и новых продуктов.

Целесообразно конструирование тематического технополиса с целью совершенствования социально-экономической инфраструктуры региона, который, опираясь на местный природно-ресурсный и научно-производственный потенциал, решает задачи динамического развития региона на основе перестройки действующих организаций в интересах живущих и работающих в нем людей.

В мире идет постоянный поиск, обновление средств формирования городской среды. Цели и методы развития городов менялись по мере эволюции систем хозяйствования и форм государственного устройства.

Новая научно-технологическая стратегия должна базироваться на формировании принципиально новых по форме организации и управлению научно-производственных инфраструктур, ориентированных на приоритетное развитие наукоемкого производства и концентрацию научного потенциала на тех направлениях исследований, которые будут определять экономическое развитие в XXI веке.

В настоящее время усиливается внимание к новому подходу в решении проблем курортных городов, который заключается в разработке стратегии их развития с опорой исключительно на местные условия и ресурсы, высокотехнологичные виды деятельности, соответствующие запросам и традициям проживающего населения. Новый поворот в городской политике связан с осознанием такого преимущества децентрализованного регулирования, как быстрая идентификация возникающих проблем и возможность немедленного реагирования. Ставка должна быть сделана на высокие технологии и интеллектуальные продукты.

Сегодня в курортном городе необходимы структурные перемены в хозяйстве, перераспределение занятости кадров по отраслям и сферам, изменения направлений инвестиций. Нужна замена лидирующих отраслей, прежде всего наукоемкими.

Наукоград основан на идее выработки действенного сотрудничества между бизнесом, университетом и муниципалитетом в полной гармонии с национальными традициями.

Индустриальные наукоемкие технологии составляют основу современных производственно-технологических структур отраслей и предприятий экономики, обеспечивают качество. Это один из структурных элементов национального богатства страны, объект купли-продажи и обмена на рынке.

Наукоград – город передовых технологий, научных исследований и проектно-конструкторских разработок в соответствующих отраслях. В городе будут сочетаться наука, технология, культура, создаваться новая общность творческих и всесторонне развитых людей. Творческая обстановка и растущая профессиональная компетенция интеллектуального капитала позволят обеспечить новое качество экономического роста.

Структурно наукоград состоит из научного, учебного и хозяйственного блоков. Центром города науки станет университет – генератор и носитель

фундаментального знания, лежащего в основе инноваций, инкубаторная структура.

Научно-исследовательская лаборатория (в дальнейшем научно-исследовательский институт) как центр высоких технологий будет способствовать высокотехнологическому развитию индустрии гостеприимства посредством публикаций, проведения конференций, внедрения образовательных программ и помощи возникающим компаниям в их проблемах. Финансирование может осуществляться из венчурных фондов.

Региональные научные экспериментальные лаборатории обеспечат технологический прорыв и стимулирование экономики периферийных хозяйственных комплексов путем передачи фундаментальных исследований, добытых в наукограде.

Инфраструктура хозяйственного блока будет представлена холдингом, который ведает инновационным предпринимательством.

Объединение организаций в совокупности создает сложную инфраструктуру, необходимую и достаточную для крупных инвестиций. Это позволит вовлечь в процесс структурной перестройки хозяйства курортного города множество организаций, объединить разнонаправленные интересы субъектов городского развития.

Наукоград – это храм науки и просвещения, оранжерея, в которой будет выращено новое поколение ученых и инженеров. Творчество и качество станут лозунгом города науки.

Summary

Vasilina S.I. Creating and developing innovation structures like a possibility of education, science and hospitality integration.

The main source and the key factor of the development in the system of the postindustrial coordinates is to acquire knowledge, its distribution and use.

Thematic technopolices and towns of science in their composition are formed as centers of complex regions development construction of educational and town innovational infrastructures, so as to assist in progress of the new branches of industry.

Qualitative changes in the dynamics and structure of regional (town) economics of recreation will be greatly helped by creating industry of hospitality, providing due staff and scientific accompaniment. That is the main idea of my report.

Резюме

Головне джерело та ключовий фактор розвитку в системі постіндустріальних координат – оволодіння знаннями, їх розподіл та використання.

Тематичні технополіси та наукогради в їх складі формуються як центри комплексного розвитку регіонів, побудови освітніх і міських інноваційних інфраструктур, сприяння розвитку нових галузей економіки.

Створення індустрії гостинності, кадрове забезпечення та наукове супроводження будуть допомагати якісним змінам у динаміці та структурі регіонального (міського) рекреаційного господарства.

Литература

1. Аммельбург Г. Предприятие будущего. Структура, методы и стиль руководства / Пер. с нем. В.А.Чекмарева. – М.: Международные отношения, 1997. – 416 с.

2. Гончаров В.В. Новые прогрессивные формы организации в промышленности. – М.: МНИИПУ, 1998. – 176 с.
3. Стрігліц, Джозеф Е. Економіка державного сектора / Пер. з англ. А.Олійник, Р.Скільський. – К.: Основи, 1998. – 854 с.

*Глузман Н.А.
старший преподаватель,
Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта*

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ПРИЕМОВ УМСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ ПО МАТЕМАТИКЕ

В современных условиях перед педагогическими училищами и колледжами поставлена задача гуманитаризации, гуманизации и всемерного улучшения качества подготовки высоко квалифицированных учителей начальных классов для общеобразовательных школ и новых типов учебно-воспитательных учреждений. В этом контексте практическое овладение ими курса математики приобретает особое значение, так как, по утверждению психологов, возраст ученика 1-4 класса есть возрастом формирования специфических особенностей личности, связанных с умственным развитием. Фундамент, что заложен в начальной школе, дает или не дает возможности овладеть новыми знаниями на следующих ступенях образования.

Анализ литературы позволил сделать вывод, что один из основных показателей глубины усвоения учебного материала и уровня математического развития является умение *решать задачи*. Поэтому эффективность обучения во многом зависит от выбора, конструирования, организации умственной деятельности учащихся при *решении математических задач*.

Несколько слов о многообразии определений понятия «задача». Наиболее распространенным является определение задачи как системы (Г.А.Балл, Ю.М. Колягин, Е.И. Машбиц, Л.М. Фридман, А.Ф. Эсаулов). Так, например, Ю.М. Колягин предлагает понимать под задачей особое состояние системы «человек – задачная ситуация», где вторым компонентом системы является множество взаимосвязанных через некоторые свойства и отношения элементов. Если субъекту, вступившему в контакт с ситуацией, неизвестен хотя бы один элемент, свойство или отношение и у субъекта есть потребность установить неизвестные ему элементы, свойства и отношения этой ситуации, последняя становится для него задачей. При этом авторы по-разному очерчивают круг явлений, относящихся к объему понятия задачи. Одни из них термин «задача» употребляют для обозначения объектов, относящихся к категории цели действий субъекта, требования, поставленного перед субъектом (А.Н. Леонтьев), другие – к категории ситуации, включающей наряду с целью условия, в которых она должна быть достигнута (Л.Л. Гурова, Ю.М. Колягин, Ю.Н. Кулюткин, А.Ф. Эсаулов, П.М. Эрдниев и др.), третьи – к категории словесной формулировки этой ситуации (Л.М.Фридман). В педагогической литературе термин «задача» используется для обозначения ситуации, включающей цель и условия для ее достижения.

Для определения характера применения системы основных приемов умственной деятельности, необходимых при решении математических задач, остановимся кратко на истории вопроса.

В 70-х годах, в связи с переходом на новое содержание обучения, проблема использования задач в обучении математике приобретает особую актуальность. Например, в работах члена-корреспондента АПН Ю.М. Колягина, концепция задачи, как уже было сказано выше, представлена как система взаимодействия человека с *задачной ситуацией*. Такой подход позволил получить Ю.М. Колягину интересные результаты в исследовании самого понятия задачи, классификации задач, наметить основные пути развития методики обучения математике через задачи, обосновать роль и место задач в развитии математического мышления школьников.

Отдельными сторонами проблемы задач (функции задач, построение конкретных систем задач, использование задач как средства обучения математике и т.д.) посвящены работы таких авторов, как С.Б. Суворова, К.И. Нешкова, А.Д. Семушин и др.

Однако даже в сравнительно недавно изданных пособиях, где находило отражение обсуждение принципа «*обучение через задачи*», их роль и место в обучении математике были значительно занижены. Например, в книге «Педагогика математики» А.А. Столяра (1974) обучение через задачи представлено схемой «*задачи-теория-задачи*», из которой следует, что задачи рассматриваются автором как источник возникновения теории, средство ее развития и применения. Автор обходит проблему использования задач в изучении самой теории, где они, как известно, занимают особое место.

Идеи развивающего обучения вызвали необходимость по-новому взглянуть на применение задач при изучении математики. Так, Н.Я. Виленкин (1989) раскрывает метод применения *сквозных задач* в курсе математики, под которым автор понимает связь комплекса математических задач с одной и той же физической моделью, посредством которой реализуются цели более глубокого усвоения учебного материала при значительной экономии сил и времени учащихся. К этой идеи близки и исследования М.В. Миронюк (1989) об анализе развивающих функций задач.

Л.М.Фридман и Е.Н.Турецкий в своем пособии «Как научиться решать задачи» (1989) дают подробный разбор как следует производить анализ задач, что составляет сущность решения задач, какова структура процесса решения, в чем особенности отдельных этапов этого процесса, как искать решение задач.

Решение задач определенных типов в математической подготовке студентов занимает особое место. С одной стороны, они составляют специальный (и самый широкий) раздел программы обучения, содержание которого должно быть усвоено, а с другой – выступают как дидактическое средство обучения и подготовки студентов к практической педагогической деятельности. Н.А. Менчинская (1955), анализируя психологию обучения математике,

подчеркивает, что суть процесса обучения можно свести к решению арифметических задач.

Психологический анализ интеллектуальной деятельности при решении задач, по ее мнению, имеет двойкий смысл: 1) изучая этот вид деятельности, мы выделяем общие закономерности, присущие мышлению человеку; 2) исследование этого вида деятельности дает материал, который необходимо учесть при построении методики обучения решению задач.

В этой связи возникает необходимость выделения системы действий, которыми должен овладеть студент в процессе решения определенных групп математических задач.

Ученые и практики по-разному представляли этапы процесса решения математической задачи и последовательности применения умственных действий. Так, В.П. Ярошук (1957) считает, что процесс верного решения математической задачи включает в себя анализ математической и психологической структуры процесса решения, т.е. всех тех умственных процессов, которые протекают в голове учащихся и которые сначала приводят к тому, что он выполняет одно действие, потом другое и т.д.

Д. Пойя (1965) при решении математической задачи предлагает вычленять неизвестное, известное и условие, которое конкретизирует связь между неизвестным и данным. Он дает следующую схему процесса решения задачи: ясное понимание задачи; составление плана решения; осуществление плана решения задачи; изучение найденного решения. Решение задачи он рассматривает как процесс освоения учащимися метода решения задач нового типа, который включает: решение задачи, ее преобразование, обобщение, переформулирование. В результате самостоятельной работы над задачей с помощью правил, учащиеся овладевают умением решать составные задачи.

М.М. Минский (1966) представляет процесс решения задачи в виде следующей последовательности действий: расчленение задачи на комплекс подзадач; поиск необходимой информации в сложной системе памяти; выбор наиболее приемлемого в данных условиях метода; выбор стратегии решения; разработка подробного плана решений; постоянная корректировка структуры подцелей.

П.Я. Гальперин и Л.Ф. Обухова (1968) считают, что при решении задач нужно учитывать их действительную ситуацию. Формирование полноценного объекта умственного действия и разделение средств действия на основные знания и план анализа составляют то новое, что решение задач вносит в поэтапное формирование умственных действий и понятий. С учетом этих дополнений методика организации действия и его поэтапного усвоения распространена и на решение задач. Придерживаясь такой же точки зрения, О.К. Тихомиров (1971) выделяет следующие компоненты процесса решения задачи: цель; ориентировка в условиях; алгоритм и схема; сличение полученных результатов с условиями задачи.

В литературе многократно описан путь постепенного обобщения материала, когда требуется определенное варьирование его несущественных признаков при сохранении постоянства, неизменности существенных признаков, не являясь необходимым условием обобщений в математике. В.А. Крутецкий установил, что наряду с путем постепенного обобщения математического материала существует другой путь, «когда способные ученики, не сопоставляя «сходное», не сравнивая, без специальных упражнений и указаний учителя, осуществляют самостоятельно обобщение математических объектов, отношений и действий «с места», на основании анализа лишь одного явления...» [В.А. Крутецкий, 1998. с.19].

Этот отмеченный путь обобщения «с места» предполагает следующую методику обучения решению задач. Прежде всего, выделяется опорная задача данного типа и идет обучение студентов ее решению особым способом. После этого обучающиеся анализируют принципы решения задач подобного типа, подводя их условие под известный им теперь общий способ действия. Таким образом, уже на первой типовой задаче студенты усваивают всю необходимую информацию о типовых особенностях задач, способе их решения, принципах вариации несущественного в задаче, учатся придумывать аналогичные задачи, переносить на них усвоенный способ решения, распознавать задачи определенного типа. Именно так подходят к решению задач способные к математике учащиеся. После ознакомления с решением задачи или упражнения они свободно решают все остальные задачи, выделяя в них общий план решения, на основе предварительного анализа структур задач быстро находят их типовое сходство. Решая первую конкретную задачу данного типа, они схватывают сущность способа решения всех задач данного типа, их структурные особенности.

Обобщая результаты вышеупомянутых исследований, В.Н. Осинская, П.М. Эрдниев, Б.П. Эрдниев (1996) предлагают следующую методическую схему решения задач с применением *содержательных обобщений*: анализ всех задач данного раздела - выделение основных типов задач - выделение в каждом типе одной-двух узловых, опорных, наиболее типичных задач-моделей, вокруг которых группируются все остальные задачи, отличающиеся вариациями несущественного – решение опорных задач - составление алгоритма решения - определение общего подхода - уяснение типовых особенностей задач данного типа - установление границ изменения несущественного в типовых задачах – составление аналогичных задач (обобщенных, обратных и т.д.).

При определении системы обобщенных приемов умственной деятельности мы исходили из положения о том, что процесс выполнения математической задачи складывается из пяти обязательных этапов: *анализа задачи, поиска способа решения, осуществление решения, коррекция и проверка результатов, формулирование ответа*.

1-й этап *анализ задачи* требует расчленив формулировку задачи на условие и требование. Глубина анализа задачи зависит главным образом, от того, знакомы ли студенты с видом задач, к которому принадлежит заданная, и знакомы ли с общим способом решения этих задач. Если да, то достаточен простейший анализ, сводящийся к установлению вида данной задачи; если нет, то для нахождения решения задачи нужен более глубокий анализ.

С точки зрения системы основных приемов умственной деятельности 1-й этап решения задачи подразумевает применение *синтезированного* (генерализованного) осмысления всей информации задачи. Н.А. Менчинская называет этот процесс грубым, глобальным синтезом. С.Л. Рубинштейн предлагает использование психологической формулы «анализ через синтез» или еще лучше «циклической трехчленной формулы «анализ-синтез-анализ» [П.М.Эрдниев, Б.П.Эрдниев, 1989, с.106]. Из последней формулы следует необходимость акцента на переходы от *анализа* к *синтезу* или целесообразность сознательного *сравнения* этих противоположных процессов.

В зависимости от уровня усвоения знаний и умений по циклу математических дисциплин различают такие виды анализа: *поэлементный, целостный, проблемный* [В.Ф. Паламарчук, 1987, с.28]. *Поэлементный анализ* подразумевает простое деление задачи на отдельные условия и требования. *Целостный* вид требует проникновение в сущность выделенных условий и требований. А именно установить, как устроены (из чего состоят) выделенные условия. Анализируя эти условия, можно заметить, что каждое из них состоит из одного или нескольких *объектов* и некоторой их *характеристики* в виде свойств этого объекта; если объектов несколько, то характеристикой служит некоторое отношение этих объектов. Этот вид анализа требует знания общих положений математики (определений, аксиом, теорем, правил, законов, формул) и умения применять их к условиям и следствиям задачи. Проще говоря, это попытка решить задачу с помощью *актуализации* прежних знаний и приемов действия. Однако во многих случаях имеющиеся знания недостаточны для нахождения искомого. Тогда, решение задачи в самом общем виде будет состоять в открытии новых, ранее неизвестных связей и отношений элементов задачи, такого их соединения, комбинирования и преобразования, которое позволило бы решить задачу. Первым шагом на этом пути является выдвижение *проблемы* или структурной генетически исходной клеточки, вокруг которой разворачивается процесс поиска верного решения задачи. Учащийся, использующий этот вид *проблемного* анализа, сталкивается перед противоречием между известным и неизвестным. Под известным имеются в виду данные задачи, прежние знания, опыт использования приемов действия, а под неизвестным – не только цель верного решения задачи, но и усвоения нового способа умственного поиска.

Поиск способа решения - самый ответственный этап мыслительной обработки предъявленной математической задачи.

В процессе анализа текст задачи предстает перед учащимся уже как совокупность различных по важности положений. Осмысление материала идет с позиций выделения наиболее существенного при одновременном отбрасывании несущественного (*прием абстрагирования*). Учащиеся выделяют комплекс взаимосвязанных величин, составляющих «костяк» задачи, не обращая внимания на ненужные данные находящиеся вне этого комплекса.

Поиск способа решения задачи осуществляется в процессе *анализа, синтеза, абстрагирования* при одновременном *сравнении* между собой различных связей и отношений между объектами и характеристиками задачи, прежнего опыта и новых условий действия, общих известных закономерностях и

конкретных фактов задачи. Осмысление выбранного способа решения задачи завершается вторичным, более глубоким, расчлененным *синтезом и обобщением*.

3-й этап *осуществление решения* требует *аналогии*, переноса известных способов решения в новую ситуацию. Следует отметить, что потребность умственной деятельности не возникает в тех случаях, когда учащийся хорошо овладел новым способом решения определенных задач, но вынужден снова и снова решать эти задачи.

При *коррекции и проверки результатов* решения задачи полезно установить возможность *обобщения* данной задачи, выявить ее особенности, сопоставить решение данной задачи с ранее решенными.

Таким образом, подводя итог вышеизложенному, следует отметить, что процесс решения математических задач подразумевает применения следующей цепочки основных приемов умственной деятельности:

Синтез ↔ Анализ → Абстрагирование → Синтез → Обобщение
(общий) (глубокий)

Очевидно, что актуальной задачей в профессиональном образовании учителя остается проблема овладения *обобщенными приемами умственной деятельности*. Такая целостная система приемов умственной деятельности способна обеспечить оптимальный процесс и результат формирования профессионально-творческого мышления будущих учителей.

Резюме

У статті розглядається аналіз різних наукових поглядів проблеми навчання математики учнів через рішення задач.

Література

1. Колягин Ю.М. Задачи в обучении математике. Ч.1 и 2.- М.: Просвещение, 1977.-110с. и 144с.
2. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников.- В.: Изд-во НПО «МОДЭК», 1998.-411с.
3. Паламарчук В.Ф. Школа учит мыслить. - М.: Просвещение, 1987.-208с.
4. Фридман Л.М., Турецкий Е.Н. Как научиться решать задачи. - М.: Просвещение, 1989.-191с.
5. Эрдниев Б.П., Эрдниев Б.П. Обучение математике в школе: Книга для учителя. - М.: АО «Столетие», 1996.-320 с.

Гончаренко Н.Є.
аспірантка,

Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова, м. Київ

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ОСОБИСТІСНО- ОРІЄНТОВАНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ПЕРЕДУМОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СУЧАСНИХ ПОТРЕБ ОСВІТИ

Одним з пріоритетів у всіх складових життя нашого суспільства є його гуманізація. Пройшовши тривалий шлях розвитку, людство все більше переконується у тому, що найбільшою цінністю на землі є людина, неповторна, унікальна людська особистість. На сучасному етапі актуальність гуманістичних ідей у свідомості людей зумовлена планетарною екологічною ситуацією, руйнуванням тоталітарних режимів, нарощуванням пріоритету особистості та прав людини у всіх сторонах життя, виробництва, політики.

Ці загальнолюдські тенденції гуманізації сучасного суспільства не можуть не проявлятися в освіті. Освітня система, з якою суспільство вступило у фазу глибоких соціальних реформ, характеризується ідеологізованістю цілей, тиском державних навчальних програм над індивідуальністю вчителя та учня, застарілою системою оцінювання результатів навчання, бюрократичними методами управління, незмінно спадаючим матеріальним та культурним рівнем життя вчителя.

Незадоволеність результатами системи шкільної освіти сприяла необхідності її реформування. Перебудова системи освіти повинна сприяти реалізації основних завдань соціально-екологічного та культурного розвитку суспільства, стати основою відображення та збереження інтелектуального потенціалу людства, виходу вітчизняної науки і техніки на світовий рівень, становленню національного самобуття, державності та демократизації.

Саме школа, вуз готують людину до активної діяльності в різних сферах економіки, культури, політичного життя. Тому роль школи як базової ланки освіти надзвичайно важлива, необхідна здібність системи шкільної освіти гнучко реагувати на запити суспільства, зберігаючи при цьому накопичений позитивний досвід, що має важливе значення. Усі перебудови, які відбуваються у сучасному суспільстві збігаються на особистості – головній діючій особі і суб'єкті соціально-історичного процесу. В основі формування особистості сьогодні знаходяться насамперед ідеї гуманістичної парадигми особистісно-орієнтованої освіти та виховання, сутність якої полягає у тому, щоб “знайти, підтримати, розвинути людину в людині, закласти в ній механізм самореалізації” [4,1] самоактуалізувати, сформувавши інтелектуально і духовно багату творчу особистість.

Особистісно-орієнтована освіта – це не тільки навчання та виховання, також навчання, як особлива індивідуальна діяльність учня, процес, направлений на розширення можливостей вибору особистістю життєвого шляху, на саморозвиток особистості. Найважливішими функціями особистісно-орієнтованого розвитку є людиноутворююча функція та функція соціалізації. Для того, щоб індивід засвоював та перетворював соціальний досвід, швидко адаптувався до умов життя, що постійно змінюються, освіта та виховання повинні закласти у нього механізм рефлексії, збереження його індивідуальності.

Ознаками особистісно-орієнтованого навчання є: зосередження на потребах учня; надання пріоритету індивідуальності, самоцінності дитини; діагностична основа навчання, переваження навчального діалогу над монологом, співпраця, співдружність, співтворчість між учнями і вчителями, удосконалення педагогічних відносин у бік їх відвертості, емпатії, духовно-морального єднання з дитиною; створення ситуації вибору і відповідальності; пристосування методики до навчальних можливостей дитини, актуалізація проблеми особистісного зростання учня як основи його самостійності в оволодінні змістом освіти; стимулювання розвитку і саморозвитку особистості учня. Учень не стає суб'єктом навчання, а з самого початку є як носій особистого, суб'єктного досвіду.

Реалізація особистісно-орієнтованого навчання потребує розробки такого змісту освіти, куди увійшли би не тільки наукові знання, суспільно-історичний досвід, але і прийоми та методи пізнання. Важливою є розробка методики

спостереження за характером та напрямком розвитку учня, створення приемних умов для становлення його індивідуальності.

У сучасному розумінні особистісно-орієнтований підхід в освіті – це визнання учня головною діючою фігурою всього освітнього процесу, створення таких умов, в яких учень знаходився б не в ролі виконавця, або спостерігача, а був би повноправним автором своєї “життєвої позиції”, відповідальним за свої вчинки. Відомо, що процес формування підростаючої особистості найбільш інтенсивно відбувається на ранніх етапах її соціалізації.

Місія педагога не в тому, щоб механічно перекладати знання із своєї голови в голову дитини. Його основне завдання – розбудити інтерес до пізнання світу; розвивати природні здібності не заважаючи саморозвитку; піднести підготовлену до життя особистість у громадянському суспільстві; сприяти освітнім потребам юних громадян держави; підготувати майбутніх будівничих України.

Тому в умовах перебудови шкільної освіти, забезпечення її сучасних потреб гостро стоїть питання формування творчої особистості вчителя, який здатний здійснювати особистісно-орієнтоване навчання.

У психолого-педагогічній літературі немає сталого визначення творчої особистості вчителя, хоча ця проблема цікавила багатьох учених-дослідників. Так Д. Богоявленська визначає творчу особистість через її інтелектуальну ініціативність, В. Загвязинський – через її ставлення до навчально-пізнавальних завдань, Н. Кузьміна – через зв'язок творчої активності особистості із самовдосконаленням [4], П. Кравчук – через її творчий потенціал, С. Сисоева – через визначення творчого вчителя як креативної особистості, котра під впливом зовнішніх чинників набула потрібних для актуалізації творчого потенціалу додаткових мотивів, особистісних утворень, здібностей, що допомагають досягти творчих результатів у різних видах творчої діяльності, В. Бочелюк – через визначення впливів на формування і розвиток творчої особистості почуттів, їх виявленя і становлення характеру [1]. Ми погоджуємось з В. Гашимовою, яка визначає, що творчість особистості слід розглянути з урахуванням наступних трьох аспектів: якостей особистості; діяльності певного характеру; результату діяльності [2, 164]. Особистість учителя слід розглянути з урахуванням його рівня креативності, бо коли він низький, то знання, уміння і навички, набуті в педагогічному вузі, не в повній мірі забезпечать майбутню творчу діяльність. Тому під час початкової професійної підготовки до педагогічної праці слід проводити діагностику їх креативних рис та спрямовувати розвиток педагога та формування у нього додаткових мотивів, особистісних якостей і здібностей, які сприяють успішній творчій фаховій діяльності у особистісно-орієнтованому навчанні.

Аналізуючи педагогічну діяльність, слід брати до уваги те, як учитель сприймає і розуміє сутність такої діяльності, який зміст вкладає у неї, переважно який тип стосунків з учнями обирає (суб'єкт - суб'єктний чи суб'єкт - об'єктний), яке місце займає ця діяльність в його особистому “Я”, як вона формувалася в самосвідомості. Але в повсякчасній практиці інколи можна спостерігати таке: на перший погляд, необхідні якості особистості вчителя розвинуті, але він не виявляє себе в праці, надає перевагу стереотипним рішенням, створює бар'єр між собою і учнями. За цим криється повна відсутність творчості. Такі вчителі найчастіше не

відчувають покликання до педагогічної діяльності, слабо усвідомлюють свої індивідуальні особливості, мають однобоке уявлення про роль учителя, їм бракує вмінь і навичок, віри в свої сили, любові до дітей. Навпаки, вчителям, які працюють творчо, притаманний індивідуальний (гнучкий) стиль діяльності, який дає змогу виявити свою неповторну особистість. Вони створюють своєрідну творчу лабораторію, яка забезпечена не лише дидактичним, роздатковим матеріалом, наочними засобами, спрямованими на розвиток учнів, а й приймають особистість учня як суб'єкта педагогічної діяльності.

Як вказує Г.О. Нагорна, індивідуальність творчого вчителя – це унікальна здатність здійснювати виховний вплив на учнів [5]. Вона виявляється, коли вчитель усвідомлює не лише те, що зближує його з колегами, а й свої відмінності від них, коли він відчуває потребу й здатність творчого самовияву надто в педагогічній діяльності. Лише тоді він зможе сформувати свій неповторний почерк і постати перед учнями не як функціонер, а як самотуння особистість, здатна розвивати індивідуальність своїх вихованців.

Розв'язання психологічних аспектів проблем становлення особистості вчителя в системі безперервної освіти спирається на науково-методичні здобутки П.С. Перепелиці, Г.О. Балла, Д.Ф. Крюкової, В.І. Панченка, В.В. Рибалки, Е.О. Помиткіна та ін.

Учитель сьогодення, який хоче працювати у напрямку особистісно-орієнтованого навчання, потребує “внутрішньої перебудови”, яка передбачає самопізнання, самовдосконалення, самоактуалізацію, коригування ставлення до себе та інших. Це неодмінна умова розвитку в собі потреб і здібностей творчого самовияву, становлення індивідуальності вчителя.

Сучасність приділяє особливу увагу процесу формування творчого мислення вчителя. Це зумовлюється наявністю у працівників освіти стереотипів мислення, які негативно впливають на їхній розвиток, неготовності до інноваційної діяльності. Тому основною функцією в цьому процесі стає психологічна перебудова, зміна негативних, застарілих установок на позитивні, актуальні.

Сучасна потреба адаптації освіти до новітніх досягнень у науці та кардинальних змін у суспільстві особливо гостро поставила проблему навчання і виховання майбутніх вчителів, які б мали високий рівень професіоналізму, творчої активності, відповідності.

З метою забезпечення сучасних потреб освіти необхідно конкретизувати структуру особистісно-орієнтованої педагогічної діяльності вчителя. З нашої точки зору вона може бути охарактеризована такими позначками:

1. Позитивне ставлення до суб'єкта (учня), об'єкта (педагогічного процесу) та способу діяльності (виховання та навчання), яке забезпечує розвиток і саморозвиток учня.
2. Емоційна насиченість позитивного ставлення педагога, його особистісна зацікавленість.
3. Знання структури особистості, здібностей, схильностей, інтересів, ціннісних орієнтацій, суб'єктивного досвіду, її вікові зміни, мету та способи педагогічного впливу в процесі її формування і розвитку.

4. Педагогічні вміння щодо організації та здійснення навчального і виховного впливу на особистість, яка формується в опорі на принцип варіативності.
5. Прагнення спілкуватися з дітьми, передавати їм свій досвід, знання відповідно до змісту і способів досягнення соціально значимих цілей.
6. Надання можливості особистості реалізувати себе у пізнанні, учбовій діяльності, поведінці.

Виходячи з гуманістичних позицій, можна стверджувати, що підготовка вчителя до здійснення особистісно-орієнтованої педагогічної діяльності спрямована на забезпечення сучасних потреб освіти, які виражають необхідність збігу цілей суспільства та особистості і має загальнолюдську, національну і регіональну цінність.

Резюме

Стаття посвячена проблеме підготовки учителя к реализации личностно-ориентированного обучения школьников. Предлагается структура личностно-ориентированной педагогической деятельности учителя.

Література

1. Бочелок В.Й. Психологічна готовність вчителя до особистісно-орієнтованого навчання. – дис. канд. псих. наук. – К., 1998. – 205 с.
2. Гашимова В.Х. Деякі аспекти розвитку творчої особистості вчителя // Педагогіка і психологія. - № 3. – 1996. – С. 155 – 261.
3. Кремень В.І. Формування особистості в умовах розвитку української державності / Педагогічна газета. - № 2. – 1999. – С. 1-2.
4. Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся // Вопросы психологии. - № 1. – 1984. – С. 20-26.
5. Нагорна Г.О. Стратегічні і тактичні підходи до формування професійного мислення у майбутніх учителів // Педагогіка і психологія. - № 1. – 1996. – С. 125-133.

Гончарова О. М.

*Таврійський національний
університет ім. В.І. Вернадського, м. Сімферополь*

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Процеси становлення світового інформаційного співтовариства обумовили необхідність вирішення завдань, спрямованих на подальше вдосконалення системи освіти, що є основою відродження інтелектуального і духовного потенціалу народу, умовою виходу вітчизняної науки, техніки і культури на світовий рівень.

Поширення телекомунікаційних засобів дає можливість швидкого доступу до інформаційних ресурсів, накопичених людством [3]. Разом з тим, не кожна людина реалізує можливості, що надають інформаційні технології і усвідомлює їх цінність. Необхідність орієнтації майбутніх педагогів на використання інформаційних технологій сучасного рівня передбачає нові потреби людського суспільства в освіті: стає важливим засвоювати знання про основи

інформаційного обміну, про способи накопичення, зберігання, поширювання знань, засоби комунікації; набувати вміння відбору життєво важливої інформації та навичок її цілеспрямованого використання. Такі знання, вміння, навички є сутністю інформаційної культури.

Розвиток інформаційних технологій впливає на характер виробництва, наукових досліджень, освіти, культуру та інші галузі діяльності людини. Це, в свою чергу, має як прямий вплив на зміст освіти, пов'язаний з рівнем науково-технічних досягнень, так і опосередкований, пов'язаний з появою нових професійних вмінь і навичок, потреба в яких швидко зростає.

Впровадження нових інформаційних технологій навчання (НІТН) у навчальний процес створює умови для розширення та поглиблення теоретичної бази знань, надання результатам навчання практичної значущості, диференціації навчання відповідно до запитів, нахилів і здібностей студентів, інтенсифікації навчального процесу та активізації навчально-пізнавальної діяльності.

Тому важливою проблемою є впровадження інформаційних технологій у навчальний процес педагогічних ВУЗів з метою підвищення ефективності засвоєння загальнотеоретичних знань, ущільнення та збільшення інформації, яку потрібно передати студентам за незмінний термін навчання. Традиційна система навчання обмежена можливостями підвищення ефективності процесу управління пізнавальною діяльністю студентів та формування його професійних знань та вмінь через застосування неефективних засобів опрацювання інформації.

За психологічні основи підготовки вчителя до використання інформаційної технології в навчальному процесі приймаються принципи психології про єдність свідомості і діяльності, трактування пізнавальних процесів як форми діяльності, принципи урахування рівнів психічного розвитку, індивідуальності того, кого навчають, орієнтованої основи дій, проблемності в навчанні; психологічні принципи організації лічності педагогічної взаємодії, урахування психологічних і гуманітарних проблем інформатизації навчального процесу, ролі людських чинників, у тому числі і таких, як діяльність, свідомість, особистість, аналізованих як свого роду характеристики зв'язків і відношень людини з іншими людьми, із товариством, із світом [1].

Дидактичною основою підготовки вчителя до використання інформаційних технологій в навчальному процесі служать принципи дидактики, що визначають вимоги до утримання, методи, організаційні форми і засоби навчання, орієнтовані на досягнення мети навчання.

Одною з основних ознак інформаційної культури вчителя є розуміння сутності інформації і інформаційних процесів, їх ролі в процесі пізнання навколишньої дійсності і діяльності людини, що творить [2].

З універсальності інформаційних процесів і засобів інформаційної технології і можливості її застосування у всіх областях людської діяльності де потрібно передавати та одержувати, збирати, зберігати, аналізувати, опрацьовувати і використовувати інформацію, із розмаїтості конкретних областей практичних додатків впливає, що: в основу використання інформаційної технології в навчальному процесі повинні бути призначені принципи, що не залежать від конкретної предметної області, у якій спеціалізується вчитель; основи інформаційної культури, уявлення про можливості автоматизованих

інформаційних систем, областях і засобах їх застосування необхідно формувати в процесі навчання всього циклу дисциплін відповідного фаху, незалежно від їх специфіки; обсяг знань про автоматизовані інформаційні системи і їхнє утримання повинен бути значно диференційованим у відповідності зі спеціалізацією вчителя.

Оволодіння знаряддєвим застосуванням ЕОМ - одна з найважливіших складових інформаційної культури. Також найважливішими складовими інформаційної культури є володіння основами алгоритмізації, уміння вибирати і формулювати цілі, здійснювати постановку задач, будувати інформаційні моделі досліджуваних процесів і явищ, аналізувати інформаційні моделі за допомогою автоматизованих інформаційних систем і інтепретувати отримані результати; передбачати наслідки прийнятих рішень і робити відповідні висновки; використовувати для аналізу досліджуваних процесів і явищ сучасні інформаційні технології (бази даних, бази знань, системи штучного інтелекту, зокрема експертні системи, системи відеотекаса, інформаційні мережі і інші засоби збору, збереження, опрацювання, передачі, відображення інформації). Однією із складових інформаційної культури є спроможність людини, що володіє необхідним знаряддєм, передбачати наслідки власних дій, уміння підкоряти власні інтереси тим нормам поведіння, що необхідно впливають з інтересів суспільства, свідоме прийняття всіх тих обмежень і заборон, що будуть створені.

Summary

Goncharova O.N. The formation of the information culture of future teachers. This article is devoted to formation of information culture of the students of pedagogical universities. The major components of the information culture of the teachers and questions of use of new information technologies in educational process are examined. Key words: new information technologies, information culture.

Резюме

Гончарова О.Н. Формирование информационной культуры будущих педагогов. Данная статья посвящена формированию информационной культуры у студентов педагогических ВУЗов. Рассматриваются важнейшие составляющие информационной культуры педагогов и вопросы использования новых информационных технологий в учебном процессе.

Ключевые слова: новые информационные технологии, информационная культура.

Перелік літератури:

1. Жалдак М.И. Система подготовки учителя к использованию информационной технологии в учебном процессе: Дис... докт. пед. наук: 13.00.02. - М.:НИИ СИМО АПН СССР, 1989.- 48с.
2. Жалдак М.И. Педагогічні проблеми інформатизації навчального процесу // IV Міжвузівська конференція "Нові інформаційні технології в навчальному процесі загальноосвітньої школи та ВУЗу" - Київ, 1995. - С.2-3.
3. Моисеев Н.Н. Алгоритмы развития. - М.: Наука, 1987. - 304 с.

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Прогресс общественного развития в конце XX столетия - начале XXI все более ощутимо утверждает ценности человеческой личности. В этой ситуации ключевой фигурой системы образования как главного общественного института, которому доверено воспитание и развитие каждого человека, становится педагог. Именно он является эталоном, носителем общечеловеческих ценностей. Ему принадлежит главная роль в созидании новых личностей.

Сложность и противоречивость процессов, свойственных современному эталону развития общества ставит каждого педагога перед необходимостью ценностного самоопределения, способности и готовности следовать в своей профессиональной деятельности принципам демократии и гуманизма, глубокого уважения к личности другого человека, признания его самооценности. Традиционные задачи, к решению которых готовится каждый педагог, сегодня усложняются необходимостью анализа и рефлексии педагогического процесса как органической целостности; определения причин возникающих трудностей и способов их преодоления; прогнозирования результатов педагогической деятельности и последствий принимаемых решений; коррекции и регуляции коммуникативных связей. Все это требует перехода от стандартных, типовых технологий организации педагогического процесса к креативным, личностно-ориентированным. Таким образом, педагог, чьи личностные характеристики и профессионализм на протяжении нескольких лет рассматривались в обществе как наиболее консервативные, в новой социокультурной ситуации вольно или невольно, сознательно или спонтанно становится участником и творцом ее преобразования. Поскольку он ближе всех и дальше всех находится к развивающейся личности ученика, именно ему придется нести ответственность за то, каким будет человек в новом грядущем тысячелетии.

Признание высокой общественной значимости профессиональной деятельности педагога, влияния результатов его передового состояния общества обостряет актуальность исследований, посвященных совершенствованию его профессионализма. По традиции они осуществляются в рамках двух основных методологических установок. Основу одной из них составляет представление о профессиональном мастерстве педагога как следствии проявления оптимального для данной деятельности сочетания психофизиологических, психологических и социальных характеристик. Согласно этому исследователи видят свою задачу в том, чтобы описать этот оптимальный набор значимых для профессии педагога характеристик, разработать надежный инструментарий для их диагностики и методику их дальнейшего развития в процессе обучения в вузе.

Другая методологическая установка базируется на представлении о профессионализме педагога как следствии количественного приращивания его профессионально-ориентированных значений, умений и навыков. Из этого

логически следовал вывод, что постоянное наращивание информации в процессе подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности закономерно приведет к улучшению ее качества.

Однако, как показывает опыт последних трех десятилетий, предпринимаемые меры и затрачиваемые усилия и в том, и в другом направлении не привели к существенным изменениям в профессиональной деятельности педагога: проблема ее качественного изменения остается не решенной.

В поисках путей решения этой проблемы мы обратились к многомерной, континуально-иерархической концепции личности профессионала, предложенной О.П. Санниковой (1). Согласно этой концепции становление педагога как профессионала протекает как многоплановый, индивидуальный процесс развития и саморазвития личности в контексте профессионально-ориентированной педагогической ситуации. Результативность этого процесса определяется тем, насколько в нем присутствуют условия для самостоятельного поиска будущим педагогом своего профессионального пути, выбора личностной позиции, методов, стратегии и тактики профессиональной деятельности, конкретной сферы ее осуществления. Тем самым уже в процессе обучения задается перспектива профессионально-педагогической деятельности и выстраивается общая модель личности педагога. При этом возникает возможность для каждого студента не только соотносить свои индивидуальные особенности с требованиями профессии педагога, но и откорректировать, усовершенствовать выполнение этих требований в своей индивидуальной практической деятельности.

Выстраивая свои рассуждения в контексте данной концепции, мы предположили, что основы профессионализма будущего педагога, равно как и тенденции к его постоянному совершенствованию закладываются той ситуацией, в которой студенты – будущие педагоги осваивают модель профессионально-педагогической деятельности. Рассмотрение этой модели с различных позиций, в связи с определенными обстоятельствами и возможность внесения в нее изменений служит основанием для ее осмысления студентами как гибкого, динамично изменяющегося образования, конкретное содержание и структура которого обуславливаются реальными условиями протекания педагогической ситуации. Что представляет собой та или иная ситуация? Что в ней типическое и что своеобразное, уникальное? Что в ней нужно и возможно изменить? В какой мере эти изменения подвластны воздействиям со стороны педагога? Каким образом их можно осуществить? Какой вариант действий педагога может быть наиболее продуктивным? – эти и многие другие вопросы являются той базой, на которой должны развиваться мысли будущих педагогов о предстоящей профессиональной деятельности и выстраиваться общие представления о ее сущности. Таким образом, одной из наиболее отличительных особенностей профессиональной деятельности современного педагога является ее прогностический характер. Прогнозирование, как способность и готовность педагога предвидеть результаты своих действий планировать и объективно оценивать с точки зрения их продуктивности, составляет важный компонент его деятельности и, наряду с этим, обуславливает развитие его профессионализма.

Следует заметить, что мысль о том, что прогностические умения должны быть в структуре деятельности учителя сама по себе не нова. Об этом многие

выдающиеся педагоги прошлого и наши современники. Однако предметом специального научно-педагогического осмысления эта тема фактически не становилась. Исключение составляет лишь Л.А. Ратуш, в котором рассматриваются психические составляющие прогностической особенности учителя и методы ее диагностики (2).

В понимании этого автора прогнозирование представляет собой особый вид познавательной деятельности, специфика которого определяется содержанием основного продукта – знанием о будущем «с учетом вероятности его наступления и различной временной перспективы» (2, с. 7). Предвидение последствий своих действий всегда присутствует в работе думающего, ответственного педагога. Самые простые формы прогнозирования связаны с разработкой календарных и поурочных планов, с составлением планов воспитательных мероприятий и т.д. В отдельных случаях, как правило, в критических ситуациях, педагоги выдвигают свои предложения о том, какие затруднения могут испытывать его воспитанники при изучении нового материала и повторении пройденного; какие предметы будут осваиваться быстро и легко, а какие – с большими трудностями. Педагога может высказать предположение о возможном поведении отдельных учащихся и класса в целом в конфликтной ситуации; определить последствия своих действий и т.д. Но это всегда прогнозирование внутри уже сложившейся ситуации. При этом учитель скорее опирается на свой опыт, нежели на результат специального анализа ситуации, ее осмысления с точки зрения действующих в ней сил, тенденций и закономерностей их развития. Это предчувствование наиболее реального развития событий среди множества уже известных, то что неизбежно произойдет вне связи с деятельностью, усилиями самого педагога, «Будущее» в этом предвидении не оставляет места для видения нового содержания, которое следует создать, чтобы изменить сложившуюся ситуацию на иную, более совершенную и конструктивную.

В существующей системе подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности прогнозированию не учат. Более того, тенденции изменения социокультурной ситуации в обществе и, в частности, в образовании не находят сегодня своего должного освещения ни в содержании, ни в номенклатуре учебных предметов. Однако, изменить это положение достаточно просто, не прибегая к расширению учебных планов и увеличению учебной нагрузки.

Как показывают результаты нашего исследования, для этого достаточно:

- включить анализ педагогических ситуаций и обсуждение вариантов их развития в качестве обязательного элемента содержания профилирующих психолого-педагогических дисциплин;
- делать способы педагогического анализа, диагностики и прогнозирования предметом специального осмысления со стороны студентов;
- актуализировать создание и выбор методики организации педагогического процесса как один из смыслов педагогической деятельности.

Как известно, один из фрагментов прогнозирования составляют знания о прошлом, точнее знания о том, каким образом, под влиянием каких причин, в каком направлении происходили изменения в том или ином объекте, какие теории их объясняют. В контексте профессиональной деятельности учителя эти знания могут быть конкретизированы как изменения теории и практики образования в

истории развития общества и культуры. При таком рассмотрении история педагогики будет восприниматься будущим учителем не как выбор определенных имен, событий, дат, а как закономерный, социально и культурно обусловленный процесс развития потребности людей в сохранении опыта своей деятельности и изменения способов ее удовлетворения на разных уровнях организации жизнедеятельности общества. Осмыслению тенденций развития теории и практики образования в наше время способствует более широкая представленность в курсе истории педагогики опыта зарубежных стран, как высоко развитых, так и развивающихся. Это позволяет увидеть закономерные связи и зависимости, под влиянием которых происходят изменения в системе образования сегодня. Осмыслением будущим учителем изменчивости процессов, определяющих цели, содержание и технологию его профессиональной деятельности, вероятностного характера их развития позволит ему по-иному увидеть и понять природу педагогических процессов и явлений, увидеть в них преемственную связь между прошлым и настоящим и промыслить возможности ее развития в будущем. Уже этот момент позволяет усилить внимание к формированию прогностического компонента как необходимой составляющей профессиональной деятельности современного учителя.

Summary

Needs of modern theory and practice of education create radical changes of the quality of professional activity necessity. Decision of this problem in the context of traditional approaches is not enough productive.

The usefulness of creating the process of future tutor from the position of multimeasure continual-hierarchical model of personality formation using its ideas in creation of prognostic component of professional activity of a tutor.

Литература

1. Санникова О.П. Эмоциональность в структуре личности. - Киев - Одесса, 1995.
2. Регуш Л.А. Прогностическая способность учителя и ее диагностика. – Л., 1989.

Денисюк С. В.

Тернопільський державний педагогічний університет ім. В.Гнатюка

ЯНУШ КОРЧАК – ПЕДАГОГ ВИСОКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

За прогнозами вчених, ХХІ століття – століття науково-психологічної революції. Це зумовлює необхідність значного посилення уваги до проблем людини. Отже, пошук педагогічних підходів, які б ставили у центр навчально-виховного процесу дитину – це велинннн часу. Нова генерація педагогів повинна вміло поєднувати сучасні інноваційні технології з гуманізмом та особистісною спрямованістю виховання.

Особливим явищем світового гуманістичного руху ХХ століття є діяльність польського педагога Януша Корчака (Генріка Гольдшміта). Знання його життєвого шляху, педагогічних поглядів, творчості сприятиме у становленні та творчому розвитку особистісних і професійних якостей педагогів на рубежі тисячоліть.

Формування світогляду Януша Корчака як педагога відбувалося у кінці XIX – на початку XX століття – у період зростання політичної активності польської інтелігенції та посилення народного протесту проти зростаючого соціального та національного гніту. Перший інтерес Януша Корчака до долі бідних, покинутих дітей виник на інтуїтивному рівні ще в дитячі роки й поглиблювався і розвивався під час спілкування з дітьми різного соціального достатку, участі в реформаторських рухах, медичної практики. На основі глибоких знань і розуміння проблем дітей з різних середовищ формується негативне ставлення до тодішньої системи виховання, виникає прагнення ґрунтовно вивчити внутрішній світ дитини, створити умови для їх правильного розвитку, ліквідувати соціальну меншовартість дітей шляхом реформування соціально-виховних засад суспільства.

“Існую не для того, щоб мене любили, а для того, щоб я сам діяв і любив. Не оточуючі зобов’язані мені допомагати, а я сам повинен турбуватися про світ, про людей” – так визначає Януш Корчак своє кредо (3, 139). Він самостійно дійшов висновку щодо необхідності змінити суспільство, існуючий порядок. І розпочинати це потрібно із зміни виховання.

У 1912 р. Януш Корчак робить остаточний вибір – педагогічна діяльність. На той час на основі поєднання педагогічних і медичних підходів сформувалась його педагогічна концепція; теоретично обґрунтовано й частково апробовано основні елементи виховної системи. В особі Януша Корчака поєдналися три іпостасі. По-перше, це дитячий лікар за професією, який від народження дитини має вплив на неї й допомагає їй рости і правильно розвиватися. По-друге, це вихователь за покликанням, справжній вчитель, котрий терпляче і мужньо витримує всю несвідомість вчинків, недисциплінованість, все різноманіття характерів і всі пустощі своїх вихованців заради того, щоб виростити справжніх людей. По-третє, це журналіст і письменник, слово якого стає все могутнішим знаряддям мрії, можливості побачити світ. Це вже був вибір життєвого шляху і від органічного поєднання цих трьох іпостасей у своїй повсякденній діяльності, від справи всього свого життя Януш Корчак не відречеться вже ніколи. Усвідомлений вибір діяльності є виразом ставлення молодої людини до покинутої, занедбаної, осиротілої дитини й прагненням полегшити її життя.

Спостереження, ретроспективний аналіз набутого досвіду були покладені в основу педагогічного трактату «Як кохати дитину». Педагог переконується у необхідності формування соціальної програми та створення педагогічної системи, яка б визнавала й поважала права дитини, постійно б дбала про них, забезпечувала відповідні умови для їх фізичного і розумового розвитку.

Розуміючи як медик вплив спадковості на наступні покоління, й протягом життя запобігаючи страшному горю – народженню невиліковно хворих дітей, Януш Корчак свідомо відмовляється від створення власної сім’ї. Це винятково важливе рішення, яке засвідчує свідомість й вільність у здійсненні вибору життєвого шляху польського гуманіста. Таким чином, в його особі ми бачимо вільну особистість, здатну самостійно зробити свідомий вибір. Він не обирає між особистим моральним, матеріальним багатством чи бідністю. Він

обирає суспільно корисну діяльність, незалежно від її негативності чи позитивності у плані особистого життя.

Документальні джерела та епістолярна спадщина Януша Корчака дають підстави для висновку про те, що навіть під час російсько-японської, першої світової війни, учасником яких був, його педагогічні устремління залишаються незмінними. Педагог вірний своїм ідеям і у важких умовах гетто, куди було переведено Будинок сиріт у 1940 р., де панували голод, тиф, смерть.

Тричі маючи змогу врятуватися, на 64 році життя польський педагог свідомо обрав смерть страждальця. Його загибель у 1942 році в газових камерах концентраційного табору Треблінка разом із 200 вихованцями була природним завершенням великої ідеї служіння дітям. «Герой пішов на смерть разом з дітьми, заспокоював їх, дбаючи про те, щоб у серця малюків не проник жах чекання смерті. Життя Януша Корчака, його подвиг дивовижної моральної сили й чистоти стали для мене натхненням. Я зрозумів: щоб стати справжнім вихователем дітей, треба віддати їм своє серце», — так написав В.О.Сухомлинський про героїчний подвиг Януша Корчака у книзі «Серце відаю дітям» у 1969 р. (5, Т. 3, 14).

Як бачимо, польський педагог-гуманіст не зраджує своїм переконанням навіть у критичні хвилини життя. В екстремальних умовах він намагається зберігати віру дітей, забезпечувати якомога кращі на той момент умови їх життя. Це ще один доказ вільності особистості Януша Корчака.

Особливо підкреслимо, що Януш Корчак – людина з високим почуттям обов'язку, віддана обраній справі, вільна у своїх поглядах та переконаннях. Свідчення цьому – здійснений ним свідомий вибір життєвого шляху як на початку, так і під час його трагічного завершення.

Винятково важливого значення у навчально-виховному процесі Януш Корчак надавав професійно-особистісним якостям учителя. У своїй діяльності польський педагог намагався досягти високого професіоналізму. Саме на основі власного педагогічного досвіду гуманіст обґрунтував основи педагогічної етики, яка сформувалась на основі положень щодо загального ставлення педагога до дитини. У своїх творах педагог неодноразово звертався до питання щодо ролі та завдань вихователя у процесі формування особистості, побудови стосунків вчителя та учня.

Педагог-гуманіст вимагав від вихователів, які працювали у його дитячих будниках, високого професіоналізму, намагався навчити їх шукати нестандартні рішення конкретної проблеми, розвивати педагогічну думку. Він не давав готових рецептів, не прагнув досягти єдиного рішення у вирішенні суперечки. На думку Януша Корчака, кожен педагог повинен самостійно дійти до свого переконання. Якщо не привчати цьому молодих вчителів, то згодом складніші проблеми їм буде значно важче вирішувати.

Зустрічаючись з труднощами педагогічної роботи, дорослі частіше виступають суровими суддями, ніж порадиниками та розрадиниками дитячих проблем. Намагаючись застрахувати себе від несподіванок, вони посилюють нагляд, прагнуть зламати опір дитини. Така поведінка поступово збільшує відстань між бажаннями дорослих та дітей. Педагоги, вихователі поступово втрачають дитяче довір'я, все нижчим стає рівень розуміння проблем дитини, а,

отже, і посилюється негативний вплив з боку дорослого на формування особистості.

Януш Корчак образно називав це «похилою, по якій котиться вихователь» і характеризував її таким чином: «зневажає, не довіряє, підозрює, стежить, ловить, картає, звинувачує і карає, шукає прийнятних засобів, щоб запобігти; щораз частіше забороняє і нещадно примушує; не бачить зусилля дитини, яка старається заповнити чимось аркуш паперу або годину життя; сухо зазначає: погано» (3, 92).

До такої поведінки, до наказів і заборон вдається вихователь, який не любить дітей, не дбає про їх добро, працює з відразою, без задоволення і творчого натхнення. Будь-яке спілкування з дітьми без любові Януш Корчак вважав спілкуванням без уваги, пустим, згубним для дитини. Спілкування без любові веде до нехтування, маніпулювання дитячою особистістю, бездумної безцеремонності у стосунках дорослих з дітьми. Таким чином педагог принижує гідність вихованця, порушує його права, сприяє зародженню та розвитку негативних проявів моральної поведінки молоді людини, а, отже, й поширенню зла, ненависті, байдужості у суспільстві.

Відчувши, перестраждавши, переживши болісні хвилини безпорадності, розчарування, злості і відчаю, справжній вихователь винесе ту істинну любов до дітей, яка залишиться непохитною у будь-яких труднощах. Януш Корчак прагнув, щоб вчителі були зразковими, зрозумілими, доброзичливими для дітей. Педагог, який дбає про задоволення потреб дітей, здобуде справжній авторитет, що відіграватиме істотну роль у виховному процесі, навчиться виявляти надзвичайну гнучкість, передбачати наслідки того чи іншого впливу на дитину.

Варто зазначити, що Янушу Корчаку властиве досить глибоке розуміння значення слів «виховувати» і «кохати». Слово «кохати» традиційно розглядається лише як синонім «любити». Тому в українських перекладах творів Януша Корчака частіше всього зустрічаємо саме «любити». Однак сам польський педагог у слово «кохати» вкладає особливий зміст. Слова «виховувати» і «кохати» Януш Корчак розглядає як синоніми. Він обґрунтовує виховання через розумне кохання і це винятково важливо.

У «Словнику української мови» «виховувати» означає «виросувати, навчаючи правил поведінки, даючи освіту, т. ін. ... Систематично впливати на культурний розвиток, світогляд, моральні принципи кого-небудь у певному напрямі ... викликати, розвивати якесь почуття, рису вдачі, особливість, прищеплювати що-небудь» (4, Т. 1, 529). Серед значень слова «кохати» зустрічаємо: «Дбайливо вирощувати, плекати... Старанно доглядати... Виховувати, ростити кого-небудь, старанно доглядаючи... плекати...» (4, Т. 4, 314). Водночас «любити» трактується як «Відчувати глибоку відданість, прив'язаність... сердечну прихильність до родинно близьких осіб... Високо цінувати що-небудь, надавати перевагу чомусь» (4, Т. 4, 562).

«Етимологічний словник української мови» не виключає впливу польського «kochać» на значення українського «кохати»: «любити, плекати, вирощувати, виховувати» (1, Т. 3, 63). Етимологія слова «любити» виражається у розумінні «відчувати прив'язаність; кохати» (1, Т. 3, 319). Поняття «вихова-ти»

українські мовознавці вважають запозиченням з польської мови “wycho-wać”, яке є похідним від слова “chować” – „ховати, вирощувати” (1, Т. 1, 386).

Автор „Практичного словника близьких за значенням виразів” В.Ценьковський подає такі пояснення значень польських слів „кохати”, „любити”. „Кохати” означає милувати, любити, відчувати любов до когось, звеличувати, обожнювати, поклонятися (6, 77). Слово „любити” польський мовознавець розуміє як „відчувати симпатію до когось, бути прив’язаним; мати вподобання до чогось, знаходити в чомусь приємність, мати схильність або потяг до чогось” (6, 93).

Отже, Януш Корчак добре розумів етимологічне значення слів «виховувати» і «кохати». Тому його виховна концепція передбачає старанний догляд, любов, повагу, дбайливий вплив на почуття, риси, особливості, світогляд кожної окремої особистості.

У поглядах Януша Корчака на етику педагога чітко простежується зв’язок з вимогами до етичних норм поведінки лікарів. Головний етичний принцип лікаря «Non posere» (“не нашкодь”) Януш Корчак запроваджує до педагогічної етики.

Відповідно до положень педагогічної етики, обґрунтованих Янушем Корчаком, педагог повинен любити дітей, захищати їхні права та інтереси, дбати про їх здоров’я, самопочуття, виявляти доброту та повагу до кожного вихованця, розуміти психологію дітей, ставити розумні вимоги до організації навчально-виховного процесу, вміти аналізувати ситуації, передбачати їх наслідки. Поряд з цим гуманістичний підхід вимагає від вихователя високої культури поведінки у всіх ситуаціях, здатності до саморегуляції, постійного підвищення рівня самоосвіти та самовиховання. У праці «Краса педагогічної дії» підкреслено, що «гуманістичний підхід ... – це цілісна орієнтація, в основі якої – перебудова особистісних установок педагога» (2, 54). Найважливіше завдання педагога полягає передусім у формуванні в учнів «механізмів самонавчання і самовиховання з врахуванням максимального включення індивідуальних здібностей кожного учня» та побудова таких міжособистісних відносин, які б забезпечували «комфортні умови для розвитку кожної дитини» (2, 54-55). Лише за умови постійного самовдосконалення педагог набуває здатність і право на управління процесами формування дитини.

Таким чином, можемо говорити про висунення Янушем Корчаком нових на той час і актуальних нині етико-педагогічних норм поведінки педагогів. До них, вважаємо, можна віднести:

- гуманістичне, толерантне, уважне ставлення до дітей, що передбачає дотримання їх прав;
- повага до особистості вихованця і сприяння його гармонійному розвитку;
- побудова взаємовідносин між наставниками та підопічними на засадах партнерства і взаємовпливу;
- постійне всебічне вивчення дитини з метою правильного діагностування, прийняття обґрунтованих рішень та вибору найбільш адекватних форм і методів педагогічного впливу;
- висока культура поведінки, вміння саморегуляції, прагнення саморозвитку та самовдосконалення.

Основна проблема педагогіки майбутнього – поєднати вільний розвиток дитини з педагогічним керівництвом. Це ставить високі вимоги до педагогів, які свою діяльність повинні будувати на ідеях індивідуального особистісного розвитку, природовідповідності та культури. Саме тому, вважаємо, що погляди Януша Корчака на завдання і працю вихователя заслуговують особливої уваги.

На загальних зборах Академії педагогічних наук України у грудні 1999 р. підкреслювалося, що діяльність сучасних педагогів повинна спрямовуватися, насамперед, на становлення неповторної творчої індивідуальності, суб'єкта культури, що навчається й виховується. Відповідно існує потреба у підготовці педагога, який здатний розвивати особистість дитини, зорієнтований на особистісний та професійний саморозвиток і готовий працювати творчо в закладах освіти різного типу. Творче використання корчаківських ідей у діяльності вчителя в сучасних умовах сприятиме поповненню, збагаченню шляхів і напрямів у підготовці педагога нового тисячоліття. Саме від Януша Корчака педагог нового тисячоліття може вчитися, як зберегти віру дитини і самого себе.

Резюме

В статтю кратко рассматривается жизненный путь польского педагога Януша Корчака, его взгляды на личность и деятельность воспитателей. Охарактеризованы основные положения этико-педагогических норм поведения педагога, сформулированных гуманистом. Подчеркивается актуальность наследия Януша Корчака для подготовки педагогических кадров в Украине.

Література

1. Етимологічний словник української мови: В 7-и т. – К.: Наукова думка, 1982. – Т. 1; Т. 3. – 425 с.; 430 с.
2. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії. – К., 1997. – 302 с.
3. Корчак Я. Як любити дітей. – К.: Рад. школа, 1976. – 159 с.
4. Словник української мови в ІХ т. – К.: Наукова думка, 1971.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1977.
6. Cienkowski W. Praktyczny słownik wyrazów bliskoznacznych. – Warszawa: Polska Oficyna Wydawnicza „BGW”, 1993. – 124 s.

Джелилова Л. Р.

преподаватель,

Крымский государственный индустриально-педагогический институт,

г. Симферополь

ПОЭТАПНОЕ ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЕТОДИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Нынешние преобразования в системе школьного математического образования, в частности начальной его ступени, при сохранении в целом учебного содержания, затрагивают ее целевые установки и ориентиры. Во главу угла ставится личность ребенка, и учебное математическое содержание в конечном счете рассматривается как средство формирования познавательной деятельности школьника, развития различных структур его мышления.

Существенные изменения в деятельности учителя начальной школы, усиление творческого характера его труда, продиктованные определенными в настоящее время требованиями к обучению и воспитанию младших школьников, определенным образом влияют на профессиональную подготовку учителя в вузе, вызывая кардинальные изменения прежде всего в системе его методической подготовки. Результатом этой подготовки сегодня должна стать не просто система методических знаний и умений выпускника, а сформированность профессиональных качеств личности, проявляющихся в принятии учителем методически грамотных решений, адекватных образовательным целям.

Наивысшей ступенью сформированности профессионализма, методического творчества у учителя считают его способность самостоятельно проектировать свою методическую систему обучения учащихся, исходя из общих целевых установок и учета познавательных особенностей ребят. Очевидно, что вуз в полном объеме не может подготовить профессионала такого уровня, это достигается опытными учителями в процессе многолетней работы. Однако, методическая подготовка в стенах вуза должна обеспечить необходимые для этого предпосылки, к числу которых относятся: синтез научных, предметных, культурологических, технологических знаний; целостное видение процесса обучения математике и деятельности учителя, умение предвидеть следствия из предпринимаемых методических действий; сформированность потребности в систематической работе по самообразованию; сформированность позиции учителя-гуманиста, одновременно осознающего неизбежность проведения экспериментов и владеющего методикой их проведения.

Сформированность этих основ профессионального мастерства является необходимым и достаточным условием для развития методического творчества у учителей в будущем.

Одним из основных направлений формирования целостного представления технологически – предметной стороны процесса обучения математике является комплексное изучение математических и методических особенностей одного и того же учебного материала, а также различных технологий обучения, которые можно осуществить на этом материале.

Рассмотрим реализацию этого направления в практике обучения студентов специальности «Начальное обучение» на примере изучения раздела комбинаторики. С комбинаторикой как разделом математики учащиеся школы знакомятся в старших классах на факультативных или кружковых занятиях (за исключением классов с углубленным изучением математики). Вместе с тем, ошибочно думать, что элементы комбинаторики доступны только старшеклассникам. Простейшие, специально подобранные задачи комбинаторного характера вполне посильны для младших школьников, поскольку не требуют дополнительных знаний, кроме хороших навыков счета. Поиск ответа на вопрос задачи посредством перебора различных вариантов и комбинаций в процессе решения стимулирует познавательную деятельность учеников, развитие самостоятельности мышления, способности к активному использованию умственных возможностей при встрече с проблемными ситуациями. Часто комбинаторные задачи возникают из жизненных ситуаций, а потому при их решении развивается и прикладная сторона мышления.

Очевидно, что эффективная работа по формированию комбинаторного стиля мышления младших школьников возможна при глубокой методико-математической подготовке самого учителя, какую и призваны обеспечить педагогические учебные заведения

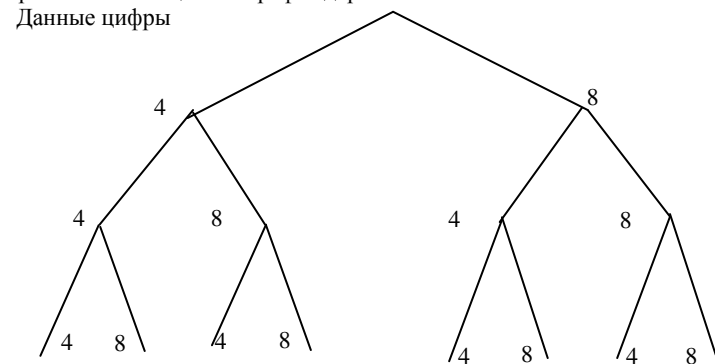
Интерес к изучению того или иного математического вопроса во многом зависит от убежденности студента в необходимости знания данного вопроса. Здесь речь идет о предварительной мотивации. Одним из способов создания мотивации познавательной активности является рассмотрение практических аспектов данной темы, а потому знакомство с элементами комбинаторики мы сопровождаем примерами комбинаторных задач из начального курса математики. Такими примерами могут являться следующие задачи: «Сколько различных сумм можно составить, если первым слагаемым могут быть числа 8 или 9, а вторым 1, 2 или 3?», «Девочка сшила для своей куклы 2 юбочки и 3 кофточки. Сколько комплектов из юбочки и кофточки девочка может составить, одевая куклу?» и т.д.

К комбинаторным задачам относятся и известные старинные головоломки типа: «Волк, козел, капуста», и знаменитый кубик Рубика, и магические квадраты, часто встречаемые на страницах учебников по математике для начальных классов.

Студенты учатся решать комбинаторные задачи различными способами. Безусловно, важно, чтобы они могли осознать математическую суть задачи, определить вид соединения и применить необходимую для вычисления формулу или правило. Вместе с тем, учитывая, что в процессе математической подготовки уже закладывается первоначальная основа методической зрелости будущего учителя, необходимо уделять большое внимание и другим способам решения задач, таким, которые могут быть использованы при обучении младших школьников: непосредственному перечислению возможных комбинаций с последующим их подсчетом, использованию таблиц и графов.

Так, например, задачу: «Сколько можно составить различных трехзначных чисел, в записи которых используются только цифры 4 и 8» студенты могут решить следующими способами:

1. Перечислением и подсчетом возможных чисел.
2. Построением таблицы или графа «дерева»:



Ответ: 444, 448, 484, 488, 844, 848, 884, 888.

сотни	десятки	единицы
4	4	4
		8
	8	4
		8
8	4	4
		8
	8	4
		8

3. На основании правила произведения: $2 \times 2 \times 2 = 8$.

4. Используя формулу для числа размещений с повторениями $A^3_2 = 2^3 = 8$.

Очевидно, что два первых способа вполне доступны младшим школьникам и могут быть использованы детьми при решении задач такого типа.

Необходимо отметить, что работа, связанная с обучением решению комбинаторных задач, не всегда имеют достойное логическое продолжение при изучении методического курса, т.к. из-за нехватки часов преподаватели вынуждены рассматривать лишь традиционные вопросы методики. Включение в новый учебный план спецкурсов во многом решает эту проблему, позволяя, с одной стороны, расширить диапазон рассматриваемых вопросов, с другой стороны, тему изучить более глубоко, материал предыдущего этапа обучения рассмотреть, как бы с новых позиций с тем, чтобы студенты имели возможность оценить роль математической теории для эффективной организации обучения детей, всесторонне увидеть технологические стороны построения процесса обучения и участвовать в нем.

Так, в КГИПИ второй год предлагается студентам специальности «Начальное обучение» спецкурс «Развитие математических способностей младших школьников» в содержании которого и была включена тема: «Комбинаторные задачи для младших школьников».

Опираясь на знания, полученные при изучении математики, методики преподавания математики, а также курсов психолого-педагогического цикла, студенты занимаются подборкой и самостоятельной разработкой заданий на комбинаторные действия, анализируют их с тем, чтобы задания, предъявляемые учащимся соответствовали возможностям детей по объему и сложности, выполняли обучающие и развивающие функции. Большое внимание при этом уделяется обдумыванию форм и методов проведения занятий по развитию комбинаторного стиля мышления младших школьников.

Для стимулирования позитивных сдвигов в учебном, умственном и личностном развитии детей, на наш взгляд, наиболее ценными являются не отдельные задачи, а серии задач, составленные по единой математической модели.

Приведем примеры таких систем задач, разработанные студентами совместно с преподавателем.

1а. На прямой даны 5 точек: А, В, С, Д, Е. Назвать все отрезки, определяемые этими точками (совпадающие отрезки, например АВ и ВА, не учитывать). Сколько получилось отрезков?

1б. Имеется 5 карандашей красного, синего, зеленого, желтого и черного цветов. Сколько наборов из двух карандашей различных цветов можно составить?

1в. Дан треугольник ABC. Из точки C на сторону AB проведены 3 отрезка. Сколько при этом образовалось треугольников?

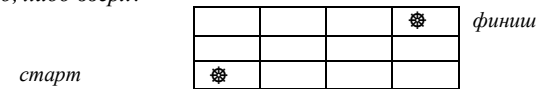
2а. Из цифр 2, 3, 4, 5, 7 составить всевозможные двузначные числа, в записи которых нет одинаковых цифр. Сколько таких чисел?

2б. У Саши 5 марок. Он решил по одной марке подарить двум своим друзьям. Скольким числом способов Саша может это сделать?

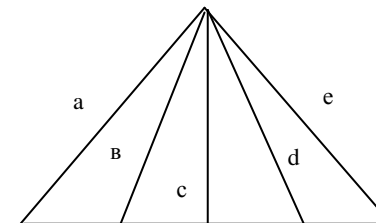
3а. Сколько можно составить пятизначных чисел, в записи которых две цифры 2, три цифры 5?

3б. Сколькими способами можно расположить в ряд 2 красные лампочки и 3 зеленые?

3в. Скольким числом способов можно перевести фишку из положения «Старт» в клетку «Финиш», если фишку можно передвигать на одну клетку либо вправо, либо вверх?



Анализируя задачи каждой серии, можно отметить, что при различных внешне текстах они содержат единую математическую суть, т.к. речь в них идет об одном и том же виде соединения. Особенно это ясно видно, если ввести соответствующие обозначения. Например, в задаче 1б, обозначая карандаш и различных цветов буквами К, С, З, Ж, Ч и составляя наборы, нетрудно увидеть в ней решенную первую задачу. Аналогично, в третьей задаче этой же серии достаточно догадаться обозначить стороны треугольников некоторыми буквами, например а, в, с, d, е.



Тогда, подсчет числа образованных треугольников будет связан с выделением треугольников со сторонами ав, ас, ad, ае и т.д. То есть решение опять-таки сведется к решению первых двух задач. Хотя с младшими школьниками не обсуждается понятие математической модели, видение общности математической сути в задачах с разным содержанием очень важно. Умение применить некоторый прием в различных ситуациях свидетельствует о продвижении учащихся в умственном развитии.

Во время прохождения педагогической практики студенты, используя свои разработки, имели возможность проследить, как решение комбинаторных задач влияет на мыслительную активность детей, способствует формированию

самостійності дій, виявляє дітей з неординарним мисленням. На основі таких спостережень були написані 4 курсові роботи.

Результати досліджень, проведених студентами, ще раз підтвердили, що цілеспрямоване навчання в цьому напрямку дає ощутимий прогрес в діях учасників. Діти стали більш самостійними в способі оформлення роботи, знаходженні і використанні допоміжних засобів і прийомів, висновки стали більш послідовними, логічними, помітно збільшився інтерес дітей до математики.

Таким чином, вирішенню проблеми формування творчого методичного мислення студентів, цілісного бачення технологічно предметної сторони процесу навчання в багатьох відносинах сприяє узгодженість змісту підготовки в аспекті розгляду одного і того ж навчального питання в різних ракурсах – теоретичному, дидактико-методичному і організаційно-практичному.

Покрокове оволодіння студентами методичних особливостей певного навчального змісту і вирішення пов'язаних з ним професійних проблем різного характеру і рівня складності на різних етапах підготовки дозволяє забезпечити цілеспрямованість процесу професійного становлення майбутнього вчителя початкових класів

Список літератури:

1. Медведєва О.С. Розвиток комбінаторного стилю мислення. // Математика в школі, 1990, № 1, с. 49-51.
2. Шмирева Г.Г., Булатова Н.Ф. Професійна спрямованість підготовки студентів при вивченні курсу математики // Початкова школа № 5, 1997, с. 103 –111.

Дронова О. О.
кандидат педагогічних наук, доцент,
Слов'янський державний педагогічний інститут

ЗМІСТ ТА ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ ГАЛУЗІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ

В умовах реорганізації освіти в Україні і створення національної системи виховання особистості підготовка фахівців дошкільної галузі набуває нового змісту і спрямованості як на середньому спеціальному, так і на рівні вищої педагогічної освіти.

Перш за все, це пояснюється тим, що період дошкільництва визнано самодостатнім на шляху розвитку особистості. Педагоги, разом з батьками, мусять створити умови, щоб дитина "прожила" цей етап щасливою, захищеною; набула віри у власні можливості, визначила свій соціальний статус. Реалізація можливостей дошкільництва у формуванні стійкої позитивної "Я-концепції" відбувається переважно в системі спілкування "Педагог-Дитина". Рівень цієї реалізації залежить від обох осіб. Але особистість педагога (його гуманістично-творчий потенціал) та рівень професіоналізму (технологічний інструментарій, яким він користується, розраховуючи на позитивну динаміку у САМОрухові

дитини) в значній мірі визначають ефективність особистісно-розвиваючого середовища, створеного дорослими навколо дитини.

По-друге, сучасна особистісно-орієнтована освітня парадигма теж потребує особливого рівня професійності педагога. Його компетентність сьогодні визначається умінням вивчати потенціал окремої дитини і, моделюючи освітнє середовище для групи дітей, створювати умови для індивідуального розвитку і САМОруху. Такий рівень фахової підготовки відповідає соціальному замовленню щодо реалізації національної програми "Обдаровані діти".

Вітчизняний та зарубіжний науково-практичний досвід свідчить про те, що виявлення та розвиток ознак обдарованості людини у тій чи іншій сферах (інтелектуальній, соціальній, художньо-естетичній, комунікативній, спортивних досягнень та інш.) слід розпочинати саме у період дошкільця (О. Белова, О.М. Дяченко, І.П. Іщенко, Н.С. Лейтес, О.М. Матюшкін, В.О. Моляко, С.І. Науменко, Є.М. Торшилова та інш.).

Психологічне супроводження та педагогічна підтримка дитини дошкільного віку, яка "несе" ознаки обдарованості і виховується в сім'ї чи у дошкільному закладі масового типу визначають сьогодні вагомий додаток до професіограми фахівця галузі дошкільної освіти, випускника середньо-професійного чи вищого навчального педагогічного закладу.

Аналіз практики дошкільної освіти та практики професійної підготовки фахівця дають підстави для висновку, що реалізація програми "Обдаровані діти" гальмується внаслідок недостатньої компетентності педагогів щодо проблеми обдарованості. Актуалізується проблема удосконалення підготовки фахівців галузі дошкільної освіти до рівня, який надасть їм можливість професійно діяти під час виявлення та подальшого розвитку обдарованої дитини.

Сучасному спеціалісту - "дошкільнику" потрібні знання з теорії обдарованості, усвідомлення принципів розробки діагностичних методик та індивідуальних корекційно-розвиваючих програм.

Проект "Підготовка фахівців галузі дошкільної освіти до роботи з обдарованими дітьми" опрацьовується на кафедрі дошкільної педагогіки та психології Слов'янського державного педагогічного інституту з 1991-го року як дежбюджетне замовлення. Професіограма фахівця, як його складова частина, містить перелік професійних та особистісних якостей. Серед них:

- уміння розпізнати ознаки та прояви обдарованості у процесі спілкування з дитиною, спостережень за нею та по наслідках її інтелектуальної продуктивної діяльності (навчальної та творчої: зображувальної, акторської, комунікативної та інш.);
- уміння за допомогою спостереження, анкетування, бесід, ознайомлення з сімейними архівами та ін. вивчати сім'ю, її можливості у психолого-педагогічній підтримці обдарованої дитини;
- уміння користуватись сучасними діагностичними методами, вивчати результати тестування, визначати тип обдарованості;
- уміння моделювати індивідуальні програми подальшого розвитку для дітей, які виявляють ознаки певного типу обдарованості.

Вихователь дошкільного закладу має здійснювати професійну діяльність з обдарованою дитиною і забезпечувати подальший розвиток її здібностей та

нахилів, спілкуючись з нею у колі однолітків. Йому потрібні особливі уміння, які допоможуть уникнути можливих суперечностей між стилем, змістом і методами спілкування, придатними для всіх дітей групи та їх неординарністю стосовно обдарованої дитини. Суттєвою допомогою стає знайомство студентів з концептуальними моделями навчання обдарованих дітей і набуття уміння обирати ті з них, які оптимально наближені до власних педагогічних позицій фахівця.

Вихователь водночас є організатором і учасником педагогічного процесу в дошкільному закладі. Розглянемо змістове наповнення його цільових функцій щодо обдарованої дитини.

Трудові (цільові) функції вихователя

Виявлення та обстеження обдарованих дітей	Керівництво діяльністю обдарованих дітей	Організація роботи з батьками
- Підбір з наявних або розробка авторських діагностичних методик	- Модифікація або розробка індивідуальних програм, стилю, змісту та форм спілкування	- Підбір методів вивчення сім'ї
- Організація обстеження, діагностика	- Організація спілкування, створення розвиваючого середовища	- Організація обстеження сім'ї
- Визначення типу обдарованості	- Контроль та оцінка наслідків, корекція навчальних програм залежно від ефективності втілення	- Розробка рекомендацій по забезпеченню сумісних дій щодо подальшого розвитку дитини

Функції мають діалектичний зв'язок і послідовно реалізуються у професійній діяльності. Рівень успішності реалізації функцій залежить від комплексу умінь:

Психолого-педагогічні уміння	Методичні уміння	Спеціальні уміння
- аналітичні - проєктивні - конструктивні - організаторські - комунікативні	- організація діагностичної, навчальної, корекційно-розвиваючої діяльності: - математична - мовленева - зображувальна - акторська - спортивна - комунікативна	вправність та компетентність у певній сфері: - інтелектуальній - зображувальній - акторській - спортивній - комунікативній

Професійність спілкування з обдарованою дитиною залежить від певних особистісних якостей та властивостей педагога. Серед них:

Організаційно-педагогічні властивості	Вольові властивості	Моральні властивості
організованість, захопленість, спостережливості, ерудиція, креативність, мобільність, критичність, компетентність, кмітливість	цілеспрямованість, впевненість, самовладнання, наполегливість, енергійність вимогливість вибачливість	- доброта, чуйність, тактовність, привітність, доброзичливість, слухність, контактність, порядність, інтелігентність, гуманність

Необхідну підготовку у площині феномену обдарованості вихователі мусять отримувати на всіх рівнях професійної освіти дошкільної галузі: педагогічне училище чи коледж, вищий навчальний заклад, післядипломна освіта.

Вивчаючи шляхи удосконалення професійності ми визначили, що деякі з них містяться у курсах психолого-педагогічних дисциплін, які викладаються у навчальних закладах. Чимало можливостей містять організація науково-дослідної роботи студентів та самоосвіта. Але всі названі шляхи не забезпечуватимуть цілісної, системної підготовки фахівця. Це пояснюється нестачею інформації щодо проблеми обдарованості та недовершеністю навчальних планів. У фаховій підготовці сьогодні багато залежить від тієї частини навчальних планів, яка є змінною, тобто від спецкурсів. Особливо тих, які ґрунтуються на власному теоретичному та експериментально-практичному наробку викладачів. На базі проекту "Підготовка фахівців галузі дошкільної освіти до роботи з обдарованими дітьми", ми розробили спецкурс "Психолого-педагогічні основи роботи з обдарованими дітьми в умовах масових дошкільних закладів". Він викладається на факультеті вже сім років і надає студентам необхідної підготовки стосовно визначення типу обдарованості, розробки діагностичних методик та розвиваючих програм спілкування з дітьми, методичних рекомендацій для батьків та вчителів початкової школи.

У теоретичній частині ми намагалися визначити власну позицію стосовно тих питань, які сучасною психолого-педагогічною наукою вирішуються альтернативно (визначення обдарованості, класифікація типів обдарованості, визначення вікових обмежень у проявах та діагностиці обдарованості; розв'язання проблеми змісту, стилю, форм і методів спілкування з обдарованими дітьми, які перебувають у групі однолітків масового дошкільного закладу).

Структура спецкурсу утворюється такими головними темами:

- тема № 1 "Обдарованість як соціально-психологічна проблема";
- тема № 2 "Психофізіологічні основи та структура обдарованості";
- тема № 3 "Класифікація типів обдарованості";
- тема № 4 "Становлення особистості обдарованої дитини".

Перша тема передбачає визначення проблеми, ознайомлення студентів з її історією. Важливо розкрити суперечливість поглядів та концепцій, які завжди існували та існують навколо феномена обдарованості.

Розглядання другої теми потребує уточнення суттєвих наукових понять (визначень), окреслення концептуальної моделі обдарованості, формування понять про принципи діагностування.

У третій темі важливо сприяти розумінню студентами взаємозв'язку між інтелектуальною (загальною) обдарованістю та різними типами спеціальної, розкрити своєрідність проявів обдарованості різних типів у дошкільному віці.

Четверта тема передбачає аналіз наявної науково-методичної інформації, поглиблення знань студентів про типи обдарованості у дошкільництві, ознайомлення з особливостями діагностики типу обдарованості в дошкільному віці та принципом розробки індивідуальних програм подальшого розвитку. Впроваджуючи власні дослідження в практику підготовки фахівця, ми включили до змісту цієї теми такі аспекти: інтелектуальна обдарованість (дослідження О.П. Амацьєвої, О.О. Дронової, Л.В. Крайнової, С.А. Саяпіної); соціальна обдарованість (дослідження О.П. Амацьєвої, О.О. Дронової, О.І. Міхеєвої); рухова обдарованість (дослідження Н.М. Георгян); естетична обдарованість (дослідження О.О. Дронової в галузі образотворчої діяльності, О.П. Амацьєвої в галузі акторських здібностей, Н.М. Георгян в галузі музично-ритмічних рухів). Розглядання кожного з аспектів передбачає аналіз проявів типу обдарованості, моделювання діагностичної методики, визначення змісту розвиваючої програми спілкування педагога з дитиною та методичні рекомендації для батьків.

У п'ятій темі варто звернути увагу на єдність когнітивного, емоційного та соціального розвитку дитини, на необхідність знайти правильну позицію у стосунках "Діти - Обдарована дитина - Вихователь".

Практика доводить, що більш результативним є викладання спецкурсу в останніх семестрах, після курсу "Психодіагностика". Доцільно передбачити як теоретичні заняття (лекція, лекція-діалог, дискусія, "круглий стіл"), на які запрошуються фахівці, батьки обдарованих дітей, здібні діти; так і спільну практичну діяльність викладача і студентів.

Позитивні наслідки має система творчих завдань (теоретичних, методичних та практичних). Творчі завдання теоретичного характеру передбачають підготовку рефератів, розробку та проведення дискусій; "експедиції пошука обдарованих дітей", тощо. Творчі завдання методичного плану спрямовані на організацію "конкурсів програм та методик діагностики обдарованості", "виставок творчих робіт обдарованих дітей", "творчих звітів" спеціалізованих груп. Зміст творчих завдань практичного характеру визначається САМОрухом студента (самооцінка, актуалізація власних здібностей, "творчий звіт студента", "акторська хвилинка").

Під час опрацювання спецкурсу студенти вивчають рекомендовану літературу (конспектують, складають бібліографію з анотацією, створюють "банк" діагностичних методик), усвідомлюють принцип розробки діагностичних та розвиваючих технологій і починають відчувати себе більш самодостатніми як фахівці.

Спецкурс розраховано на 20 годин (12 - теоретичні форми, 8 - практичні заняття у дитячому садку). Перші чотири години разом - діагностування типів обдарованості; наступні - апробація елементів індивідуальних програм.

Вивчення спецкурсу завершується заліком (захист наукової роботи "Можливості розв'язання проблеми обдарованості у дошкільних закладах масового типу", або проведення студентами науково-практичної конференції "Сім'я і суспільство у вихованні обдарованої дитини"). Наукова робота містить теоретичний огляд проблеми, самостійно розроблену діагностуючу методику і аналіз, програму індивідуального розвитку з аналізом її апробації, методичні рекомендації батькам і вчителю.

Спецкурс може бути адаптований до будь-якого рівня (безперервної підготовки педагогічних кадрів).

Summary

The materials of the project "Preparation of Specialists in the Field of Pre-School Education for the Work with Gifted Children" are represented in the article. The project is being developed by the Chair of Pre-School Education and Psychology of Slavyansk State Pedagogical Institute since 1991.

The accent is made on the professiogramme of a specialist and the special course of the author, which provides the realization of this professiogramme.

The aim of the special course is the perfection of the process of preparation of a specialist in the field of pre-school education up to the level necessary for the realization of a developing communication with gifted children.

Резюме

В статті представлені матеріали проекту "Підготовка спеціалістів сфери дошкільного образования к работе с одаренными детьми". Проект розробляється кафедрою дошкільної педагогіки і психології Славянського державного педагогічного інституту з 1991 року. Акцент зроблено на професіограмі спеціаліста і авторському спецкурсі, забезпечуючому її реалізацію. Розкриваються зміст і особливості удосконалення підготовки спеціаліста системи дошкільного образования до рівня, забезпечуючого можливість професійної діяльності з одареними дітьми.

Список литературы

1. Дронова О.О., Крайнова Л.В., Михеева Е.И. Подготовка специалистов по дошкольному воспитанию к работе с одаренными детьми // Повышение эффективности воспитания детей дошкольного возраста: Тезисы докладов и сообщений Научно-методической конференции преподавателей педагогических институтов. - Шадринск. - 1992. - С. 157-159.
2. Аматыева О.П., Дронова О.О., Крайнова Л.В. Психологічна допомога сім'ям обдарованих дітей // Проблеми розвитку та вдосконалення психологічної служби системи освіти: Тези конференції 4-5 травня 1994 р. - Донецьк.- 1994.- С. 70
3. Дронова О.О., Крайнова Л.В., Михеева О.І. Особливості роботи з обдарованими дітьми в умовах масових дошкільних закладів: Програма спецкурсу // Програми педагогічних інститутів: Збірник програм спецкурсів для спеціальності 7.01.01.03 "Дошкільна педагогіка та психологія". - Київ.: ІЗМН. - 1997. - С. 3-9.

*Добрынская Н.Г.
преподаватель,*

Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта

УНИКУЛЬТУРА, КРОССКУЛЬТУРА, МУЛЬТИКУЛЬТУРА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПЕРЕВОДЕ АНТИУТОПИИ

На сегодняшний день кросскультурные отношения являются горячо обсуждаемой темой и задачей изучения гуманитарных наук как у нас в стране, так и за рубежом. Эта актуальность касается их фундаментальной терминологии (и, таким образом, основных понятий) и, более того, - методов их практического научно-исследовательского приложения. Теория и практика перевода предполагает как изучение жанра в различных языковых средах, так и возможность адекватной передачи авторско - стилистической доминанты исходного текста в текст перевода. Именно поэтому вопросы художественного перевода касаются сферы кросс культурных отношений.

Культуры могут быть условно разделены на три типа: уни-культура (однородная этнически или социально), кросс культура (то, что возникает на взаимодействии культур, которые со- и противопоставляют себя друг другу) и мультикультура (основана на нескольких этнических или социальных культурах, сосуществующих в одной стране или регионе). Они, безусловно, не встречаются в жизни в чистом виде, но проявляются в той или иной мере во всех этнических и социальных культурах, а также – на субкультуральном уровне, каким является литература.

Художественный текст как носитель объективного смысла текущих событий и, потому - *imago mundi*, последовательно и аккуратно фиксирует отношение различных этно- и социальных культур к тому, что в них именуется нормой и что называется эксцессом. «Своеобразный «словарь» любой национальной культуры и всякой религии, символы открывают нам также самое глубинное содержательное ядро любого литературного текста»[7,260], именно поэтому особенно важно фиксировать и определять отношение уни-, кросс- и мультикультуры к понятиям нормы и эксцесса с точки зрения символики.

Литературный жанр антиутопии дает эту возможность по ряду причин.

Во-первых, он описывает жизнь уни-культурного общества, изолированного в Райском Городе (греч. *παράδεισος* «сад, парк», но и с др. -иран. *pa'ri-daēza* «отовсюду огороженное место») [5,363]. Огражденность антиутопического мира - это не только традиция жанра, черта характерная для всех романов - антиутопий, это, прежде всего, пародирование традиции утопической литературы, о чем писал в работе "Антиутопия как пародийный жанр" Г.Морсон. Утопия, а вслед за ней и антиутопия развивают в различных направлениях одну и ту же мифологическую тему – оба жанра обращаются к мотиву Райского Города или Сада, принимая диаметрально различные позиции в его оценке.

Относительно урбанистической концепции рая, оговаривается внешний вид небесного города и его социологическое устройство: 1) Райский город соотносится с понятием круглых и квадратных “святых” городов (отражающих своим правильным планом устройство вселенной), распространенных в древности; 2) различные мифологические концепции подчеркивают светоносность

материалов (золото, стекло), из которых выстроен райский город. Для утопий Европы светносные святые города или социальное благополучие островного государства олицетворяли Рай или его воплощение на земле - Острова Блаженные.

Во-вторых, антиутопия предполагает и кросс-культурность, т.е. «исконную жанровую направленность антиутопии против жанра утопии как такового» [6,238]. Подчеркивая внешнее сходство с идеалом, антиутопия акцентирует содержательное противопоставление Райского города в антиутопии мифологическому (утопическому) Раю. В христианской мифологии Рай - потеря идеального, позитивного состояния, в то время как антиутопический Рай - приобретение пространства опасного для существования личности. Единое Государство Е.Замятина, Океания Дж.Оруэлла, Остров Крым В.Аксенова, Сан-Лоренцо К.Воннегута и другие города-государства антиутопии действительно изолированы от внешнего мира стеной из зеленого стекла, естественным островным положением и даже каменными иглами или колючей проволокой. Из-за подобных природных или техногенных препятствий покинуть Рай антиутопии практически невозможно и, соответственно, это - одна из составляющих жанрово-стилистической доминанты, сохранение которой необходимо в тексте перевода.

Описывая уникальное общество и, допуская противопоставление мира и антимира, жанр в результате подходит к идее мультикультурности. Иными словами, антиутопия развивает идею «частичного человека» Платона, сводя на пространстве города или острова несколько социальных каст, а значит, создавая мультикультурное общество. Таким описано общество в "Дивном новом мире" О.Хаксли, где α, β, γ и др. касты сосуществуют и клонируются в необходимом для социума объеме. Классическим обществом антиутопии с точки зрения социальной роли является Единое Государство в романе Е.Замятина "Мы".

Учитывая синтетический характер антиутопии, можно констатировать наличие романов, построенных согласно классической модели жанра, обязательно соблюдающей жанрово-стилистическую доминанту; но и в той же мере - появление романов, синтезирующих черты антиутопии и других жанров. Именно генеалогическая разветвленность и синтетическая природа обусловили дискуссионность в терминологии - "наряду с понятием "антиутопия" существуют и часто употребляются как синонимы такие понятия, как "негативная утопия", "какотопия", "дистопия", "контрутопия", "утопия-предупреждение". [1, 260]

Ресурсным для исследования исходным пунктом представляется идея символического подхода к антиутопии и изучение с такой точки зрения оппозиций соотносящихся с архаическими архетипами свое / чужое, Космос / Хаос. Этот диалог может привлечь своих участников от отчуждения к сотворчеству и может проходить через следующие этапы.

1. Этап, исключаящий инакость, где существует только "наша" культура - в романе «Москва 2042» В.Войновича всех больных, инакомыслящих и стариков выдворяют за пределы «Москорепа».

2. Этап, противопоставляющий "наш" культурный мир против "их" мира, отгораживающий утопическое государство Зеленой Стеной («Мы». Е.Замятина) или колючей проволокой ("Cat's Cradle", K.Vonnegut, Jr.) от остального мира.

3. Этап, включающий "Вас" и "ваш" мир как участников диалога и, потому объединяющий Наш Мир и Иномирие – в романе Дж.Оруэлла «1984» Воюющие утопии Остазии, Океании и Евразии вообще не возможны друг без друга.

4. Этап, приумножающий культурные нормы участников диалога по принципу равноправия и отрицающий иерархию языков и культур. Такой этап характерен более для утопии и именно утопическая философия равенства и взаимозаменяемости критикуется антиутопией с позиции права личного выбора.

5. Этап однородности составляющих, у которых есть общий культурный метаязык и мета-пространство для их жизнедеятельности. Мультикультурность находит эксцесс на грани различных взаимодействующих культур, но, учитывая их однородность, сложно говорить о соотношении нормы и эксцесса, точно так же, как сложно отыскать отторжение «альфа», «бета», «гамма» и т.д. социальных культур в романе "Brave New World" О.Хаксли.

В условиях повсеместной (и, теперь уже, необратимой) интеграции культур роль перевода переоценить невозможно. Каждый переводчик уточняет или устанавливает межнациональные и межкультурные лингвостилистические и философские параллели между разными жанрами, авторами и разными традициями. В сфере литературоведения и переводоведения разработка данной темы выражается в поиске общих реалий, символов и отдельных понятий, которые могут быть полезными инструментами для совместного изучения актуального, разнопланового явления. К методике переводоведческого анализа, применяющей единый инструментарий, как к отдельному тексту, так и к мегатексту национальной и мировой культуры подводит нас предлагаемый подход в изучении системы символов. Поэтому именно выбор переводчиком символического кода внутри культуры-источника и подключение его к культуре-рецептору обеспечивает переводимому тексту активную, динамичную жизнь в различных, сколь угодно новых социокультурных условиях.

Summary

Author suggests a new approach to the analysis of literary translation that combines basic principles of symbols' interpretation and sphere of crosscultural studies. Such a crossdisciplinary approach is applied to the genre of anti-utopia and the problem of its translation. Taking 'symbolic code' as one of the major contents of genre model a translator creates such a text that can be adequate under new social and cultural conditions.

Резюме

Авторка пропонує новий підхід до аналізу літературного твору, сочетающего основні принципы поєднання символів з вивченням кроскультурних відношень. Такий кросдисциплінарний підхід розглядається на матеріалі романів антиутопій, порушуючи проблему їхнього перекладу. Вважаючи "символічний код" однієї з головних що складають модель жанру, представляється можливим адекватний переклад тексту в нові соціальні і культурні умови.

Литература:

1. Баталов Э.Я. В мире утопии: Пять диалогов об утопии, утопич. сознании и утопич. экспериментах. - М.: Политиздат, 1989.
2. Ланин Б. Анатомия литературной антиутопии. // Общественные науки и современность. – М., 1993. – № 5.

3. Любимова А.Ф. Время и пространство в антиутопии./ Проблемы метода и поэтики в зарубежной литературе XIX-XX вв. – Пермь, 1993.
4. Медведева Н.Г. Миф и Утопия (художественное пространство и время) / Проблемы типологии литературного процесса. – Пермь, 1989.
5. Мифы народов мира. Энциклопедия: в 2х т. / гл. ред. С.А.Токарев. —М.: Российская энциклопедия, 1994 —Т.2.
6. Морсон Г. Антиутопия как пародийный жанр. Утопия и утопическое мышление. М.,1991.

*Дуб Е. П.
кандидат історичних наук, доцент,
Харківський військовий університет*

САМООСВІТА МАЙБУТНЬОГО ОФІЦЕРА – ВИХОВАТЕЛЯ ЯК УМОВА ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Відомо, що кожен випускник вищого військового навчального закладу стає не просто командиром, фахівцем у тій чи іншій сфері військової справи, але й вихователем і вчителем своїх підлеглих, тобто тих молодих хлопців, яких держава йому довірила. “Командир (начальник), – читаємо в статуті внутрішньої служби Збройних Сил України, – є єдиноначальником і особисто відповідає перед державою за ... виховання, військову дисципліну, морально-психологічний стан особового складу” [1]. І якщо це справедливо по відношенню до будь-якого керівника, то стосовно тих, хто безпосередньо призначається на посаду офіцера – вихователя, не викликає ніякого сумніву.

Так склалося, що на сучасному етапі розбудови Збройних Сил України жоден військовий навчальний заклад в нашій державі цілеспрямовано не готує офіцерів первинної ланки (рота, батарея) за фахом “Організація та проведення виховної роботи в підрозділі”, тоді як у Концепції виховної роботи у Збройних Силах та інших військових формуваннях України, яка затверджена Указом Перзидента України у 1998 році, ми знаходимо: “У підрозділах виховну роботу організують і проводять заступники командирів з виховної роботи”[2]. Для вирішення цієї проблеми Міністр оборони України 3 вересня 1998 року видав директиву №Д-18 “Про організацію системи підготовки заступників командирів рот (батареї) з виховної роботи у Збройних Силах України”, якою визначив, що підготовку офіцерів для призначення на посади заступників командирів підрозділів з виховної роботи здійснювати у вищих військово-навчальних закладах, які готують військових фахівців командного (командно-інженерного) профілю для Збройних Сил України” [3].

Підготовка офіцерів – вихователів первинної ланки для Військ протиповітряної оборони (ППО) країни була покладена на Харківський військовий університет (ХВУ), де протягом останніх двох років ця робота безуспішно здійснюється. Провідну роль в роботі з курсантами випускних курсів (групи набираються саме з тих, хто навчається в ХВУ останній рік) відіграє кафедра психології та педагогіки, де зосереджений не тільки значний науковий потенціал ВВНЗ, але й працюють ті фахівці (як офіцери кадру, так і запасу), які самі у свій час пройшли у військах усі ланки виховної роботи – від підрозділу до частини.

Про достатню якість роботи, що проводиться в ХВУ в цьому напрямку, свідчить той факт, що командири частин і з'єднань з великим задоволенням сприймають призначення випускників військового університету на посади офіцерів – вихователів, а також зміст відгуків на випускників, що кожен рік надходять із військ в університет. Цьому сприяє значна кропітка робота керівництва університету, виховного відділу ХВУ, факультетів і викладачів кафедри психології та педагогіки з кандидатами на роботу у виховних структурах Збройних Сил України.

Починається все з дбайливого добіру майбутніх офіцерів – вихователів, де враховуються мотиви, що спонукають курсантів до професійної виховної роботи з особовим складом, соціальні, морально-психологічні та професійні якості бажаних засвоїти новий фах, уся чотирірічна навчальна та інша, передусім громадська, діяльність курсантів у стінах військового навчального закладу.

Для тих, хто займається на курсах підготовки заступників командирів з виховної роботи розробляються спеціальні навчальні програми, у яких значне місце відводиться практичним формам занять, де аналізується і вивчається сучасний досвід виховної роботи в бойових частинах і підрозділах Збройних Сил України. Безпосередню підготовку претендентів на професійну виховну роботу у військах здійснюють найбільш методично і професійно підготовлені викладачі університету.

Разом з тим, ми вважаємо, що важливою передумовою в успішній підготовці офіцерів – вихователів для військ є створення курсантам, які готуються до виховної роботи, відповідних умов для їх кропіткої самостійної роботи щодо засвоєння змісту, форм і методів майбутньої роботи з особовим складом. Мова йде про професійну самоосвіту майбутніх офіцерів–вихователів. Це обумовлено дуже коротким терміном їх підготовки за новим фахом (один рік в порівнянні з чотирірічним навчанням у військово–політичних училищах часів Радянського Союзу), новими умовами життя і, крім того, тими особливостями розвитку і функціонування Збройних Сил України, які вимагають переосмислення всього того, що було накопичено до 90-х років у виховній роботі з особовим складом.

Професійна самоосвіта майбутнього офіцера–вихователя починається зі складення ним Плану індивідуальної самостійної підготовки за спеціальністю “Організація та проведення виховної роботи у підрозділі”. Цей план передбачає як теоретичне, так і практичне вирішення проблеми. Хоча курсантам і читається курс “Основи організації та проведення виховної роботи в підрозділі”, основною умовою його опанування є постійна кропітка самостійна робота навчальних щодо його засвоєння шляхом вивчення спеціальної літератури, армійського періодичного друку, документів, які надходять у війська у вигляді наказів, директив, оглядів, що стосуються виховної роботи. Робиться це як в період теоретичного вивчення курсу – в стінах ХВУ, так і в період військового стажування курсантів.

Перебуваючи в університеті, курсанти користуються бібліотечним фондом ВВНЗ, численними підбірками і методичними матеріалами з відповідних проблем виховної роботи, що є у навчальних та навчально-методичних кабінетах університету та гуманітарних кафедр ХВУ. Майбутній вихователь має можливість, звернувшись до викладача, отримати вичерпну консультацію з того

чи іншого питання, що цікавить його як фахівця виховної роботи. Курсанти також нерідко звертаються до безпосередніх організаторів виховного процесу в ХВУ: заступників начальників курсів і факультетів з виховної роботи, офіцерів виховного відділу університету. Крім відповідних роз'яснень та порад з їх боку, курсанти можуть спостережати їх безпосередню виховну роботу з підлеглими, бачити і оцінювати їх крайщі прийоми та способи при здійсненні тих чи інших виховних заходів, брати їх на своє озброєння. Хоча програма підготовки майбутніх офіцерів-вихователів і передбачає придбання ними окремих навичок і вмінь виховної роботи шляхом їх безпосередньої участі і проведенні певних виховних заходів з курсантами молодших курсів, більшість з них це не влаштовує. Навчасмі сами прагнуть проведення додаткових заходів виховного характеру. І командири курсантських підрозділів і частин забезпечення навчального процесу в ХВУ завжди йдуть назустріч таким бажанням. Майбутні вихователі широко залучаються для проведення з особовим складом інформування, різноманітних бесід, індивідуальної роботи, культурно-просвітницької роботи, організації дозвілля і відпочинку військовослужбовців, спортивних заходів. Користь тут очевидна: і справа виграє, і курсанти не тільки отримують, але й закріплюють певні професійні навички.

Значне ж закріплення цих навичок і поглиблення знань з виховної роботи здійснюється під час перебування курсантів на військовому стажуванні. Кандидати на первинні виховні посади, як правило, стажуються в ролі заступників командирів підрозділів з виховної роботи. І в період цієї військової практики відпрацьовують конкретний перелік завдань, що пов'язаний функціональними обов'язками офіцера-вихователя. Але армейська дійсність часто змушує проводити такі виховні заходи, які не передбачаються ані програмами стажування, ані наказами та директивами, що стосуються виховної роботи в Збройних Силах. І тут випускник, застосовуючи раніше отримані знання і вміння, свій досвід і досвід фахівців виховної роботи, самостійно звернувшись до вивчення нового матеріалу з проблеми, що виникла, повинен прийняти грамотне рішення і успішно його реалізувати. Практика свідчить, що випускники ХВУ під час військового стажування проводять і певні (хоча і невеличкі) соціологічні дослідження, і психолого-педагогічні експерименти, і вирішують проблеми, що пов'язані з соціальними питаннями. Це є своєрідною допомогою командирам і фахівцям виховної служби підрозділів і частин Віськ ППО, а також самостійним набуттям кандидатами на виховну роботу власного досвіду її проведення в найближчому майбутньому.

Слід зауважити, що така професійна самоосвітня діяльність майбутніх офіцерів-вихователів можлива лише при:

- керівництві з боку викладача, який відповідає за підготовку курсантів (націлювання на самостійну роботу, допомога в складанні програм професійної самоосвіти, надання рекомендацій і порад в її здійсненні і т.п.);
- формуванні і розвитку у навчаних певного рівня мотивів, що виражають їх майбутню професійну спрямованість і спонукають до наполегливої самостійної роботи щодо опанування новим фахом;

- постійному контролю за самостійною роботою курсантів над собою (індивідуальні бесіди з навчаємими, заслуховування їх звітів, виконання курсових і кваліфікаційних робіт тощо);

- наявності прикладу такої роботи з боку викладачів-наставників, офіцерів-фахівців виховної роботи, товаришів;

- стимулюванні професійної самоосвітньої роботи курсантів.

Досвід, що накопичений в Харківському військовому університеті з підготовки випускників на первинні посади заступників командирів підрозділів з виховної роботи, дозволяє зробити певні висновки:

1.Однією з умов успішного вирішення цієї проблеми є забезпечення усвідомленої професійної самоосвіти з боку тих, хто обрав шлях офіцера-вихователя.

2.Провідну роль в організації самоосвітньої діяльності майбутнього фахівця виховної служби відіграє викладач-наставник, який в останній рік працює з курсантами.

3. Професійна самоосвітня робота курсанта при засвоєнні ним нового фаху в якості результату виявляється у вигляді досвіду, що отримує майбутній офіцер-вихователь і який завжди йому знадобиться при професійному зростанні і службовому підвищенні, а також в тих якостях офіцера, що дозволяють йому правильно організувати свою працю і самого себе, наполегливо досягати поставленої мети і ефективного вирішувати професійні завдання.

Резюме

В статье «Самообразование будущего офицера-воспитателя как условие его профессиональной подготовки» рассматривается проблема постоянной самостоятельной работы над собой тех, кто стремится стать специалистом-воспитателем. За основу берется профессиональный самообразовательный процесс. Делается это на примере Вооруженных Сил Украины, анализируется опыт такой работы в Харьковском военном университете.

Автор показывает роль самостоятельной работы будущих специалистов воспитательной службы при освоении курсантами новой для них специальности, делает вывод о том, что самообразование является обязательным условием при становлении офицера-воспитателя. В статье обосновывается необходимость руководства самообразовательной работой обучаемых со стороны преподавателя, формирования профессиональной мотивационной сферы у будущих специалистов воспитательной службы, стимулирования их усилий. Содержание статьи подводит к выводу, что результатом самообразовательной работы курсантов является не только приобретение ими новых знаний, умений и опыта такой работы, но и таких качеств офицера-воспитателя, которые позволят лучше и эффективнее выполнять свои профессиональные обязанности.

Summary

The article "Self-education of Officer-educator To Be as an Condition of His/Her Professional Training" considers the problem of constant self-dependant work of military students – future officers-educators on their self-education. As an example are taken Armed Forces of Ukraine and the experience of Kharkov Military University in particular.

The author demonstrates the role of self-dependant work of future specialists of educational service in the process of learning and makes the conclusion that self-

education is the necessary condition in the making of officer-educator. There is grounded the need to guide the self-education of students by the teaching staff, to form the professional motivation sphere of future specialists of educational service, to stimulate their efforts. The content of the article brings to the conclusion that the result of the self-educative work of students consists not only in acquiring the knowledge, skills and experience of such a work but in gaining such qualities of officer-educator which will help them to execute their professional duty better and more effective.

Список використаної літератури:

1. Статут внутрішньої служби Збройних Сил України, ст.58. – Народна армія, 27, 28, 29 травня, 2, 3, 4, 5 червня 1999 р.
2. Концепція виховної роботи в Збройних Силах та інших військових формуваннях України: Затверджена Указом Президента України від 4 вересня 1998 року №981/98. – Вартові неба. Спец. випуск, квітень 1999 р.
3. Директива Міністра оборони України №Д-18. «Про організацію системи підготовки заступників командирів рот (батареї) з виховної роботи в Збройних Силах України.–К., 1998.

*Егорова Э.Н.
кандидат психологических наук, доцент,
Университет внутренних дел, г.Харьков;
Шалимова Л.В.
старший преподаватель,*

Харьковский государственный политехнический университет

НЕОБХОДИМОСТЬ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ В ПОДГОТОВКЕ ПСИХОЛОГОВ

Профессия психолога сегодня становится все более и более популярной. Это связано с тем, что человеческий фактор, который является центральным аспектом изучения в психологии, играет ведущую роль в современном обществе.

Именно поэтому психология развивается стремительно, интенсивно, постоянно возникают новые концепции, взгляды, подходы, технологии, отрасли, перед ней ставятся новые актуальные задачи.

Это требует обеспечения непрерывности и постоянства психологического образования, принципиального пересмотра как концепции существующей профессиональной подготовки психолога, так и изменения его содержания.

Функции психолога-специалиста очень многогранны и разнообразны. Психолог занимается изучением закономерностей психической реальности (академическая психология), изучает особенности проявления психики человека в различных видах его деятельности (прикладная психология), оказывает психологическую помощь и услуги консультационного плана (практическая психология), разрабатывает способы совершенствования психики (психотехника и психотехнология) и др.

Многообразие этих функций ставит определенные проблемы и задачи перед процессом подготовки психолога.

Первый этап такой подготовки должен заключаться уже в профессиональной ориентации школьников при сознательном выборе психологии как своей будущей специальности, т.е. в формировании осознанной мотивации профессионального выбора. Так как в современной школе психология не преподается (как правило, это только факультативный курс), выбор психологического образования определяется часто случайными факторами: интересом к паранормальным явлениям психики, эзотерическим учениям; чтением популярной, часто ненаучной литературы; просмотром различных фантастических фильмов; иногда неполной информацией от знакомых студентов-психологов и проч.

Так как психологические знания необходимы не только специалистам психологам, но и любому человеку, целесообразно введение курса психологии в старших классах. При этом содержание данного курса должно быть больше посвящено не столько теоретическим проблемам общей, возрастной, педагогической психологии, сколько практическим аспектам психологических знаний – особенностям межличностного общения, развития личности, раскрытию общих и специальных способностей, решению конкретных проблем юношеского возраста. Это позволит старшеклассникам более четко усвоить значимость психологической науки в жизнедеятельности человека, что в свою очередь определит более сознательный выбор психологии как будущей специальности.

Вторым этапом подготовки профессионального психолога должен стать профотбор. Это требование обусловлено тем, что на психологические отделения и факультеты иногда попадают люди, ориентированные на решение собственными личностными проблемами, или люди, связывающие психологию с паранормальными явлениями психики, экстрасенсорикой, эзотерикой и проч., то есть люди с искаженным представлением о психологии. С другой стороны профотбор необходим для выявления профпригодности к будущей психологической деятельности.

Следующим этапом является непосредственное обучение будущих психологов в высших учебных заведениях. Здесь необходимо определенным образом пересмотреть концепцию подготовки психологов.

Первые полтора-два года обучения должны быть посвящены правильному усвоению категориального аппарата науки, так как психологические термины часто используются в быденной речи с совершенно другим содержанием. Для психолога понятие “темпераментный” совершенно неинформационно, в бытовой речи - это характеристика очень подвижного, энергичного, вспыльчивого человека (в психологии это соответствует холерическому темпераменту). Обыденное понятие “бесхарактерный” является нонсенсом для психолога, так как черты характера присущи любому человеку. Сложность усвоения категориального аппарата психологии обусловлена не только тем, что существуют значительные расхождения содержания понятий быденной и научной речи, но и тем, что каждому конкретному психологическому направлению, психологической школе присуще свое смысловое наполнение психологической категории. Профессиональная культура психолога предполагает четкую ориентацию во всем многообразии терминологического аппарата современной психологической науки.

Многообразие функций психолога требует последующей дифференциации в его подготовке. Это должно быть отражено в содержании учебного плана и формах учебно-методической и практической подготовки конкретного специалиста-психолога. Современный учебный план подготовки психологов ориентирован, главным образом, на теоретическую подготовку. Однако реалии общественной жизни ставят перед психологией другие задачи – в первую очередь, оказание психологической помощи и психологических услуг населению.

На наш взгляд, подготовка академических и практических психологов должна вестись по различным учебным планам.

При подготовке академических психологов, психологов-исследователей больше внимания необходимо уделить теоретико-методологическим основам науки, системе эмпирических методов исследования психической реальности, выработке умений разрабатывать стратегию и программу конкретных научно-психологических исследований, владению математическим аппаратом обработки полученных результатов и проч.

Традиционное преподавание психологии характеризуется преподнесением готовых теоретических знаний, студент заучивает те или иные теории, концепции, однако не получает реальных навыков наблюдения, экспериментирования, навыков практической работы с психической реальностью.

Это обусловлено формами преподавания – лекция и семинарские занятия, в лучшем случае – практические занятия, на которых только демонстрируются те или иные инструментарии исследовательской деятельности психолога. Нам представляется, что необходимым компонентом подготовки академических психологов должна стать самостоятельная научно-исследовательская деятельность студента.

Безусловно, теоретическая подготовка является важным аспектом в образовании как академического, так и практического психолога. Однако она не обеспечивает необходимого уровня владения навыками для профессиональной практической деятельности. Это требует существенного пересмотра как содержания учебного плана по подготовке практических психологов: исключения из него избыточности теоретических знаний, посвященных детальному изучению конкретных научных психологических концепций, школ, направлений, не касающихся практической деятельности психолога; исключения дисциплин, посвященных прикладным направлениям – психологии труда, инженерной психологии и эргономики, зоопсихологии, сравнительной психологии, психофизиологии, спортивной психологии и др., - так и изменения форм их подготовки. В первую очередь здесь необходимо использовать активные методы обучения: социально-психологический тренинг, деловые психологические игры и др., ориентированные на формирование психологической культуры будущих практических психологов, включающей умение не только видеть психологическую проблему клиента, но и подбирать адекватные способы ее диагностики, коррекции и разрешения.

Специфика подготовки практического психолога еще связана с тем, что его клиентом является психологически неподготовленный человек, а, следовательно, психологу необходимо научиться находить с ним общий язык, не

искажая при этом реальной картины психологической проблемы. То есть возникает проблема соотношения психологического научного и бытийного языка, но уже в другом ракурсе.

Современные вузы не готовят ни психологов-психотерапевтов, ни психологов-консультантов, ни психологов-тренеров, хотя, как показывает опыт, это наиболее востребованные формы практической работы психолога. Их подготовкой чаще всего занимаются различные частные фирмы или организации, не имеющие даже необходимой лицензии. Это приводит к некачественной подготовке практического психолога и снижению уровня оказания психологических услуг и помощи, и в итоге к дискредитации практической психологии вообще.

Что касается подготовки психологов-прикладников, то, на наш взгляд, более целесообразным представляется их подготовка на основании базового высшего образования и практической деятельности, связанных с той или иной конкретной социальной сферой: например, подготовка педагогического психолога должна осуществляться на базе педагогического образования, инженерного психолога и эргономика - на базе технического образования, спортивного психолога - на базе тренерской подготовки, юридического или криминального психолога - на базе юридического, патопсихолога - на базе медицинского, зоопсихолога на базе биологического и проч. Это связано с тем, что адекватное решение различных психологических проблем конкретной социальной сферы возможно лишь при глубоком знании ее особенностей и специфики. Таким образом, в подготовке психолога-прикладника психологическое образование должна быть вторичным по отношению к базового профессиональному образованию.

На сегодняшний день на Украине отсутствует даже специализация в подготовке прикладных психологов. Лишь отдельные вузы осуществляют более-менее целенаправленную подготовку прикладных психологов, в частности, Харьковский государственный педагогический университет готовит психологов для работы в системе образования, Университет внутренних дел готовит прикладных психологов для работы в системе УВД, Министерство здравоохранения рассматривает вопрос о введении специализации по медицинской психологии в медвузах и проч.. Это далеко не исчерпывает всего многообразия форм работы современного прикладного психолога, с одной стороны, с другой стороны здесь подготовка прикладника-психолога не связана с углубленным изучением конкретной профессиональной сферы, с ее реальными проблемами.

Особым направлением в профессиональной подготовке психологов является подготовка психологов-педагогов, преподающих психологию в средних и высших учебных заведениях. Специфика подготовки таких психологов-специалистов заключается в углубленном изучении методов и методик преподавания психологических дисциплин для школьников и студентов, причем студентов-непсихологов и студентов-психологов. Центральными моментами подготовки данных специалистов должны стать педагогическая практика, овладение современными методами и техниками преподавания, развитие их педагогического мастерства.

Важным аспектом непрерывности профессионального психологического образования должно быть повышение квалификации психологов в соответствии с теми конкретными проблемами, с которыми они сталкиваются в своей реальной деятельности. Это может осуществляться в форме научных и методических семинаров по актуальным вопросам, либо на базе центров повышения квалификации психологов (отсутствующих в настоящее время), целью которых должно стать ознакомление психологов с новыми научными, теоретическими, эмпирическими психологическими знаниями - для академических психологов; с новыми психотехнологиями и психотехниками – для практических психологов; с новыми психологическими проблемами и средствами их решения в конкретных отраслях – для прикладных психологов.

Данная концепция непрерывного, постоянного и дифференцированного образования психологов-специалистов требует создания системы взаимосвязанных образовательных структур, ориентированных на основные этапы подготовки и совершенствования профессионального уровня психологов различных направлений, пересмотра учебных планов и разработки новых форм и методов профессиональной подготовки.

Summary

Problems unceasing psychological shave formation are considered. Stand out different stages in preparing a psychologist-specialist. The need of more clear differens in the formation of the psychologists is indicated. Importance of the educational plans and main methods of the different directions psychologists preparing revising is emphasized.

Резюме

Розглядаються проблеми неперервної психологічної освіти. Визначаються різні етапи у підготовці психолога-фахівця. Вказується на необхідність найбільш чіткої диференціації підготовки. Підкреслюється важливість перегляду навчальних планів, змісту та технологій навчання психологів різних напрямів.

Журавлева О.И.

кандидат искусствоведения, профессор,

Донецкая государственная академия управления

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА

Внедрение теории и практики современного управления и его важнейшего инструмента менеджмента явление далеко не новое, но, одновременно с этим, не столь широко практикуемое. В настоящее время оно находится в стадии своего научно-теоретического осмысления, накопления практических результатов, систематизации, анализа, обработки данных и выбора стратегических концепций процесса развития. Подтверждением данных фактов могут служить комплексные разработки Киевской межрегиональной академии управления персоналом (МАУП), института педагогики и психологии профессионального образования АПН Украины и др.

Затянувшаяся “болезнь” экономики и всего общества Украины, вынуждает непрестанно искать глубинные причины кризиса и глобальные пути выхода из него. Причины очевидны: отсутствие социально-экономической стратегии развития страны, которую бы разделяло и поддерживало большинство населения. Сегодня в Украине нет научно-обоснованной концепции обновления постсоветского (посттоталитарного, постсоциалистического) пространства, которая была бы импульсом такой стратегии и стала ключом к разработке прогнатической теории управления специфическим “переходным” периодом общества. Выбор модели социально-экономической стратегии- это всегда осознанный и сложный процесс, который должен быть убедительно обоснован.

Сегодня для многих уже очевидно, что в мировом обществе происходят изменения, связанные с проявлением таких фактов общественного развития, как качества человека, условия его жизнедеятельности и самореализации, обеспечивающие **антропосоциальный** подход к развитию общества. В современных условиях он раскрывается в индексном показателе человеческого развития (ИЧР), включает уровень материального благосостояния, здоровья и образования и образованности населения. Данный индекс рассчитывается экспертами ООН для всех стран мира по таким макроуровневым показателям: национальный доход на душу населения, средняя продолжительность жизни и длительности обучения в стране. Система наблюдателей- экспертов разработана и институтом содействия научным исследованиями при Конгрессе США. Она работает во всех странах, в том числе и на Украине. По данным последних трех лет (с 1997 по 1999 год) из 175 стран Украина переместилась с 95 на 102 место. Однако повышения ИЧР, продекларированные в Конституции Украины, до настоящего времени не получило какого-либо научного подкрепления на концептуальном уровне, не говоря уже о механизмах реализации теории стратегического управления в “переходный” период.

Антропосоциальный подход представляет собой один из результатов развития “общей теории систем” Л. Берталани, появившуюся в 40-е годы XX века, и заложенную значительно ранее “Тектологией” А. Богданова (2).

Исходным пунктом данных учений можно считать признание необходимости подхода к изучению любого явления с точки зрения организации. Организованный социальный объект в «Тектологии» определяется на основе принципа «целое больше суммы частей» ... «чем больше целое отличается от суммы частей, тем более оно организовано...». «В неорганизованных комплексах целое меньше суммы своих частей» (4,655).

Теория и практика менеджмента на протяжении прошлого столетия также активно разрабатывала стратегические области производственно-экономического и социального управления обществом. Сформировавшись в конце 1900 – 1920-х годах, менеджмент претерпел значительную эволюцию: 1920 – 1950 годы сложилась классическая административная школа; в 1930-1950 гг. – школа взаимоотношений между людьми; 1950-1990 гг. – утвердилась научная школа поведения; с 1950 по 1970 годов в управлении вырабатывается множественный подход, применяемый и в условиях сегодняшнего дня наряду с другими. И, наконец, теория и практика современного менеджмента активно разрабатывает системно-синергетический подход, основой которого является

сложная совокупность мира, открытость общества, нелинейность (многоуровневость) и неравномерность развития различных социальных миссий, систем и институтов. Именно с синергетикой связаны современные методы стратегического управления и менеджмента (Г. Питерс, Р. Истерман, И. Ансофф, Б. Карлер и др.).

Процесс развития теории научного менеджмента неуклонно движется в сторону расширения перспектив охвата явлений и накопления конкретных методов: от тактических систем к стратегическим, охватывающих всю совокупность достижений в данной области. Так, в Оксфордском словаре 1990-х годов менеджмент определяется как «способ взаимодействия людей, как организация и искусство управления, особый род умений и административных навыков, орган управления, административная единица» (8). Подобное определение современного менеджмента как многоуровневой, интегрированной системы, свободно адаптирующейся в любой сфере жизнедеятельности человеческого сообщества, является результатом развития фундаментальной школы научного менеджмента Ф. Тейлора, А. Файоля, П. Дракера и др.

Антропосоциальный подход в решении основных вопросов жизнедеятельности всего мирового сообщества, принятый всеми развитыми странами мира, в том числе и Украиной, затрагивает всю систему духовного производства. Именно эти стратегические задачи сформулированы в государственной национальной программе «Освіта» (Україна ХХІ століття) (3), и концепции «Гуманітарна освіта України» (5). Стратегию решения задач, связанных с изменением образа мышления педагогов и управленцев, можно представить себе на основе освоения опыта, наработанного мировой теорией и практикой в областях педагогики, управления и менеджмента, прежде всего таких положений как целеполагание, иерархическая жесткость модели, взаимосвязь и единство целого и звеньев и др. Сегодня это особенно актуально для Украины, которая имеет достаточно мощный человеческий потенциал (научный, производственный), но не может реализовать их в силу неорганизованности общества, недостаточной компетентности деятельности персонала во всех сферах и социальных объектах, начиная с высших эшелонов власти и заканчивая звеньями репродукции человеческой личности, ее социальной ориентации и самореализации. В этой связи вполне уместно напомнить известный тезис П. Дракера, что «нет слаборазвитых государств, но есть слабоуправляемые системы» (4,14).

Адаптация мировых систем - самый традиционный путь решения данных задач, но не менее важен накопленный опыт в теории и практике отечественных исследователей советского периода, стран СНГ и современной украинской научной элиты.

Активное развитие этих процессов началось в конце 1970-1980-х годов. Идеи современных психологов А. Леонтьевой, П. Гальперина, Н. Талызиной, О. Тихомирова, Т. Левченко легли в основу теории «п о э т а п н о г о ф о р м и р о в а н и я» интеллектуальных действий, где учебный процесс предстает как система педагогического управления. Само понятие «п е д а г о г и ч е с к о е у п р а в л е н и е» отражает в себе специфику разработки идей управления образования в начальном, среднем и высшем звеньях. Узловым моментом данной

системы стала теория «рефлективного управления», где ученик или студент из традиционного объекта обучения превращается в субъекта, активно участвующего в педагогическом процессе. В этих условиях возникла необходимость разработки механизмов самоуправления и саморегуляции учебного процесса на основе «обратной связи»

Педагог → студент, ученик

Субъект, объект ← субъект, объект

Повышение эффективности педагогического процесса потребовало внедрение в педагогику 1980-х годов теории стратегического управления (Г. Питерс, Р. Истерман, 1986 г.), ведущим принципом, которой можно считать взаимодействие различных методов управления в процессе обучения: процессуального, системного и ситуационного. Собственно на основе этой теории сложилась новая модель планирования всех звеньев учебного процесса, позволившая преодолеть фрагментарность и являющуюся тормозом в решении стратегических вопросов. Для самой организации учебного процесса Е. Есипович (1988 г.) ввел термин «методическое управление». Теоретические основы методики управления разработал В. Якунин (1991г.). Он рассматривал методы обучения как способы управления, каждый из которых предполагает наличие всех звеньев основных управленческих функций. В соответствии с теорией управления, методы обучения были определены как информативный, проблемный, активно-поисковый.

Дальнейшая разработка данной концепции в 1990-е годы связана с рассмотрением методики как самостоятельной области управления.

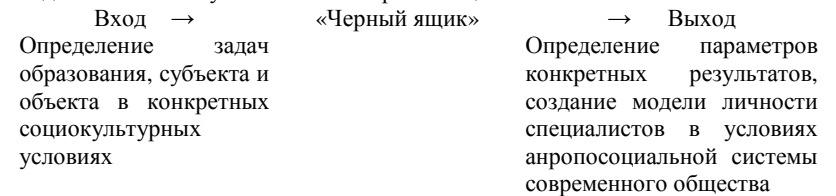
Центральным элементом данной модели стала деятельность педагога в условиях конкретной дисциплины. Цель методического управления связана с целенаправленным влиянием педагога на учебный процесс, в процессе решения важнейших звеньев педагогических задач (В. Горова, 1995 г.):

1. Обусловленность специфики педагогической деятельности.
2. Перестройка обучения учеников и студентов на самообучение.
3. Регуляция процессов взаимосвязи деятельности педагога и самообучения ученика, студента.
4. Налаживание взаимосвязей в работе преподавателей (в плане выработки стратегии и тактики методов обучения).
5. Создание междисциплинарных связей в условиях конкретной учебной дисциплины.

Активную разработку концепции «методического управления» можно объяснить и тем, что методику обучения и организацию учебного процесса нельзя свести ни к дидактическим, ни к общепедагогическим проблемам.

Вхождение Украины в мировую систему социокультурной интеграции, а также накопленный опыт решения универсальных и конкретных вопросов – функционирование (саморазвитие), организации и планирования системы образования в целом и его звеньев, привел к необходимости разработки синергетического подхода (4,7). Новая парадигма должна стать основной стратегией и тактикой современной системы обучения. Синергетический подход обеспечивает демократизацию педагогического менеджмента (как части тактических решений педагогических вопросов), гибкое

реагирование социально-педагогической ситуации на запросы специалиста различных областей, выбор в каждом конкретном случае индивидуальной технологии обучения. В работах последних лет В. Лугового, Т. Левченко, Г. Дмитренко (МАУП) и др. разработаны конкретные решения комплекса указанных вопросов. Так, в монографии В. Лугового (7) обозначены стратегические параметры реформирования национального образования сегодня, в исследовании Т. Левченко (6) предполагаются современные дидактические концепции в образовании, в учебном пособии Г. Дмитренко (4) рассматривается методика управления новой моделью образования на основе классического алгоритма менеджмента. Он дает возможность, по мысли автора, выстроить и управлять всей системой образования с момента «входа», до конкретного «выхода», с точным гибким решением сложного этапа, получившего в педагогической науке названия «черного ящика»:



Г. Дмитренко выделяет в системно-синергетическом подходе пять относительно самостоятельных этапов:

1. Определение миссии (любая функционирующая социальная система, социальный институт и т.п.).
2. Выявление и постановка стратегических (конечных) целей.
3. Выработка стратегии (методов) по достижению конечных целей.
4. Реализация стратегического плана.
5. Оценка результатов процесса образования и возможная корректировка стратегических планов.

Особое внимание уделяется второму и третьему этапам стратегии, в связи с неразработанностью в педагогической науке целевого аспекта функционирования сферы образования, без которого трудно говорить о целесообразности деятельности огромного корпуса воспитателей и преподавателей всех звеньев образования.

Нелинейность как основа системно-синергетического подхода в педагогическом менеджменте выражается в многоуровневости, многопрофильности образования, что дает возможность каждому студенту выстроить индивидуальную программу развития и обучения, а преподавателям осуществить гибкое сочетание междисциплинарного, межблокового, интегрированного и модульного подходов. Альтернативная незавершенность системно-синергетического подхода, постоянная изменчивость задач, само по себе, не является негативным явлением в педагогике, ибо несет в себе конструктивный элемент поисковости.

Многие теории современной педагогики, затронутые в данной статье, в большой степени отражают научный поиск альтернативных путей развития

системы образования. Однако, без накопления материалов и осмысления их на концептуальном уровне, выработки подходов и методик их конкретного решения, невозможно продвижение вперед. Одной из таких приоритетных областей можно считать освоение современной педагогической передовой научной теории и технологии управления и менеджмента.

Summary

The problem of antro-po-social development of modern society, its gualimetical index (HDI) and of three leading pedagogical systems produced in 1970-2000: the so called “pedagogical manegering”, “methodical manegering” and sinegetical approach are in the center of the article’s cnsideration.

Литература

1. Ансофф И. Стратегическое управление. – М.:1989.
2. Богданов А. Тектология. Всеобщая организационная наука. – М.: Экономика, 1998, кн.1,2.
3. Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття). – К.: Радуга, 1994.
4. Дмитренко Г. Стратегічний менеджмент у системі освіти: Навч.посібник.-К.:МАУП, 1999.
5. Концепція гуманітарної освіти України. – К.: Генеза, 1997.
6. Левченко Т. Современные дидактические концепции в образовании: Монография.-К.: 1995.
7. Луговий В. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку /За ред акад.О.Г.Морозова. – К.:МАУП, 1994.
8. Макаров В. Синергетический подход к информатизации высшего образования //Высшее образование в России. – 1993. - №3.

Заблоцький В.П.

кандидат історичних наук,

Донецька державна академія управління,

Міненко О.О.

Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова, м. Київ

БЕЗПЕРЕРВНА ОСВІТА: СТРАТАГЕМА ОСОБИСТІСНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Експериментальна природа соціального буття. Оцінюючи нові рубежі людської природи, А. Маслоу висловив думку, що вирішальною умовою успішних відповідей на виклики сучасності є формування таких особистостей, які б вміли жити в умовах постійних змін і яким би це навіть подобалось [1]. Фахівці не піддають сумніву, що головні якості, за якими будуть оцінювати (і вже оцінюють) “нового працівника”, далеко не будуть вичерпуватися, скажімо, формальною освітою, досвідом роботи чи здоров’ям. Дуже важливою є також наявність таких якостей, як вміння вчитися, адаптивність, комунікативні здібності, навички самовдосконалення, групова ефективність, організаторські (в тому числі лідерські) якості [2]. Змістовні характеристики сучасного виховання багато в чому залежать від того, яким чином ми визначимо сутність нашої епохи. Мало хто сумнівається, що ми є учасниками транзиції (в тому числі тектонічних зрушень на терені освітніх стратегій і технологій). Зростаюча непередбачуваність існування підсилює пошуки стійкості, спасенної усталеності (концепція sustainable development - “стійкого”, “життєздатного” розвитку – є яскравим свідченням і проявом цих пошуків).

Але, звернувшись до досвіду, набутого минулими поколіннями, можна побачити, що специфічно загострене відчуття фіналу, що наближається, є

інваріантом суспільного буття. Кожне покоління уносить з собою велику непізнану таємницю свого часу, - бо кожне наступне покоління приходить у дещо інший світ, ніж той, у якому починали своє життя навіть старші сучасники - батьки. Вочевидь ясно, що *безмежно різноманітне експериментування (соціальний експеримент як такий) є способом існування людства*. Здійснюючи досліди над собою, воно пересуває крихітні кордони “фронтиру”, за яким постійно перебуває невідоме, - водночас лякаюче і згубне, але утопічно приваблююче також. В процесі неспинного експериментування (в ньому якраз і проявляє себе “синергетика” соціуму) людина винаходить і впроваджує до практики такі багатоманітні адаптивні форми, що навіть за умов важких соціальних криз і катастроф усе ж таки залишається рятівний запас міцності, що допомагає вистояти. Цей запас є зазвичай наслідком різноманітних пошуків і дослідів, коли створюються “зайві”, непотрібні зараз форми адаптації і виживання, форми свободи і самреалізації. Ось цей запас стає в пригоді, коли раптом виявляється, що традиційні способи існування не допомагають вижити в умовах, коли старий порядок вражений колапсом. На нашу думку, серцевинний зміст (сенс) освіти полягає саме в тому, щоб шляхом безперервних випробувань і експериментів людина здобула знання себе, причому таке знання, яке не було б жорстким чином прив'язане до існуючих умов, існуючого контексту, тих норм і запитів, що вимагають і передбачають вузькоспеціалізовану людину, яка стає безпорадною, коли плін життя кидає її напризволяще і вимагає самостійних і незвичайних рішень.

Однією з вирішальних умов позитивної течії (а позитивне, враховуючи вищесказане – усе, що створює альтернативи колапсу) триваючого глобального процесу гуманітарної трансформації є відповідні “відповіді” освіти на виклики (імперативи) часу. Справжня освіта є засобом пошуку і карбування власної сутності, відкриття свого багатоманітного і невичерпного Я. Звісно, це має відбуватися постійно, протягом усього життя.

Безперервна освіта: риси нової стратегії. Безперервність освіти впливає з самої природи знання, яке повинне постійно оновлюватися, щоб відповідати мінливій дійсності. Становлення і розвиток особистості передбачає постійне до сенсожиттєвих питань, на які немає “остаточних” і “правильних” відповідей. Власне освітою може бути тільки те, що триває протягом всього життя, що складається з низки досвідів і практик особистісного становлення, з багатомірного мережива ідентичностей, які не тільки доповнюють і гармонізують одна одну, але й протирічать одна одній, плідно суперечать і навіть конфліктують між собою. Вважаючи особистісний вимір освіти критеріально найважливішим, ми вважаємо, що тільки така система освіти може вважатися задовільною і успішною, яка прищеплює людині невгамовну жагу пізнання, жагу вдосконалення, - і надає можливість робити це протягом життя. Свого часу римляни визначали досконалу людину як *homo quadratus* – тобто як гармонійну, розвинену однаковою мірою в усіх відношеннях. Наприкінці XX століття складові гармонії вже неможливо втиснути до “античного квадрату”. Треба орієнтуватися на симфонічний розквіт здібностей і талантів, притаманних кожній нормальній людині. Вкажемо на ті здібності, що складають осердя розвиненої в сучасному розумінні людини – істоти, яка є носієм “багатоманітної інтелектуальності” (*multiple intelligence*):

- *музичні* – спроможність сприймати музику, насолоджуватись нею і відтворювати її;
- *логіко-математичні* – вміння оперувати цифрами, створюваними із їхньою допомогою моделями (паттернами), спроможність формувати теоретичні системи;
- *лінгвістичні* – спроможність із допомогою слів характеризувати зовнішній світ і внутрішній світ своїх думок і почуттів;
- *інтерперсональні* (в тому числі комунікативні) – можливість самовизначатись серед інших, вміння підтримувати і зав'язувати стосунки, вміння розуміти (відчувати) інших;
- *інтраперсональні* – інтерес до свого внутрішнього світу, вміння розбиратися в собі, своїх почуттях, мотивах, пристрастях;
- *натуралістичні* – інтерес до природного світу, до життя тваринного світу, свого буття як прояву природного очатку;
- *просторові* – вміння сприймати світ адекватно і точно, а також вміння оперувати різноманітними вимірами цього світу [3].

Одного погляду лише на ці базові здібності досить, щоб зрозуміти, що особистісні вимоги до освіти мають становити критеріальну серцевину оцінки відповідності систем освіти сучасним вимогам. Свого часу Г. Коптаж навела докладний перелік основних принципів безперервної освіти, зокрема, відомий індекс Р. Даве [4]. На нашу думку, *фундаментальним принципом безперервної освіти має бути принцип особистісних трансформацій*. Він має настільки всеохоплююче і далекосяжне значення, що може бути визначений як *стратегема* (базисна структура побудови, методологічний паттерн) педагогічних трансформацій. Головний зміст цього принципу полягає в тому, що освіта на різних рівнях має виконувати функції чинника динамічного розвитку і “іноваційного дизайну” особистості, - із допомогою освіти мають відбуватися докорінні трансформації особистості, коли вона стає спроможною приймати доленосні життєві рішення про те, чому присвячувати життя, кого любити і ненавидити, у що грати і що робити серйозно. Метафорично кажучи, освітою є тільки те, що формує і змінює особистість, усе те, із допомогою чого людина опановує себе, інших, світ взагалі.

Освіта як дослідження людської природи. Пропонована стратегема вимагає перегляду усталених уявлень про людину, її здатність набувати завершеної досконалості і бездоганної моральності внаслідок виховних і освітніх впливів. Серед безсумнівних (хоча і сумних) відкриттів посткласичної соціальної думки є спростування просвітницької беззастережної віри в людину, у засади позитивної людської природи. XX століття відкрило небачені раніше масштаби деструктивності, які притаманні людській натурі. Повертаючись до міркувань про рубіжність нашого часу, можна сказати, що ми є свідками також і “кінця освіти” у тому її розумінні, яке можна визначити “класичним”. Добре відомо, що освіта є великою мірою інерційною і консервативною системою, - такою її робило суспільство минулого, яке мало зовсім інші, ніж сучасне, характеристики соціальної динаміки. Сьогодні цивілізаційні лідери (розвинені країни) задають нові часові і просторові параметри розвитку. Сам розвиток небачено прискорюється. Це великою мірою впливає на людину, висвічує в її природі

багато такого, що дозволяє говорити про “відставання” людини від тієї соціальної акселерації, яку вона (людина) сама спричиняє. Через це освіта повинна глибше розкрити багатомірність людської особистості і допомогти людині гідно “утриматись” в буремних випробуваннях нашого часу.

На наш погляд, освітній процес повинен більше орієнтуватися на креативні, творчі, форми, які “провокували” б постійне творче напруження і плідне перевантаження людини. Цьому сприяє важливий, але напівзабутий *принцип навчання на високому рівні важкості*. Освіта повинна ставити людини перед усе більш складними проблемами, поступово підводячи її до межі, за якою починається Всесвіт невідомого, непізнаного. Процес навчання має бути насиченим ексцентричністю, адже мета освіти – не “озброїти” людину раз і назавжди якимось “арсеналом”, а навчити її міркувати і творити, виходити за межі звичного і буденного. Слушно говорять, що справжня культура існує у так званому “маргінесі”, “по краях”, поруч з абсолютно невідомим і неназваним (згадаємо відому фразу М. Бахтіна: “Культура не має власної території і існує по краях...”). Для освіти така ексцентрична експериментальна стратегія має бути основною. Принаймі, треба визнати, що існуюча система освіти не ґрунтується на якихось чітких уявленнях про те, до якої межі розвиненості і досконалості треба (можна) виховувати людину. Ми маємо ситуативно, протягом багатовікової еволюції сформовану систему, яку ми і називаємо за звичкою “нормальною”. Але ще І. Кант зауважував: “Перш ніж влаштовувати нормальні школи, слід влаштувати експериментальні школи” [5]. Головне – не створення штучних, рафіновано “експериментальних” шкіл і вузів, - а у насиченні експериментальністю самого процесу навчання і освіти. Звідки – установка на те, щоб розкріпачувати педагога, культивувати в ньому (ній) творчу розкутість, різнобічну творчу креативність, - адже тільки в цьому випадку педагог зможе виховувати вільну і розвинену особистість.

Освіту треба розуміти як процес безперервного самопізнання, який ніколи не є виключно приємним і легким. Часто людина свідомо уникає самопізнання. Особистісна еволюція людини відбувається багато в чому як шлях подолання страждань, і перейти до нової сходинки неможливо, запобігаючи важким ситуаціям і психологічним кризам. Освіта повинна свідомо проводити людину через ситуації вибору, виводити її на роздоріжжя без дороговказів, підштовхувати до життєсміслових питань, які кожна людина може вирішувати для себе тільки сама. Якщо цього не робити, освіта буде неспроможною виконувати своїх особистісно-творящих функцій. Із допомогою такої стратегії сприяння особистісному становленню людина має змогу отримати уявлення про ту мережу ідентичностей, яка її (людину) утворює. Людина усвідомлює себе як жінка або чоловік, як представник свого народу, як представник общини тощо. І жодна з цих ідентичностей не з’являється і не вкорінюється сама собою, іноді ж набуття (втрата) ідентичності пов’язана із болісними втратами і розпачем. Але виховання (і освіта як елемент його) не може уникати протиріч або ж наманатися згладжувати їх. Соціальний досвід підтверджує, що на межі протиріч, у зіткненні їх найчастіше і з’являються нові перехідні форми, в плідній дисгармонії виникають нові можливості і нові горизонти.

Виходячи з сказаного вище, безперервна освіта повинна розумітися як процес особистісного розвитку, коли людина спроможна сама ставити і вирішувати складні життєві проблеми шляхом самомотивації, самотрансформації і самовдосконалення.

Резюме

Статья посвящена личностному измерению непрерывного образования, которое трактуется авторами как процесс личностных трансформаций, обновления и углубления идентичностей. Это составляет сущностную основу личности, её Я-концепцию. Стержневую основу непрерывного образования должна составлять самоподдерживающаяся мотивация, направленная на познание, самосовершенствование и самообновление.

Summary

Zablotsky V., Minenko O. Lifelong Education: A Stratagem of Personality Transformations.

The article is devoted to the personality dimension of lifelong education, which is interpreting by the authors as a process of personality transformations, renovations and deeping of identities. It forms the core basis of personality, relevant I-concept. Basic ground of lifelong education should be presented by sustainable motivation, self-perfection and self-renovation.

Література

1. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы.- М.: Смысл, 1999. – С.61.
2. Контурь инновационного развития мировой экономики. Прогноз на 2000 – 2015 гг. / под ред. А. Дынкина. – М.: Наука, 2000. – С.110.
3. Collins J. Seven Kinds of Smart // Time, Oct., 19, 1998. – P.62-64.
4. Коптаж Г. Непрерывное образование: основные принципы // Вестн. высш. школы. – 1991. - № 6. – С.54.
5. Кант И. Трактаты и письма. – М.: Наука, 1980. – С.455.

Захарова І.О.

кандидат педагогічних наук,

Сумський інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів;

Бритова О.В.,

Приватна гімназія лінгвістики та права «Казка»

ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПЕДАГОГА ЯК УМОВА ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ

Духовне і національне відродження школи, ефективність формування і розвитку творчої особистості кожної дитини значною мірою залежить від вчителя. В сучасних умовах реформування системи освіти проблема формування творчої особистості дитини є нагальною проблемою психолого-педагогічної науки і практики. Вирішення завдання по формуванню соціально-активної особистості і створенню сприятливих умов для всебічного розвитку творчих можливостей учнів залежить від професійної компетентності вчителя, рівня його освіти та загальної культури, здатності до творчої діяльності і спілкування. Тільки творчий вчитель може самостійно долати недоліки у навчально-виховному процесі, які гальмують реальний процес оновлення шкільної справи. Саме тому підготовка вчителя до творчої професійної діяльності набуває особливого значення.

Творчий вчитель - це творча особистість з високим ступенем розвинутої мотивації, характерологічних особливостей і творчих умінь, що сприяють успішній творчій педагогічній діяльності, і яка внаслідок спеціальної професійної підготовки і постійного самоудосконалення набуває знань, умінь і навичок педагогічної праці, оволодіває творчими вміннями по формуванню творчої особистості учня у навчально-виховному процесі. За таких умов, здатність творчого вчителя до педагогічної творчості характеризується не тільки високим рівнем педагогічної креативності (термін за В.А.Лісовською), і відповідним сучасним вимогам рівнем знань предмета, який викладається, але і набутими психолого-педагогічними знаннями, вміннями та навичками, які забезпечують його ефективну взаємодію з учнями по розвитку їх творчих можливостей у навчально-виховному процесі.

Таким чином, вже на етапі відбору абітурієнтів до педагогічного вузу треба враховувати рівень їх педагогічної креативності, оскільки це впливає на подальше формування особистості майбутнього вчителя як творчої ,підготовки його до педагогічної творчості.

На основі аналізу психолого-педагогічних досліджень можна виділити такі найважливіші риси педагогічної креативності вчителя:

- високий рівень соціальної і моральної свідомості;
- пошуково-перетворюючий стиль мислення;
- розвинені інтелектуально-логічні здібності (вміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, виділяти головне тощо);
- проблемне бачення;
- творча фантазія, розвинене уявлення;
- специфічні особистісні якості (любов до дітей, безкорисність, сміливість, готовність до розумного ризику в професійній діяльності, цілеспрямованість, допитливість, самостійність, наполегливість, ентузіазм);
- специфічні мотиви(необхідність реалізувати своє “Я”, бажання бути визнаним, творчий інтерес, захопленість творчим процесом, своєю працею, прагнення досягти найбільшої результативності в конкретних умовах своєї педагогічної праці);
- комунікативні здібності;
- здатність до самоуправління;
- високий рівень загальної культури.

Наведений перелік найважливіших рис педагогічної креативності можна використовувати для проведення її педагогічного оцінювання і самооцінки майбутніх вчителів і вчителів, які працюють.

Творча педагогічна діяльність вчителя - це тільки одна грань педагогічної творчості, головним критерієм якої є забезпечення творчого розвитку особистості учня. Творча педагогічна діяльність кожного вчителя має свої індивідуальні особливості, а тому кожен вчитель потребує особливого до себе підходу. При цьому спрямованість її на творчий розвиток учнів є необхідною умовою творчого розвитку самого вчителя. За таких умов, на підставі аналізу досліджень І.М. Гуткіної, І.П. Івановської, Н.В. Кичук, І.Г. Каневської,

Є.С. Левчук, В.А. Лісовської, М.Ф. Ломанової, М.М. Поташника, П.І. Шевченка можна виділити такі критерії творчої педагогічної діяльності вчителя:

1. Розробка принципово нових підходів до навчання, виховання і розвитку учнів.
2. Рационалізація та модернізація змісту, форм, методів та засобів навчально-виховного процесу у світлі нових завдань, які висуваються перед школою, зокрема з метою розвитку творчих можливостей учнів, їх талантів та обдарованості.
3. Комплексне та варіативне використання в професійній діяльності всієї сукупності теоретичних знань та практичних навичок.
4. Бачення нової проблеми у зовнішнє знайомій ситуації, знаходження варіативних шляхів її вирішення.
5. Застосування науково-доказового вибору дій у конкретній педагогічній ситуації.
6. Проведення систематичного самоаналізу професійної діяльності,
7. науково-дослідної роботи по творчому узагальненню свого досвіду і досвіду своїх колег.
8. Володіння формами і методами керівництва творчою навчальною діяльністю учнів з метою розвитку їх творчих можливостей.
9. Реалізація на практиці принципів педагогіки співробітництва.
10. Прояв гнучкості при виборі оптимального управлінського рішення в нестандартних ситуаціях.
11. Оригінальне конструювання навчально-виховного процесу.

Наведені критерії характеризують творчу педагогічну діяльність вчителя як творчий процес. З точки зору її продуктивності системоутворюючим фактором вищенаведених критеріїв виступає позитивна динаміка успішності учнів, яка включає в себе не тільки рівень знань, умінь і навичок з різних предметів, але і відомості про рівень творчого розвитку учнів. Таким чином творча педагогічна діяльність вчителя виступає засобом формування творчої особистості учня у навчально-виховному процесі.

В психолого-педагогічній літературі дослідники визначають рівень творчої діяльності вчителя залежно від того чи іншого конкретного напрямку його педагогічної діяльності. Ми вважаємо, що для визначення рівнів творчої педагогічної діяльності вчителя доцільно розглядати різні напрями його діяльності, тому що творчість вчителя у різних видах професійної діяльності проявляється по-різному.

Таким чином можна виділити п'ять основних підсистем творчої педагогічної діяльності вчителя:

1. Дидактична підсистема характеризує ступінь володіння вчителем змістом навчального матеріалу, формами, методами, засобами ефективної організації навчальної творчої діяльності учнів, а також творчу педагогічну діяльність вчителя з планування навчально-виховного процесу, реалізації плану і мети, самоаналізу і коректуванню своєї діяльності по розвитку творчих можливостей учнів, формуванню їх пізнавальних інтересів і мотивів творчої діяльності, озброєнню знаннями, вміннями та навичками в процесі уроків і позаурочних заходів.

2. Виховна підсистема характеризує творчу педагогічну діяльність вчителя із забезпечення психолого-педагогічних умов для формування кожного учня як творчої особистості через активну життєву діяльність вихованців, їх творчий розвиток, самореалізацію своїх потенціальних можливостей у різних видах творчої діяльності.
3. Організаційно-управлінська підсистема характеризує творчу педагогічну діяльність учителя з розвитку здатності до самоуправління і комунікації, а також ступінь оволодіння вчителем формами, методами, засобами педагогічного керівництва творчою діяльністю учнів з метою розвитку їх потенціальних творчих можливостей.
4. Підсистема самовдосконалення характеризує творчу професійну діяльність учителя з підвищення своєї професійної та загальної культури, із самовиховання і саморозвитку професійно-значущих якостей, педагогічної креативності, створення своєї творчої лабораторії.
5. Громадсько-педагогічна підсистема характеризує професійний, громадський та особистісний рейтинг учителя, ефективність його взаємодії з батьками, колегами, громадськістю, іншими соціальними інститутами виховання, творчими спілками тощо.

С.О. Сисосєва виділяє чотири рівня творчої педагогічної діяльності вчителя:

- репродуктивний;
- раціоналізаторський;
- конструкторський;
- новаторський;

Репродуктивний рівень передбачає, що вчитель, працюючи на основі вироблених до нього методик, рекомендацій, досвіду, відбирає ті, які найбільше відповідають конкретним умовам його праці, індивідуально-психологічним особливостям учнів.

Раціоналізаторський рівень передбачає, що вчитель на основі аналізу свого досвіду, конкретних умов своєї педагогічної діяльності вносить корективи у свою роботу, удосконалює, модернізує деякі елементи існуючих рекомендацій, методик, досвіду відповідно до нових завдань.

Конструкторський рівень характеризує діяльність учителя тоді, коли на основі свого досвіду, самоаналізу своєї діяльності і знань психолого-педагогічних особливостей учнівського колективу вчитель, використовуючи існуючі методики, рекомендації, передовий досвід, конструє свій варіант вирішення педагогічної проблеми.

Новаторський рівень передбачає вирішення педагогічної проблеми на принципово нових засадах, відрізняється новизною, оригінальністю й високою результативністю.

В кожній підсистемі різні вчителі працюють на різних рівнях, діяльність одного вчителя в різних підсистемах, як правило, теж здійснюється на різних рівнях творчої діяльності. Знання рівня творчої діяльності вчителя у кожній підсистемі дають можливість зробити висновок про загальний творчий рівень його педагогічної праці і простежити взаємозв'язок між рівнем творчої діяльності вчителя і його кваліфікаційною категорією.

Творчість є родовою властивістю людини і людства в цілому, однак у різні історичні епохи вона реалізується різною мірою. Суспільство створює певні об'єктивні умови для творчих проявів особистості, але сама остання є тією структурною одиницею суспільства, яка здатна до творчого перетворення світу. Саме на особистісному рівні формуються і реалізуються дійсні людські можливості, з яких у кінцевому підсумку складаються можливості суспільства.

Спрямованість навчально-виховного процесу сучасної школи на розвиток особистості, і, як наслідок, поява мережі нетрадиційних типів шкіл, розробка альтернативних систем освіти, авторських методик навчання вимагають від учителя вміння працювати в творчому режимі, нестандартних напрямках, постійно вдосконалювати свою професійну діяльність, створювати свою творчу лабораторію, опановувати специфічними формами і методами орієнтації будь-якого навчального курсу на розвиток творчих можливостей учнів, їх талантів і обдарованості.

Література:

1. Пономарев Я.А. Психология творчества. - М., 1976.
2. Научно-технический прогресс и творческий потенциал человека. - К., 1988.
3. Жизнь как творчество (Социально-психологический анализ).- К., 1985.
4. Психология і педагогіка життєтворчості: Навч.-метод. посібник / Гол. ред. ради В.М.Доній. - К., 1996.

*Землянская В.Ф.
старший преподаватель,
Славянский государственный педагогический институт;
Бондаренко Т.Н.
учитель начальных классов ООШ "Олимпия"*

ЛИЧНОСТЬ УЧИТЕЛЯ КАК ПРОФЕССИОНАЛА

Повсюду ценность школы
равняется ценности ее учителя.

А.Дистервег.

Обеспечение успешного перехода системы образования на 12-летнее обучение во многом зависит от главного проводника реформы – педагога. В современном, стремительно развивающемся мире учителю недостаточно ограничиваться простым изложением материала, передачей определенной информации. Сегодня трудно предсказать в каком мире будет жить подрастающее поколение, какие задачи им предстоит решать и какие знания для этого понадобятся. Поэтому, чтобы решить главную задачу обучения – научить детей учиться и обеспечить их личностный рост, учитель должен быть сам хорошо подготовлен и психологически выполнять самые разные функции. В современной школе должна быть другая жизнь – продуктивная, творческая, поисковая. Она станет смыслом тех, кто учится у учителей, и тех, кто понимает, как надо учить и сам все время этому учиться.

Роль профессионального мастерства и личностных ценностей учителя сегодня еще не осознается в полной мере. В калейдоскопе пединноваций теряется самое главное – личность учителя как профессионала. В условиях, когда учитель получил достаточно широкие возможности в самостоятельном выборе обучающихся

технологий, отсутствие фундаментальной психолого-педагогической подготовки не позволяет в должной степени использовать преимущества такой свободы. В условиях развивающей школы весьма важными и актуальными являются профессионализм и личностная позиция учителя, который должен строить субъект-субъектные отношения. Педагогическая деятельность должна строиться в режиме саморазвития субъекта этой деятельности – педагога. Он не только обеспечивает процесс развития личности ребенка, но и сам постоянно совершенствуется. Учитель должен быть субъектом развития своих личностных и профессиональных качеств. Педагогическая практика подтверждает основной принцип спартанской школы: «кто учит, учится» и высказывание китайского философа Конфуция: «Учитель и ученик растут вместе: обучение наполовину учение».

Поэтому, одним из центральных вопросов педевтологии является изучение требований к квалификационной характеристике педагога в контексте современных перспектив развития. Понятие «педевтология» определяется как отрасль педагогики, предметом которой являются проблемы квалификации учителя, его личности и профессиональной ориентации.

Любая образовательная система начинается с целей воспитания определенного типа личности, соответствующего требованиям эпохи. Позиция педагога в учебной деятельности, характер его деятельности, методы и формы обучения изменяются относительно цели и содержания обучения. Современная школа в качестве цели образования выделяет развитие личности ребенка. Это и определяет специфику педагогической деятельности учителя, направленной на решение этой задачи.

Профессиональный успех учителя зависит от двух тесно взаимосвязанных факторов: педагогического мастерства и личности педагога. Приоритетным выступает проявление личностного начала, потому что, какие бы методы и педагогические технологии ни осваивал и ни применял учитель, его личностное влияние на духовный мир ребенка всегда было определяющим. Глубоко прав был К.Д. Ушинский, который писал об этом так: «Нет сомнения, что многое зависит от общего распорядка в заведении, но главнейшее всегда будет зависеть от личности непосредственного воспитателя, стоящего лицом к лицу с воспитанником: влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которую нельзя заменить ни учебником, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений».

Целостный подход к изучению личности учителя позволяет сформулировать общие требования к педагогическому профессионализму и выделить доминирующие качества, характерные личности учителя третьего тысячелетия. Каким он, на наш взгляд, должен быть?

Исследования А.К. Дусавицкого показали, что меняется как квалификационные так и профессиональные характеристики такого учителя. По его мнению: «Необходимым исходным условием является выраженность у педагога личностного начала. Самореализация возможна лишь тогда, когда человек самостоятельно осуществляет выбор собственного поведения и отвечает за последствия своих действий». Анализ психологической структуры личности позволяет сформулировать общие требования к педагогу-профессионалу,

работающему в современных условиях. Качества личности педагога необходимо рассматривать как профессиональные, ведь учителем не становятся, им рождаются. Без личностных качеств педагога невозможна реализация педагогической системы, целью которой является воспитание личности ребенка. В результате можно считать, что выбор педагогической профессии определяется психолого-педагогической направленностью личности, основной характеристикой которой является любовь к детям, умение понимать их, чувствовать как учится ученик и что при этом переживает.

Новый тип педагога – это учитель-исследователь, для которого характерны высокая поисковая активность, умение профессионально отсеять любые популярные псевдоновации, способного грамотно выстраивать гуманистическую образовательную стратегию. Центральным образованием познавательной сферы личности учителя является содержательная рефлексия, способность к анализу, планированию и обобщению. Современному учителю постоянно приходится осуществлять выбор собственного поведения и отвечать за последствия своих действий. Это требует от него способности к рефлексии, а она сочетается с требовательностью к себе. Главным в педагогической деятельности становится выявление проблем, трудностей и нахождение способов их решения. Творческое отношение формирует такие качества как решительность, принципиальность, смелость. Творческий подход позволяет педагогу реализовать свои личностные возможности, самоутвердиться, совершенствовать и развивать себя до бесконечности.

В самой педагогической деятельности можно выделить несколько этапов: самоопределение учителя (создание необходимости, потребности и мотивов к данной деятельности); определение и решение стратегических и тактических педагогических задач для учителя; текущая рефлексия, коррекция педагогических действий и постановка новых педагогических задач; итоговая рефлексия собственной деятельности;

На этапе самоопределения учителя в своей педагогической деятельности должна возникнуть необходимость в такой деятельности. Необходимость должна перерасти в потребность (потребность – это состояние нужды в чём-либо), а потребность в мотивацию. (Мотивация – это система факторов, вызывающих активность организма и определяющих направление поведения человека). Но мотивами могут выступать различные предметы (мотив – это предмет, который выступает в качестве удовлетворения потребности). Сегодня педагог испытывает необходимость:

- в осознании собственных профессиональных ценностей и оснований педагогической деятельности;
- в преобразовании профессиональных стереотипов, анализе собственной профессиональной недостаточности;
- в опробовании себя в новом содержании педагогической деятельности;
- в выстраивании образа самого себя в своей профессиональной деятельности относительно образовательной системы.

Однако не всегда необходимость (необходимость – состояние неизбежности) перерастает в потребность. Многие учителя примирились с отсутствием педагогических средств, записав это на счет трудностей настоящего

времени. Учителю нужно дать возможность поработать в новых условиях, почувствовать себя в них, проверить самому соответствие своих педагогических возможностей. Поэтому потребности должны специально создаваться логикой работы.

В переходный период развития нашего государства проблема самоопределения учителя – достаточно сложная проблема. Реальное самоопределение учителя может произойти лишь в ходе сознательного освоения культурной образовательной системой, которая претерпела значительные изменения. Сегодня учитель должен владеть педагогической технологией, соответствующей новой образовательной системе. Основной задачей современного учителя является не передача знаний учащимся (а именно этому учили педагога в институте и это он умеет делать), а организация собственной деятельности учащихся по овладению способами анализа и обобщения учебного материала.

Поэтому актуально звучит сегодня вопрос о непрерывном педагогическом образовании. Возможность проходить обучение два раза в год уже имеют учителя посещающие семинары при Харьковском Центре психологии и методики РО. Но на сегодня нужна концепция о непрерывном образовании на уровне государственной программы повышения квалификации педагогов. На этапе самоопределения особенно необходима помощь учителю, потому что кроме потребности, мотивов у педагога должна быть цель (цель – осознаваемый результат, на который направлено поведение). На основе разработки совместных целей и условий с руководителем в Центре педагог определяет границу "дефицита" своих профессиональных возможностей для выработки собственных педагогических задач.

Этап определения и решения стратегических и тактических педагогических задач для учителя – основополагающий. Из собственного понимания общих педагогических задач и реальных на данный момент возможностей учителя определяются задачи второго этапа. Однако все их можно сгруппировать в несколько групп:

Первая группа задач связана с освоением предметного содержания учителем через систему научно – технических понятий. В связи с отказом от стратегии передачи знаний и умений и переориентацией на стратегию формирования "общих" (универсальных) способностей, позволяющих в дальнейшем осуществлять различные типы деятельности, от педагога требуется освоение "другого" предметного содержания, которое заложено в учебных программах.

Вторая группа задач связана с технологией обучения. Здесь педагогам необходимо овладеть приёмами постановки учебной задачи, умением придумывать специальные учебные ситуации, которые выводили бы учащихся на выявление "дефицита способностей" и его ликвидации, приёмами создания "ситуации успеха", осознать роль схематизации и знаковых структур в освоении системного содержания. Процесс моделирования является ключевым для анализа всеобщих отношений внутри исследуемого объекта. Необходимо выделить задачу поэтапного формирования у детей функции самоконтроля и самооценки, а также выработки приёмов организации контроля и оценки со стороны учителя.

Серьёзного внимания заслуживает также задача организации учителем домашних заданий по своему предмету.

Третья группа задач связана с освоением форм организации коллективно – распределённой деятельности (особо нужно отметить групповую и парную работу), а также приёмы организации дискуссионной работы на уроках.

Четвёртая группа задач связана с организацией совместных действий педагогов для решения всех возникающих внутри класса проблем через создание микрогрупп педагогов класса во главе с классным руководителем.

Пятая группа включает задачи, направленные на работу с родительской общественностью.

Первым шагом в осуществлении задач является проектирование собственной педагогической деятельности. Здесь также выделяется несколько уровней проектирования.

Первый уровень – традиционный, связанный с календарно-тематическим планированием учебно-предметного материала с учётом особенностей класса.

Второй уровень – планирование работы над решением "технологической" задачи, выбранной в рамках совместной кооперации (например, освоение дискуссионных форм работы на уроках или организация работы учащихся в малых группах и т. п.).

Третий уровень – создание на основе общей системы контроля и оценки проекта своей работы над данной темой.

Четвёртый уровень – планирование работы с родителями с учётом особенностей класса.

Второй шаг – решение педагогических задач (разворачивание педагогической деятельности учителя).

Вся педагогическая деятельность учителя разворачивается в нескольких плоскостях: работа с детьми на уроке по формированию учебной деятельности и их коммуникации; работа учителя в различных кооперациях (кафедра, микропедколлектив класса, временные малые группы по решению "частной" проблемы и т. п.); работа с детьми вне уроков и работа с родителями.

Для эффективной работы в данном направлении необходимо сделать её предельно открытой для каждого учителя. На наш взгляд, необходимо возродить такую форму работы как "открытые уроки", расширить работу с видеозаписями и коллективным обсуждением уроков, проведение научно-практических конференций по итогам года и т.п.

Центральным звеном педагогической деятельности учителя является разворачивание учебной деятельности учащихся, и оттого, насколько сам учитель владеет технологией формирования учебной деятельности, зависит результат обучения. Оценка деятельности педагога в этом контексте связана именно с умением учителя выстраивать работу с детьми на основе теории учебной деятельности.

На этапе текущей рефлексии, коррекции педагогических действий и постановке новых педагогических задач учитель сталкивается с новым видом работы. Ещё многие педагоги не могут осознать, что без анализа собственных действий невозможна их коррекция и движение вперёд. Рефлексия – анализ самим человеком "внутреннего алгоритма" своих действий, направленность его сознания

на "осмысление его собственных познавательных действий". Уже на этапе определения и решения задач могут появиться объективные факторы, которые учитель должен уметь критически проанализировать и внести изменения. Но необходимо учиться проводить рефлексию. Этому способствует коллективная рефлексия. Она, как начальный этап индивидуальной рефлексии, призвана решить затруднения и проблемы педагога. До сих пор подобные формы работы не использовались, так как в них не возникала необходимость у педагогов. Каждый работал отдельно и решал свои проблемы сам. Для продвижения каждого необходима кооперация, прежде всего в рефлексии.

На этапе итоговой рефлексии оценка профессиональной деятельности педагога, ее эффективность определяется прежде всего самим педагогом. Но для такой оценки необходимо выделить основные критерии: анализ системы управления учебно-воспитательным процессом на уровне класса; анализ выполнения программы; анализ владения педагогической технологией; анализ владения формами организации учебной деятельности; анализ способности педагога к рефлексии собственной деятельности, оценки результатов учебного процесса, коррекции своих действий.

При такой организации педагогической деятельности на первое место выходит самоконтроль и самооценка учителем собственной деятельности.

Действительно, пройдены все этапы и если знания стали для учителя педагогическим инструментом, с которым он работает постоянно, педагог поднимется на новый виток развития, снова пройдет упомянутые выше этапы, но уже на более высоком уровне. Это еще раз подтверждает необходимость в непрерывном образовании. Единственный путь, ведущий учителя вверх к педагогическому мастерству – это деятельность. Деятельность – один из принципов педагогической техники. И если учитель стремится быть высокопрофессиональным, он должен основательно изучить эти принципы.

Резюме

В статье раскрыты личностные, профессиональные качества педагога как главного проводника реформы школы. Роль профессионального мастерства и личностных ценностей учителя сегодня еще не осознается в полной мере. В многообразии пединноваций теряется самое главное – личность учителя как профессионала. Сегодня педагогическая деятельность должна строиться в режиме саморазвития субъекта этой деятельности – педагога. В статье охарактеризованы этапы педагогической деятельности. Особое внимание уделено понятию рефлексия.

Литература

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. – Издательство Казанского университета, 1996. – 552с.
2. Воронцов А.Б. Практика развивающего обучения. – М.: Русская энциклопедия, 1998. – 360с.
3. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности. – М.: Дом педагогики, 1996. – 173с.
4. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Собр. соч. – т.2. – М.: Издательство АПН РСФСР, 1948. – 528с.

*Игнатенко М.Н.
преподаватель,*

Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта

**ЗНАЧЕНИЕ УКРАИНСКОГО ОБЩЕСТВА ОХРАНЫ
ПАМЯТНИКОВ ИСТОРИИ И КУЛЬТУРЫ В РАЗВИТИИ
ИСТОРИЧЕСКОГО КРАЕВЕДЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕРНИГОВСКОЙ ОБЛАСТНОЙ
ОРГАНИЗАЦИИ УООПИК)**

Изучение истории родного края духовно обогащает человека, особенно молодежь, воспитывает уважение и любовь к своей родине, народным традициям истории и культуры народа.

После Великой Отечественной войны началось возрождение краеведения, но существенно сузился круг исследований. Основное внимание было сосредоточено на сборе материалов, связанных с героической борьбой против фашистских оккупантов, с организацией музеев боевой и трудовой славы, с увековечиванием памяти погибших воинов. Объективным процессом в послевоенный период стала дифференциация направлений краеведческой работы. Оформилось два основных – историческое и природоведческое краеведение.

В послевоенный период на Украине (в том числе и в Черниговской области) сложилась серьезная ситуация в отношении сбережения историко-культурного наследия. В Черниговской области было разрушено 19 музеев, 39 построек культурно-бытового назначения, 25 сооружений монументальной архитектуры [1].

Сразу же после освобождения территории области от оккупантов обком партии совместно с облисполкомом приняли постановление «Об учете и охране исторических памятников, заповедников и музеев, определяло задание по охране памятников в области»[2]. В 1944-1959 гг. было принято свыше 30 постановлений ЦККП (б) У и Совета Министров УССР по вопросам охраны памятников истории и архитектуры.

Значительную работу проводили местные органы Советской власти в Прилукском, Сосницком и других районах области [3].

Исключительно важное значение для развития исторического краеведения имело создание в 1966 г. Украинского общества охраны памятников истории и культуры, т.к. исследование и пропаганда памятников неразрывно связаны с изучением истории родного края, городов и областей Украины.

Деятельность этого общества условно можно разделить на три основных этапа. На первом этапе (1966-1972 г.) несмотря на трудности организационного характера, в Обществе существовало ряд важных программ, направленных а сохранение памятников археологии, истории, архитектуры. Главное внимание уделялось вопросам, связанные с увековечиванием памятных мест, которые отражали наиболее яркие страницы истории украинского народа. Второй этап в развитии общества (1972-середина 80-х годов) демонстрирует те негативные тенденции, которые происходят в стране в тот период [4].

Деятельность Украинского общества охраны памятников истории и культуры нельзя оценить однозначно. На разных этапах она имела как позитивные

так и негативные черты. Вместе с тем, было бы несправедливо отрицать тот значительный вклад, которое Общество сделало в развитие украинской культуры.

Впервые в послевоенный период вопрос о создании республиканского общества охраны памятников был поднят в 1946 г. Управлением по охране памятников Комитета по вопросам культурно-образовательных учреждений [5].

28 октября председатель комитета Н.П. Пашин обратился в ЦК КП (б) У и в Совет Министров республики с предложением создать Украинское общество по содействию охране памятников культуры и старины.

Уже в 40-50-е годы было очевидным, что несмотря на значительный размах участия широкой общественности в изучении и охране памятников возможности, которые существовали, уже использовались в полной мере.

Причины этого – в организационной аморфности, отсутствии объединяющих и координирующих центров, способных направить энтузиазм аматоров старины. Но создать общество тогда же удалась эта полезная инициатива осталась без ответа.

Только 28 августа 1965 г. , одобря инициативу выдающихся ученых и писателей, деятелей культуры и широкой общественности республики, Совет Министров УССР принял постановление «Об организации республиканского добровольного Общества охраны памятников истории и культуры УССР».

В декабре 1966 г. прошел Первый Учредительный съезд Общества, а в июне 1967 г. правительство республики утвердило Устав общества [7], в котором определялись цели и задачи. Главными среди них были следующие: всестороннее содействие государственной охране культурного наследия, широкое привлечение общественности к сбережению народных сокровищ и активное использование памятников исторического прошлого и советского периода в патриотическом, интернациональном и эстетическом воспитании трудящихся.

Вскоре были образованы областные и районные организации. началась работа по уточнению списков памятников культуры. На основе глубокого изучения определялись памятники общенародного, республиканского и местного значения [8].

На страницах районных и областных газет создавались рубрики «Никто не забыт, ничто не забыто», «Люби и знай свой родной край». Активисты районной организации Черниговской области издали книгу «Юный краевед» [9].

Уже в начале 70-х годов, при активном участии председателя правления Черниговской областной организации украинского общества охраны памятников истории и культуры был составлен список памятников истории и культуры на территории Черниговской области [10].

Было обнаружено и исследовано 12 памятников археологии, 44 памятника истории, 25 – архитектуры, 11 – искусства [11].

На протяжении 1971 г. было прочитано 300 лекций, за 2 месяца 1972 г. – 144 лекции по темам: «Археологические и архитектурные памятники Черниговщины» [27], «Героическое прошлое нашего народа» [29], «Черниговщина в годы революций, гражданской и Великой Отечественной войн» [10] и другие [12].

В июле 1975 г. в г. Чернигове проходила теоретическая конференция на тему: «Воспитание патриотизма и интернационализма на памятниках истории и

культуры» с участием представителей общества культуры Брянской, Гомельской и Черниговской областей [13].

На протяжении 70-80-х годов усилиями археологической экспедиции Черниговского исторического музея и областной организации УООПИК было обнаружено и изучено 200 поселений периода Киевской Руси [14].

Аналогичная работа проведена и по всей территории Украины, благодаря усилиям областных организаций УООПИК. Таким образом, деятельность Украинского общества охраны памятников истории и культуры имело огромное значение для развития исторического краеведения, т.к. охрана и изучение памятников прошлого отдельных регионов помогает конкретизировать историко-культурный процесс украинского народа.

Резюме

Автор статті аналізує внесок Українського товариства охорони пам'яток історії та культури в розвиток історичного краєзнавства та місце краєзнавства в контексті вивчення історичного минулого українського народу.

Литература:

1. Государственный архив Черниговской области. – Фонд 3013. – Оп. 1. – Д. 1000. С. 6, 9.
2. Кот С.І. З історії охорони культурної спадщини на Чернігівщині в роки відбудови і дальшого розвитку народного господарства (сер. 40-х – 50-х рр.). – К., 1984. – Арх. 264.
3. ГАЧО. – ФР. – 5036. – Оп. 4. – Д. 73. – С. 24; Оп. – 2. – Д. 69. – С. 292.
4. Допиллюк Ю.З. Розвиток суспільних форм історичного краєзнавства на Україні (50-ті – 80-ті рр.). Харків 1991. – С. 13.
5. Охорона, використання та пропаганда пам'яток історії та культури в УРСР (Збірник методичних матеріалів в шести частинах). – Частина третя. К., 1989. – с. 171.
6. ЦДАЖР УРСР. – ФР. 4762. – Оп. 1. – С. 77. – арх. 13.
7. Акуленко В.І. Охорона пам'яток культури в Україні. – К., 1991. – С. 189.
8. ГАЧО. – ФР. – 518. – Оп. 1. – Д. 5. – С. 26.
9. ГАЧО. – ФР. – 518. – Оп. 21 – Д. 71. – С. 48.
10. ГАЧО. – ФР. – 518. – п. 1. – Д. 5. – С. 89.
11. ГАЧО. – ФР. – 518. – Оп. 1. – Д. 119. – С. 1.
12. ГАЧО. – ФР. – 518. – Оп. 1. – Д. 111. – С. 2.
13. ГАЧО. – ФР. – 518. – Оп. 1. – Д. 128. – С. 25.

*Кондратьева И. Н.
преподаватель,*

Харьковский областной институт усовершенствования учителей

ФИЛОСОФСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ НЕПРЕРЫВНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

В термине «непрерывное образование» отражается тот реальный факт, что в наше время образование человека не заканчивается на каком-то определенном этапе (школьном или вузовском), а происходит на протяжении всей жизни, начинается с детства, продолжается в зрелом возрасте. Почему же образование человека никогда не может быть завершено, в чем смысл образования взрослого человека, уже имеющего жизненный и профессиональный опыт, и где находятся истоки, обуславливающие постоянную потребность в получении образования? Все эти вопросы появились во время бесед со слушателями курсов повышения квалификации учителей об их отношении к рассматриваемому

феномену, то есть непрерывности образования. Результаты бесед позволили сделать вывод, что часть учителей связывают продолжение своего образования с курсовой подготовкой и рассматривают это только как необходимое условие очередной аттестации и лишь немногие признают, порой интуитивно, образование интегративной сущностью человека.

Поэтому возникла необходимость поиска того главного, что должно определять личностный смысл образования для взрослого человека, и особенно для учителя, на любом этапе его жизненного и профессионального пути. Цель настоящей работы — сформулировать подход к непрерывности образования, который сформировался под влиянием педагогической концепции С.И. Гессена.[1].

Для выяснения понятия и сущности образования С.И. Гессен прежде всего раскрывает смысл целей жизни современного культурного общества, которые двойственны по характеру своего осуществления. Одни из них являются задачами, допускающими полное и окончательное разрешение, но наряду с такими целями имеются и другие, заведомо недостижимые, не допускающие полного своего разрешения. Например, никто никогда не сможет сказать, что он овладел всей наукой, что им разрешена задача искусства, добра, справедливости. При преследовании этих именно целей каждое достижение оказывается только этапом по пути ко все новым и новым достижениям. Культурные ценности по самому существу своему являются задачами неисчерпаемыми. Именно *неисчерпаемость* открывает для стремящегося к ним человечества путь бесконечного развития. Неисчерпаемыми есть все цели, «в совокупности своей составляющие культуру», т.е. задачи высшего порядка — цели, превышающие простое самосохранение,

По С.И. Гессену, словом «культура» обозначаются три слоя жизни современного человека: образованность, гражданственность и цивилизация. Слово «образованность» закреплено за более внутренним, или «духовным» содержанием культурной жизни, включающим в себя науку, искусство, нравственность и религию. Имеется точное соответствие между культурой и образованием. Образование есть не что иное, как культура индивида. И если по отношению к народу культура есть совокупность неисчерпаемых целей-заданий, то и по отношению к индивиду образование есть неисчерпаемое задание. Образование *по существу своему* не может быть никогда завершено. Мы образовываемся всю жизнь, и нет такого определенного момента в нашей жизни, когда мы могли бы сказать, что нами разрешена проблема нашего личного образования. Только необразованный человек может утверждать, что он сполна разрешил для себя проблему образования.

И поэтому С.И. Гессен делает вывод, что цели жизни современного культурного общества суть цели образования. Жизнь определяет образование, и обратно — образование воздействует на жизнь. Задача всякого образования — приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, превращение природного человека в культурного.

Путь образования человека С.И. Гессен расчленяет на несколько ступеней — дошкольное, школьное и внешкольное — в соответствии с тремя стадиями развития каждого человека — аномии, гетерономии и автономии,

которые характеризуются последовательным вытеснением принуждения свободой и увенчиваются свободным самоопределением человека. С.И. Гессен иллюстрирует различие аномии—гетерономии—автономии сопоставлением трех понятий: природы, права и нравственности. Законы природы действуют с железной необходимостью, они нерушимы и вечны. Но природа не знает должного и не должного. Аномия означает не случайное, а произвольное существование при отсутствии сознания норм. Поэтому, как считает С.И. Гессен, детство имеет аномный характер: ребенок чувствует лишь объективную силу вещей и зависимость свою от них, он готов покориться «да» и «нет», которые говорит ему сама природа, и так легко возмущается против человеческого принуждений в виде приказаний и запретов старших.

Нормы права представляют собой долженствование, но это долженствование гетерономно, так как носит на себе печать чужезаконности, долженствования, возложенного на человека извне некоей чуждой самой воле подчиняющегося волей, требует фактического осуществления должного, для чего не гнушается прибегать к внешнему принуждению. И потому, по мысли С.И. Гессена, задача школы сводится по преимуществу к воспитанию правового чувства и общественного сознания в человеке.

Через посредство нравов и права человечество из чисто природного существования, как выражается С.И. Гессен, возвышается до подчинения нравственности, которая и есть чистое долженствование. Принудить человека быть нравственным, как его можно принудить исполнить веление права, обычая или общественной морали, нельзя. Только добровольно подчиняясь представшему перед ним его долгу, может человек исполнить веление нравственности. В этом смысле нравственность автономна: она есть подчинение закону, который человек сам возложил. Поэтому на высшей ступени развития образование человека может быть делом только его собственной личности. Разрешить для себя проблему автономии — это значит определить себя самого, стать свободным. Свобода индивида, по С.И. Гессену, не есть только познание необходимости, как не есть даже выбор возможности. «Свобода есть творчество нового, в мире дотоле не существовавшего... Свобода не есть произвольный выбор между несколькими уже данными в готовом виде, хотя и возможными только путями, но создание нового особого пути, не существовавшего ранее даже в виде возможного выхода». Поэтому С.И. Гессен делает вывод, что на высшей ступени образования задача нравственного образования состоит в постепенном углублении профессии человека, вырастающей до призвания, и связанном с ним расширении окружающей человека среды как места приложения его труда.

Хотя эта задача была сформулирована почти 80 лет назад, она не только не потеряла своей значимости, но приобрела новое звучание в свете последипломного образования человека, в частности, в системе повышения квалификации учителей. Как известно, овладение всеми признаками профессионализма происходит не сразу, каждый осваивает их постепенно. Согласно А.К. Марковой, учитель-профессионал высокого класса — это специалист, овладевший высоким уровнем профессиональной деятельности, сознательно изменяющий и развивающий себя в процессе труда, вносящий свой индивидуальный творческий вклад в профессию, стимулирующий в обществе

интерес к результатам своей работы. [2]. Поэтому процесс становления, развития учителя-профессионала тоже можно рассматривать соответственно трем стадиям развития, выделенных С.И. Гессеном: анонимии-гетерономии-автономии. Это означает, что учитель, начиная от усвоения необходимых норм, стандартов, техник, технологий, менталитетов своей профессии, через утверждение индивидуального стиля своей педагогической деятельности, должен овладеть своей профессией на уровне творчества. Работа учителя является по самому существу своему творческой, так как только творчество не знает пределов достижения. Всякое достижение в творчестве есть только этап для новых достижений потому, что цель работы в творчестве ставится себе самим работающим, и достигнутая цель тотчас же выдвигает здесь новые цели работы.

По мысли С.И. Гессена, работая в школе, «учитель тем самым работает для всего учительства вообще, а как таковой — для всего народа в целом. Но работая для своего народа, подвигая его вперед по пути культуры, он тем самым работает и для всего человечества. Так учитель данной школы вырастает до учителя вообще, учитель — до гражданина культурного мира вообще. Школа — это непосредственное место приложения им его творческого труда — раздвигается до рамок народа, а народ — до рамок всего человечества как единого целого. Но если школа, профессия, даже народ представляет собою общественную среду, ограниченную еще какими-то пределами, то человечество, будучи высшей целостностью культурного общения, беспредельно». Так образование явно открывается, как бесконечное задание всей жизни человека, именно на ступени автономии.

Именно на этой ступени, как считает С.И. Гессен, и проявляется основное противоречие педагогики взрослых, которое заключается в самом понятии правила, которому должно следовать, чтобы достичь внутреннего самоопределения. Поэтому он делает вывод, что роль педагогической теории в процессе образования сводится к изложению «повествования о том, как та или иная личность фактически достигла самоопределения, что возможно сделать только в виде биографии, автобиографии или в художественной форме образовательного романа».

На современном этапе развития системы непрерывного образования нельзя согласиться с этим выводом, но необходимо четко обозначить функции образования взрослых. В свете изложенной концепции основной из них должна быть ориентировочная функция, которая состоит в том, что знания, которые усваивает личность, являются ориентиром при определении направления профессиональной деятельности, а не готовыми «рецептами» этой деятельности. Зная законы, тенденции развития явлений и умея их объяснить, человек способен сделать свой самостоятельный выбор в зависимости от своего профессионального мировоззрения. Поднять педагогику, и особенно педагогику взрослых, на уровень «философской мысли» — в этом главная идея педагогической концепции С.И. Гессена, так как, по его мнению, «самые отвлеченные философские вопросы имеют практическое жизненное значение, и пренебрежение философским знанием мстит за себя в жизни не менее, чем игнорирование законов природы».

С этих позиций в процессе курсовой подготовки на организационно-установочном этапе у слушателей необходимо «закладывать фундамент», на

котором могут основываться педагогическое творчество и опыт, системы и методики. Роль такого фундамента может выполнить педагогическая концепция С.И. Гессена, так как является основой нравственного образования, где все цели, а не одни лишь элементы системы, обращены на развитие и становление человека, не только культурного и цивилизованного, но прежде всего свободного, а значит, и нравственного. Формирование этой основы у учителя тем самым создает условия для ее формирования у подрастающего поколения.

Резюме

В статье предлагается подход к непрерывности образования, сформированный на основе педагогической концепции С.И. Гессена. Образование личности тождественно культуре общества, поэтому образование по отношению к индивиду есть неисчерпаемое задание по своей сути и никогда не может быть завершено. Взрослый человек должен решить для себя проблему автономности, т.е. обрести свое призвание, определить себя самого, стать свободным. Задача педагогики взрослых определяется как исследование внешних условий, при которых проблема автономности может быть решена каждым взрослым человеком по-своему наилучшим образом. Тесная связь основных идей педагогической концепции С.И. Гессена с философией позволяет использовать ее в качестве теоретической основы исследования современных педагогических проблем.

Summary

An approach to continuous education formulated on the basis of S.I. Gessen's pedagogical concept is discussed in the article. Education of a personality is identical to the culture of the society so the education in its essence with respect to an individual is an inexhaustible task and can never be completed. An adult should solve for himself the problem of autonomy, i.e. to find his/her vocation, determine himself/herself, and become free. The task of the adult pedagogy is determined as a research of the environment which facilitates resolving the problem of autonomy (independence) by the adult individual in his own way for the best. Close connection of the main ideas of Gessen's pedagogical concept with the philosophy allows to use it as a theoretical basis for investigation of modern pedagogical problems.

Литература:

1. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. — М.: «Школа-Пресс», 1995.
2. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя. // Педагогика. — 1995. — № 6.

*Кораблев М.Л.
преподаватель,*

Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта

КОМПЬЮТЕРНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ В ГУМАНИТАРНОМ ИНСТИТУТЕ

Неумолимо приближается очередная веха в истории человеческой цивилизации – наступает информационный этап развития общества, в котором главным продуктом деятельности человека будет информация. Изменения, происходящие в современном обществе под воздействием процессов информатизации, ставят перед органами образования задачу подготовку специалистов-педагогов, которые, кроме знания профилирующих дисциплин,

владеют навыками работы на персональном компьютере. Будущие учителя должны овладеть наиболее эффективными способами использования новых информационных и коммуникационных технологий в образовательной деятельности, которые подразумевают применение ИКТ как непосредственно в учебном процессе, так и в организации образования, поиске необходимой информации с помощью глобальной сети Интернет.

Проведенный С.А. Гунько анализ научных исследований И. М. Богдановой, М. М. Буняева, М. И. Жалдака, М. П. Лапчика, М.А. Лейбовского, В. Л. Матросова, Н. В. Панченко, М. И. Шкиля дал возможность проследить эволюцию в подходах решения проблемы информационной подготовки будущих учителей, в которой выделяется три периода.

Для первого периода характерной чертой является направленность на формирование у студентов знаний возможных способов применения компьютера без обучения практическим навыкам его использования. Другой период характеризуется переориентацией на изучение будущими учителями основ программирования.

С конца 80-х годов изменяются подходы к информационной подготовке учителя. Суть этих изменений проявляется в переориентации содержания на подготовку пользователя современной компьютерной техники. Эти же тенденции видны и сегодня, но изменяется масштаб компьютеризации, увеличивается число учителей, владеющих компьютерной техникой.

Информатика как наука охватывает теоретические, прикладные и технические аспекты информационной деятельности человека. Это позволяет гармонично объединить в обучении будущих педагогов осознание ими роли информационных процессов в жизнедеятельности человечества, осознание сути, научных основ их осуществления и привлечь к процессу информатизации и в частности, компьютеризации общества путем использования современных информационных технологий как в педагогической, так и в научной деятельности. Известно, что интенсификация процесса обучения и его индивидуализация, основанные на применении новых информационных технологий, способствуют более эффективной работе педагогов. Компьютерные технологии облегчают труд учителя, освобождая его от рутинных операций, и в то же время его труд интенсифицируется, становится более творческим за счет перераспределения функций управления между учителем и компьютером. Это требует от педагога определенной компьютерной грамотности.

В.П. Беспалько, Б.С. Гершунский, А.А. Жолдасбеков, М.Ф. Поснова отмечают взаимообусловленность компьютерной грамотности и профессиональной компетентности современного учителя. Категория «профессиональная компетентность» определяется главным образом уровнем собственно профессионального образования, опытом и индивидуальными особенностями человека, его стремлением к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, творческим отношением к делу. Очевидно, что эти качества должны присутствовать не только в структуре и содержании образования, но и в определении особого вида функциональной грамотности – компьютерной грамотности, которая требуется и актуализируется, как правило, на профессиональном уровне. Сегодня ценятся не профессиональные программисты,

системные или прикладные, а специалисты конкретной области деятельности, прекрасно знающие свое дело, и вместе с тем владеющие компьютерной техникой, методами ее эффективного использования.

На сегодняшний день большинство гуманитарных и педагогических вузов предоставляют своим студентам – будущим учителям возможность компьютерной подготовки. Отвечающее требованиям социального заказа формирование компьютерной грамотности становится необходимым компонентом подготовки учителей и не является прерогативой какого-либо одного вузовского курса. Оно предполагает новый подход к построению комплекса дисциплин, обеспечивающих такую подготовку. Содержание этих дисциплин должно выполнять три основные задачи:

- обучать студентов знанию общих принципов использования персональных компьютеров, методов формализации и алгоритмизации;
- формировать у студентов умения самостоятельно поставить задачу, выбрать или разработать инструментарий (метод и соответствующее программное обеспечение) ее приближенного решения, получить результаты с помощью компьютера и уточнить модель;
- выработать навыки контроля за истинностью получаемого при исполнении программных средств результата.

Данные задачи особенно важны, если учитывать то обстоятельство, что низкая эффективность нынешних компьютерных обучающих программ вызвана некомпетентностью их создателей в областях педагогики и психологии, а также компьютерной безграмотностью заказчиков – педагогов. Не знающий возможностей компьютера педагог не в состоянии формализовать учебную задачу, т.е. сформулировать ее в виде, достаточном для дальнейшего решения ее профессиональным программистом. Плохо представляющий специфику обучения и не имеющий опыта преподавания соответствующего предмета программист, в свою очередь, создает малоэффективный с дидактической точки зрения программный продукт.

Определение профессиональных требований к педагогу с точки зрения компьютерной подготовки нашло свое отражение в научных работах многих авторов (А.А. Жолдасбеков, М.А. Лейбовский, Л.В. Белецкая, Я.Я. Боканс, В.М. Горбунов и др.).

Среди этих работ особого внимания заслуживает мнение М.А. Лейбовского, который в качестве компонентов профессиональной готовности студентов педвуза к использованию средств вычислительной техники выделяет мотивационную, интеллектуальную и операционную готовность. Как и В.А. Сластенин, М.А. Лейбовский рассматривает профессиональную готовность учителя к использованию компьютерной техники как интегральное качество личности, которое включает в себя наличие у субъекта образца структуры определенного действия, постоянной направленности на его выполнение, различного рода установки на осознание педагогической задачи, модели вероятного поведения, определение оптимальных способов деятельности, оценку возможностей в соотношении с предстоящими трудностями и необходимостью достижения определенного результата. В его исследовании предложена следующая логика формирования такой готовности: преподаватель выделяет тему,

требующую внедрения компьютеров в учебный процесс, студент-дипломник в рамках выполнения дипломного проекта составляет сценарий программы, который обсуждается с методистами, создается программа, проводятся ее испытания в школе и анализируются результаты.

Для построения структурной модели основных умений учителей по использованию компьютеров на уроке А.А. Жолдасбеков вводит понятие профессионально-компьютерных умений студентов гуманитарных вузов. При этом выделяются компьютерно-методические, компьютерно-организационные, компьютерно-управленческие и компьютерно-самообразовательные умения с пятиуровневой градацией степени их развитости. Для примера, к компьютерно-методическим отнесены умения 1) отбирать содержание учебной информации и 2) определять методику проведения уроков, к компьютерно-организационным – 1) организовать свою деятельность, 2) организовать познавательную деятельность учащихся, 3) работать с несколькими микрогруппами учащихся. В отличие от М.А. Лейбовского, результаты исследования которого приложимы к любым предметным областям, структурная модель А.А. Жолдасбекова создана в соответствии со спецификой педагогической деятельности.

Л.В. Белецкая, проведя анализ понятия «компьютерная грамотность», выделила три качественно отличающихся друг от друга ее уровня.

Первый уровень компьютерной грамотности характеризуется необходимостью формирования у студентов осознания и внутреннего принятия общих целей и задач компьютеризации образования, знаний соответствующих областей применения компьютеров в учебно-воспитательном процессе, умений работы с компьютерными программами учебного назначения в качестве обучаемых. Данный уровень компьютерной грамотности подразумевает наличие у студентов минимума необходимых знаний, обеспечивающих общее умение использовать компьютер для решения учебных задач. Такое умение, как отмечает М.Ф. Поснова, «основывается на понимании смысла отдельных компонентов в системе решения задачи на ЭВМ, представленной следующим образом: объект – модель – алгоритм – программа – результат, и отношений между ними».

Это основной уровень компьютерной подготовки, который базируется на школьном курсе «Основ информатики и вычислительной техники» и предназначен для студентов всех специальностей.

Второй уровень компьютерной грамотности предполагает наличие у будущих учителей теоретических знаний основ разработки компьютерного дидактического обеспечения, предназначенного для организации учебного процесса и управления познавательной деятельностью учащихся, а также практических умений по реализации простейших компьютерных программ типа контролирующих и тренажерных по специальности с помощью соответствующих инструментальных средств, функционирующих на базе наиболее распространенных в учебных заведениях моделей компьютерной техники.

Второй уровень формируется на основе теоретических, преобладающих на первом уровне, знаний студентов и их начальных умений использования компьютера в качестве средства учения. Эти умения трансформируются посредством специально организованного учебного процесса в осознанную практическую деятельность по применению компьютера в качестве средства

обучения. В данном уровне не требуется знание какого-либо языка программирования, лишь применение существующих программных комплексов. На этом этапе по руководством преподавателя теоретические знания первого уровня компьютерной грамотности переосмысливаются студентами, в результате чего осуществляется переход на качественно новый уровень.

Владение *третьим уровнем компьютерной грамотности* предполагает глубокое понимание студентами структуры и содержания своего предмета, организационных форм и методов его преподавания, способность не только творчески осмыслить и обосновать целесообразность использования компьютера как средства обучения, но и грамотно применять его в конкретных условиях учебно-воспитательного процесса. Здесь требуется также понимание компьютера как инструмента педагогических исследований, позволяющего анализировать результаты своего труда.

Третий уровень компьютерной грамотности является основой для дальнейшего расширения содержания понятия «компьютерная грамотность», которое является нижним иерархическим уровнем в цепочке «грамотность – образованность – профессионализм – культура». Теоретические знания современной информатики и практические умения использования персонального компьютера в обучающей деятельности служат созданию предпосылок для заинтересованного и мобильного приобретения новой информации, последующего расширения и углубления профессиональных знаний, стремления творчески приспособиться к постоянно меняющимся условиям социокультурной и производственно-технологической среды. Знание основ сбора и обработки разнообразной информации и способность сознательно и обоснованно применять их на практике для корректной постановки и эффективного решения задач в различных сферах деятельности является необходимым компонентом информационной культуры, которая, в свою очередь, в эпоху информатизации приобретает все большее значение для культуры общей.

К сожалению, в настоящее время многие гуманитарные вузы не в состоянии осуществлять полноценную компьютерную подготовку по третьему уровню компьютерной грамотности. Недостаток материально-технической базы в виде соответствующего аппаратного и программного обеспечения, дефицит квалифицированных преподавательских кадров, загруженность студентов в пределах положенных 36 аудиторных часов в неделю делают достаточно трудным введение в учебные планы специальностей гуманитарных вузов новых дисциплин компьютерного профиля. В то же время в последние годы наметились обнадеживающие тенденции, указывающие на понимание необходимости разрешения набравшего противоречия между социальным заказом на подготовку компьютерно грамотных учителей и сегодняшними реалиями.

Для решения поставленной задачи компьютеризации учебного процесса и внедрения компьютеризированного обучения необходимо существенное расширение парка компьютерной техники как в высших учебных заведениях, так и в общеобразовательных школах, введение соответствующих дисциплин в учебные планы большинства специальностей. В последние годы наблюдается тенденция обновления имеющейся и закупки новой техники в вузах, качественному обновлению преподаваемых курсов. Это заметно не только на

примерах университетов и технических институтов, но и гуманитарных институтов.

После преобразования Ялтинского педагогического училища в Крымский государственный гуманитарный институт в сентябре 1998 г. проведены кардинальные изменения в организационной структуре, изменен и добавлен перечень специальностей, видоизменено в соответствии с более высоким образовательным уровнем содержание читаемых дисциплин, введены новые учебные курсы.

Обучение студентов проводится в рамках курса «Новые информационные технологии», которая введена в учебные планы всех специальностей (в частности, «Дошкольное воспитание. Начальное обучение», «Музыкальное воспитание», «Социальная педагогика»). Программа рассчитана на 24 часа и предполагает обучение студентов основам работы на персональном компьютере с использованием операционной системы Windows 98, текстового редактора Microsoft Word, мультимедийных и обучающих программ. Кроме основ работы на ПК, для каждой специальности вводится изучение специфических программ. Так, на специальности «Музыкальное воспитание» изучается работа в MIDI-редакторах, способы записи и воспроизведения звука. На специальности «Дошкольное воспитание. Начальное обучение» проводится изучение детских игровых обучающих программ. Для повышения квалификации выпускников прошлых лет организованы курсы пользователей персональным компьютером.

Резюме

В статье указана необходимость компьютерной подготовки будущих учителей, сделана попытка краткого анализа ее эволюции в гуманитарных вузах. Приведены разные подходы к определению понятия «компьютерная грамотность», что необходимо для поиска содержания соответствующих дисциплин и полноценного осуществления компьютерной подготовки студентов. В качестве положительной тенденции развития компьютерной подготовки учителей приведен пример Крымского государственного гуманитарного института.

Summary

In the presented article the author denotes the necessity of computers training of the future teachers. Also it has done the attempt to analyse its evolution in humanitarian institutes shortly.

The author gives some ways to the definition of the term “computers’ knowledge”, which is necessary to find the comfortable subjects and fulfilment of computer preparation of the students.

Использованная литература:

1. Белецкая Л.В. Дидактические основы использования компьютера в профессиональной подготовке учителя (на материале подготовки студентов педагогических отделений университета): Дис. ... канд. пед. наук. Минск, 1993. – 155 с.
2. Гунько С.О. Формування системи знань про інформаційні технології у майбутніх вчителів початкових класів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Київ, 1999. – 25 с.
3. Гусак П.М. Проблеми впровадження сучасних технологій навчання // Методичні засади конструювання змісту професійної освіти: Науково-методичний збірник / Головний ред. І.А.Зязюн. -Вінниця, 1998: - Ч.2 - С.81-85.

4. Жолдасбеков А.А. Формирование основ профессионально-компьютерных умений студентов педвузов (на материале подготовки будущих учителей физики, русского языка и музыки): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Казахский гос. пед. ун-т. Алма-Ата, 1990. – 23 с.
5. Лейбовский М.А. Формирование у студентов педагогических вузов профессиональной готовности к использованию средств вычислительной техники: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Моск. гос. пед. ин-т. М., 1988. – 16 с.
6. Поснова М.Ф. Повышение эффективности учебного процесса в вузе с помощью применения ЭВМ (на примере лабораторных практикумов): Дис. ... канд. пед. наук. Минск, 1989. – 162 с.
7. Цишко Г.Ю. Про вивчення деяких питань теоретичної інформатики в педагогічному вузі // Сучасні інформаційні технології в навчальному процесі: Зб. наук. праць / К.: НПУ. – 1997. – с.239-244.

Коць М. О.

*кандидат психологічних наук, докторант,
Волинський державний університет ім. Лесі Українки*

СПІЛКУВАННЯ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Без сумніву можна вважати, що спілкування студентів під час навчальної діяльності є одним з вагомих факторів становлення їх особистості. Відповідно до цього, завданням навчального закладу є не тільки забезпечення майбутніх фахівців професійними знаннями. Саме налагодження оптимальної системи спілкування і взаємодії значною мірою може сприяти ефектній організації і засвоєнню знань, формувати комунікативні вміння, як важливі чинники професіоналізму. З точки зору психологічної науки, комунікативні вміння являють собою властивості особистості, які забезпечують ефективну комунікативну діяльність. З огляду на те, що вміння спілкуватися мають універсальний характер, їх слід трактувати як важливу складову частину низки професійних здібностей педагога. Разом з тим слід зазначити, що в науковій літературі трактування понять спілкування і комунікації не є синонімічними. Так, зокрема спілкування, на відміну від комунікації, слід розглядати значно ширше, хоча б з урахуванням перцепції й інтеракції. Перевантаження тієї чи іншої складової частини змінює тип, вид спілкування, його функції та завдання. Можна стверджувати, що від того, як організоване спілкування в педагогічному процесі, воно може бути успішним чи навпаки, може сприяти подоланню внутрішньоособистісних проблем, або може їх стимулювати. Чим більше людина відчуває відповідальність за наслідки своїх рішень, тим більшою мірою активізується її особистісна сфера внутрішніх переживань, коригуються ціннісні орієнтації, мотиваційна сфера, а також певною мірою залучаються такі психологічні складові особистості, як увага, мислення, психомоторика тощо. Тому важливим є подальше вивчення комунікативних умінь, комунікабельності як риси майбутнього педагога з урахуванням процесів у мотиваційно-потребнісній сфері, впливу самооцінки особистості студентів, системи міжособової перцепції, особистісних труднощів у комунікативній діяльності.

А.А. Кідрон, вивчаючи процес удосконалення комунікативних здібностей, вважає, що в основі компетентного професійного навчання лежать навички спілкування, уміння спілкуватися, які є формою прояву комунікативних здібностей особистості [3]. У дослідженні автор представляє класифікацію умінь

спілкування, яка об'єднує п'ять класів узагальнених, універсальних умінь, більшість з яких людина засвоює в ході соціалізації. До умінь і навичок, які реалізують власне комунікативні здібності, А.А. Кідрон відносить такі:

1. Гностичні, або пізнавальні уміння, тобто уміння пізнавати людей, уміння об'єктивно бачити ситуацію і прогнозувати поведінку, уміння здійснювати самопізнання у процесі спілкування.
2. Гностично-експресивні уміння: уміння адекватно слухати, уміння обрати роль, уміння адекватно передавати або сприймати почуття.
3. Експресивні уміння: уміння використовувати вербальні й невербальні засоби комунікації, уміння переконувати, уміння проявляти швидку емоційну реакцію.
4. Експресивно-інтеракційні уміння, тобто як уміння самовираження і передавати партнерові певну інтерпретацію власної особистості.
5. Інтеракційні уміння: оволодіння правилами пристойної порядності й етикету, уміння використовувати позаситуативні умови та засоби; уміння, пов'язані з вибором тактики спілкування і саморегуляції поведінки.

На думку автора, сформованість указаних умінь може слугувати показником комунікативних здібностей особистості. Фактично при цьому дослідник виокремлює три компоненти: перцептивний, комунікативний та інтеракційний. Так, при характеристиці комунікативної сторони спілкування слід вказати, що в ході спільної діяльності можливий обмін інформацією: уявленнями, ідеями, інтересами, настроєм, почуттями, установками та ін. При такому підході фіксується лише потік інформації від однієї людини до іншої. Разом з тим важливе значення має потік зворотньої інформації, тобто важливим є взаємне поінформування. Комунікативний компонент спілкування – це не стільки обмін інформацією, взаємозв'язок і взаємодія пізнавальних діяльностей студентів – учасників спілкування, сконцентрованої навколо теми, яка аналізується. Тобто комунікація (вербальна й невербальна) забезпечують обмін інформацією, який необхідний для організації спільної діяльності. Комунікативний компонент спілкування суттєво впливає на розвиток кожного студента як майбутнього педагога. Саме під його впливом розвиваються пізнавальні процеси, світогляд та ін. Окрім цього, комунікативний компонент спілкування впливає на розвиток самопізнання, самооцінки студентів, на динаміку пізнавальної активності. Таким чином він також впливає на розвиток мотивації майбутніх учителів.

Для розвитку компонентів професійного педагогічного спілкування ефективним засобом можуть виступати інтеракційні методики, які передбачають організовану на спеціальних заняттях взаємодію учнів між собою та вчителів з учнями за алгоритмами, які забезпечують включеність у роботу з більшим чи меншим ступенем активності всіх її учасників і стимулюють посилення інтенсивності оцінної перцептивної взаємодії учнів один з одним та вчителем в експериментальному спілкуванні [4, 6]. Завдяки ігровій формі їх проведення методики дають змогу класному керівникові, учителю-предметникові мати набагато ширше уявлення про ставлення учнів до навчання, про психологічний клімат у класі, про офіційних, ділових і емоційних лідерів, про “сильних”, “пасивних” учнів, робити безпосередньо корекцію під час експериментальної взаємодії [4, 47].

Важливим аспектом у структурі спілкування виступає перцепція. Дане поняття у психології тлумачиться як процес сприймання і розуміння людьми один одного. Науковці, проводячи психологічний аналіз даного процесу, ставлять питання про те, як саме відбувається даний аспект спілкування і визначають основними пояснювальними психологічними концептами механізми. Серед основних механізмів процесу міжособистісного сприймання психологи виокремлюють ідентифікацію, емпатію, рефлексію, стереотипізацію та ін.

Загалом, досить часто у дослідженнях науковців проблем спілкування такі його сторони, як комунікація, інтеракція, перцепція, взаємопов'язані і взаємообумовлюють одне одного як способи налагодження спільної діяльності, до якої залучені люди. На основі такого бачення А.М. Дохоян [2] узагальнює теоретичні уявлення про структурні компоненти спілкування, які найбільш повно співвідносяться із навчальними цілями (див. табл.1).

Таблиця 1. Перелік умінь, включених для забезпечення компонентної взаємодії

Спілкування Як обмін інформацією	Спілкування як сприймання один одного	Спілкування як взаємодія
1) активно сприймаю усні повідомлення; 2) вмію вислухати іншого; 3) легко знаходжу контакт із людьми; 4) під час розмови беру ініціативу у свої руки; 5) легко можу підтримати розмову з незнайомою людиною; 6) вільно висловлюю своє ставлення до фактів і подій	1) вмію проявити прихильність; 2) розумію мову жестів; 3) правильно оцінюю інших; 4) можу відчутти, що викликає у співрозмовника симпатію; 5) чутливий до чужих потреб; 6) можу визначити, що хтось зі співрозмовників засуджує мене	1) вказую людям, що потрібно робити; 2) раджусь з іншими; 3) не заважаю іншим працювати; 4) даю можливість іншим брати участь у прийнятті рішень; 5) докладаю зусиль для залагодження розбіжностей; 6) вказую, коли потрібно виконувати роботу

Людина, яка включена до навчального процесу, може входити в ситуацію спілкування як особистість (психологічно-повноцінно, на духовно-діалогічному рівні), а може як проста “схема”, яка тільки й чекає, щоб якнайшвидше “відбути номер”, якимось відзвітуватись з навчального матеріалу, а вже далі здійснювати свою діяльність з більш особистісно-значущими для неї цінностями [5, 64]. У першому і другому випадку, говорив В.Н. Ольховський, людина входить у ситуацію спілкування в навчанні з певним набором внутрішньо-особистісних деструктивних утворень, які можна охарактеризувати як особистісні труднощі спілкування в навчанні. На нашу думку, визначення причин відповідних труднощів має оптимізувати розвиток комунікативних здібностей майбутнього педагога. Можна погодитися з думкою В.Н. Ольховського про те, що достатньо важливим є акцентувати увагу на тому, що поняття особистісних труднощів є досить великим за обсягом і широким у психологічно-сутнісному предметно-об’єктному смислі [5, 65]. Окрім цього, воно не є в даному трактуванні діяльнісно-обумовленим стосовно конкретного виду діяльності. Аналіз існуючих досліджень у вітчизняній педагогічній психології і в психології взагалі показує

недостатню розробленість даного питання, стосовно особистісних труднощів як понятійному, так і в інших аспектах.

Аналізуючи ситуацію спілкування в навчальному процесі у контексті особистісних труднощів її учасників, можна стверджувати, що позитивна або негативна спрямованість ситуації спілкування в соціально-психологічному смислі прямо впливає на формування позитивних або негативних психічних переживань особистості. Разом з цим і внутрішній світ особистості може впливати на характер ситуації спілкування. Тому відповідно до такого твердження можна зробити висновок про те, що при аналізі ситуації спілкування як фрагменту міжособової взаємодії, який відображає всю сукупність факторів, детермінуючих спілкування, виникненню особистісних труднощів спілкування в навчанні в конкретній ситуації можуть сприяти такі фактори як: 1) склад учасників спілкування; 2) предмет спілкування; 3) незбігання або протилежність мотивів вступу партнерів у спілкуванні в навчанні і цілей, яких вони прагнуть реалізувати; 4) комунікативний стан і поведінка суб'єкта і його партнерів зі спілкування; 5) суперечливість норм, регулюючих спілкування в даній ситуації; 6) асиметричний, або суперечливий характер взаємозалежності (правової, функціональної, рольової, міжособистісної) партнерів зі спілкування; 7) характер міжособистісних стосунків, які склалися між партнерами; 8) умови і зміст навчальної діяльності, у процесі якої здійснюється спілкування; 9) соціальне і предметне оточення; 10) просторово часові умови; 11) екологічні умови спілкування, рівень їх стресогенності; 12) соціально-психологічна обстановка мікро-, мезо- і макрогруп у даний момент спілкування у навчанні [5, 74].

С.В. Дев'ятко, досліджуючи причини (фактори) труднощів спілкування [1], обґрунтовував необхідність концептуальної моделі, виходячи із тих компонентної структури спілкування, яка містить у собі комунікацію, перцепцію й інтеракцію. Автором було виявлено різноманітні соціально-психологічні феномени і явища, характеристики процесу спілкування, які найчастіше ідентифікувались як причини психологічних труднощів спілкування у проблемних ситуаціях. Об'єднавши ряд із них у деяку сукупність, С.В. Дев'ятко одержав три групи причин, які знаходяться в основі затрудненого спілкування (див. табл. 2).

Таблиця 2. Групи причин затрудненого спілкування

Соціоперцептивні викривлення	Неадекватно обрані засоби комунікативного впливу	Неадекватно обрані засоби організації спільної діяльності
1) формування уявлення про іншу людину за аналогією з собою; 2) вплив загального враження про людину на сприймання його окремих властивостей ("ефект ореолу"); 3) сприймання окремої людини крізь "призму" стереотипу, узагальненого образу якоїсь	1) ігнорування зворотного зв'язку, тобто те, як сприймає інформацію партнер зі спілкування; 2) повідомлення інформації партнерові зі спілкування в термінах які він не здатен декодувати; 3) відсутність у комунікації аргументів, здатних чинити вплив на поведінку партнерів зі спілкування;	1) невідповідність стилю організуючого впливу цілям і змісту спільної діяльності; 2) неправильно складена ієрархія цілей спільної діяльності; 3) нераціональний розподіл функцій між виконавцями в ході спільної діяльності; 4) погано організований

<p>групи, спільноти, категорії людей ("ефект стереотипізації");</p> <p>4) прагнення при сприйманні конкретної людини "несприймати" всі аспекти її образу, які суперечать складеному про неї враженню;</p> <p>5) прагнення до збереження вже створеного про людину уявлення;</p> <p>6) формування неадекватного уявлення про людину в силу впливу на сприймання послідовності одержання інформації про неї ("ефект послідовності") та ін.</p>	<p>4) відсутність єдиного (однозначного) розуміння предмету і ситуації спілкування;</p> <p>5) невідповідність засобів комунікації її цілям;</p> <p>6) неузгодженість між вербальними і невербальними засобами комунікації</p>	<p>контроль за досягненням проміжних цілей спільної діяльності;</p> <p>5) відсутність гнучкого реагування на зміну ситуації спільної діяльності шляхом висунення нових адекватних завдань і зазначення нових засобів для їх розв'язання та ін.</p>
--	---	--

Аналізуючи відповідні групи причин труднощів спілкування С.В. Дев'ятко розробив класифікаційну схему цих труднощів, до складу яких увійшли, наприклад, такі як набір негативних психічних станів (дратівливість, тривожність, афект, гнів, почуття незадоволеності та ін.), прояви нервово-психічної нестійкості, агресивність, дезактивація уваги, сприймання, особистісне відторгнення, дезорієнтація мотиваційно-ціннісних установок на спілкування, деструкція смислової бази комунікативної взаємодії, неадекватна (непередбачувана) поведінка та ін.

Сприймання студентами один одного є обов'язковим компонентом структури спілкування, необхідною умовою доцільної орієнтації та поведінки. У процесі сприймання відбувається не тільки взаємосприймання, але й самосприймання. Орієнтуючись на оцінку оточуючих, кожен студент усвідомлює себе як особистість, розуміє своє місце у колективі, свої достоїнства та недоліки. Студент оцінює себе, прагне до самовдосконалення, саморозвитку або застигає в удосконаленні на місці, залежно від усвідомлення ставлення до нього інших людей, сприймання ними його дій і вчинків. Сприймаючи інших людей тим чи іншим чином, він старается досягнути кращих зразків або регресує, не маючи стимулу до розвитку в особі вимог зі сторони однокурсників [2, 59-60]. Дослідження перцептивного компоненту спілкування у студентських групах показує, що від характеристик окремих студентів і груп в цілому, сприймаючих студентами, багато в чому залежить успішність спілкування і результат індивідуальної й колективної діяльності. При цьому для перцептивного компонента характерною є достатньо висока залежність від минулого досвіду студентів. У силу цього на перших курсах навчання, як правило, немає єдності у сприйманні однокурсників. Він чинить вплив на розвиток кожного студента як особистості, як майбутнього вчителя.

Уміння правильно сприймати інших людей, можливість бачити наміри, установки, індивідуальні особливості визначається такою якістю особистості, як

спостережливість. Чим глибше вчитель проникає у мотиви поведінки учнів, тим тоншою стає його спостережливість, він краще пізнає себе. Результатом ефективного спілкування є досягнення взаєморозуміння, яке передбачає не тільки осягнення точки зору партнера зі спілкування, але й орієнтацію у його особистісних особливостях.

Підсумовуючи щодо певного бачення перебігу процесу спілкування в навчальній діяльності майбутніх педагогів, можна стверджувати, що слід враховувати перш за все психологічні особливості даного виду діяльності, комунікативні здібності, необхідні для виконання професійних обов'язків майбутніми вчителями, особливості формування міжособистісних установок взаємин, специфіку ситуації спілкування, умови налагодження ефективної інтеракції та ін.

Summary

In the article is presented analysis of structural components of the pedagogical communication, revealed causes of the communication problems and give proof of the list of skills which are necessary for development of effective interaction of teachers to be.

Резюме

У статті представлено аналіз структурних компонентів педагогічного спілкування, розкрито причини труднощів спілкування та обґрунтовано перелік умінь, необхідних для формування навичок ефективної взаємодії майбутніх учителів.

Література.

1. Девятко С.В. Социально-психологический тренинг повышения компетентности общения преподавателя: Дис... канд. психол. наук. – М., 1991. – 184с.
2. Дохолян А.М. Взаимосвязи структурных компонентов общения и мотивации студентов педагогического вуза: Дис... канд. психол. наук. – М., 1998. – 150с.
3. Кидрон А.А. Коммуникативная способность и ее совершенствование: Дис... канд. психол. наук. – Л., 1991. – 198с.
4. Коць М.О. Майбутній учитель: готовність до професійного спілкування. – Луцьк: Ред.-вид. відд. "Вежа" Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 1999. – 164с.
5. Ольховский В.Н. Личностные трудности обучаемых и их преодоление в условиях диалогического взаимодействия: Дис... канд. психол. наук. – Нижний Новгород, 1998. – 195с.

Кузьмина Р.И.

доктор биологических наук, профессор,

Красноярский государственный педагогический университет, г. Красноярск;

Кузьмин В.Е.

кандидат психологических наук, старший преподаватель,

Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта

ПРОБЛЕМА ОДАРЕННОСТИ И НЕКОТОРЫЕ ПОДХОДЫ К СОЗДАНИЮ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ В СИСТЕМЕ «ДОУ-ШКОЛА-ВУЗ»

На пороге XXI века, когда материальные ресурсы государства катастрофически уменьшаются, на первое место выступает проблема развития и сохранения интеллектуального потенциала общества, который рассматривается как интеллектуальные ресурсы, способные обеспечить нормальное развитие

государства, а возможно, и его процветание. Поэтому одаренные дети в настоящее время нуждаются в специальной и длительной поддержке общества и государства. Заметим, что проблема одаренности к настоящему времени находится в состоянии трудно разрешимых противоречий. С одной стороны, массовое образование не в состоянии развить индивидуальные задатки малыша и школьника. С другой – персональная подготовка недоступна для большинства граждан, она не только не финансируется, но и не контролируется государством. Поэтому государство не знает, сколько в стране одаренных детей, чему и как их надо учить, сколько будет стоить воспитание и обучение одаренного ребенка. Положение усугубляется тем, что к интеллектуально выдающимся людям негативно относятся как на житейско-бытовом уровне, так и на государственном. В первом случае существует стойкий стереотип, презирающий интеллект и представляющий одаренность как развитие исключительно только специальных способностей (например, спортивные или художественные достижения). Во втором случае действует популистский лозунг всеобщего равенства, а также боязнь появления инакомыслия в обществе. Данное обстоятельство обусловлено тем, что проблема одаренности находится на стадии становления, когда еще нечетко сформулированы теоретически положения, а практика не в состоянии существовать без значительных финансовых вложений. Специалисты ощущают отсутствие компетентных педагогических программ и низкий уровень подготовки учителей. Тем более, что программы и способы подачи учебного материала для обычных и одаренных детей должны различаться.

Несмотря на то, что проблема одаренности находится в стадии становления, постепенно накапливается опыт выявления одаренных детей, очерчены основные положения проблемы, активно изучается структура одаренности. Так, Рубинштейн С.Л., Торренс П. и Матюшкин А.М. не рассматривают одаренность вне способности к творчеству. А некоторые исследователи (например, Фельдхьюстен Дж.) включают творческую способность в общие способности. Творчество, по их мнению, относится к фундаментальным свойствам психики и является механизмом и условием развития ребенка. Таким образом, способность к творчеству следует считать одной из общих способностей, выявить которую можно через положительную реакцию ребенка на новизну.

Анализ работ по психологии детского творчества вскрывает многоаспектность проблемы. Так, Михайлов Ф.Г. трактует творчество как историческую форму общения ребенка со взрослым. Тихомиров О.К. связывает творчество с воображением и выделяет виды творческого мышления. Кравцов Г.Г. представляет творчество как способ существования личности. Способность к творчеству и волевая сфера ребенка связаны между собой: активность познания невозможна без учета личностной «Я - концепции» ребенка. Хеллер К., разрабатывая тесты для выявления одаренных детей, выделяет когнитивные (мотивационно-личностные) составляющие личности ребенка. Следовательно, одаренность является интегральной характеристикой, включающей не только высокий коэффициент интеллекта, но и творческие и волевые качества индивида.

Значительный вклад в теорию одаренности внес Гилфорд Дж. Он выделил параметры креативности и предложил концепцию структуры интеллекта, которые оптимизируют создание современных программ по одаренности. Для процедуры выявления детской одаренности удобна модель Рензулли,

учитывающая, кроме способностей и творческой ребенка, направленность его интересов на любимое занятие.

Существуют четыре направления в диагностике одаренности. Первое – это применение формализованных методов исследования. Сюда относятся: способ измерения коэффициента интеллектуальности, физиологические измерения активности мозга, метод поперечных срезов. Ко второму направлению принадлежат все методы описательного характера – ретроспективный анализ (экспертные оценки), биографические данные, анкетирование и др.. Третье направление состоит в совмещении первых двух, причем наилучшие результаты были получены в лонгитюдных исследованиях. Четвертое направление – психотренинг – незаменимо для выявления скрытой одаренности.

До сих пор нет четкости в понимании соотношения влияния природных факторов и среды на одаренность. В этом отношении интересна модель Айзенка Г., предложенная на основании опытных данных: наибольший вклад в одаренность (до 70%) принадлежит природному фактору, однако и 30% влияние среды надо учитывать. По-видимому, должна существовать «золотая середина», и поэтому методологический подход в исследованиях одаренности находится в рамках парадигмы «человек-среда».

В настоящее время наметилось два подхода в воспитании и обучении одаренных детей.

Первый подход состоит в создании специальных программ и школ для одаренных. Несмотря на объективные трудности, это направление развивается. Открыты детские центры и школы для одаренных детей в Москве, Новосибирске, Санкт-Петербурге, Железногорске и др. Программы для одаренных (например, программа Венгера Л.А. «Одаренный ребенок» (1995), программа по диагностике музыкальной одаренности Тарасовой К.В., Кузьмина В.Е., Исаевой И.Е. (1994) для дошкольников и др.) позволяют наметить дидактические приемы выявления и обучения одаренных детей. Изменения коснулись и вузовской системы образования: при НГПУ (г. Новосибирск) организуется факультет ранней детской одаренности.

Второй подход – традиционный, включающий интенсивные и экстенсивные направления. Интенсивное направление на актуализацию обучения, на поиск неизвестного в проблемной ситуации. Подробно творческое мышление в проблемной ситуации изучал Матюшкин А.М., а учителя-практики внедряли его предложения в процесс обучения. Результатом такой работы явилась возможность обучения детей по интересам и способностям в специализированных классах, школах гимназиях, лицеях.

Экстенсивное направление также связано с проблемным обучением, но рассчитано на воспитание и обучение «среднячков». Не секрет, что существующие недостатки обучения в школах обусловлены строго унифицированными программами. По данным Матюшкина А.М., при переходе к школьной системе обучения дети утрачивают (или не проявляют) творческие способности, и количество детей, которых можно было бы отнести к одаренным по сравнению с дошкольным образовательным учреждением (Доу), снижается. Таким образом, существует резерв не просто способных детей, находящихся свое место в специализированном обучении, а детей со скрытой одаренностью,

развитие и выявление которой тормозит существующая система обучения. Учитывая данное обстоятельство, третье направление можно развивать, «расшатывая» устойчивую содержательную часть программ, особенно в последовательности изложения учебного материала. Музыкальное воспитание «от нот – к музыке» привело к тому, что многие дети (даже способные) после окончания музыкальной школы не умеют подбирать по слуху мелодии, не говоря уже о полной неготовности к импровизации. Когда-то же импровизационная музыкальная культура была хорошо развита в Европе в XVIII-XIX вв., а потом утрачена. Таким образом, в целях выявления творческой и индивидуальной учащимся должна постоянно вестись работа по пересмотру и совершенствованию программ в образовательной системе «доу-школа-вуз».

Как правило, детская индивидуальность проявляется через креативность. Особый интерес представляет творческая компонента одаренности как самостоятельная способность. Например, у Торренса индикатором одаренности служат такие творческие способности, как оригинальность и гибкость мышления, тщательность проработки плана решения проблемы, и др. Имеются и более сложные индикаторы одаренности, связанные с широкой диагностикой, учитывающей многофакторность интеллекта, например «Мюнхенская» модель одаренности для школьников. По данным Торренса П, между интеллектуальной и творческой одаренностью зависимость не прямая: часто дети с высоким интеллектом имеют меньшее количество продукции. Несомненно, это связано с влиянием на продукцию специальных способностей и особенностями волевой сферы ребенка.

Итак, в системе образования одаренных детей и подростков важным является учет их креативных возможностей и развитие творческих задатков. Поскольку методология изучения любой проблемы требует умелого сочетания всеобщих методов – метафизического и диалектического, дающего наивысший результат, посмотрим, как прослеживается эта связь применительно к проблеме творчества в общеобразовательных и специальных программах. Мы видим ее в обязательной преемственности между репродуктивным и продуктивным типами мышления ребенка. Репродуктивное мышление необходимо при освоении определенных правил, навыков, без которых немислим в дальнейшем процесс творчества и совершенно ясно, что без репродуктивного мышления не состоится и продуктивное. Однако момент из взаимодействия и переход от репродуктивного мышления к продуктивному должен быть заложен в программе как поэтапное раскрытие содержания учебной темы. При этом важна проблемная постановка задачи, которая будет стимулировать развитие продуктивного мышления учащегося.

Несмотря на то, что принципы проблемного обучения достаточно хорошо разработаны, разрыв между репродуктивным и продуктивным обучением ощущается во многих курсах образовательных программ, и момент перехода чаще всего не наступает вовсе. Данное обстоятельство, по-видимому, объясняется тем, что способность к продуктивному творчеству считается редким явлением, относящимся к одаренности, и по этой причине не учитывается в программах, рассчитанных на среднего ученика. И если у ребенка одаренность (как способность к творчеству) находится в латентной форме, то такие программы не

способны ее выявить. Кроме того, одаренным детям заниматься по стандартным школьным программам вредно (у них пропадает интерес к учебе). И не удивительно, что из отчисляемых за неуспеваемость школьников, около 30 процентов детей являются одаренными.

По нашему мнению, переход от репродуктивного к продуктивному мышлению можно осуществить, развивая импровизационные задатки и конструктивное мышление детей и подростков.

Известно, что одаренные дети обладают способностью к формализму; который лежит в основе творческой деятельности. Особенно их привлекают конструкции, которыми владеет взрослый. Поэтому одаренного ребенка можно узнать, проанализировав его продукцию (будь то композиция рисунка или работа с детским строительным материалом) через «конструкции», выражающиеся в определенных сочетаниях и расположении элементов в пространстве. Например, конструкции музыкального творчества представляют собой звуковые или ритмические сочетания. Часто самые первые музыкальные опыты малышей – это игра кластерами. По нашим наблюдениям, 3-х летний Поль К. свои конструкции-аккорды строил вначале на черных клавишах, потом на черно-белых. Свое «произведение» он исполнял в виде вальса, стоя, но с педалью, поскольку не мыслил свою конструкцию без этого дополнения.

Творческую музыкальную одаренность малышей, как и любую другую, надо стимулировать, так как интерес ребенка может угаснуть. С этой целью при обучении музыке для младших школьников разработана система элементарного музицирования по К. Орфу. Использование ритмических элементов способно приучить ребенка к импровизации. Первые звуковые импровизационные модели рекомендуется давать на основе малой терции – приветствие, крик кукушки, попевки зова, - а потом переходить к сочинению легких песенок. Уроки ритмики также развивают творческие импровизационные способности: в движении под музыку ребенок находит возможности для фантазирования, сочетая отработанные движения с новыми, появившимися вдруг под влиянием эмоционального воздействия музыки.

Гораздо сложнее воспитать в области музыки творческое мышление у школьников и студентов. В последнее время, однако, становится очевидным, что формирование импровизационных способностей должно стать обязательной частью учебного процесса. Так, например, в Крымском государственном гуманитарном институте (г. Ялта) в содержание предмета «аккомпанемент» введены обязательные варьирование (фактурное и жанровое) и преднамеренная инструментальная импровизация (вариации, рондо, парафразы). Таким образом, одним из подходов к решению этой проблемы является планомерное обучение учащихся музыкальных училищ и вузов искусству ритмической и звуковой импровизации на основе музыкального формализма.

Сфера экологического воспитания также требует развития творческого продуктивного мышления. Учитывая установку государства на необходимость формирования экологического мышления детей в связи негативным (даже угрожающим) прогнозом относительно будущего Земли, и тот момент, что от нынешних малышей будет зависеть выживание людей на планете, в настоящее время назрели создание и пересмотр учебных программ по экологическому

образованию в системе «Доу-школа-вуз». Совершенно очевидно, что в детских садах на смену программе «Ознакомление детей с природой» должна придти программа «Экологическое воспитание ребенка».

Отметим, что такие программы появились, например, программа Н.В. Смирновой по экологическому образованию детей дошкольного и младшего школьного возраста (г. Красноярск, педуниверситет), в которой с первого же занятия акцент ставится на том, что «Земля - наш общий дом». По нашим данным, экологические задачи для старших дошкольников следует сразу же ставить в космическом масштабе, т.е., показать структуру биосферы и причины ее устойчивости, а также переход в новое состояние при участии человека.

Мало сказать, что «Земля – наш общий дом», надо дать более точный адрес нашего совместного проживания во Вселенной. Только в таком контексте может быть сформировано экологическое мышление ребенка на современном этапе развития общества.

Что касается соответствующих программ для школ и вузов, то, по нашему мнению, их основным недостатком является излишне логичное расположение материала – от простого к сложному, который может быть заучен формально, но не возбуждает творческую мысль и не ставит перед учащимися вопросов. Опыт вузовской работы показывает, что пройдя курсы анатомии, морфологии и систематики растений в школе, студенты не знают растений, рядом с которыми живут. Так, например, в Красноярском педуниверситете из 240 человек, закончивших факультет педагогики и психологии (в течение 4-х лет), не было ни одного студента, знающего хотя бы немного флору родного края: познания бывших школьников ограничивались заученным в детстве – «кашка», «собачка», «куриная слепота», подорожник зачастую относили к злакам, лапчатку путали с лютиком и т.д. Итак, классификация растений в школах дается, однако плоды ее изучения плачевны: наблюдается полное отсутствие естественнонаучной культуры.

Возможно, что один из путей решения проблемы объединение естественнонаучной и гуманитарной культур, иначе говоря, в нашем контексте, это использование в учебных программах (экология, ботаника, биология и т.д.) принципов изучения и подачи материала, применяющихся в гуманитарных науках. Например, иностранный язык мы учим от слов к речи: чем больше учащийся знает слов, тем легче ему объясняться на неродном языке. Мы убеждены, что ботанику следует изучать от показа многообразия растений и их запоминания (репродуктивный метод) к творческому осмыслению принадлежности каждого растения к определенному семейству. Только через кристаллизацию проблемной задачи с самого начала прохождения курса (многообразие растительного мира и эволюция) можно научить школьника ботанике и подвести к необходимости изучения морфологии и анатомии растений, а также сформировать у него материалистическое мировоззрение, которое основывается на глобальном эволюционизме в природе.

Проблема одаренности – это также проблема подготовки учительских кадров, от решения которой во многом зависит конечный результат обучения и воспитания одаренных детей. В этом отношении интерес представляет опыт работы «Центра одаренности» (г. Новосибирск). Его специалисты

разработали комплексную программу исследования и развития одаренности: центр включает в себя школу для потенциально одаренных детей (3-6 лет), кафедру ранней одаренности и научно-методический отдел. Учителя, проходящие курс обучения, изучают такие дисциплины как когнитивная психология, психология ранней одаренности, психотехника и др. Основопологающим принципом работы центра является признание того, что ребенок – не предмет для педагогических спекуляций, а интенсификация обучения, увеличение объема информации и ранняя специализация являются могильщиками одаренности.

По нашим данным (исследование музыкальных способностей одаренных дошкольников Тарасова К.В., Кузьмин В.Е., 1994) воспитание и обучение детей должно базироваться на широкой платформе их разностороннего развития (особенно музыкального и художественного позитивно влияющих на эмоциональную сферу).

Следует заметить, что концепции школы для детей 3-6 летнего возраста не идут вразрез с общепринятыми, если они не касаются развития специальной одаренности. Действительно, вопрос ранней специализации не стоит остро для детей с общей одаренностью, становление которой происходит до 12-13 лет. В этом случае особый психолого-педагогический подход и индивидуальные программы могут оптимизировать развитие общей одаренности ребенка. Однако некоторые виды специальной одаренности требуют не только раннего ее выявления, но и ранней специализации, что связано с особенностями возрастного развития отдельных анатомо-физиологических систем ребенка, например, состояние связочного аппарата руки у будущего пианиста, специальная постановка ног для успешных занятий хореографией и т.д.

Резюме

У системі освіти (навчання) обдарованих дітей і підлітків важливим моментом є врахування їх креативних можливостей і вторчих задатків. При складанні навчальних програм для поетапного розкриття змісту навчальних тем необхідні взаємодія і перехід від репродуктивних завдань до продуктивних. Тому до програм повинні бути вміщені завдання, спрямовані на розвиток і формування конструктивного мислення та імпровізаційних здібностей.

Summary

Taking into account children's i teenagers' creative potentialities and inclinations is considered to be one of the most important factors in the system of education for the gifted ones.

In the process of composing and developing the educational curricula in the given themes with the intention of disclosing their content in stages (stage by stage) interaction and smooth transition from reproductive tasks to productive ones are necessary. There fore these curricula should comprise the tasks aimed at formation and development of creative and constructive thinking as well as improvising abilities.

ЛИТЕРАТУРА

1. Венгер Л.А., Дьяченко О.М. и др. Программа «одаренный ребенок» // Дошк. Восп. 1994. - №№ 2,3,9,10.
2. Кулемзина А. Центр детской одаренности // Дошк. и нач. образ. 1999. - №3.
3. Матюшкин а.М. Концепции творческой одаренности // Вопр. Психол. 1989. - № 6 .
4. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса – М., 1996.
5. Рубинштейн Л.С. Проблема способностей // Вопр. психол. 1960. – № 3.

6. Torrence E.P. Growing up creatively gifted a 22-year longitudinal study.// Creative child and adult quarterly, 1985. - № 5.
7. Щербанова Е.А., Аверина И.С. современные лонгитюдные исследования одаренности// Вопр. психол. 1994. - № 6.
8. Хеллер К. и др. Лонгитюдные исследования одаренности.//Вопр. психол. 1991. - № 2.

Кулагін Ю. І.

кандидат філософських наук, доцент,

Київський державний торговельно-економічний університет

ЗАГАЛЬНА КОНЦЕПЦІЯ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Фундаментальним принципом університетської педагогічної освіти є об'єднання в одному інституційному середовищі двох взаємодіючих процесів – творчої і освітньої діяльності. Якщо освітній процес протікає в середовищі “творчого затишку”, він позбавлений властивостей, які запускають внутрішній механізм саморозвитку. У цьому випадку, згідно з відомими принципами тектології Богданова, організація, яка створена для виконання визначених функцій, неминуче повільно набуває власних цілей, і тому починає еволюціонувати в нову сторону, котра не передбачена організуючим суб'єктом, тобто – вироджується.

Прикмети виродження проявляються в достатньому частому феномені, котрий спостерігається, коли процес творчого накопичення знань втрачає свою самостійну цінність і різними способами замінюється на послідовність формальних процедур, що завершуються отриманням диплома.

Виродження, відповідно до своїх внутрішніх механізмів саморозвитку, має властивість розповсюджуватися і захоплювати все нові сфери, тому що освітня система досить занурена в соціально-економічне життя і взаємодія з ним через багаточисельні канали прямих та зворотних зв'язків.

Окреслена проблема має глибоке коріння, багаторічну історію і знаходиться під впливом складної системи факторів. В доповіді автор розглядає один із них – загальну концепцію університетської педагогічної освіти.

Нині існує підхід до педагогічної освіти, котрий кваліфікується як концепція навчання, яке підтримується, орієнтується на експлуатацію репродуктивних функцій інтелекту і відстає від сучасного рівня уявлень про світ, що досягнений людством.

Альтернативою цьому підходу є концепція інноваційної педагогічної освіти, котра заснована на створенні системи мотивації і включення внутрішнього механізму творчого інтелектуального саморозвитку особистості, що дозволяє наблизитися до сучасного рівня мислення. За визначенням Уайтхеда, новизну сучасного суспільства складає єдність глибокого інтересу до прикладних розробок і такої ж прихильності до широких абстрактних узагальнень. Сьогодні ця рівновага розуму стала частиною, мислення освітніх людей. Головне завдання університетів складається у передачі цієї традиції від покоління до покоління як загальноприйнятої спадщини.

Суттєвим аспектом концепції інноваційної педагогічної освіти є акцент на глибину розуміння, подолання догматичних установок, котрі стерилізують

здатність до уявлення і затруднюють розвиток розумового процесу. Розуміння при цьому не представляє собою завершеного нерухомого стану розуму. Воно має характер процесу постійного творчого проникнення.

Таким чином, найбільш плідним засобом реалізації викладеної концепції є створення інтелектуально-творчого університетського середовища, де викладачі володіють високою педагогічною культурою, а студенти знаходяться під впливом сильної мотивації до інтелектуального творчого саморозвитку особистості.

Одночасно стає очевидним, що практична реалізація концептуальних засад педагогічної освіти в Україні потребує чимало часу і координації зусиль з боку державних органів, вузів, широкої громадськості. Першочерговим питанням, з нашої точки зору, є виявлення основних тенденцій розвитку сучасного педагогічного знання та педагогічної освіти в Україні в цілому, як показує наш досвід, основними тенденціями, які визначають зміст та форми якісних змін у педагогічній освіті студентів є:

- постійне розширення, оновлення предмету та змісту педагогічного знання, яке повинно знайти своє відображення у всіх науках як навчальних дисциплінах;
- поглиблення внутрішнього взаємозв'язку між галузями педагогічного знання, формування на цій основі системного цілісного змісту педагогічної освіти як системи навчальних дисциплін, які відображують цілісне світосприйняття людиною навколишнього світу;
- подальша суб'єктивація педагогічного знання та педагогічної освіти.

Зміст цього процесу полягає в тому, що педагогічне знання сьогодні – це знання особистостей, в сучасному педагогічному знанні особистісна концепція (точка зору) стає домінуючою, ті ж процеси відбуваються і в педагогічній освіті. Педагогічна освіта, так як і педагогічне знання, це спілкування особистостей, одна з яких – викладач, який має свої особисті погляди, друга – це студент, який теж повинен думати і розуміти не так, як всі, а мати свій особистий педагогічний світогляд;

- перехід від культури педагогічного знання до культури педагогічного мислення, педагогічне знання це не сукупність інформації, в кінцевому рахунку – це засіб відношення людини до оточуючого світу і до самого себе, засіб її життєдіяльності, пізнання світу і самої людини і на цій основі формування її творчого мислення. Це знову підтверджує індивідуально-особистісний зміст педагогічної освіти, яка формує індивідуально-особистісне, ціннісне ставлення людини до самої себе;
- поглиблення практичної цілеспрямованості педагогічного знання, яке полягає в тому, що педагогічна освіта та педагогічне навчання, це єдина цілісна система знань, умінь, навичок, цінностей, переконань, ідеалів, спрямованих не на абстрактну “масову”, а на конкретну людину з її індивідуально-особистими якостями. Тому найбільш практичним і ефективним є індивідуальний підхід до педагогічної освіти в цілому.

Звідси випливає ще одна найважливіша риса сучасної педагогічної освіти – її конкретно-фахова направленість, її взаємозв'язок з особливостями та специфічними формами життєдіяльності фахівця, з конкретними умовами його професійної діяльності.

Ми вважаємо першим завданням державних органів, які займаються вирішенням проблем педагогічної освіти, всіх педагогічних колективів, осмислити зміст цих основних тенденцій та активно сприяти їх впровадженню в освітній процес.

Необхідно рекомендувати ректоратам, Радам вузів, професорсько-викладацькому складу активно долати односторонній прагматичний підхід, орієнтований не стільки на духовне і громадянське становлення особистості майбутнього педагога, скільки на підготовку кадрів для виконання вузькоспеціалізованих функцій. Необхідне запровадження універсального підходу: підготовка всебічно освічених, творчо і критично мислячих спеціалістів з розвиненими якостями гуманіста, їх уміння впевнено орієнтуватися в потоці наукової інформації, із здатністю аналізувати складні проблеми природного середовища і суспільного життя. Тільки при такому підході майбутній педагог зможе стати активним провідником як науково-технічного прогресу, так і гуманізму, виступати носієм високої духовної культури, інтелігентності, притаманних українському народові, справжньої громадянськості.

Ми вважаємо, що процес гуманізації педагогічної освіти не можна зводити тільки до збільшення кількості гуманітарних дисциплін, що викладаються, і розширення обсягу навчальних годин. Доцільно здійснювати активне просування гуманітарного знання і його методів в сам зміст предметів природньо-наукового, техніко-технологічного циклів. В свою чергу дисциплінам гуманітарного циклу слід подолати чималу узагальненість з іншими предметами, включаючи у свій зміст їх новітні досягнення. Тільки інтеграція всієї системи навчальних дисциплін дозволить перетворити педагогічні навчальні заклади в центри навчання, науки і духовного виховання студентів.

Необхідно активно здійснювати демократизацію вузівського життя, прагнути до перетворення вищих закладів педагогічної освіти в загальнонавчальний корпус академічних свобод.

Резюме

В тезах підкреслюється фундаментальне всезростаюче значення творчої парадигми в трансформації сучасної університетської педагогічної освіти. Воно починається з творчого накопичення знань як основи внутрішнього механізму інтелектуального саморозвитку особистості і закінчується загальною концепцією інноваційної педагогічної освіти, де викладачі володіють високою творчою культурою, а студенти знаходяться під впливом всього інтелектуально-творчого університетського середовища.

*Кайгородцева Н.Н.
аспірантка,*

Крымский государственный гуманитарный институт, г.Ялта

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ЦЕЛОСТНОГО УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ САНАТОРНОЙ ШКОЛЕ

Организация учебного процесса в общеобразовательной школе относится к числу наиболее актуальных проблем современной дидактики.

Объясняется это тем, что в настоящее время в условиях экономических изменений в Украине к выпускнику школы предъявляются очень высокие требования.

Сегодня школа готовит человека, которому трудно вписать себя в окружающий мир. Выпускники школ руководствуются стереотипным, нединамичным мышлением и не способны вести диалог с быстро меняющимся миром.

Современная организация обучения должна быть направлена не только на формирование знаний, но и на разностороннее развитие ученика, в первую очередь на обучение приемам умственной деятельности, анализу, сравнению, классификации, на обучение способности наблюдать, делать выводы, выделять существенные признаки объектов, обучение умению выделять цели и способы деятельности. Все вышесказанное в полной мере относится к организации целостного процесса обучения в общеобразовательной санаторной школе.

Анализ психолого-педагогической литературы дает представление об организации учебного процесса в общеобразовательной школе. Однако, специальных исследований, касающихся процесса обучения в санаторных школах-интернатах, в школах при санаторно-оздоровительных учреждениях для детей, к сожалению нет. Последнее исследование было проведено Арбатским Л.В. в 1951 г. и касалось особенностей учебно-воспитательного работы в санаторно-лесных школах. В условиях развития новой парадигмы обучения и системы школьного образования в целом, особое значение, по нашему мнению, приобретают вопросы, связанные с психолого-педагогическим анализом процесса обучения в общеобразовательной санаторной школе (осш), обоснованием оптимизации учебного процесса и определением критериев, показателей и уровней оценки эффективности учебного процесса в осш.

Школы данного типа всегда существовали в Украине, а в последнее время их количество возросло. Это связано с увеличением числа детей с хроническими заболеваниями. Рост заболеваний у детей обусловлен экологическим загрязнением окружающей среды. В Украине оно носит двойной характер, с одной стороны неблагоприятная радиологическая обстановка в ряде районов Киевской, Черниговской, Житомирской, Винницкой областей вследствие выпадения радиоактивных осадков после аварии на ЧАЭС, и с другой стороны – многолетнее загрязнение атмосферного воздуха и почвенных вод выбросами и отходами крупными промышленными предприятиями. Продолжающееся снижение социального уровня жизни населения Украины ведет к уменьшению числа семей, способных обеспечить полноценное питание, а при необходимости, адекватное лечение детям. По данным ВОЗ в Крыму в 1996 г. больные дети составляли 50-60 % от детского населения. Обследование состояния иммунитета крымских детей выявило его снижение на 25 %, а у детей «чернобыльцев» на 60-75 %. Растет количество детей с тяжелой иммунной патологией (бронхиальная астма, респираторные аллергозы, аллергодерматиты), хронической пневмонией. Дети с такими заболеваниями нуждаются, как правило, в неоднократном лечении в санаторно-оздоровительных учреждениях с одновременным обучением в санаторных школах.

Наряду с профилактическими и лечебными мероприятиями санаторная школа решает общеобразовательные задачи. Она организует учебно-

воспитательную работу по программам соответствующего класса массовой школы. Особенности учебно-воспитательной работы в ош обуславливаются рядом факторов: состоянием здоровья; особенностями психики учащихся; наличием детей из различных регионов Украины, стран ближнего зарубежья и, следовательно различными учебными программами и сроками их прохождения; разнородностью состава учащихся по развитию и образовательной подготовке, более частыми случаями пробелов в знаниях, с которыми они приходят в ош.

Как показывает клиническое и психологическое изучение состояния познавательной деятельности, пробелы в знаниях и трудности в обучении у детей обусловлены интеллектуальными нарушениями различной степени выраженности, что связано со спецификой хронического заболевания. Известно, что длительное хроническое заболевание обуславливает задержку эмоционального развития, эмоциональную незрелость. Хроническое физическое и психическое состояния тормозят развитие активных форм деятельности, способствуют формированию таких черт личности как робость, боязливость, неуверенность в себе. Для детей с хроническими заболеваниями характерными являются более высокий уровень негативных эмоций, более бедное воображение.

С увеличением тяжести заболевания снижается стремление к обучению. Учащиеся отличаются повышенной нервной возбудимостью, рассеянностью внимания, более быстрым ослаблением интеллектуальных процессов, быстрой утомляемостью. В силу этого учебный процесс в ош должен быть построен таким образом, чтобы обеспечить сохранение психического здоровья детей, осуществить коррекцию учебно-познавательной деятельности, создать оптимальные условия для развития личности ребенка.

Необходимо отметить, что единого подхода к организации целостного учебного процесса в санаторных школах нет. И здесь следует, прежде всего, обратиться к работам известных педагогов, психологов, дидактов по вопросу организации учебного процесса в общеобразовательной школе.

Процесс обучения является одним из компонентов педагогического процесса, в котором слиты и представляют единое целое обучение и воспитание. По словам Л.Н.Толстого «И воспитание и образование нераздельны. Нельзя воспитывать, не передавая знание, всякое же знание действует воспитательно» [1,352]. Единство и неразрывность этих двух процессов особенно очевидно в санаторных школах- интернатах, в которых успех обучения и развития ребенка определяется слаженной работой учителей и воспитателей. Процесс обучения, в свою очередь, состоит из двух взаимосвязанных процессов: преподавания, как упорядоченной деятельности педагога по реализации цели обучения, и учения, как процесса, в ходе которого на основе познания, упражнения и приобретенного опыта возникают новые формы поведения и деятельности. Процесс обучения не «механическая сумма» этих двух процессов, а новое целостное явление, отражающее органическое слияние названных процессов в один при сохранении специфических особенностей каждого из них [2]. Целостность учебного процесса кроется в общности целей преподавания и учения, в невозможности преподавания без учения как такового. В работах Ю.К.Бабанского указано, что в структуру процесса обучения входят: цель и задачи обучения, содержание обучения, методы и средства обучения, формы организации обучения, результаты обучения.

Взаимосвязь всех компонентов обучения обеспечивает достижение результатов, соответствующих поставленным целям.

Специфика санаторной школы вносит свои коррективы в компоненты целостного учебного процесса. В санаторной школе обучение осуществляется по программе общеобразовательной школы. Однако, учитывая психологические особенности учащихся и состояние их здоровья, учителю необходимо особенно тщательно проводить научно-обоснованный и рациональный отбор учебной информации. Учебные занятия в таких школах организуются с классом небольшой численности учащихся (10-20 уч). Учебный процесс в санаторных школах-интернатах во многом сходен с таковым в школах продленного дня, изучению которых посвящены работы Б.С.Кобзаря. В школах данного типа происходит объединение урока и самоподготовки в единый процесс по целям и задачам обучения и воспитания, а также по условиям и руководству им. Одним из важных условий совершенствования учебного процесса является осуществление единства педагогического процесса на уроке и во внеурочное время, повседневной действенной взаимосвязи в работе учителя и воспитателя [3] .

В санаторных школах необходима организация щадящего режима учебных занятий и нагрузки с учетом основных закономерностей динамики работоспособности на уроке, в течение дня, недели. В середину учебного дня, как правило, включаются уроки учебной физкультуры, ИЗО, музыки, художественно-прикладного труда, с целью разгрузки. Организация режима продленного дня, который имеет место в санаторных школах-интернатах, находит свое отражение в работах Э.Г.Костяшкина [4,113-127]. При составлении учебного расписания должна быть учтена ранговая шкала трудности отдельных предметов (Сивков И.Г., 1975 г.)

Традиционные технологии обучения отличает ряд существенных недостатков, среди них: учебные перегрузки, истощение нервной системы, что категорически недопустимо в санаторных школах. Опыт Ливадийской санаторной школы-интерната показывает, что использование модульной технологии в начальной школе (урок-пара по 30 мин.) учитывает динамику работоспособности в течение урока и учебного дня, позволяет сохранить ресурсы психологического и физического здоровья учащихся и, как следствие, повышает качество знаний.

Учебно-воспитательная работа в санаторных школах должна проводиться под постоянным контролем врача и психолога. Так, в Ливадийской школе-интернате при поступлении детей в школу проводится тщательная психологическая диагностика и составляется диагностическая карта на каждого ученика, в которой врач и психолог дают рекомендации преподавателю. Тщательная входная диагностика (диагностические контрольные работы, тестирование), проводимые после повторения учебного материала позволяют выстроить прогноз дальнейшего обучения и систему коррекции знаний, умений и навыков.

В санаторных школах создание оптимальных условий для успешного обучения и развития способностей учащихся возможно на основе принципа дифференциации и индивидуального подхода в обучении. «Этот принцип выражает необходимость воспитывать класс как учебный коллектив, создавать условия для активной работы всех учащихся и в тоже время индивидуально

подходить, с целью успешного обучения и содействия развитию положительных задатков, к каждому ученику»[5,206]. Оптимальное сочетание на уроке фронтальной, групповой и индивидуальной работы с учащимися повышает эффективность обучения. При комплектовании групп на уроке преподавателю необходимо учитывать не только познавательные возможности детей, но и характер их взаимоотношений.

В санаторных школах особое внимание требует правильная дозировка домашнего задания, так как ее нарушение приводит к большим трудностям в соблюдении режима дня. Приготовление домашних заданий, процесс самоподготовки, как одна из сторон единого педагогического процесса, вызывает немало трудностей у учащихся и педагогов. Рекомендации по этому вопросу освещаются в работах Б.Е.Ширвиндта [4,128-141].

Успешность обучения в санаторных школах во многом зависит от создания оптимального психологического режима. Учителю необходимо обеспечивать положительный эмоциональный настрой учащихся, создавать атмосферу доброжелательности, взаимопонимания, доверия, всемерного поощрения познавательных усилий школьника.

Эффективность процесса обучения, качество знаний учащихся, комфортное пребывание детей в школах данного типа зависит, в первую очередь, от специальной подготовки педагогических кадров к организации и управлению процессом обучения в общеобразовательной санаторной школе.

Резюме

У статті висвітлюється проблема цілісного педагогічного процесу у загальноосвітній санаторній школі. Показана необхідність організації навчального процесу з урахуванням психологічних та фізіологічних особливостей учнів.

Література:

1. Толстой Л.Н. О воспитании// хрестоматия по истории школы и педагогики в России/Сост.С.Ф.Егоров. – М.,1971.
2. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения (общедидактический аспект). – М., «Педагогика»,1977.
3. Кобзарь Б.С. Учебно-воспитательный процесс в школах и группах продленного дня. – К.:Рад.школа,1982.
4. Вопросы школоведения /Под ред.П.В.Зимины и др. - М.: «Просвещение», 1974.
5. Данилов М.А., Есипов Б.П. Дидактика.-М.,1957.

Каплунова Т.Г.
старший викладач,
Макарова О.В.
старший викладач,

Крiмський державний гуманітарний інститут, м. Ялта

ТВОРЧЕ МУЗИКУВАННЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА

Актуальним завданням сьогодення стало поширення гуманістичної освіти, ідей гуманістичної педагогіки з орієнтованої на свободу творчості особистості, що діє в освітньому просторі. Століттями навчання передбачало оволодіння певною сумою знань, але тепер знання стають застарілими ще за

життя одного покоління, їх обсяг навіть в рамках однієї професії настільки великий, що за існуючих методик навчання засвоїти їх практично неможливо. Тим більше, що змінюється освітня парадигма – від школи пам'яті до школи виживання.

Освіта тепер поставлена перед необхідністю виховувати творчу особистість, здатну самостійно сприймати й оцінювати нову інформацію. Особистісно-орієнтована педагогіка переживає сьогодні подальший розвиток і відродження, в результаті якого суспільство очікує отримати творчо мислячого, високоморального, компетентного спеціаліста, здатного до самоосвіти й самовідродження.

Настав період швидкого оновлення і музичної педагогіки, яка почала використовувати досягнення психології, філософії, естетики, соціології фізіології (роботи Л. Вигодського, Л.Занкова, А. Леонтьєва, Д.Ельконіна, Б.Ананьєва, І.Іванова, Г.Альтшуллера, І. Волкова, Б. Теплова, С. Назайкінського, В. Медушевського).

Почався інтенсивний пошук більш ефективних методів музичного виховання, щоб розвиток і навчання стали взаємопов'язаними процесами. Одною з провідних тенденцій музичної педагогіки кінця ХХ століття – звертання до музичної творчості як методу виховання особистості, здатної до самостійного самовираження, коли сприйняття, музично-слухові уявлення, уява, оціночне судження активізується та об'єднується в єдиному процесі.

Виникає питання “Чи всі діти можуть займатися творчим музикуванням, чи це тільки для обранців, музично обдарованих дітей, студентів?”

Психолог С.Л. Рубінштейн писав: “Проблема здібностей – одна з найгостріших, якщо не найгостріша проблема в психології” (3, 126). І розв'язання цього питання не однозначне. Одні вважають, що здібності – це дані від природи властивості особистості, які не піддаються розвитку. Здібності або є, або їх нема. Якщо їх нема, то відпадає питання про їх розвиток, в цьому випадку розвиток не залежить від навчання (К.Сішор,(9)

Нема від природи нездібних до розуміння музики студентів. Успіхи у виконанні будь-якої музичної діяльності залежать від якостей музичного слуху, ладового й ритмічного почуття, емоційного відгуку, музичної пам'яті, творчої ініціативи, художньої уяви, довірливої уваги, але особливе місце в цьому ланцюжку перелічених здібностей посідають музично-слухові уявлення, від їх узагальненості, довірливості усталеності залежить успіх в будь-якому виді музичної діяльності. Ось чому формування музичних уявлень й вміння ними оперувати є початковим завданням музичного навчання.

Характеризуючи уявлення, психологи підкреслюють такі властивості: узагальненість, предметність, динамічність, вибірковість, ефективність. При всій різноманітності функцій вони грають провідну роль в діяльності, а інколи й складають її основу.

Наші дослідження й огляд робіт з проблеми уявлення взагалі, і музично-слухових зокрема, показують, що з цього питання вже накопичений багатий матеріал (питання природи уявлення його характеристик, функцій та умови його формування розглядаються в працях Б.Г. Ананьєва, П.Я. Гальперіна, А.Н. Леонтьєва, Б.М. Теплова, І.С. Якиманської.)

В музично-педагогічній літературі проблеми музично-слухових уявлень досліджені в різних аспектах (Т.Л.Беркман (2), Л.Г.Арчажниковою (1), Ю.П.Гонтаревською (5), Г.Е.Ригіною(6)). Спільним для вказаних авторів є визнання пріоритету уявлень в різних видах музичної діяльності (співи по нотах, добір й читання з листа, диригування, робота над художнім твором).

Найважливіший етап у розвитку музично-слухових уявлень – перехід від мимовільного їх виникнення до уміння довільно викликати необхідні музично-слухові образи: живі, конкретні й точні уявлення, з погляду Б.Теплова, не виникають самі собою, а розвиваються тільки в процесі діяльності, і саме такої, яка з необхідністю вимагає цих якостей від уявлень. Довільне оперування музично-слуховими уявленнями у відповідності із задалегідь поставленою метою стає основою процесів складання, імпровізації, підбору за слухом. Таким чином, формування музично-творчих здібностей в усіх видах музичної діяльності.

Якщо здібність до творчого музикування піддається розвитку, то тоді можна говорити про правомірність включення елементарного творчого музикування не лише в програму музичних, але й загальноосвітніх шкіл.

Чому все це не поширилось в масовій музичній педагогіці? Тому що, на нашу думку, у всій системі підготовки вчителів музики (училище, коледж, вуз) відповідний розділ методики поки що знаходиться в стадії розробки, і якщо творче музикування почнуть вести невідповідно до цієї діяльності педагогі-музиканти, заняття імпровізацією і складанням творів буде нести велику небезпеку: в учнів може сформуватися дилетантизм, інертне репродукування елементарних музичних штампів. Для розв'язання цього завдання необхідно переглянути зміст професійної підготовки вчителів музики в коледжах і вузах.

Проблема іноваційної професійної підготовки педагога-музиканта стала об'єктивною необхідністю, за розгляд якої взявся колектив викладачів факультету естетичного виховання Кримського державного гуманітарного інституту, який розробив технологію підготовки спеціалістів інтегративного профілю з максимальним рівнем всебічності, універсальності знань та функції діяльності, синтезуючи багато професійних принципів й методів музичної педагогіки (Б.Асаф'єва, Б.Яворського, К. Орфа, Н.Ветлугіної, О.Апраксиної, Б.Теплова, О.Рудницької, В.Маляко, Г.Падалка). Автором і керівником творчого колективу виступила завідувача кафедрою Рисенко О.К. Розробка розділів "Творчість" була здійснена авторами цієї статті та іншими викладачами.

Завдяки проголошенню принципів варіативності в освітньому процесі, тепер стало можливим конструювати педагогічний процес за обраною моделлю.

Мета експерименту: формування особистості майбутнього вчителя музики, здатного до творчого розвитку дітей та підлітків через різні види музичної діяльності.

Завдання експерименту: реалізація принципу творчого розвитку особистості в усіх видах музичної діяльності як основи навчання майбутнього педагога-музиканта.

Встановлення інтегративних зв'язків між кафедрами на базі єдиного тематичного плану "Творчість".

Концептуальною основою підготовки вчителя нового типу стали принципи інтеграції, диференціації, системності. Звернення до музичної творчості

як методу виховання стало відправним моментом у нових програмах з основного інструменту, теорії музики, сольфеджіо, гармонії, акомпанементу, хорового класу. Всі названі дисципліни були об'єднані навколо розділу "Творчість", складеного за єдиним тематичним планом і визначаючого спільні для суміжних предметів пізнавальні завдання, які формували практичні уміння транспонувати, підбирати за слухом, імпровізувати, складати твори, робити переклади.

Що таке творчість у нашому розумінні? Творчість – це вища форма психічної активності, самостійної здібності складати щось нове, оригінальне.

Творчість навчання залучає студентів до нової продуктивної діяльності, в якій вони звільняються від життєвих стереотипів, застарілих правил і уявлень, отже, кожний може знайти свій шлях до самовиявлення. Творчість допомогла розкрити внутрішній стан студента, його думки, емоції, багатомірне сприйняття навколишнього світу, в ній кристалізувалася індивідуальність кожного студента.

Чому таке відбулося? Здібність до музикальної творчості пов'язана з загальним настроєм на пізнання й співпереживання. Тільки за цих умов достоїнства пам'яті, зору, слуху, уяви можуть сприяти виникненню й реалізації художніх задумів. Таким чином, розкривається залежність зростання спеціальних здібностей від багатогранності розвитку самої особистості. Важливе значення в процесі творчості мають музично-слухові уявлення та вміння ними оперувати.

Навчання творчому музикуванню проходило в кілька етапів.

На першому етапі стояло завдання накопичити враження від навколишньої дійсності й сприйняти різноманітні види мистецтв. Ми хотіли навчити студентів повніше бачити предмети, явища, образи, розвинути в них увагу, зорову й слухову чутливість, художню уяву, здатність до перевтілення.

Відвідування концертів, фестивалів, конкурсів, цикл лекцій, бесід, семінарів, зустрічі з відомими музикознавцями, поетами, письменниками, музикантами, художниками, творчими колективами розширяло кругозір, асоціативне поле, емоційну сферу, увага, спостережливність, власне бачення речей, картин, образів, художнє сприймання, власне відношення до навколишнього життя, що в майбутньому знайшло відбиток у творчій діяльності.

На другому етапі відбувалось накопичення знань, умінь, навичок, необхідних для складання імпровізації, розширення сфери й поглиблення інтересу до обраної спеціальності. До кола необхідних знань увійшов розвиток інтонаційного, ладового, тембрового, ритмічного звуковисотного слуху, знання практичної гармонії, простих музичних форм різноманітних фігурацій, а також уміння підбирати, транспонувати, варіювати музичним матеріалом.

Третій етап – процес творчості, коли проявилась вища форма психічної активності, самостійності, здатності складати щось нове, оригінальне. Навчання творчому музикуванню реалізувалось у таких формах: гармонізація мелодій, варіювання народних мелодій, імпровізація музичних образів, картин природи, жанрової музики, складання варіацій, рондо, танцювальної музики для музично-ритмічних рухів, музичних ілюстрацій для музично-дидактичних ігор, вистав лялькового театру, складання музичних казок, фольклорних сцен, переклад музичних творів для ансамблю, оркестру дитячих музичних інструментів, хору. Всі твори фіксувалися в нотних записах, завдяки чому кожний студент під кінець

навчання склав збірник власних творів, який використав в період педагогічної практики в дитячих садках і в школі.

Керуючи процесом “творчість”, педагоги намагались розвинути у студентів уміння чути і репрезентувати музичний образ, накресливши його характер, інтонаційну виразність, темброву забарвленість.

Тільки після попередньої репрезентації студент починав складати твір за інструментом. Пошуки потрібної інтонації, характеру, ладу, метру, темпу, регістру, фактури, ритмічного малюнку відбувалися свідомо, їх вказівником завжди були музично-слухові уявлення, які допомагали скласти даний твір.

Нами було запропоновано такі етапи розвитку творчого процесу у студентів, які варіювались в залежності від наявного розвитку творчості і узгоджувались з індивідуальними можливостями, здібностями і прагненнями:

1. Визначення завдання; складання музичних образів; картин природи; танцювальної музики.

Наприклад, художні образи: “До мами”, “Коник і дзвоник”, “Сміливець - горобець”, “Дятел”, “Впертий ослик”, “У зоопарку”, “Мишеня захворіло”, “Хочу спати”.

Картини природи: “Ліс, що говорить”, “Послухаємо тишу”, “Мигдаль зацвів”, “Сонячний промінчик”, “Троянди в цвітінні”, “Море заговорило”.

Танці: “Гопак”, “Полька”, “Мазурка”, “Вальс”, “Гавот”, “Полонез”, “Менует”.

2. Усвідомлення емоційного відгуку з художнім образом твору.
3. Активізація зору, слуху, уявлень, пам'яті, уяви, мислення, волі.
4. Пробудження емоційного відгуку з художнім образом твору.
5. Виникнення довільних музично-слухових уявлень, що емоційно забарвлені, для розкриття заданого образу.
6. Ескізна замальовка музичного образу за інструментом.
7. Цілеспрямовані пошуки засобів виразності, відповідних художньому образу (мелодія, лад, метр, фактура, гармонія, динаміка).
8. Складання завершеної музичної думки (період).
9. Слуховий контроль: можливі виправлення, уточнення, незначні зміни.
10. Подальший розвиток образу, пошук розвитку форми, засобів варіювання мелодії, акомпанементу.
11. Унеможливлення штампів й шаблонів.
12. Осаяння як особливе бачення всього твору в цілому.
13. Запис твору.
14. Виразне виконання твору. Використання виконавського досвіду, технічного оснащення, володіння звуковою палітрою. Реалізація слухорухливих зв'язків.
15. Естетична оцінка твору. Ствердження в самому собі автора, здатного складати художній твір.

В ході експерименту для нас найважливішим і чи не найскладнішим було розробити і застосувати добре виважені показники оцінки розвитку творчості у студентів. За нашим переконанням, нам вдалося це зробити, про що свідчать результати експерименту.

Основними показниками оцінки успішного протікання творчого процесу були такі :

- I. Інтерес до творчої діяльності, який виявився у підборі за слухом, гармонізації та варіюванні мелодій, складанні музичних образів, картин природи, танцювальної музики.
- II. Здатність до імпровізації в різних формах, жанрах.
- III. Емоційний відгук на явища навколишнього світу, твори мистецтва.
- IV. Розуміння інтонаційної виразності музики. Володіння принципами побудови і розвитку форм.
- V. Довільна увага та здатність її розподілу.
- VI. Художня уява.
- VII. Асоціативна пам'ять, музична пам'ять, її обсяг і готовність.
- VIII. Рухливість музично-слухових уявлень.
- IX. Яскравість образів, їх оригінальність.
- X. Виразність виконання.
- XI. Якісність інтерпретації.

У творі та імпровізації використання знання, одержаних з практичного курсу гармонії, сольфеджіо, елементарної теорії музики, основного інструменту, акомпанементу, хорового класу: уміння складати, імпровізувати в різних формах, жанрах, характерах, настроях; використання різних засобів музичної виразності у творі; володіння основними принципами побудови й розвитку музики; знання всіх видів фігурацій; використання естрадно-танцювальних ритмів; уміння записати будь-який твір, переклад.

Вияв творчих можливостей студентів залежав також від вольової спрямованості зосередженості, самостійності, спостережливості, ініціативності працездатності, наполегливості.

Формування й розкриття творчого потенціалу особистості відбувалось на всіх предметах інтегративного курсу, до якого увійшли предмети музично-теоретичного, інструментального й вокально-хорового циклів.

Творчий досвід, накопичений студентами, закріплюється в процесі педагогічної практики в різних видах музичної діяльності. Творчі завдання включали інструментальні імпровізації музичних образів на металофоні, цитрі, блонфлейті, фортепіано, вокальну імпровізацію та складання пісень, співанок, лічилок, ансамблеву імпровізацію в оркестрі дитячих музичних інструментів, хорову імпровізацію, складання підголосків, другого голосу, ритмічні супроводи до пісень, ритмічну імпровізацію – імітацію рухів птахів, тварин, казкових образів, інсценування танку. Причому, їх творчий досвід трансформувачся на заняття, що проводилися з учнями і це вплинуло на виникнення нових нестандартних уроків. Так з'явилися уроки-конкурси; уроки-вистави; уроки-вікторини; уроки-змагання з імпровізацією; уроки – “Вслухайтесь в тишу”; уроки – “Вірші співають”; “У класі – диригент” та інші.

На всіх уроках вихованці залучались до колективної імпровізації, яка розкривала в кожному їх природну музичальність та індивідуальність.

Як довів даний експеримент, необхідним стало розв'язання ще одного завдання – підсумкового контролю й оцінки всього процесу розвитку творчих здібностей студентів. Стало необхідним розробити новий зміст та підходи до проведення семестрових, перевідних та державних іспитів. Кардинальна зміна змісту цих іспитів з основного інструменту, диригування, хорового класу

зумовлювалась експериментальною методикою навчання, з одного боку, а з другого – апробацією комплексних критеріїв оцінки кінцевого результату.

Так, на іспитах з основного інструменту (фортепіано, баяна, скрипки), крім традиційної програми студенти виконували свої власні твори: варіації на тему народних пісень, твори в формі “рондо”, парафрази, танцювальну музику, імпровізували в ансамблі на двох фортепіано, підбирали до мелодії акомпанемент з наступним транспонуванням і варіюванням фактури. На іспиті з хорового класу кожний дипломник пропонував власне комплексно творче й підсумкове складання – музичну казку, яка починалась з інструментального вступу, виконаного автором на фортепіано, потім звучали арієти, дуети, танцювальні номери, хорові сцени. Сам автор музичної казки готував свою виставу до виконання із співкурсниками, він же був режисером, оформлювачем та диригентом. Перед нами відбувся справжній карнавал казкових образів, де герої вистав відзначалися своєю красою, рухів, умінням перевтілюватися. Виразність лейтмотивів головних героїв робили кожну казку барвистою, вона легко запам’ятовувалась.

Для цього нами були розроблені і апробовані критерії оцінки підсумкової творчої діяльності студентів, які включали в себе й попередні показники розвитку творчості.

Критерії оцінки підсумкового результату: художня й педагогічна цінність твору; гуманістична спрямованість; яскравість, доступність, оригінальність музичної мови; виразність, емоційність виконання головних дійових осіб; режисура вистави, її оформлення; яскравість лейтмотивів, хорових сцен, танцювальних номерів; враження від вистави в аудиторії слухачів, виразне виконання музичного супроводу вистави композитором.

Це дозволило нам оцінити в комплексі всю експериментальну роботу і стверджувати, що така підготовка педагога-музиканта, що володіє сучасними методиками, гуманно-особистісним підходом до дітей, коли урок перетворюється у хвилююче, повне радісних знахідок, перевтілювань заняття, що впливає на розкриття творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя музики. В процесі цілеспрямованого навчання у студентів були сформовані такі уміння: пізнавати процеси творчості й системи духовних цінностей; переборенні відмови від інерції традиційного мислення; розуміти умови для вияву основних рис творчої діяльності; оціночне ставлення до продуктів творчості; соціальна спрямованість творчої діяльності; визначати переваги гуманістичного мислення, поваги до особистості учня, якого виховують.

Скільки можна виховати талантів в процесі такого навчання, якщо розкрити природну музикальність, приховані здібності особистості до становлення творчої готовності у процесі навчання? Це не риторичне питання, воно було позитивно розв’язане колективом викладачів факультету естетичного виховання Кримського державного гуманітарного інституту у процесі експериментальної роботи, яка може бути використана іншими вузами.

Отже, теоретичні розробки та експериментальні дослідження підтвердили припущення про те, що можливо і потрібно готувати майбутнього вчителя музики до розкриття творчого потенціалу школярів.

Summary of the article “Creative musical activity in the process of training a future teacher of music”.

The article dwells upon the problem of changing the methods of professional training a teacher of music. A new approach to this problem arises: a future teacher of music should not only teach his (or her) future pupils how to play the musical instrument but also to conduct and work out in them their creative abilities through different kinds of their musical activity.

The article also describes an experiment which is being conducted at the Crimean State Humanitarian Institute at the faculty of aesthetic education on the problem of innovation in professional training of the future teacher of music. The students' creative activity in improvisation, in creation of musical pieces is also described in the article.

Резюме

В работе поставлены вопросы о пересмотре профессиональной подготовки учителя музыки с необходимостью включения формирования готовности к руководству творческим развитием детей и подростков через различные виды музыкальной деятельности.

Література

1. Арчажникова Л. Профессия – учитель музыки. М., Просвещение, 1984.
2. Беркман Т. Индивидуальное обучение музыке. М., 1964.
3. Володько В., Солдатенко М. Індивідуалізація навчання студентів. К. Педагогіка і психологія, 1994, № 3,4.
4. Выготский Л. Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1967.
5. Гонtareвская Ю. Особенности формирования звуковысотных представлений. – Новые исследования в психологии, 1984, №1
6. Ригина Г. О методах формирования звуковысотного слуха. Вопросы психологии. 1963.
7. Рубинштейн С. Принципы и пути развития психологии. М.: Изд-во АН СССР, 1959.
8. Рудницька О.П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти. – К.: ІЗМН, 1998.
9. Seashore C/ The psychology of musical talent, 1919.
10. Сисоева С. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня. - К., 1996

Каплун А. В.

*кандидат педагогических наук,
професійно-технічне училище № 1, м. Тернополь*

ПОЛЬСЬКА СИСТЕМА ВДОСКОНАЛЕННЯ ПЕДАГОГА З ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Творча діяльність педагога є основним фактором підвищення ефективності навчально-виховного процесу в будь-якому освітньому закладі. Особливе значення у становленні педагога професійно-технічного навчального закладу відіграє система вдосконалення його професійної майстерності. Ось чому в Польщі органи освіти постійно піклуються про науково обгрунтоване визначення шляхів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Зусилля польських вчених спрямовуються на створення необхідної мережі установ, покликаних розв'язувати завдання навчання й виховання відповідно до зрослих вимог суспільства. Перед цими установами стоїть два завдання: ознайомлення викладачів і майстрів виробничого навчання з новими знаннями, з методикою викладання різних дисциплін, а також з педагогіки, психології, суспільно-політичних наук; надання їм безпосередньої методичної

допомоги у вирішенні практичних завдань, що виникають у навчально-виховному процесі.

За словами німецького педагога Адольфа Дістервейга, розвиток і освіта ні в одній людині не можуть бути дані або сповіщені. Всякий, хто бажає до них приєднатись, повинен досягнути цього власними силами, власною напругою, ззовні він може отримати тільки поштовх, збудження. Тому самоудосконалення – засіб і одночасно результат освіти.

Методична робота в училищах є тим поштовхом, який сприяє педагогічному зростанню працівників професійних закладів.

Одним з найкращих підходів до обґрунтованого процесу в організації роботи з педагогічними кадрами є метод діагностичного дослідження діяльності інженерно-педагогічних працівників.

Досвід і спостереження свідчать про те, що діагностичний підхід до вивчення професійно-педагогічних знань і умінь окремих викладачів і майстрів виробничого навчання допоможе виявити в колективі сильні й слабкі сторони, визначити професійний рівень і зробити правильний вибір педагогічних проблем, розв'язання яких дає можливість удосконалювати форми і методи навчання і виховання. А це, в свою чергу, дасть можливість методичним службам училища будувати роботу так, щоб знайти необхідні форми методики підвищення педагогічної і професійної майстерності працівників профтехучилищ.

Основою діагностичного дослідження є складання діагностичної анкети для викладача і майстра виробничого навчання.

Методика діагностики дає можливість перейти від випадкового, епізодичного, фрагментарного пошуку до вивчення досвіду кожного педагогічного працівника, його професійних потреб і труднощів.

Ось чому основою методики діагностики є самооцінка педагога, побудована на всебічному аналізі власної діяльності. Але при цьому повинні бути створені умови доброзичливості, доброти і поваги до кожного інженерно-педагогічного працівника, якого треба схилити до відвертості, не використовувати щирі зізнання в оцінці діяльності педагога. А тому в анкетах пропонується робити оцінку за такими критеріями щодо педагогічних проблем: «можу поділитись досвідом», «володію», «хочу навчитись».

Роботу над анкетами для діагностування можна здійснювати по категоріях педагогічних працівників, а можна і по методичних комісіях. Важливо, щоб анкета сприяла аналітичному аналізу, загострила відчуття невдоволення, потребу ділитися думкою, співставляти свої методи з методами колег. А це вже є творчий підхід в оцінці своєї діяльності.

Проаналізовані анкети зводяться в єдину діагностичну карту училища по категоріях педагогічних працівників, можна і по методичних комісіях.

Таким чином, проведене діагностування дозволяє проаналізувати типові труднощі в професійній і педагогічній діяльності інженерно-педагогічного колективу і кожного працівника, сконцентрувати в окремі проблеми, змодельовати систему методичної роботи у сільськогосподарському професійному навчальному закладі, прогнозувати творчий ріст викладачів, майстрів виробничого навчання, розв'язати одне із найважливіших завдань концепції про безперервну освіту,

збезпечити кожній людині постійне творче оновлення, розвиток і удосконалення протягом всього життя.

Діагностування створює в училищі атмосферу конструктивного аналітичного пошуку. Буквально всі включаються в роботу. Планування стає потрібною для всіх справою, план висвітлює індивідуальні запити інженерно-педагогічних працівників (а не проблеми взагалі). Його виконання не нав'язується зверху, а надається кожному потрібна допомога, підтримка і на цій основі – загальний крок вперед.

Діагностування за анкетами, складання зведених діагностичних карт – не самоціль. На основі аналізу важливо змоделювати структурну схему методичної роботи з урахуванням особливостей та конкретних умов училища.

Організація підвищення кваліфікації вчителів у сучасних умовах Польщі базується в першу чергу на потребах училища, рекомендаціях воєводської адміністрації або іншого органу, який здійснює контроль над діяльністю училища, та бажанням вчителів мати додаткову кваліфікацію, щоб, наприклад, викладати ще один предмет. Важливим є те, що частково змінено і роль Центру підвищення кваліфікації вчителів сільськогосподарських професійних училищ у Брвінові. Вчителі, які пройшли у ньому курсову перепідготовку і виявили відмінні знання як з фаху, так і з педагогіки та психології, можуть отримати звання «вчитель-консультант». Це дає їм можливість у подальшому працювати методистами.

Центр у Брвінові здійснює підвищення кваліфікації вчителів у масштабах всієї країни, а вчителі-консультанти – у своїх регіонах. Заклади післядипломної освіти, методисти зобов'язані працювати з педагогами професійних шкіл різного типу як індивідуально, так і з групами. До індивідуальних форм організаційної роботи з ними віднесено:

- інструктаж і допомога вчителям у виборі ефективних форм і методів навчання й виховання, науково-методична допомога і виявлення причин недоліків у навчально-виховному процесі;
- допомога вчителям у впровадженні методів, що сприятимуть досягненню більш високих результатів у навчанні та вихованні й педагогам, які підвищують свою кваліфікацію шляхом самоосвіти;
- поширення досвіду передових педагогів, здійснення контролю за ходом навчальних занять та «індивідуальна допомога»;
- визначення можливостей методів і засобів, котрі використовує вчитель, оцінювання їх ефективності та результативності;
- допомога у підготовці показових уроків, в яких бере участь або педагог, або група вчителів з даного предмета;
- надання допомоги в обладнанні предметних кабінетів;
- участь в оцінюванні діяльності вчителя, підготовка висновків щодо нагородження вчителя, визначення його категорійності та відповідної оплати.

Груповими формами організації роботи методиста з вчителями є: проведення предметно-методичних конференцій, педагогічних читань, виставок новинок журналів, книжок, а також проведення предметних конкурсів та науково-популярних сесій, демонстрування технічних засобів навчання, інформування про найновіші наукові досягнення у конкретному регіоні.

Методичний працівник – багатофункціональний спеціаліст, який виконує функції керівника, дослідника, вчителя, акумулює потреби і запити педагогів. Він повинен сприяти формуванню і функціонуванню каналу інформаційного потоку від науки, передового педагогічного досвіду до педагогічних працівників на місцях. Предметом діяльності методиста є діяльність вчителя, спрямована на вдосконалення. Організація такої роботи викладачів, її побудова, керівництво нею і є основним завданням методичного працівника. Вплив методиста має сприяти, по-перше, формуванню у вчителя мети покращення діяльності; по-друге, визначенню теми і змісту, що відповідає цій меті; по-третє, пошуку форм організації підвищення кваліфікації педагогів; по-четверте, виявленню шляхів, вивченню діяльності педагогічних кадрів та широкій пропаганді інноваційних технологій.

Дуже суттєвим, на наш погляд, є те, що керівники училищ пропонують результати роботи над методичною темою оформляти у письмовому вигляді або у формі реферату, який найбільш повно (на відміну від доповіді чи звіту) відображає основні етапи діяльності.

Пропонується така структура роботи:

Обґрунтування вибору проблеми, визначення її місця у системі важливих ідей і закономірностей методики викладання предмета. Аналіз літератури з теми. Опис власного досвіду роботи в рамках обраної теми (досвіду, який вбирає в себе як власні досягнення, так і все краще, що відображено у вивченій літературі). Опис результатів викладання. Висновки до виконаної роботи – чи вважає вчитель тему повністю освоєною, чи продовжуватиме над нею працювати, в якому напрямі, які нові питання в рамках даної теми він вважає необхідним розглянути.

Велике значення в підвищенні кваліфікації підпрацівників має співпраця із закордоном та виїзди на стажування польських педагогів у інші країни.

Слід підкреслити, що педагоги польських професійних шкіл різного типу зацікавлені у підвищенні кваліфікації. Після її проходження та складання відповідних іспитів більшість викладачів отримують документ про присвоєння відповідного ступеня кваліфікації.

У Польщі введено ступені професійної спеціалізації для викладачів професійних предметів. Їх мета – стимулювання педагогів до підвищення своєї професійної кваліфікації шляхом систематичної самоосвіти, участь у організованих формах підвищення кваліфікації, обмін досвідом із колегами, творча діяльність, забезпечення високої компетентності у галузі навчання даного предмета або ж групи предметів.

У цій країні введено три ступені (категорії) професійного росту. Вирішальне значення має висока оцінка професійної діяльності вчителя комісією, що утворюється на основі рішення відділу освіти. Претендент повинен проявити себе у громадській та виховній діяльності, мати відповідний стаж роботи, освіти та позитивні результати курсової підготовки.

Відповідно до наказу Міністерства освіти й виховання у Польщі при методичному центрі створюється комісія для прийому кваліфікаційних екзаменів. Учитель, який бажає отримати відповідну категорію, подає на розгляд комісії документи про освіту, проходження курсової перепідготовки і результати навчально-виховної діяльності. Після цього воєводська або міжвоєводська

кваліфікаційна комісія з участю органів освіти здійснює інспектування роботи вчителя (з участю директора училища). Потім призначаються іспити, під час яких вчитель повинен виявити свої знання із спеціальності, вміння застосовувати їх на практиці, обізнаність у галузі психолого-педагогічної літератури і т.д.

Викладач професійних предметів може клопотати щодо присвоєння першої категорії (спеціалізації), якщо він має п'ятирічний стаж роботи, на високому рівні забезпечує навчально-виховний процес, має добре обладнану майстерню або робоче місце, успішні результати у навчанні учнів, вдосконалює свою предметно-методичну кваліфікацію.

Викладачу професійних предметів, у тому числі й практичного навчання, може бути присвоєна друга категорія, якщо він має вищу освіту, 12-річний стаж педагогічної роботи, навчався на курсах підвищення кваліфікації, досяг конкретних результатів у трьох галузях діяльності (високі результати засвоєння учнями програмового матеріалу, їх успішна участь у конкурсах, олімпіадах, багаторічна і високорезультативна допомога учнівським громадським організаціям, молодим вчителям у період адаптації; розробка новаторських методичних концепцій, публікації статей у педагогічних та інших виданнях; авторство (співавторство) у підготовці програм, підручників і т.д.).

Третя категорія може бути присвоєна викладачу із вісімнадцятирічним стажем педагогічної роботи і високими результатами праці, що були характерними для другої категорії. Але його творча діяльність повинна мати оригінальні дидактично-виховні методики. Він має допомагати іншим педагогам і їхньому професійному росту. Досвід викладачів, які досягли третього ступеня, висвітлюється в пресі. Вони є авторами або співавторами навчально-методичних і методичних посібників з окремих предметів або виховної роботи. Присвоєння всіх категорій здійснюється на основі чітко визначених відповідних вимог.

Введені ступені спеціалізації сприяють підвищенню професійного рівня викладачів, позитивно впливають на розвиток їхньої ініціативи й активності в різних галузях педагогічної діяльності та підвищення науково-педагогічного і методичного рівня.

На рубежі другого і третього тисячоліття зростає роль міжнародного співробітництва в галузі освіти. Польща й Україна – найближчі сусіди. Обмін досвідом з проблем становлення і творчого розвитку педагога нового типу сприятимуть взаємному збагаченню народів наших країн.

Резюме

В статті розглядаються актуальні проблеми удосконалення педагогічних кадрів професійних навчальних закладів Польщі. Особливу увагу приділено методам діагностичного дослідження діяльності інженерно-педагогічних працівників, ступеням спеціалізації та їх впливу на ініціативність і активність педагогів у різних сферах педагогічної діяльності та підвищення науково-педагогічного і методичного рівня.

Література

1. Szlosek F. Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych. – Radom, 1995. – 217 s.
2. Stopnie specjalizacji zawodowej dla nauczycieli przedmiotów zawodowych w szkołach rolniczych. – Brwinow, 1990. – 29 s.
3. Wiatrowski Z. Nauczyciel szkoły zawodowej. – Bydgoszcz: WSiP, 1990.–37 s.

*Кирейчев А.В.
преподаватель,*

Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта

ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЯ К РАБОТЕ С АГРЕССИВНЫМИ ДЕТЬМИ КАК КОМПОНЕНТ ОБЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ

В современных условиях возрастают требования к профессиональным качествам учителя. На сегодняшний день учитель выступает не только как источник передачи знаний, личность формирующая нравственное развитие детей, но и как профессионал, который решает сложные психолого-педагогические проблемы. Одной из таких проблем, с которыми сталкивается каждый педагог в школе является повышение проявления агрессивного поведения среди учащихся. Мы не отрицаем того, что эта проблема не существовала и раньше, когда был Советский Союз, но при той авторитарной педагогике существовали методы и способы по профилактике и предупреждению проявлений агрессивного поведения как среди учащихся, так и среди учителей (письма на работу родителям, чьи дети плохо себя вели, обсуждение на пионерских, комсомольских собраниях, с возможным исключением из рядов этих организаций, выговоры для учителей и т.д.). Мы понимаем, что эти методы хотя и давали положительные результаты, но они все таки не решали самой проблемы – проблемы проявления агрессивного поведения среди учащихся. То есть с помощью этих методов боролись не с причиной агрессивного поведения, а с его следствием. А профилактика агрессивного поведения проводилась, в том числе и с помощью страха перед наказанием.

Сегодня из-за непопулярности профессии школьного учителя (прежде всего социально-экономические причины) в школе в основном работают педагоги с большим педагогическим стажем, т.е. те же педагоги, которые применяли старые методы для предупреждения и борьбы с агрессивным поведением. И как мы видим из проведенного исследования современные учителя начальных классов недостаточно знают о причинах возникновения и проявления агрессивного поведения. В свою очередь студенты, заканчивающие педагогические ВУЗы не получают знаний об агрессивном поведении, а следовательно не готовы к работе с ними. Выходит, что молодой учитель приходит работать в школу, встречаясь с проявлениями агрессивности среди детей выбирает методы для работы с ними или интуитивно, или наблюдая как с ними работают более опытные педагоги. Получается, что учителя работают с агрессивными детьми не используя современные подходы, методы и способы (для работы с агрессивными детьми-А.В.), т. к. никто не занимается обучением ни педагогического персонала, ни студентов. Решить назревшую проблему можно, на наш взгляд, работая с педагогическим персоналом школ (семинары-тренинги), и что наиболее важно – подготовкой будущих учителей к работе с агрессивными детьми в условиях педагогического ВУЗа.

Проблема подготовки учителя к работе с агрессивными детьми актуальна и требует специального рассмотрения в ВУЗе, как компонент общей профессиональной готовности.

Готовность учителя к работе с агрессивными детьми, в нашем исследовании мы видим через подготовку студентов педагогических ВУЗов, с помощью введения спец. курса в учебный процесс. Также мы не отвергаем возможности подготовки учителей к работе с агрессивными детьми в самой школе, с помощью семинаров-тренингов, который не будет сильно отличаться от спец.курса.

В спец. курсе мы обращаем внимание не только на детскую агрессию, но и агрессию которая возникает у самого учителя. Мы имеем ввиду агрессию идущую от учителя к детям (что бывает реже), и агрессию которая возникает у учителя по отношению к детям, но не проявляется внешне, хотя и влияет на соматическое и психическое здоровье учителя (что бывает чаще). Здесь также следует обратить внимание на фрустрированность личности учителя. Фрустрированный учитель более подвержен проявлениям агрессии. Так в американской психологической литературе очень распространена тенденция из числа реакций на фрустратор выделять особо агрессию. Н.Д. Левитов, говорит об этом: «...точка зрения (американских психологов – Миллера, Дуба, Мауэра, Долларда), максимально акцентирующая внимание на агрессивных реакциях при фрустрации, привела к тому, что в настоящий момент можно говорить о существовании специфической теории, «которая называется «теорией фрустрации-агрессии» (цит. по 1; 124).

Устойчивость к фрустрациям, вырабатывается с помощью ряда специально предназначенных психологических методов, часть которых мы используем в разработанном спец.курсе. Личность, прошедшая такой спец. курс несомненно становится устойчивее к фрустрациям, но что более важно такая личность способна не создавать, избегать, рационально решать ситуации, способные вызвать фрустрацию. Так в своих поздних работах Берковиц (1983, 1988, 1989) подчеркивает, что эмоциональные и познавательные процессы взаимосвязаны с фрустрацией и агрессией. На наш взгляд, наиболее точно отражают природу агрессии когнитивные модели поведения предложенные Берковицем и далее развитые Зильманном. Препятствия провоцируют агрессию лишь в той степени, в какой они создают негативный аффект. Блокировка достижения цели, таким образом, не будет побуждать к агрессии, если она не переживается как неприятное событие. В свою очередь то, как сам индивидуум интерпретирует негативное воздействие, и определяет его реакцию на это воздействие (Зильманн, 1988). Таким образом, он указывал на специфичность роли познавательных процессов в усилении и ослаблении эмоциональных агрессивных реакций и роли возбуждения в когнитивном опосредовании поведения.

Вслед за Берковицем, Зильманн доказывал, что познание и возбуждение теснейшим образом взаимосвязаны; они влияют друг на друга на всем протяжении процесса переживания приносящего страдание опыта и поведения.. Он подчеркивал, что независимо от момента своего появления (до или после возникновения нервного напряжения) осмысление события, вероятно, может влиять на степень возбуждения. Зильманн доказывал, что при очень высоких уровнях возбуждения снижение способностей к познавательной деятельности может приводить к импульсивному поведению. В случае агрессии импульсивное

действие будет агрессивным по той причине, что дезинтеграция когнитивного процесса создаст помеху торможению агрессии. Так, когда возникают сбои в познавательном процессе, обеспечивающем возможность подавить агрессию, человек, вероятнее всего, будет реагировать импульсивно, что порождает агрессию.

Берковиц и Зильманн признают, что мы не должны игнорировать важную роль эмоций в этих моделях поведения. Они признают, что агрессия иногда бывает импульсивной, неподвластной контролю рассудка. Подходящим способом научиться контролировать или устранять импульсивную агрессию представляется выработка конструктивных или неагрессивных привычек в ответ на провокацию.

Таким образом, проведение специальных семинаров-тренингов необходимо для готовности учителя к работе с агрессивными детьми, что позволит учителям в ответ на возникающую агрессию отвечать конструктивными способами, позволяющими снижать уровень агрессии или избавляться от нее не нанося вред другим.

Также следует помнить о том, что эффективность коррекционной работы с агрессивным ребенком во многом зависит от сотрудничества с родителями. Зачастую это наиболее сложный этап в работе учителя с агрессивным ребенком, т.к. родители с неохотой признают различные недостатки у своих детей. Также не следует забывать, что часто у агрессивных детей семьи бывают неблагополучные и сами родители являются агрессивными. Поэтому учитель должен очень осторожно, деликатно, но в то же время эффективно проводить беседы с родителями, чтобы взаимодействовать и сотрудничать вместе. Эффективности в работе с родителями учитель должен добиваться не только с помощью своей интуиции и опыта, но и с помощью специальных психологических техник, которые необходимо включать в семинар-тренинг.

Конечно, мы понимаем, что не только учитель должен работать с агрессивным ребенком. В школе должен быть психолог (хотя далеко не во всех школах он есть), администрация знающая, как помочь учителю и коллеге учителя. Считаем, что налаживание организационных моментов в школе (выработка единых требований среди учителей и администрации в случае проявления агрессивного поведения учащихся, формы воздействия на агрессивных детей и их родителей и т.д.) также необходимо и будет способствовать как эффективной коррекции, так и профилактике агрессивного поведения. Поэтому семинар-тренинг предназначен не только для учителей, но и для администрации школы. Коллектив школы должен быть как единая команда, где каждый знает что и как он должен делать с агрессивным ребенком и его родителями. Эта проблема на уровне школы может подниматься не только со стороны администрации, но и самими учителями.

Итак, готовность учителей к работе с агрессивными детьми заключается в знании:

- причин возникновения агрессивного поведения;
- возрастных особенностей проявления агрессивности;
- основных теорий дающих представление на природу агрессивности;
- способов саморегуляции способствующих снижению агрессивности;

- методов, способов профилактики и коррекции агрессивного поведения;
- как построить работу с их родителями;
- как привлечь к профилактической и коррекционной работе администрацию школы и других учителей.

Summary

This article is dedicated to the problem of prepare future teachers to the work with agressiv children.

Резюме

У статті показано необхідність підготовки майбутніх вчителів до роботи з агресивними дітьми. Розглянуті особливості психологічної підготовки сиудентів у ВНЗ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций // Собр. соч.: В 6 т. – М., т.3.
2. Костюк Г.С. Избр. психол. труды. – М., 1988
3. Леонтьев А.Н. ДСЛ. –М., 1975
4. Леонтьев А.Н. Избр. психол. произведения: В 2 т. – М., 1983
5. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности: Тексты /Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, А.А. Пузырей. – М., 1982
6. Пиаже Ж. Избр. психол. труды. – М., 1969
7. Роджерс К. К науке о личности // История зарубежной психологии: Тексты. –М., 1986
8. Фрейд З. «Я» и «Оно» – Тбилиси, 1991

Кирейчева Е.В.

*аспирантка кафедры педагогики и психологии,
Национального педагогического университета им. Драгоманова, г. Киев*

РАЗВИТИЕ Я-КОНЦЕПЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Для современной педагогики и психологии характерна переориентация на парадигму личностно-центрированного обучения, при этом особенно актуальны психологические проблемы развития личности будущего учителя, в том числе проблемы формирования конструктивной Я-концепции.

Под Я-концепций будущего учителя ряд исследователей (Юрченко В.И. и др.) понимают сложную динамическую систему представлений студента о себе как о личности и субъекте учебно-профессиональной деятельности, содержание отношения к себе через переживание профессионально-педагогической самооценки.

Стал общеизвестным тот факт, что “негативная Я-концепция” педагога влияет на его стиль общения с детьми (Р.Бернс, 1986). К сожалению, данные исследований (О.Г. Солодухова. Становлення особистості вчителя у процесі професійної адаптації. – Донецьк: тов.”Лебідь”, 1996 – 176 с.) говорят о том, что у большинства учителей уровень развития таких важных для педагогической деятельности качеств, как эмпатия, уважение к личности другого человека, очень низкий. Это определяет необходимость изучения социально-психологических

условий развития Я-концепции будущих учителей и необходимость организации специальной подготовки, направленной на развитие у будущих учителей позитивной Я-концепции, способностей к плодотворному общению с собой и учениками. Тем более, что юношеский возраст, к которому можно отнести большинство студентов, продолжает оставаться сенситивным и для формирования Я-концепции. От того, какое отношение сформируется к своему «Я» у студента будет зависеть его успешность в учебной и в трудовой деятельности. Психологические исследования (Н.Г. Липкина, 1999) показывают, что большинство студентов являются носителями стойких стереотипов в структуре Я-концепции, им характерна неадекватная самооценка. Юрченко В.И. приводит такие результаты: у 42,3% студентов наблюдаются нежелательные изменения в профессионально-педагогической направленности, а 74,6% студентов характеризуются тенденцией к негативной Я-концепции.

Какие же социально-психологические условия влияют на формирование Я-концепции студента? Как известно, Я-концепция осознается в результате действия тех обратных связей, которые поступают от общества в виде социальной оценки, даваемой личности.

Я-концепция студента формируется через **многочисленные личные контакты**, официальные и неофициальные отношения. На протяжении всего юношеского возраста референтная группа сверстников остается значимой для развития Я-концепции. Ссоры, конфликты в референтных группах обычно переживаются очень эмоционально. Конфликт может быть сильным толчком в переоценении своего окружения, жизненных ценностей и самого себя.

Отношение к успеваемости и ориентация на учебу в вузе также оказывают влияние на развитие Я-концепции студента. Плохая успеваемость обычно сопряжена с формированием у молодого человека негативного представления о самом себе. Возникают чувство неполноценности, частые приступы подавленного настроения, боязнь непризнания обществом, страх перед новым, боязнь неудачи, неверие в свои силы, способности, неприятие людей. Некоторые студенты компенсируют эти переживания, перенося свою активность в другие области, гарантирующие успех и самоутверждение: асоциальное поведение, обращение к определенным формам молодежной субкультуры.

Исследования Гребенкиной Л.К. и Михайловой Л.П. показали, что только 50 % опрошенных студентов считают, что полученные ими оценки соответствуют их уровню знаний. До 30 % студентов отметили неустойчивый характер получаемых ими оценок и 20 % сказали, что уровень знаний, отраженный в отметках не соответствует качеству их действительных знаний.

По мнению студентов, объективная адекватная самооценка наиболее верно отражает состояние их учебной деятельности, затем следует преподавательская оценка, которая не всегда точна, а затем оценка сокурсников.

Объективно поставленная оценка преподавателя, при совпадении с самооценкой, является для студентов своего рода поощрением за затраченный труд. Справедливо поставленная оценка преподавателем, своевременно объявленная и сопровождаемая достаточной мотивировкой, является и стимулом для студентов к дальнейшей успешной работе, заставляет требовательнее относиться к себе, к своей учебной деятельности, расширяет самосознание.

Необъективная педагогическая оценка нередко снижает их интеллектуальную активность, отрицательно влияет на развитие познавательных интересов, вызывает неуверенность в своих силах. Особенно болезненно переживают студенты оценку, когда при оценке знаний не учитывается затраченный труд. Немотивированная оценка преподавателем знаний студентов приводит к тому, что они оценивают свои ответы иначе, чем преподаватель. Такая отметка преподавателя не способствует совершенствованию Я-концепции студентов, что так необходимо для самореализации их как личности.

На качество Я-концепции влияют **объекты рефлексии**: один студент озабочен внешностью, другой – умственными способностями, качествами личности. Соответственно разделяется и их поведение.

У *первых* поведение направлено на потребность в привязанности (в любви), на стремление быть привлекательным, их поступки отличаются демонстративностью. У студентов озабоченных своей внешностью поведение ярче чем у других направлено на удовлетворение физиологических потребностей: стремление к физической и сексуальной активности, а также к высокой оценке своего физического развития.

У студентов озабоченных *совершенствованием своих умственных* способностей, качеств личности доминирует потребность успеха и перекликается с потребностью в самореализации, развитии Я-концепции и принятии себя как члена общества. Своим поведением они стремятся добиться уважения, высокой социальной оценки со стороны значимых взрослых людей, проявить свои способности и в дальнейшем совершенствовать их. Для этих студентов характерна адекватная самооценка и конструктивная Я-концепция.

Студент как личность психологически готов к оценке своих качеств в соответствии с профессиограммой, но в вузе необходимо создать условия для возникновения потребности в профессиональном самоусовершенствовании, в реализации своих возможностей приобрести качества, умения, необходимые для будущей самостоятельной педагогической деятельности.

Юрченко В.И. показал, как происходит генезис Я-концепции у студентов в процессе обучения. У выпускников в сравнении с первокурсниками уменьшается частота конструктов, указывающих на особенности внешности («высокий», «брюнет», «стройная» и пр.), а также наблюдается уменьшение суждений по шкале хороший-плохой, красивый-не красивый, сильный-слабый и пр. Возрастает вес моральных суждений. Но увеличиваются негативные характеристики с 40,7% на первых курсах до 68,8% на четвертых. Исследователь, предполагает, что это может свидетельствовать не только о высоком уровне самокритичности, но и об увеличении негативных тенденций в Я-концепции. Кроме этого, одной из главных причин наличия низких самооценок в определении своих качеств молодым учителем является в основном неуверенность в их наличии или недостаточная степень их выраженности. Поэтому в вузе следует больше внимания уделять развитию самосознания студентов, учить оптимистическому прогнозированию, стимулировать рост самоуважения.

В ходе обучения Я-концепция корректируется под воздействием многих факторов, о ряде из них мы упоминали выше, но прежде всего профессиональное самосознание изменяется во время педагогической практики,

когда студенты начинают приобретать умения и навыки анализа и оценивания знаний учащихся. И здесь, непосредственная оценка их профессиональных качеств, проявляемых в конкретной работе, в общении с учениками, со стороны сокурсников, методиста, учителя вносит значительную коррекцию в самооценку и дополнение в содержание Я-концепции.

По данным Киселевой Н.И., Козина В.Н. и др. к основным условиям, стимулирующим развитие конструктивной Я-концепции студента в вузе относятся:

1. формирование установки личности на самовоспитание, самопознание и учет своих индивидуально-психологических качеств в процессе выполнения учебно-практических задач, т.е. рефлексивность студента, как субъекта деятельности;
2. использование групповых форм организации познавательной деятельности, ролевых заданий, в которых происходит активное усвоение необходимых профессиональных эталонов и рефлексия обратных связей от референтной группы;
3. организация самооценочной деятельности студентов, самооценка и групповая оценка профессионально значимых качеств особенно во время педагогической практики.

С другой стороны, как отмечает Бернс Р., успешность прохождения студентами педагогической практики во многом зависит от качества их Я-концепции. Студенты обладающие не адекватной Я-концепцией, низкой самооценкой, испытывают в ходе педагогической практики больше затруднений, они в меньшей степени способны принимать себя и других, создавать в классе атмосферу психологической поддержки и позитивного межличностного взаимодействия, стресс, который они испытывают в ходе практики является более сильным.

Однако и сама организация практики может привести к возникновению негативных тенденций в Я-концепции, проявлению неуверенности в себе. По мнению Бернса Р., улучшению положения могут способствовать программы подготовки будущих учителей к педпрактике, предусматривающие:

- меры по оказанию студентам поддержки со стороны учителей и организаторов практики во время их пребывания в школе (в детском саду);
- постепенность привлечения студентов к практическому преподаванию;
- продление периода педагогической практики и предшествующего периода общения с детьми в школе.

Перспективному развитию и укреплению Я-концепции будущих учителей, способствуют и различные методы групповой психотерапии и психологического тренинга, а также организация психологического консультирования будущих учителей.

Как отмечает Бернс Р., групповая терапия и консультация призваны оказывать на индивида, обладающего не адекватной Я-концепцией, двоякое действие –они помогут ему, во первых, чувствовать себя более компетентным, уверенным в себе, а во-вторых, улучшить его отношения с другими, что не может не сказаться положительно на личности самого учителя, так и на развитии детей, которых он обучает.

Итак, необходимость развития Я-концепции будущего учителя определяется ее значением в профессионалом самоопределении и самореализации личности будущего учителя.

Резюме

У статті висвітлюється проблема розвитку “Я-концепції” студентів у ВНЗ. Розглянуті умови її розвитку, можливі негативні утворення у самосвідомості. Показана необхідність розвитку “Я - концепції” майбутніх вчителів.

Summary

This article is dedicated to the problem of development of “I - conception” in the a HE School.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А., Брушлинский А.В. Философско-психологические концепции С.Л. Рубинштейна. – М., 1989
2. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности: Тексты /Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, А.А. Пузырей. – М., 1982
3. Перл Ф. Опыт психологии самопознания. – М., 1993
4. Петровский А.В. Вопросы истории и теории психологии. - М., 1984
5. Радзиховский Л.А. Г.И. Челпанов – организатор Психологического института //Вопросы психологии, - 1992, - № 5.
6. Роджерс К. К науке о личности // История зарубежной психологии: Тексты. –М., 1986
7. Тенденции развития психол. науки /Отв. ред. Б.Ф. Ломов, А.И. Анцыферова. – М., 1989

ЗМІСТ

Глузман А.В. Личностно ориентированная подготовка специалистов интегративного профиля	3
Игнатенко Н.Я. Некоторые методические аспекты формирования математических понятий в школьном обучении математике	13
Володько В.М. Індивідуалізація і диференціація навчання	21
Приходько Н.И. Технология содержания практической подготовки социальных педагогов	33
Восводін О.П. Своєрідність естетичної свідомості особистості	41
Михайловский А.Г., Белозерцев В.Н. Концепция непрерывного компьютерного образования в гуманитарном вузе	47
Гаміна Т.С., Дряпика В. І. Соціальна робота з художньо-естетичного виховання учнівської молоді та майбутніх вчителів	52
Куць О. М., Куц Ю.О. Національна ідея в контексті гуманізації системи неперервної професійної підготовки педагогічних кадрів у структурі державного управління	56
Гуревич Р. С., Шунда Н. М., Гуревич І. Р. Сучасні інформаційні технології в неперервній професійній освіті	61
Антипова Е.И. К вопросу профессиографии образования современного учителя	69
Артёмова Т.И. Гуманитаризация профессионального образования в условияхизменяющихся приоритетов экономической ценности	71
Авраменко С.М. Дитячий та юнацький рух на Україні: становлення та розвиток, роль у формуванні національної свідомості молоді	77
Агадуллин Р. Р. Принцип интеркультурности образования в системе непрерывной профессиональной подготовки педагогических кадров	80
Атаманюк В. В., Зузяк П. М. Проблеми гуманізації освіти	86
Баженова Л. В. Методический аспект непрерывной научно-методической подготовки учителя в системе повышения квалификации	92
Бахтиярова С.А. Психологическая реверсивность: психотерапевтический, этический и педагогический аспекты	99
Бекирова Э.Ш. Формирование профессиональной ответственности будущего учителя в процессе учебно-познавательной деятельности	104

Борисенко Т.Г. Проблема педагогического общения и способы ее решения	108
Букач М. М. Спеціальні практики – як засіб підвищення готовності студентів музично-педагогічних факультетів до професійної діяльності	112
Воеводина Л.П. Эволюция музыкального мышления в контексте истории музыкальной культуры	116
Володько І.В. Організація навчальної роботи вчителя при використанні комп'ютерних технологій на уроці	122
Василина С.И. Создание и развитие инновационных структур как механизм интеграции образования, науки и мира гостеприимства	128
Глузман Н.А. Основные подходы к использованию приемов умственной деятельности у будущих учителей начальных классов в процессе решения задач по математике	133
Гончаренко Н.Є. Підготовка вчителя до здійснення особистісно-орієнтованої педагогічної діяльності як передумови забезпечення сучасних потреб освіти	138
Гончарова О. М. Формування інформаційної культури майбутніх педагогів	142
Демидова В.Г. Прогнозирование как компонент профессионального мастерства современного педагога	145
Денисюк С. В. Януш корчак – педагог високої майстерності	148
Джелилова Л. Р. поэтапное формирование творческого методического мышления будущих учителей начальных классов	153
Дронова О. О. Зміст та особливості професійної підготовки фахівця галузі дошкільної освіти до роботи з обдарованими дітьми	158
Добрынская Н.Г. Уникультура, кросскультура, мультикультура в художественном переводе антиутопии	164
Дуб Е.П. Самоосвіта майбутнього офіцера – вихователя як умова його професійної підготовки	167
Егорова Э.Н., Шалимова Л.В. Необходимость непрерывного образования и дифференциации в подготовке психологов	171
Журавлева О.И. Научно-теоретический аспект педагогического менеджмента	175
Заблоцький В.П., Міненко О.О. Безперервна освіта: стратагема особистісних трансформацій	180
Захарова І.О., Бритова О.В. Творчий потенціал педагога як умова творчого розвитку учнів	184

Землянская В.Ф., Бондаренко Т.Н. Личность учителя как профессионала	188
Игнатенко М.Н. Значение украинского общества охраны памятников истории и культуры в развитии исторического краеведения (на примере деятельности Черниговской областной организации УООПИК)	194
Кондратьева И.Н. Философское обоснование непрерывности образования	196
Кораблев М.Л. Компьютерная подготовка учителей в гуманитарном институте	200
Коць М.О. Спілкування в системі підготовки майбутнього педагога	206
Кузьмина Р.И., Кузьмин В.Е. Проблема одаренности и некоторые подходы к созданию учебных программ в системе «доу-школа-вуз»	211
Кулагін Ю. І. Загальна концепція університетської педагогічної освіти	218
Кайгородцева Н.Н. Проблемы организации целостного учебного процесса в общеобразовательной санаторной школе	220
Каплунова Т.Г., Макарова О.В. Творче музикування в професійній підготовці майбутнього педагога-музиканта	224
Каплун А. В. Польська система вдосконалення педагога з професійної підготовки	231
Кирейчев А.В. Готовность учителя к работе с агрессивными детьми как компонент общей профессиональной готовности	236
Кирейчева Е.В. Развитие я-концепции будущих учителей как психолого-педагогическая проблема высшей школы	238

Наукове видання
Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія. Частина 1.

Відповідальний за випуск В.М. Володько

Редактори Стряпча С.О.

Авраменко С.М.

Технічні редактори Овчинникова М.В., Бекірова Е.Ш.

Художнє оформлення Єрьоміна В.О.

Відповідальність за достовірність наведених у публікаціях фактів, дат, найменувань, прізвищ, імен, цифрових даних несуть автори статей.

Наукові статті друкуються за авторськими варіантами.

Думка редакційної колегії може не співпадати з думкою авторів.

Здано до набору 10.09.2000. Підписано до друку 27.09.2000.
Формат 60x90x16. 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