

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 II*

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.2. – П 78 – К.: Пед.преса, 2000. – 304 с.

**ISBN 966.73.20-16-2**

**ББК 74.04 М 43**

**ISBN 966.73.20-16-2**

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

## **ВИНИКНЕННЯ ПЕРШИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В УКРАЇНІ ТА ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ ДЛЯ НИХ**

Дослідники історії вищої освіти і досі сперечаються про те, яким роком і навіть яким століттям датувати виникнення першого вищого навчального закладу в Україні.

Так, наприклад, А.М. Алексюк вважав, що “Питання про першу вищу школу в історії України все ще належить до числа дискусійних” [1, с.23] і підкреслював, що існує думка що перша вища школа в Києві, яка “була заснована 1037 р. у Св. Софії “готувала кадри вищого духовенства і феодальної знаті”. Невдовзі було створено другу вищу школу для духовенства у Києво-Печерській лаврі” [1, с.23].

За думкою Хв. Титова, після хрещення Київської Русі Володимиром Великим були запрошені грецькі вчителі, які створили при його дворі школу.

Сперечаючись з ним та з деякими іншими дослідниками історії освіти в Київській Русі, С.Д. Бабишин вважав необґрунтованою їх версію про те, що вища школа існувала вже при княжому дворі Володимира Великого. Водночас, за його думкою, що під час княжіння Ярослава Володимировича у Києві існувала школа підвищеного типу.

Думку про те, що за часів князя Ярослава у Києві створюється вищий навчальний заклад – Вища школа Софії Київської, яка наближалася за своїм рівнем до Константинопольського університету, а серед викладачів її були освічені візантійці, висловлював також В. Тригубенко.

Втім, С.Д. Бабишин підкреслював, що після смерті Ярослава (1054р.) у зв'язку з міжусобними війнами між його синами вища школа у Києві припинила своє існування.

Відомою також є думка З.І. Хижняк про те, що у другій половині XVI ст. у Києві існувала школа підвищеного типу, заснована генуезцями, які втекли зі зруйнованої турками Феодосії.

Навчальному закладу, який існував в Острозі у другій половині XVI- на початку XVII ст. різні дослідники давали різні назви. Так, М. Гамрецький, М. Закалюжний, М.А. Максимович, Г. Нудьга, К.В. Харлампович називали його «школою», Хв. Титов "православним училищем", а Г. Нудьга вважав, що мала розповсюдження також назва «академія», оскільки за своєю програмою вона стояла близько до вищих шкіл.

Сучасники називали Острозьку школу "трьохмовним ліцеєм", тобто, як вважала Є.М. Дзюба, - "середньою школою", хоча вона ж називає її то "школою", то "академією".

Ми вважаємо слушною думку Хв. Титова про те, що протягом перших десяти років свого існування Острозьке училище настільки розквітло, що діячі його бажали бачити його у ролі слов'янської академії, якщо не з адміністративно-навчального строю, то в ідейному відношенні.

Є.М. Дзюба підкреслювала, що "Академією" називав школу її ректор Г. Смотрицький. За її думкою, "вона поєднувала елементарну школу з середньою і початками вищої. Як програма її, так і рівень підготовки вчителів і учнів, дають підстави віднести Острозьку школу до типу вищої" [3, с.66].

Уніат І. Потій також писав про цей навчальний заклад як про "академію", іноді - "колегіум"... він вимушений був визнати бажання діячів Острозького гуртка підняти рівень своєї школи" [3, с.66].

Думку про те, що Острозьку школу необхідно вважати навчальним закладом вищого типу розподіляли І. Франко, який вважав, що князь К.К. Острозький одним з перших «завів у своїм місті Острозі вищу школу»; М.І. Марченко; Я.Д. Ісаєвич; а також - В. Микитась, за думкою якого в Україні найпершим навчальним закладом вищого гуманітарного типу була Острозька школа (греко-слов'яно-латинський колегіум), що його сучасники і дослідники називали по-різному: "училищем Острозько і греко-слов'янським", "грецьким колегіумом", "тримовним лицеем", "тримовною гімназією", "греко-слов'янською школою", Академією"; Я.І. Підстригач, який вважав, що в Острозі працювала греко-слов'янська академія, перша українська школа вищого рівня; а також автори енциклопедичного видання "Острозька академія XVI-XVII ст.", які вважали її за перший вищий навчальний заклад не тільки України, а й усієї Східної Європи.

Що ж до дати заснування Острозької школи (академії), то за думками М. Гамрецького та Г. Нудьги, вона була заснована у 70-х роках XVI ст.; Є.М. Дзюба вважала, що у останній третім XVI ст.; І.З. Мицько, Г.Ф. Марискевич, Т.Г. Марискевич а також автори енциклопедичного видання "Острозька академія XVI-XVII ст. - що у 1576 р.; Я.Д. Ісаєвич - що у 1576 - 1577 рр.; З.І. Хижняк - що "Острозька школа виникла приблизно у 1578 р., а Хв. Титов та К. Харлампович - що "близько 1580 р." .

Даючи характеристику викладачам Острозької школи (академії), Г.Нудьга підкреслював, що "значна частина викладачів школи була запрошена з-за кордону, але основний склад був місцевим" [4, с.90]. Серед місцевих викладачів Острозької школи (академії) дослідники називали ієромонаха Кипріяна, який "народився в Острозі, закінчив (перед 1594 р.) Падуанський університет, а перед тим учився ще у Венеції" [4, с.92], а також "Герасима Смотрицького - першого ректора школи".

Хв. Титов підкреслював ту діяльну участь, яку брали у заснуванні Острозької школи (академії), а також і у самому викладанні у ньому освічені греки. Серед них найбільш відомими були:

- а) Кирило Лукаріс, який у 1588 - 1595 рр. "вчився у Венеції, а потім - у Падуанському університеті" [4, с.92], після чого "певний час викладав у Падуанському університеті" [4, с.92];
- б) Никифор Кантакузин, випускник Падуанської академії;
- в) Никифор Парасхес – вихованець Падуанської академії, де він також певний час працював.

Як свідомство престижу Острозької школи (академії) ми бажаємо підкреслити, що випускник Краківського і Падуанського університетів Ян

Лятош (Лятос), доктор філософії, медицини і математики, магістр астрології перейшов на роботу до Острозької школи з Краківського університету".

З.І. Хижняк, а пізніше - автори енциклопедичного видання "Острозька академія XVI-XVII ст." наводять висловлювання відомого українського письменника Захарії Копистенського у виданому в 1621 р. у Києві монументальному трактаті "Палінодія" про викладачів Острозької школи (академії): "... оратори, рівні Демосфену, були доктора славні, грецької, слов'янської і латинської мовам навчені. Знаходилися і математики, і астрономи первісні".

Проведений аналіз матеріалів досліджень щодо функціонування Острозької школи (академії) дозволяє нам погодитись із висловленою З.І. Хижняк думкою про те, що Острозька школа (академія) зіграла видатну роль в історії вітчизняної освіти і культури.

Ми погоджуємося з думкою Г.Ф. Марискевич і Т.Г. Марискевич, які вважали, що як вищий навчальний заклад України Острозька академія відіграла винятково важливу роль у підготовці висококваліфікованих кадрів для розвитку науки і культури. Втім, як відомо, у 1622 році Острозька школа взагалі припинила своє існування як українська.

Що ж до дати заснування першого вищого навчального закладу у Києві у XVII ст. серед багатьох дослідників цього питання, на жаль, також немає згоди.

Так, наприклад Ф. Шевченко, Ф. Титов, Н.І. Петров, З.І. Хижняк, П. Голобуцький і О. Дзюба вважали дату заснування Київської братської школи (1615 р.) за дату заснування Київської колегії і, відповідно, – за початок вищої освіти на Україні і в Східній Європі.

Як відомо, у 1620 патріарх Єрусалимський, всієї Палестини і деяких арабських країн Феофан близько року прожив у Києві і грамотою від 26 травня того ж року затвердив "школу наук елліно-словенського и латино-польського письма».

М. Гамрецький вважав, виходячи з цього, що ця грамота підносила Києво-братську школу до ступеня вищого навчального закладу. Саме тому, за його думкою, датою заснування першого вищого навчального закладу у Києві у XVII ст. треба вважати 1620 р.

Як підкреслював Хв. Титов, "Про вчителів Київської братської школи ми маємо, на жаль, дуже мало відомостей... Деякі з них називаються у відгуках сучасників дідасклами" [2, с.78].

Цією назвою, як ми вважаємо, сучасники підкреслювали їх педагогічні знання та досвід, а саме знання та вміння організації процесу навчання, а також навички вибору та визначення змісту дисциплін, що викладалися.

За думкою З.І. Хижняк, "Братські школи старанно підбирали вчителів. Шкільні статuti наказували що дидаскл повинен бути "благочестивим, стриманим, не красномовцем, не посібником ересей, а сприяти благочестю і во всьому бути зірцем добрих справ". Відповідальність за підбір вчителів несли спеціально обрані члени братства" [5, с.46].

Серед викладачів та керівників Київської братської школи були вихованці Острозької школи (академії) та Європейських університетів і академії.

Так, її першим ректором став Йов (Іван) Борецький, який «навчався в Острозькій школі, пізніше – у Краківській академії» [1, с.36].

Її другий ректор – Мелентій Смотрицький – “син учителя і ректора Острозької школи Герасима Смотрицького” [1, с.36], “освіту здобув в Острозі і Нюрнберзі. Доктор медицини. Викладав у Віленській школі” [1, с.46].

Третій ректор – Касіан Сакович, за свідоцтвом А.М. Алексюка та Г. Нудьги, «Освіту здобув у Краківській і Замойській академіях» [1, с.36; 4, с.95].

При цьому Г. Нудьга вважав, що “Аж до початку XVII ст. молодь виїжджала до “заморських шкіл” з власної ініціативи, за властним вибором міста виїзду. Перші спроби налагодити організовані і цілеспрямовані виїзди належать Петрові Могилі... У 1626 році з Києва відправляють кількох вихованців місцевих шкіл “в лучшие иностранные училища для окончального образования”. Минуло чотири роки, і з-за кордону повернулися молоді спеціалісти з поповненими знаннями, які стали першими вчителями Київської колегії” [4, с.99].

Це ж підкреслював Хв. Титов: “Петро Могила... вибрав декількох молодих людей та відправив їх у різноманітні західно-європейські школи для завершення освіти, з тим, щоб могли бути потім вчителями у школах, які він задумав” [2, с. 86].

У 1630-1631 рр. усі (або більшість) з посланих на навчання у західно-європейські школи (училища) повернулися на батьківщину, і П. Могила “влітку 1631 р., перебуваючи у Львові,... увійшов тут у згоду з Ісаєю Трофимовичем і Сильвестром Косовим, яких запросив до себе вчителями у Київ” [2, с.86]. Восени 1631 р. П. Могила “прибув до Києва з найнятими вчителями і, вірогідно, тоді ж відкрив школу” [2, с.86], яку було названо Лаврською. При цьому “Сильвестр Косов у 1631 р. стає префектом Лаврської, потім братської школи у Києві” [4, с.95].

Вірогідно, саме тому Є.В. Чуткерашвілі вважав датою відкриття Києво-могилянської академії 1631 р.

І хоча Лаврська школа, як відомо, “проіснувала недовго, протягом одного навчального року”, [2, с.86] у 1632 р. було здійснено об'єднання Лаврської та братської шкіл у колегію. Тоді ж “Ісайя Трофимович-Козловський стає першим ректором Києво-Могилянської колегії” [4, с.95].

Саме Київську колегію (Київську академію, Києво-Могилянську академію - так цей навчальний заклад називали різні дослідники) більшість вчених, як наприклад А.М. Алексюк, вважали і вважають «першою вищою школою Східної України» [1, с.38], а датою її заснування більшість з них - 1632 р..

Ми поділяємо цю думку, вважаючи її слушною, втім не заперечуючи тим дослідникам, які висловлювали інші погляди, ми розглянемо форми та зміст педагогічної підготовки викладачів тих навчальних закладів, які вважалися ними вищими.

Залишивши осторонь питання про те, чи можливо вважати вищою школою ту, яка існувала при дворі Ярослава Володимировича, підкреслимо шляхи формування її викладацьких кадрів:

а) “запрошення вчителів грецьких” [2, с.13];

б) можливе використання на викладацьких посадах її ж вихованців.

Спеціальної педагогічної підготовки викладачі цієї школи не одержували, їх педагогічні знання та досвід обмежувалися спостереженням за педагогічним процесом у тих навчальних закладах, які вони закінчили, та в яких їм доводилося працювати.

При комплектуванні викладацькими кадрами Острозької школи (академії) використовувалося такі два шляхи: запрошення закордонних науковців, які мали досвід педагогічної роботи, а також місцевих, які, як і запрошені, попередньо за власним бажанням пройшли навчання за кордоном і також мали досвід проведення навчальних занять, який було одержано як під час навчання, так і під час проведення занять у середніх і вищих навчальних закладах Європи.

Використання педагогічних поглядів того часу та досвіду, що було надбано під час навчання у Венеції, Краківському та Падуанському університетах майбутніми викладачами Острозької школи (академії) привело до того, що як вважав Хв. Титов, "Острозьке православне училище... відразу ж дістало більш-менш правильну організацію... вплив на... організацію Острозького училища могли справити готові зразки шкіл, які існували до того часу у Польсько-Литовському князівстві і за його (західним) кордоном" [2, с.22].

Що ж до Київської колегії (академії), то ми вважаємо необхідним погодитись з думкою про те, що перші викладачі колегії одержали свою освіту у закордонних академіях, університетах і єзуїтських школах. Так, як відомо, наприклад, Ісайя Трохимович-Козловський, як відомо «освіту здобув у Віленській, Люблинській і Замойській академіях» [1, с.46].

Стосовно часів до виникнення Києво-Могилянської колегії (академії), ми дійшли висновків про те, що форми підготовки викладачів тих начальних закладів, які деякими з дослідників було віднесено до вищих від часів Київської Русі до заснування Київської колегії постійно розвивалися від запрошення закордонних вчених (з можливим використанням, також, підготовлених їми вітчизняних фахівців) - при дворах князів Володимира Великого та Ярослава Володимировича, до спочатку неорганізованого - у Острозькій школі (академії), а потім - організованого - у Київській братській школі навчання вихованців вітчизняних шкіл в училищах, академіях, університетах Європи. Підготовки, яку одержували викладачі цих навчальних закладів під час навчання у закордонних училищах, академіях, університетах зводився до знань та умінь організації навчального процесу, структурування навчального матеріалу, а також - умінь та навичок проведення лекцій та семінарських занять (диспутів).

Відомо, що у 1658/1659 навч. році спадкоємцям П. Могили вдалося "від польського уряду добитися згоди на надання Києво-братській колегії ім'я та прав Академії. У т.з. гадацькому договорі між козаками і поляками Київської академії надавалися такі ж права і прерогативи, якими користувалася і Краківська академія" [2, с. 96-97]. У цьому ж договорі передбачалося відкриття в Україні ще одного вищого навчального закладу.

20 січня 1661 р. король Ян Казимір III підписав диплом, яким у протипагу православній Києво-Могилянській академії затверджувалося заснування академії або університету у Львові, а саме - Львівській колегії ордену Єзуїтів

надані були права академії і титул університету. При цьому, нова інституція порівнювалася в правах та привілеях з Академією Ягелонською.

Думку про те, що першоджерелом Львівського університету була Львівська єзуїтська колегія висловлювали багато дослідників.

Деякі з них, як наприклад, А.С. Бутягін та Ю.А. Султанов, В.К. Осечинський, Я.І. Підстригач, Н.І. Сінгалевич, Л.М.Січкоріз, І.Я. Шапіро вважаємо роком заснування Львівського університету той рік, коли Яном Казиміром III було підписано вищезгаданий диплом, а саме - 1661 р.

Як відомо, після включення Львову до складу Австро-Угорщини, у 1773 р. Львівський університет було зачинено, але вже "У жовтні 1784 р. імператор Франц Йосип II підписав диплом про відновлення університету" [40, с.19].

Зважаючи на це, деякі дослідники, як наприклад Б. Барвинський на підставі того, що за їх думкою "професорами Йосифінського університету стали переважно спроваджені чужинці, або деякі місцеві русини й поляки, які однак не мали ніякого зв'язку з Єзуїтською академією. Ні один з професорів сеї Академії не сповняв проте учительських обов'язків в Йосифінському університеті, подібно як і в Тересіянських академічних школах" [6, с.39-40], наполягали на тому, що предтечою Львівського університету був "Йосифінський Університет, а не Львівська Єзуїтська Академія" [6, с.41].

Думку про те, що датою заснування Львівського Університету потрібно вважати 1784 р. висловлювали також Т. Вільковський, М. Глобенко, І.Є. Курляк, Б. М. Ступарик та деякі інші дослідники, і навіть архівна справа, що знаходиться у Центральному державному історичному архіві у Львові і має назву «Справа по заснування та організацію Львівського університету», датована 1783 роком.

При цьому І.Є. Курляк вважала, що 1661 р. неможливо вважати роком заснування львівського університету тому, що диплом Яна Казимира не було стверджено у польському сеймі і тому він не мав юридичної сили, а А.М. Алексюк взагалі утримувався від визначення своєї позиції щодо цього питання. З одного боку він підкреслював, що «Існує думка, згідно з якою університет у Львові створено у 1661 р.... інша точка зору, згідно до якої Львівській університет остаточно заснований цісарським декретом 21 жовтня 1784 р» [1, с.96]. Трохи пізніше він начебто визначився з цією датою і підкреслював, що "в 1661 р. засновано Львівський університет" [1, с. 293].

Втім ми вважаємо датою заснування Львівського університету той рік, коли польським королем Яном Казиміром був підписаний вищезгаданий диплом, а саме - 1661 р.

Наш погляд на дату заснування львівського університету заснований на тому, що ми вважаємо, що:

1. Думка І.Є. Курляк про те, що 1661 р. неможливо вважати роком заснування Львівського університету тому, що диплом Яна Казимира не було стверджено у польському сеймі і тому він не мав юридичної сили є невірною.

Скориставшись методом анологій, з цього її ствердження можливо дійти висновків про те, що:

а) навчальні заклади при дворах князів Володимира і Ярослава, школу підвищеного типу, яка існувала у другій половині XVI ст. у Києві, а також



Острозьку академію взагалі не можна вважати за вищі навчальні заклади, тому, що ніяких юридичних документів, які б свідчили про надання цим навчальним закладам статусу вищих взагалі немає (принаймні вони не зберіглися);

б) Києво-Могилянська колегія (академія) виникла у 1701 році, коли цар Петро I надав цьому навчальному закладу статус академії.

Природньо, що з цими висновками ми ніяк не можемо погодитись.

2. Про рівень навчального закладу (початковий, середній, вищий) можливо говорити поперш за все використовуючи порівняльний аналіз рівня підготовки його випускників та організації навчального процесу у навчальному закладі, що розглядається та в інших навчальних закладах, які існують на той час. У даному випадку з цього приводу є думка Я.П. Кись про те, що у Львівській єзуїтській колегії (академії) "Обсяг і рівень знань були... такі ж, як в... інших тогочасних університетах" [8, с.72]. Ми поділяємо цю думку, а також – думку про те, що Львівська єзуїтська колегія (академія) за рівнем підготовки і обсягом дисциплін, які викладалися у XVII - XVIII ст. була вищою школою.

3. Щодо міркувань Б. Барвинського, то ми вважаємо, що ніякі перерви у діяльності вищого навчального закладу, ніякі зміни в його назві не можуть свідчити, про зміну його статусу. І якщо у Львові у 1661 р. було створено вищий навчальний заклад університетського типу, то датою заснування Львівського університету потрібно вважати рік заснування цього навчального закладу, а саме – Львівської єзуїтської колегії.

Цілком природнім є також те, як ми вважаємо, що Львівський університет був другим за часом створення вищим навчальним закладом в Україні та першим вищим навчальним закладом в тій частині України, яка входила до складу спочатку Польщі, а потім - Австро-Угорської імперії. Першим і до середини XIX с. – єдиним.

Серед шляхів формування викладацького складу Львівської єзуїтської академії (а згодом і Львівського університету) ми маємо можливість виділити два запрошення на роботу вихованців інших єзуїтських колегій та академій (а згодом - Австро-Угорських та інших Європейських університетів).

2. Використання на викладацьких посадах своїх вихованців.

Так, наприклад, серед випускників Львівської академії, які стали пізніше її викладачами, частіше за все згадують філософів Гошевського і Генделя, історика Несецького, математика Секежинського, письменників і поетів Карпинського, Фр. Красицького.

При цьому треба підкреслити, що, незважаючи на те, що у Львівському університеті Декретом Австро-Угорського уряду від 20 травня 1786 р. було введено конкурсне заміщення вакантних посад, відповідно до цього претендент на посаду викладача складав письмові та усні іспити, проходячи так звану «габілітацію»п. Програма цих іспитів розроблялась у Віденському університеті.

Незважаючи на це, рівень педагогічної кваліфікації викладачів Львівського університету і у подальшому залишалася на досить низькому рівні.

Про це можна дійти висновку виходячі зі слов І. Франка, який вчився в цьому університеті більш ніж через сто років після початку дії цього Декрету, але навчання залишило у нього дуже прикрі спогади.

Таким чином, можна дійти висновку про те, що головною серед форм педагогічної підготовки викладачів Києво-Могилянської і Львівської єзуїтської колегій (академій), було вивчення педагогічного досвіду закордонних вищих навчальних закладів, яке здійснювалося шляхом вивчення як змісту освіти, так і форм організації навчального процесу під час:

- а) одержання освіти;
- б) стажування.

Література

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підручник.- К.: Либідь, 1998.- 560 с.
2. Титов Хв. Стара вища освіта в Київській Україні. XVI- поч. XIX ст.- К.: Друк. Укр. Академії наук, 1924.- 433 с.
3. Дзюба Е.Н. Просвещение на Украине и его роль в укреплении связей украинского народа с русским и белорусским (вторая половина XVI- первая половина XVII в.).- К.: Наукова думка, 1987.- 132 с.
4. Нудьга Г. Перші магістри і доктори. Українські студенти в університетах Європи XIV-XVIII століть// Жовтень, 1982.- № 3.- С. 89- 101.
5. Хижняк З.И. Киево-Могилянская академия.- К.: Вища шк. Изд-во при Киев. ун-те, 1988.
6. Барвинський Б. Предгеча університету ім. Франца І у Львові (критичні замітки про генезу Львівського університету)// Записки наук. Тов. Ім. Шевченка, 1918.- том. СХХV.- С. 1-41.
7. Курляк І.Є. Класична освіта на західноукраїнських землях (XIX- перша половина XX століття). Історико-педагогічний аспект.- Тернопіль: Підручники і посібники, 2000.- 328 с.
8. Кісь Я.П. До питання про заснування Львівського університету// Доповіді та повідомлення (Львівський університет).- Вип 7.- Т. 2.- С. 71- 74.

*Дичківська І.М.*

*кандидат педагогічних наук,*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

## **ІННОВАЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Актуальність формування “іноваційної людини”, її готовності до професійної діяльності обумовлена тим, що розвиток сучасного суспільства характеризується увагою до світу особистості, персоналістичними тенденціями в культурі в цілому і в освіті зокрема. Особистісна орієнтація в освіті виступає як процес, що супроводжує лібералізацію і демократизацію всього життя суспільства. Однак він не буде відбуватись “автоматично” і тому потребує спеціального культивування. Вихідним повинно стати уявлення про необхідність здійснити “гуманістичну конверсію освіти” (М.В.Кларін), яка передбачає поступовий, але рішучий перехід від авторитарної, декларативної педагогіки до оновленої парадигми освіти – іноваційної.

Специфіка психолого-педагогічних проблем сучасного періоду визначається необхідністю освоєння нового соціально-економічного і про-

фесійного досвіду. Відбувається не завжди безболісний, але необхідний процес руйнування стереотипів традиційних форм формування професійної діяльності. Це пояснюється тим, що в основу побудови і функціонування педагогічної освіти була покладена схема матеріального виробництва, орієнтована не на особистість і її розвиток, а на людину як на “програмований компонент системи” (Є.М.Шиянов), як на об’єкт всіляких впливів. При такому підході зберігається небезпека технократизації особистості, її духовної сфери, тоді як дуже важливим є рівень освоєння на всіх етапах системи освіти емоційно-ціннісного досвіду попередніх поколінь. Самовизначення педагога у світовій і національній культурі, в тому числі і педагогічній, вироблення на цій основі соціально-професійної позиції, ціннісного ставлення до педагогічної діяльності повинні бути визнані як основні завдання професійної підготовки. Важливість цих завдань очевидна, оскільки реалізація гуманістичних цінностей та ідеалів немислима без активної участі педагога (учителя, вихователя), як людини, яка безпосередньо впливає на формування особистості, що розвивається, а значить, і на духовне оновлення суспільства.

Визнаними у світовій педагогіці є три типи навчання: 1) підтримуюче, спрямоване на відтворення окремої культури, соціального досвіду і соціально-культурної системи загалом; 2) інноваційне, яке стимулює інноваційні зміни в існуючій культурі і соціальному середовищі, активно впливаючи на проблеми, що постають як перед окремою людиною, так і перед суспільством; 3) шокове, яке зумовлюють раптові “вибухові” зміни в житті людини і суспільства (екологічні катастрофи, війни тощо). За сприятливих умов найбільшого поширення мають набути два перших типи навчання. Очевидним є і те, що перспектива у навчальному процесі має належати інноваційному типу, який передбачає творчий пошук на основі досвіду. В процесі підготовки майбутніх педагогів інноваційне навчання створює сприятливі передумови для формування професійних умінь і навичок, оскільки уможливає освоєння різноманітних моделей діяльності.

Інноваційне навчання апробувалося нами впродовж п’яти років у курсах історії педагогіки, “Інноваційні педагогічні технології” і “Педагогічна етика”. Нами встановлено, що на початковому етапі важливо сформулювати у студентів позитивну мотивацію навчальної діяльності, переконати, що основне завдання викладача – допомогти їм у професійному становленні. Для цього доцільно організувати участь студентів в аналізі і відборі змісту навчальної програми, ознайомленні з тематикою, принципами розподілу навчального матеріалу на лекційні і практичні форми навчання. На перших заняттях ми пропонуємо студентам використовувати різні варіанти проведення занять. Врахування думки студентів, звернення до них за порадою руйнують психологічний бар’єр у взаєминах “учитель-учень”. Більш триваліше у студентів зберігається установка, що викладач хоче, щоб “його предмет” знали, і прагне завантажити їх більшим об’ємом роботи. Особливо це стосується семінарів і практичних занять. В дослідженні Я.Г. Опілат зазначається, що факторами, які обумовлюють довіру тих, хто навчається, до педагога, є: виховний стан педагога (готовність надати допомогу, “невтомлюваність” від тих кого навчаєш), щирість і природність у взаєминах, рівень професійної майстерності.

При організації інноваційного навчання нами використовуються такі варіанти, як “навчання в команді”, “кооперативне навчання”, “навчання разом”. Особлива увага в них приділяється “груповим цілям” (Р.Джонсон) і успіху всієї групи, який може бути досягнутий лише в результаті самостійної роботи кожного члена групи (команди) у постійній взаємодії з іншими членами групи при роботі над темою, проблемою або питанням, які підлягають вивченню. Таким чином, завдання кожного студента полягає не тільки в тому, щоб зробити це разом, а в тому, щоб пізнати це разом так, щоб учасник команди оволодів необхідними знаннями, сформував потрібні навички і щоб вся команда знала, чого досяг кожний. Вся група зацікавлена у засвоєнні навчальної інформації кожним її членом, оскільки успіх команди залежить від внеску кожного, спільного вирішення поставленої перед ними проблеми. Вважаємо, що це не тільки сприяє усвідомленому засвоєнню знань, але й формує ряд суто професійних умінь – планувати, відбирати матеріал у відповідності до пізнавального завдання, створювати проблемні ситуації тощо.

Ми виходимо з того, що інноваційне навчання створює передумови і для формування комунікативних умінь майбутнього педагога. Вищезазначені форми активної участі студентів у навчальному процесі здебільшого відносяться до “навчальної” підготовки вихователя, а спілкування з дітьми вимагає специфічних умінь і навичок. Зазвичай, вербально студенти достатньо повно характеризують вимоги до комунікативної діяльності вихователя. Це створює у них ілюзію, що в реальній ситуації вони успішно впораються з даними завданнями. Однак на практиці це не завжди легко втілити на рівні розуміння поза спеціальною роботою над собою. У зв'язку з цим ми створюємо ситуації, які спонукають студентів виступити в ролі ініціатора комунікації (викладача, вихователя, батька тощо). Наприклад, при вивченні тем “Організація педагогічної взаємодії”, “Технологія подолання конфліктів” та ін. використовуються конкретні рольові ситуації, які розігруються з їх подальшим педагогічним аналізом і оцінкою експертною групою.

Отже, в основі підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності засобами інноваційного навчання лежить сукупність чинників, що забезпечують її ефективність: структурування освітнього, розвиваючого і виховного змісту навчальних курсів, самостійна діяльність студентів, діагностика і врахування різних рівнів їх професійної підготовки.

Практика показала, що інноваційне навчання є важливим засобом гуманістичної спрямованості особистості майбутнього педагога, стимулювання особистісного росту і професійного становлення, розвитку інноваційного мислення.

#### Резюме

Рассматриваются особенности формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности средствами инновационного обучения. Описаны типы обучения, признанные в мировой педагогике; показаны возможности инновационного типа обучения.

#### Summary

Peculiarities of forming of the readiness of future educational specialists to their professional activity are considered by means of innovational training. All kinds of the readiness of future educational specialists to their innovational activities are distinguished and analyzed.

Література

1. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. – Рига, 1995.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С.Полат. – М., 1999.
3. Шиянов Е.Н. Теоретические основы гуманизации педагогического образования. – М., 1991.

*Литвиненко С.А.  
кандидат педагогічних наук, докторант,  
м.Рівне*

### **ПОГЛЯДИ Л.С. ВИГОТСЬКОГО НА СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ**

Традиційно у вітчизняній науці Л.С. Виготського вважають основоположником культурно-історичної теорії. Ним глибоко досліджена проблема культурного розвитку людини, становлення у неї вищих психічних функцій, що виникають на різних етапах життя та мають опосередковану, тобто специфічно людську структуру. Глибинні корені вищих психічних функцій, які спрямовують та регулюють діяльність людини, знаходяться не всередині організму та особистості, а містяться у зовнішньому, соціальному плані – спілкуванні, людських стосунках та відносинах. “Будь-яка функція в культурному розвитку дитини з’являється на сцені двічі, в двох планах: спершу – соціальному, потім – психологічному, спершу між людьми... потім всередині дитини... Функції спершу складаються в колективі у вигляді стосунків дітей, а потім стають психічними функціями особистості”. (1, с.145). Згідно культурно-історичної теорії Л.С.Виготський сформулював загальний генетичний закон існування психічних функцій людини, психологічних механізмів її поведінки.

“Педагогічну психологію” Л.С.Виготський опублікував на початку своєї наукової біографії. Книга була створена вченим для допомоги школі у розв’язанні завдань практичного характеру, визначення головних підходів до наукового розуміння педагогічного процесу.

Короткий за обсягом науково-практичний курс педагогічної психології містить глибокі теоретичні положення, роздуми та побажання автора книги, які не втратили своєї актуальності на сучасному етапі розвитку психолого-педагогічної науки. Розгляд теоретико-методичних позицій вченого щодо організації та змісту навчання і виховання дітей дозволяє краще досягнути сучасні освітньо-виховні інновації. Наукові доробки та відкриття Л.С.Виготського слугували та слугують методологічними принципами педагогічної та психологічної науки.

Передусім у “Педагогічній психології” Л.С.Виготським розглянуті взаємозалежності та взаємозв’язки педагогіки і психології. Так, педагогіка, на думку автора, охоплює, з одного боку, емпіричні науки, а з іншого –

нормативні або філософські, оскільки будь-яке виховання передбачає певні ідеали, цілі, норми. Іншими словами, педагогіка вивчає відповідні факти, осмислюючи їх згідно ідеалів та цінностей етичних норм виховання. Однак, педагогіка спирається і на соціальну етику, яка вказує загальні цілі та завдання виховання, а також психологію, фізіологію, які визначають засоби для розв'язання цих завдань. У широкому розумінні педагогіка розглядалася ним як "наука про виховання дітей".

Педагогічну психологію Л.С. Виготський вбачав тією галуззю, що здійснює наукове забезпечення практики освіти і виховання. Вчений висловлював думку про те, що педагогічна психологія поступово стає надзвичайно дієвою та практичною наукою, не обмежується тільки теоретичними завданнями – відкриттям та описом законів виховання, а вчить як оволодівати вихованням, спираючись на його власні закони. Варто пам'ятати, що практичне навчання і виховання є мистецтвом, але таким, що дає очікувані результати в поєднанні з педагогічними науками, в тому числі з педагогічною психологією. А тому вчителям, вихователям, усім педагогічним працівникам радив оволодівати психолого-педагогічними знаннями задля успішної та ефективної організації освітньо-виховного процесу.

Вчений переконував, що правильне співвідношення сил та наукових завдань встановилося б тоді, коли наукова компетенція розподілилася б певним чином між окремими педагогічними дисциплінами: 1/ історія виховних систем, 2/ історія педагогічних ідей, 3/ теоретична педагогіка, 4/ експериментальна педагогіка, 5/ педагогічна психологія.

Розглядав соціальне середовище як "істинний важіль" виховного процесу, де роль учителя полягає в управлінні цим важелем. Важливо зазначити, що Л.С. Виготський не визнавав наявності особливої, обмеженої реальності, яка включає лише педагога та дитину. Ним досліджені та описані особливості оточуючого вихователя та вихованців, мінливого, динамічного соціального середовища. "Середовище для людини в кінцевому результаті є соціальним середовищем, тому що там, де воно виступає як природне, все ж в його відношенні до людини завжди мають місце певні соціальні моменти. ... Якщо ж соціальне середовище умовно розглядати як сукупність людських стосунків, то цілком зрозуміла та виключна пластичність соціального середовища, яка робить його ледве не найгнучкішим засобом виховання". (2, с.88-89 ). Характеризував особистість не як певну застиглу форму, а як "динамічну форму взаємодії між організмом та середовищем". Відношення людини до середовища, на думку Л.С. Виготського, завжди повинно мати характер активності, а не простої залежності. Тому в основу виховного процесу ним покладена діяльність учня, а мистецтво вихователя зводилося до регуляції цієї діяльності. Висловлював глибоке переконання в тому, що досвід, вироблення нових форм поведінки дітей визначається соціальним середовищем, а виховання повинно бути організоване так, щоб не учня виховували, а учень виховувався сам. "В правильно організованому соціальному середовищі дитина буде відчувати себе завжди ніби наскрізь прозорою, відображеною у величезному резонаторі, і ці постійні зустрічні відображені враження її ж власних вчинків будуть найвпливовішими виховними мірама в руках педагога". (2, с.269).

Особистий досвід учня Л.С. Виготський покладав в основу педагогічної роботи. Якщо учитель безсилий у безпосередньому впливі на учня, то він, відповідно, вселилий при опосередкованому впливі на нього через соціальне середовище, коли відмовляється від “стихійного начала у виховному процесі” та протиставляє йому “розумний опір і управління цим процесом, що досягається через раціональну організацію виховного середовища”. Так, педагог, змінюючи середовище, змінює та виховує дитину. Вчитель виступає, з одного боку, організатором та керівником соціального виховного середовища, а з іншого – частиною цього середовища.

Л.С. Виготський вивів наступну формулу виховного процесу: центральною фігурою виховання постає дитина як суб’єкт власної діяльності, а виховання здійснюється через власний досвід учня, який визначається середовищем, і роль вчителя при цьому зводиться до організації та регулювання середовища. Саме активна взаємодія дитини з середовищем, побудована відповідно до виховних задумів, веде до набуття знань, умінь звичок, розвитку здібностей.

На сторінках “Педагогічної психології” Л.С. Виготський, широко використовує термін “соціальне виховання”, який також знаходимо у творах його сучасників, скажімо В.В. Зеньковського, Г. Мюнстерберга.(3;4). Складність роботи вчителя вбачав у тому, що він повинен, по-перше, на належному рівні знати дитячу та вікову психологію; по-друге, добре орієнтуватися в особливостях соціального середовища та його динаміки з тим, щоб направляти та коригувати діяльність своїх вихованців. У цьому зв’язку по-новому звучать мудрі слова вченого: “Ось чому на долю вчителя в процесі виховання випадає також активна роль – ліпити, кроїти та різати елементи середовища, поєднувати їх найрізноманітнішим чином, щоб вони реалізовували те завдання, яке йому потрібно. Таким чином, виховний процес виявляється активним з трьох боків: активний учень, активний вчитель, активним є розміщене між ними середовище”. (2, с. 89). Теоретичні положення Л.С. Виготського доповнюються розглядом різних форм активності всіх учасників виховного процесу, вчитель може виховувати дітей лише при постійному співробітництві з ними, їхнім середовищем, з провідними дитячими потребами, інтересами і бажаннями, уміло поєднуючи елементи виховного середовища. Згадані вище фундаментальні ідеї протистоять принципам авторитарної педагогіки, у якій вчитель ефективно впливає на учнів, виходячи з власних навчально-виховних цілей та вимог.

Мораль, на думку вченого, складає невід’ємну частину, стрижень, мету усього виховання, передумовами якого виступає добро. Моральне виховання ототожнював з соціальним вихованням. “Морально недосконалий вчинок – передусім несоціальний вчинок, і моральне виховання – передусім соціальне виховання”. (2, с.262). Соціальне виховання - як “піклування про вироблення пристосувальних реакцій до середовища” (2. с.263). Дитину упродовж всього дитинства розглядав як “максимально непристосований, не врівноважений з середовищем організм”, який потребує постійного “врівноваження” за допомогою дорослих.

У широкому розумінні розглядав моральну поведінку як моральне ставлення до оточуючого світу та людей, а також самого себе. Моральна поведінка, на думку Л.С. Виготського, засновується не на зовнішніх заборонах, а на внутрішніх спонуках, завжди пов'язана з вільним моральним вибором, адже будь-який страх та залежність вказують на відсутність моральних почуттів. Моральна несвобода створює хибні уявлення про моральні цінності, надаючи моральним чеснотам значення багатства, що викликає самозакоханість та презирливе, вибіркове ставлення до усього іншого. Моральну недосконалість цілком розглядав в соціальному аспекті, не як вроджену, а як набуту, що формується через соціальні фактори, які спрямовують та пристосовують поведінку до того середовища, в якому дитині доводиться жити. Таким чином, моральну недосконалість вчений пов'язував з недоліками пристосувальних до умов середовища умовних зв'язків, дефектом виховання: "краще говорити не про моральну дефективність, а про соціальну недовихованість або занедбаність дитини. ... Ніякої особливої педагогіки такі діти не потребують, ніяких обмежувальних, виправних та каральних мір, а тільки подвійної соціальної уваги та потрібного виховного впливу середовища. У всіх випадках моральних проступків дітей ... ми маємо справу з конфліктом між дитиною та середовищем і повинні визнати, що будь-яка дитина – вроджений моральний злочинець уже в силу того, що народжується на світ з непристосованими до даного середовища реакціями" (2, с.261). Л.С. Виготський розглядав спеціальне навчання моралі, моральні проповіді як зайву, безплідну та навіть шкідливу втрату часу, а будь-яке виокремлення морального виховання як "свідчення ненормальності в цій галузі", оскільки самі собою правила моралі являють в душі учня лише систему словесних реакцій, які не зв'язані з поведінкою. (2, с.257). Натомість моральне виховання повинно відбуватися непомітно, розчиняючись в загальних прийомах поведінки, у випадках коли ні учень, ні вчитель не помічають, що мова йде про спеціальне навчання моралі. Небезпеку у моральному вихованні Л.С. Виготський вбачав там, де воно ґрунтується на авторитарному принципі, визнанні беззаперечного, примусового авторитету батьків та вчителів, підтримуваного санкціями нагороди та покарання. Слухняність, підкорення позбавлені будь-якої морально-виховної сили тому, що передбачають залежне, покірливе ставлення до речей та вчинків. Відмову, утримання від тих або інших вчинків, що вмотивовані страхом, слід розглядати як приниження дитини, а не досягнення та перетворення в моральному розвитку. "...Не варто чинити в моральному вихованні як в поліцейських законах, коли ми уникаємо якогось вчинка, тому що боїмося покарання, яке слідує за ним. Не варто перетворювати моральність у внутрішню поліцію духу... Не робити чогось через побоювання поганих наслідків так само аморально, як і робити. ...Моральне в психологічному сенсі завжди вільне." (2, с.258). Обмеження та залякування пригнічують слабого, проте викликають опір у сильних, надають "забороненим плодам" особливої принадності, ореолу слави, а бунтарі та порушники моральних правил часто захоплюють людську уяву своєю сміливістю, непохитністю, нескоримістю перед всілякими заборонами та обмеженнями. Л.С. Виготський рішуче протиставляв правила наукової



педагогіки тим, які застосовуються до порушників законів в суспільстві та державі, де природнім вважається ізоляція, вигнання із соціального середовища в той час, коли навпаки потрібне глибоке включення, найтісніший соціальний контакт, а пріоритетним піклуванням стає збереження та перетворення особистості дитини. Адже так само, як серйозний злочин, так і найдрібніший дитячий проступок “означають маленьку або більшу тріщину в соціальній поведінці дитини”.

Доробок Л.С. Виготського зберіг наукове і практичне значення, незважаючи на віддаленість у часі. Не застаріли мудрі думки та поради вченого щодо організації навчання і виховання дітей, в яких простежується глибоке розуміння законів дитячого розвитку, діяльності учнів та педагогічних правил зміни та коригування їх соціального середовища, що сприяє допомагати в роботі з різними віковими та соціальними категоріями дітей, включеними в динамічні та неповторні соціальні ситуації свого життя.

Література

1. Выготский Л.С. Собрание соч.: В 6 т. Т. 3. - М., 1982.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология/ Под ред. В.В.Давыдова.- М., 1991.
3. Зеньковский В.В. Психология детства.- М., 1996.
4. Мюнстерберг Г. Психология и учитель.- М., 1997.

*Сидорова Л.П.*

*директор,*

*Молодіжний центр, м. Василівка, Запорізька обл*

## **РОЛЬ СОЦІАЛЬНОЇ СЛУЖБИ МОЛОДІ В АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ДО ЖИТТЯ В НОВИХ СОЦІАЛЬНИХ УМОВАХ**

Демографічні зрушення та економічні перетворення, що відбуваються в Україні, зумовлюють процес духовного відродження суспільства, викликають потребу в удосконаленні всіх ланок сучасного життя, в тому числі соціальної адаптації молоді та її підготовки до життя в сучасних умовах, бо будь-яке оновлення, поступальний розвиток суспільства, поряд з іншими факторами, чи не вирішальною мірою залежить від того, як суспільство ставиться до молоді, сприяє її вступу у життя. За словами нашого Президента Л. Кучми: «Суспільство, яке не дбає про молодь, не має майбутнього».

Молодь - це нова енергія: фізична, інтелектуальна, творча. Молодь - це не лише об'єкт але й об'єкт усіх соціальних перетворень, творчої праці, діяльності.

Отже, майбутнє суспільства багато в чому залежить від того, якою є молодь, скільки її, що вона вміє і може робити для власної самореалізації та реалізації спільних інтересів.

На жаль, за останні роки багато молодих людей втратили життєві орієнтири внаслідок руйнування старих і відсутності нових ідеалів, різкого зниження життєвого рівня населення, незадовільної профілактичної та виховної роботи, комерціалізації вільного часу тощо.

За висновками З.Г. Зайцевої, кандидата філологічних наук, наукового консультанта КДЦССМ:» Молодь України ще не визначила свого місця у тих процесах, які відбуваються у країні, виявляє пасивність, недовіру до офіційних органів управління. Її вирізняє соціальна апатія, втрата духовних орієнтирів».

Саме тому «створення центрів соціальних служб для молоді стало відправною точкою формування систем державних закладів, покликаних підтримувати юнаків і дівчат, сприяти їх адаптації та повноцінній участі у житті суспільства» (Л. Кучма)

Василівський районний центр соціальних служб для молоді було відкрито у 1993 році. Свою діяльність спеціалісти центру розпочали з соціологічних та психолого-педагогічних досліджень, з вивчення соціального становища всіх категорій дітей та молоді у районі.

Занепокоїли фахівців ЦССМ статистичні данні на той час. Вони були просто жахливими:

- Кількість дітей, що гостро потребує соціального захисту було 3222;
- Багатодітних сімей налічувалось 336, в них дітей- 1176.

(В сучасних умовах життя цілком зрозуміло, що майже всі вони знаходилися за межею бідності).

- Кількість неблагополучних сімей у районі 164, в них дітей 242
- Кількість дітей, що не навчалися (від 7 до 15 років)- 50
- Підлітків, що жебракували та бродяжили було виявлено 79
- У Василівському районі найбільша чисельність дітей-сиріт по Україні- 155

Рівень молодіжного безробіття у нашому районі складав 27,3%. Найбільш неконкурентно здатними на ринку праці залишаються молодь з особливими потребами (з порушеннями фізичного та психічного розвитку, дітей з неблагополучних сімей), сільська молодь.

Виявилось, що в районі багато молодих людей, що вживають наркотичні засоби,

-діти-сироти

-діти з неблагополучних сімей (особливо так звані «важкі» підлітки)

-творча та обдарована молодь

-сільські діти

Щоб знайти вихід із скрутного становища, в якому опинилося покоління, спеціалісти ВРЦССМ проаналізували економічне становище району, розвиток матеріального добробуту людей в історичному аспекті. Висвітлення цих питань показало, що Василівський район має дуже яскраву історію, багату культуру. Здавна наш край славився народними ремеслами. Маючи великі запаси глини, піску, лози в деякій мірі лісу та інших природних матеріалів, народні майстри успішно розвивали гончарство, лозоплетіння, художню обробку дерева та металу. Свої народні майстри були у кожному селі, нащадки яких і сьогодні розвивають традиційні ремесла.

Виходячи з потреб та можливостей, що існують в районі, Василівським районним центром соціальних служб для молоді була розроблена та успішно впроваджена в життя довгострокова комплексна програма «Відродження», яка стала переможцем республіканського конкурсу програм центрів соціальних служб для молоді. Українським державним центром ССМ було у 1998 році відкрито республіканський експериментальний майданчик, який ставить за мету:

Пошук і адаптацію нових ефективних методик і технологій для розвитку творчих здібностей сучасної молоді в умовах соціальної адаптації завдяки відродженню народних ремесел України шляхом залучення до цього різних категорій дітей та молоді (творчо обдарованих, з особливими потребами, з неблагополучних сімей) з подальшим набуттям професійних навичок та працевлаштуванням.

Це довгостроковий проект. Перший- другий етапи реалізації було проведено у 1998-1999 р.р. Це підготовчо-організаційний та розвивально-формулюючий етапи. Майже всі заходи, які було намічено- виконано.

Протягом підготовчо- організаційного етапу:

- Було створено науково- творчий колектив, що працює над експериментом
- Вирішувалися фінансові, кадрово- організаційні, матеріально-технічні питання
- Проводилися семінари з питань науково- методичного забезпечення роботи експериментального майданчика
- Велася певна робота по відкриттю художніх шкіл у районі та перепрофілювання загально- освітніх учбових закладів
- Працювали творчі об'єднання, що сприяють виявленню творчих здібностей особистості або розвитку її інтересу до творчої діяльності
- Відкрито гуртки за інтересами: «Українська вишивка», «Художнє плетіння», Народна іграшка», «Паперова пластика», «Декоративний розпис», «Фольклорно- вокальний»
- Створено спеціалізований художній клас по вивченню основ петрівського розпису
- Відкрито відділення декоративно- прикладного мистецтва України при художній школі
- Заклучено угоди з вищими та середніми навчальними закладами про підготовку учнів та пільгове безкоштовне навчання
- Створено консультативний пункт для вихователів, які займаються психотерапією засобами мистецтва з дітьми- інвалідами
- Розроблено положення та розпочато роботу мистецького клубу спілкування обдарованої молоді та дітей з особливими потребами

Під час розвивально- формулюючого етапу:

- Було створено та забезпечено комплексну систему закладів компенсаторної додаткової освіти, спрямованих на здобуття особистості у творчій самореалізації
- Відкрито клуб спілкування для дітей з незначними порушеннями психіки (арттерапія засобами мистецтва)
- Розпочали роботу творчі об'єднання, які розвивають стійкі інтереси особистості, дають їй додаткову освіту, задовольняють потреби у профорієнтації, повноцінному розвитку, згідно з природними задатками
- Діє центр «Відродження» (та координаційна рада центру), який об'єднує всі новітні заклади, що працюють по програмі та виконують керівну та координаційну функції
- Вирішуються питання розширення бази для розвитку творчих здібностей дітей та молоді (різних категорій) району
- Готуються до друку та видаються методичні рекомендації та інформаційні матеріали
- Ведеться робота по створенню художніх майстерень та молодіжних підприємств у районі
- Вивчається ринок для реалізації продукції, виготовленої руками молодих майстрів району

У 2000 році розпочато роботу над третім, останнім - результативно-узагальнюючим етапом, в ході якого необхідно:

- Науково обґрунтувати та експериментально перевірити одну з моделей соціальної роботи з дітьми та молоддю різних категорій в плані відродження духовних та культурних цінностей
- Експериментально змодельовати соціально- психологічні умови процесу розвитку творчих здібностей особистості
- Розробити методики та методичні рекомендації щодо створення умов, зазначених в експерименті у будь-якому адміністративному районі будь-якого міста України

Головним виконавцем експерименту виступає Василівський районний центр ССМ. Цілий ряд учбових та молодіжних закладів району підтримали ініціативу і виступили партнерами.

Це спеціалізована школа художнього профілю с. М.Білозірка, де відроджується гончарство, районний Будинок молоді, дитяча музична школа м. Дніпрорудного, яка згодом буде перепрофільована в школу мистецтв, школа-інтернат для дітей з незначними порушеннями психіки м. Василівки, школа-комплекс для дітей з вадами слуху с. Кам'янського, учбово-виховний комплекс учбового розвитку особистості м. Дніпрорудного, історико-архітектурний заповідник «Садиба Попова» м. Василівки, дитячі дошкільні заклади району, дитяча художня школа м. Василівки, кримінальна міліція у справах неповнолітніх, відділ у справах неповнолітніх, а також відділ сім'ї, молоді, фізичної культури та спорту райдержадміністрації. Поступово приєднуються нові учбові та виховні заклади. Деякі загально-освітні школи, не маючи змоги глобально зайнятися творчим розвитком учнівської молоді, по-

чинають пробувати на простому: відкривають гуртки, студії, клуби, спеціалізовані класи тощо. Тісне спілкування, проведення семінарів, засідань «круглих столів», виставок, конкурсів дає змогу удосконалювати роботу учасників експерименту, вивчати роботу один одного і пропагувати кращий досвід.

Так як ВРЦССМ являється організатором впровадження в життя експерименту, на нього покладено такі функції:

- Координаційні (на базі ЦССМ створено районний центр «Відродження» та координаційну раду центру)
- Проведення діагностичної роботи (створення банків даних, обстеження, дослідження)
- Виконує методичне забезпечення центру (організація та проведення семінарів, рекламна діяльність, укладання угод з спеціальними учбовими закладами, проведення лекторіїв, тренінгів, організація консультативних пунктів, гуртків)
- Проводить культурно- організаційну роботу (організація виставок, конкурсів, проведення благодійних акцій, фестивалів мистецтв)
- Вирішує проблеми часткового працевлаштування молоді різних категорій
- Займається фінансовим забезпеченням діяльності експериментального майданчика

В ході реалізації програми експерименту було створено логічну, життєздатну систему закладів компенсаторної додаткової освіти, яка спрямована на виховання особистості у творчій самореалізації.

Таким чином, запропонована система сприяє вирішенню найгуманнішої проблеми – вихованню та розвитку особистості, формуванню її високої культури, а загалом – національного менталітету.

Програма «Відродження» передбачає не тільки досягнення якісних показників психосоціального зростання особистості, а й одержання об'єктивно нового наукового значення, здобуття професійних навичок та надання робочих місць.

Новизна експерименту полягає у створенні моделі соціальної роботи з молоддю різних категорій, яка сприятиме загально- інтелектуальному, художньо- емоційному, творчому розвитку особистості, підтримці її інтересів та обдарувань, самовизначенню, самореалізації завдяки розвитку творчих здібностей, а також частково вирішує проблеми адаптації молодих інвалідів та проблеми інтелектуального та творчого розвитку сільської молоді, її працевлаштування.

*Левченко Г.Г.*  
*кандидат педагогических наук, профессор;*  
*Власенко Н.Н.*  
*кандидат технических наук, доцент,*  
*Донецкий государственный технический университет*

## **ГУМАНИЗАЦИЯ И ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ В ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ**

В справочной литературе трудно отыскать дефиниции понятий «гуманизация» и «гуманитаризация», но они выводимы в качестве производных из понятия «гуманизм», если рассматривать его сквозь призму социально-исторического развития общества.

«Гуманизм – в широком философском смысле концепция человеческого бытия и основанная на ней система мировоззрения, утверждающая ценность человеческого существования, достоинства, права и свободы каждого человеческого индивида, обосновывающая возможности развития человека как рода и как индивида» [1].

Если система названных воззрений достаточно широко распространена в динамике общественной жизни, осознается и признается всеми членами общества или хотя бы его большинством, то можно утверждать, что данное общество гуманно. Если же в обществе идут процессы (а они могут быть самого разного происхождения), разрушающие сложившиеся на основе идеи гуманизма нормы человеческого бытия, то это общество движется к деградации и в конечном итоге к вырождению. Говоря о пародии как явлении несовместимом с гуманистическими ценностями, И.В. Гёте в статье «О пародии у древних» (1824 г.) отмечал: «У древних мы никогда не встречаемся с пародийностью, которая бы снижала и опошляла все высокое и благородное, величественное, доброе и нежное и, если народ находит в этом удовольствие, это верный симптом того, что он на пути к нравственному упадку» [2]. При сложившихся обстоятельствах, общество нуждается в гуманизации, то есть в процессах преодоления себя до того состояния, когда сами же члены общества повсюду осознанно действуют в рамках гуманистического образа жизни. Следовательно, гуманизация – это как произвольное, так и преднамеренно организуемое распространение гуманизма как системы воззрений и сложившихся ценностей, проявляющихся в поступках, поведении, взаимодействиях людей между собой и в отношениях с природой. Такое движение отмечено как имевшее место ранее, так и имеющее место в настоящем, но его актуализация зависела и зависит от тех «перекосов» в исторических формациях и отклонений от норм, содержание которых несет в себе гуманизм.

Сущность и понятие «гуманитаризация» вытекают из одной из составляющих гуманизма, так называемого этико-филологического или гражданского гуманизма периода эпохи Возрождения, породившего, в связи с изучением и преподаванием риторики, грамматики, поэзии, истории, моральной философии, гуманистическую словесность. С помощью последней, в конечном итоге, сформировались гуманитарные науки и дисциплины, которые в общей системе гуманизации стали основой вычленившегося из общего процесса гу-

манизации специфического движения, получившего название «гуманитаризация». Потребности общества порождают цели и задачи. Составляющими гуманитаризации, как движения, являются акции, направленные на образованность и сохранение человеческой природы, реализуемые разными средствами и способами (гуманитарная помощь, гуманитарные науки) и, в частности, преподаванием в школьном и вузовском образовании системно-научного содержания дисциплин о человеке, существе как социально-общественном (Аристотель, Маркс, Макаренко ...), так и индивидуально-личностном (Сократ, Протагор, Сартр, Ницше, Достоевский ...).

Объемы знаний такого рода довольно обширны, причем они приобретают всё более выраженный сложно-системный характер, что всегда актуализирует проблему их места и размерности в планах образовательных заведений. Особо остро стоит этот вопрос в инженерно-технических вузах, где фундаментальные и технические дисциплины занимают доминирующее положение. Нужно отметить, что технизация жизнедеятельности людей, движущаяся по экспоненте вверх, всегда сопровождалась и сопровождается наращиванием в образовательной системе (школы, техникумы, вузы) знаний и дисциплин фундаментального и технического содержания. Поэтому не следует полагать, что соперничество между «физиками» и «лириками» возникло лишь в эпоху научно-технического прогресса. Эта проблема имеет глубокие исторические корни. Обратимся к примеру более полутора вековой давности. В 1837 г., при обсуждении во Французском парламенте законопроекта о расширении преподавания естественных наук, произошел ставший знаменитым диспут между членами парламента физиком Домиником Франсуа Араго и поэтом Альфонсом Ламартином. Араго требовал потеснить гуманитарное образование в пользу естественнонаучного. «Производство развивается не при помощи красивых слов и стихов. Знание должно быть инструментом действия. Вместе с тем изучение естественных наук служит не только материальным интересам. Свет естественнонаучных знаний рассеивает многие предубеждения, под тяжестью которых гибнут народы». Ламартин, напротив, утверждал, что законодатели должны непременно сохранить в образовании доминирующую роль гуманитарных дисциплин, как основных носителей нравственных ценностей. «Если бы мы оказались внезапно лишены всех, естественнонаучных знаний, материальный мир сохранился бы, хотя, безусловно, понес бы огромный ущерб. Но если человек утратит хотя бы одну из моральных истин, хранителем которых является гуманитарное образование, погибнет и человек и все человечество» [3].

Прежде чем приступить к изложению вопросов современного состояния и проблем гуманизации и гуманитаризации технического образования, было бы уместным вкратце напомнить о времени и причинах возникновения движения за гуманизацию в русле исторического развития общества. Гуманизм, как эпохальное явление, связано с историей, начало которой помечено XV столетием. Последующее развитие науки и техники привело вновь к возникновению движения за возрождение гуманистических идеалов во всем мировом сообществе и, особенно, в одном из главных центров его развития – техническом образовании.

Задачи гуманизации и гуманитаризации технического образования обнажили довольно странную, противоречащую здравому смыслу ситуацию. Образование и гуманизм, высшая школа и культура, человеческая личность и будущий специалист, как органическое единое, оказались разобщенными, подчиненными разным ведомствам и, порой, находящимися в непримиримом противоречии. Высшая школа, неотъемлемая часть и синхронизатор культуры, представлялась как-то вне самой культуры. Образование, этот мощный источник духовности, наиболее эффективное средство гуманизации общественной жизни, само вдруг стало нуждаться в гуманизации. В рамках глобальной задачи гуманизации, меры, направленные на устранение такой «разбалансированности» технического образования, без учета причин и обстоятельств её порождающих, порой не дают ожидаемых результатов. В этой связи представляется уместным остановиться на некоторых из них и последствиях, к которым они привели.

Выдвинутый в 30-е годы лозунг «Кадры в период индустриализации решают всё» стал для развивающейся образовательной системы лозунгом века. В 60-е годы, при непосредственном участии высшей технической школы, научно-техническая революция была объявлена переломным моментом в жизни общества, а научно-технический прогресс – истинным благом народа, суть которого утверждалась именно как таковое.

Однако, согласно законам материалистической диалектики, любое явление в своем развитии может, при определенных условиях, перейти в свою противоположность. Что и случилось, как свидетельствуют реалии сегодняшнего дня. Произошло это потому, что в свое время не было найдено применение этой диалектики к анализу происходящих процессов. Более того, не были своевременно определены моменты, когда эффективные технологии и разработки теряли смысл, а техника, ставшая по своей сути средством роста могущества человека, превратилась в самоцель. Дело дошло до того, что в настоящих условиях уже не человек – технике, а техника диктует человеку образ и ритм жизни. Человек же, «как мера всех вещей» (Протагор), теряет свое предназначение в жизни. Множество начальных событий и фактов свидетельствуют о том, что гигантская и архисложная техника, повсюду интенсивно преобразуя природу, совершает намного больше, чем человек в состоянии осознанно контролировать. Под усиленным воздействием научно-технического прогресса возникла соответствующая ему идеология научно-технического детерминизма, под тотальным воздействием которой формировалось мышление не одного поколения специалистов. Такого рода мышление – технократизм – внедрился в сознание широких слоев общественности и занял доминирующее положение в парадигме высшего образования, вытесняя из неё приоритетность личностно-человеческого, т.е. гуманистического.

В сознании определенной части научно-технической интеллигенции вузов технократизм укоренился настолько глубоко, что он стал одним из принципов, определяющих её методологический подход к образованию. Об этом свидетельствуют научные публикации, в которых этот принцип выражен в ключевых фразах типа «Научно-технический прогресс выдвигает жесткие требования к выпускникам вуза» или «Радикальное обновление нашего обще-



ства на основе научно-технического прогресса требует от ...», где, как видно, средство доминирует над целью.

Развитие технического знания достигло такого уровня зрелости, когда его дальнейшее развитие требует преодоления технократического подхода к самому себе как со стороны профессорско-преподавательского корпуса технического вуза, носителя и передатчика знаний, так и студенчества, наследующего эти знания.

Негативные последствия научно-технического прогресса, односторонность и обезличенность идеологии технократического детерминизма, монополизация технических знаний выявили социальную опасность настолько, что сегодня вряд ли кто будет оспаривать справедливость постановки глобальной задачи – гуманизации, утверждения идей гуманизма и формирования гуманистической идеологии в высшем техническом образовании. В противном случае будет окончательно утрачен вековечный характер высшего образования, а именно, способность обогащать молодых людей как профессиональным знанием для целесообразного изменения мира, так и наделять их способностями самим изменяться, строить собственную деятельность по законам нравственного, социокультурного, психологического освоения действительности.

Однако не только научно-технический прогресс оказался «виновником» дегуманизации образования. Резкое падение у значительной части студенчества уровня культуры, как базисной составляющей гуманизма, привело в среде студентов к потребительскому отношению к культурным ценностям, в структуре которых зрелищно-развлекательные стимулы занимают ведущие места. Среди молодежи всё шире распространяется пьянство, курение, наркомания, хулиганство, воровство и другие негативные явления, несовместимые с понятиями гуманизма.

Преобладание технократизма в высшем образовании, массовое падение нравственности и культуры среди молодежи (и не только), по-видимому, не единственные причины дегуманизованного состояния образовательной системы. Поэтому нужен более широкий охват анализом явлений, приведших к бедственному положению образования, с тем, чтобы не свести развернутое движение за гуманизацию высшего технического образования к проведению серии узконаправленных мероприятий в рамках чисто нормативного учебного процесса.

Гуманизация, как процесс очеловечения условий жизни и работы, всего содержания учебно-воспитательной деятельности, всех форм и видов отношений, которые складываются и функционируют в вузе, не может рассматриваться как временное явление, поскольку образование непрерывно, хотя и в различных временных отрезках подвергается непомерному влиянию религии, политики, науки, и т.п., ведущих, в конечном итоге, к его перекосам. Следовательно, гуманизация - процесс перманентный, выполняющий во всех случаях функции меры и защитного механизма от дисгармонии в образовательной системе.

Парадигматичность движения за гуманизацию постоянно порождает множество вопросов и проблем её реализации по месту, времени, средствам, исполнителям, формам и способам. В переживаемое нами время «ударным

инструментом» в «оркестре» движения за реализацию очеловечения условий образования практически во всех технических вузах выступила гуманизация учебного процесса, то есть включение в него дополнительных дисциплин гуманитарного цикла, создание гуманитарных вузовских структур (советов, факультетов) и качественное преобразование общественных дисциплин. А поскольку «гуманизация» и «гуманитаризация» – слова однокоренные, то легко произошла подмена понятий. И процессы гуманизации стали просто замещаться процессами гуманитаризации, хотя неравнозначность и разномасштабность таковых очевидна.

Нельзя переоценить или недооценить потенциальные возможности гуманитаризации в формировании образованности молодого человека в техническом вузе. Свидетельством этому служат материалы многих конференций, посвященных проблемам раскрытия её сущности и путей реализации. Однако остается неоспоримым и тот факт, что в русле господствующей политики в отношении технического образования и при существующих учебно-методических структурах и воспитательных стереотипах усилий преподавателей-гуманитариев в техническом вузе явно недостаточно для проникновения гуманистических идей в повседневную и зараженную технократизмом и разлагаемую бациллами порочности жизнь «микрообщества», каким является вуз. Необходимо более широкое движение за гуманизацию. Основой его должно стать создание во всех сферах вузовской жизни культурной Среды, которая, по убеждению П. Флоренского, развивает и питает личность. Понятие «культурная Среда» включает и предметное окружение, на базе которого проходят учебные занятия, и внеучебную жизнь вуза, и характер общения, проявляющийся на разных уровнях, языковую и поведенческую культуру в самых различных обстоятельствах, взаимодействие различных структур и подразделений, сохранение и бережное отношение к традициям и наличие условий для проявления творческой инициативы.

Исходя из понимания того, что гуманизация и гуманитаризация, как по сути, так и по выдвигаемым целям, выполняют одни и те же функции, в ДонГТУ были созданы гуманитарный совет, который доминирует в сфере учебного, научного, воспитательного воздействия в учебном процессе, а при методическом вузовском центре – секция гуманизации и молодежной политики, охватывающая в основном объекты создания атмосферы культуры и творчества во внеучебной жизни университета, которая представляет собой довольно пеструю картину. Это и «Украинский культурно-художественный центр», и «Студенческий клуб» с множеством форм его деятельности, и интеллектуальный «Клуб семи», и «Спортивный клуб», «Университет культуры», а также целый ряд обществ, групп, коллективов, функционирующих в рамках факультетов, кафедр и других подразделений вуза.

Многообразие форм и разностороннее содержание их деятельности определили основные задачи секции:

- способствовать интегрированию деятельности лиц, групп, коллективов, обществ, клубов, центров через образование новых форм их деятельности;
- направлять интересы и стремления участников на реализацию в своих выступлениях и презентациях гуманистических идей;

- побуждать к реализации в постановочных мероприятиях гуманистического содержания произведений классиков;
- работать с инициаторами и руководителями групп, обществ, коллективов и т.п. в направлении формирования программ и содержания планируемых акций.

#### Резюме

Развитие научно-технического прогресса приводит к технократизации всех сторон жизни человека, в том числе и образования. В связи с этим гуманизация процесса обучения, утверждение идей гуманизма и формирование гуманистической идеологии в высшем техническом образовании становятся весьма актуальными.

#### Литература

1. Современный философский словарь / Под общ. ред. д.ф.н., проф. В.Е. Кемерова.-2-е изд., испр. и доп.- Лондон, Франкфурт-на-Майне, Париж, Люксембург, Москва, Минск / Пан-принт, 1998. - 1064 с.
2. И.В. Гёте. Об искусстве в литературе / Собр. соч. в 10 т., т. X.- Москва / Художественная литература, 1980.- с. 369-370.
3. Encyclopédie Pratique de L'éducation en France / Paris, 1960.- p. 726.

*Ляшова Н.М.*

*кандидат педагогічних наук, доцент;*

*Кошелєв О.Л.*

*кандидат педагогічних наук, доцент,*

*Слов'янський педагогічний інститут*

### **ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ПІД ЧАС ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ**

Студентський вік – це період активного формування внутрішньої потреби особистості співвідносити власні прагнення з інтересами суспільства. Сучасній школі потрібні висококваліфіковані, інтелектуальні, творчі фахівці. А професійне зростання вчителя починається у вузі. Практична реалізація знань потребує від майбутнього вчителя початкових класів не тільки знання основ наук, методик викладання математики, мови, читання, малювання, природознавства тощо; загальної ерудиції, а й умінь навчити, зацікавити дітей, що в свою чергу потребує високого рівня творчості.

Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів, на нашу думку, повинна відбуватися за таких умов:

- а) створення у процесі навчання ситуацій, які максимально моделюють майбутню професійну діяльність спеціаліста;
- б) залучення студентів до різноманітних форм і видів пізнавальної діяльності, що активізують самостійність, ініціативність, винахідливість, творчій потенціал;
- в) цілеспрямоване виявлення й розвиток творчих здібностей майбутнього фахівця.

Цим умовам цілком відповідає педагогічна практика, весь процес якої спрямований на навчання студентів: вдумливо, теоретично, обґрунтовано аналізувати навчальний та виховний процес; виявляти індивідуальні психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку та добирати методи, засоби, організаційні форми роботи з ними; опанувувати технологію взаємодії з дітьми з метою гармонійного та різнобічного розвитку особистості; досконало володіти вербальними та невербальними засобами комунікації; творчо застосовувати традиційні та інноваційні технології, передовий педагогічний досвід; критично оцінювати свої можливості, знання, досягнення у власній діяльності; мати потребу до самоосвіти та прогнозування.

Аналіз наукової спадщини психологів, дидактів і методистів свідчать про те, що питання розвитку творчих здібностей розглядаються на основі єдності змістового і процесуального аспектів навчання. Діяльність студентів за період практики неможлива без глибоких теоретичних знань. Але навіть великий фонд теоретичних знань, який створюється під час навчання у вузі протягом 4 – 5 років, не дає підстав для висновку про високий рівень практичної підготовки.

Тому на факультеті підготовки вчителів початкових класів склалась чітко продумана організаційна система проходження студентами як навчальної (1 – 2 курси), так і виробничої (3 – 5 курси) педагогічної практики. Причому виробничу практику проходять студенти як очної, так і заочної форм навчання. Зупинимося докладніше на організації та проходженні педпрактики студентами заочної форми навчання.

Учбовими планами педагогічна практика на заочній формі навчання передбачена на передвипускних та випускних курсах. Заздалегідь ми виявляємо студентів, характер роботи яких не пов'язаний з навчанням і вихованням дітей за обраною спеціальністю, і тих, які ніде не працюють. Після цього визначаємо школи, де кожний з них проходитиме педпрактику. Як правило, ми обираємо кращі загальноосвітні школи I – III ступеня, де є база для проходження повноцінної практики. Традиційно, термін проходження педпрактики на передвипускних курсах з 1 по 27 лютого, а на випускних з 1 по 30 листопада.

Розглянемо докладніше деякі моменти, які сприяють формуванню творчої особистості студента – заочника протягом виробничої педпрактики в школі.

Починається практика з установчої конференції. На ній студентам видаються програми та методичні рекомендації з питань організації та змісту практики, надаються консультації щодо проведення уроків і позакласних виховних заходів, знайомлять із звітною документацією, з вимогами, які є основою для самоконтролю та контролю зі сторони методиста. Зміст їх полягає в наступному: під час перевірки практиканта у школі методист повинен:

- а) звертати увагу на професійно значущі питання;
- б) відображати набуті студентом – практикантом вміння та навички у проведенні з дітьми початкових класів різних видів діяльності як у навчальному, так і у виховному процесі;

в) враховувати вимоги чинних програм навчання та виховання дітей I ступеня загальноосвітньої школи та перспективи на подальше навчання у середній ланці;

г) враховувати рівень сформованості педагогічної майстерності практиканта;

д) приділяти увагу самостійності, ініціативності, творчим здібностям майбутнього фахівця.

Практика у студентів заочної форми навчання поєднує в собі дві складові частини: вони, з одного боку, спостерігають за навчально – виховним процесом, а з іншого – активно його реалізують, що сприяє їх проникненню у лабораторію педагогічної праці.

Під час спостереження формуються уміння аналізувати навчально – виховний процес, його результати, ефективність застосованих педагогічних засобів, методів та прийомів. Важливе місце, при цьому, належить і формуванню умінь аналізувати навчальні плани, програми, посібники, плани виховної роботи, обладнання навчальних кабінетів, конкретної педагогічної ситуації.

Під час включення практикантів безпосередньо у навчальний процес, вони розв'язують завдання проєктивного і конструктивного характеру, які полягають у самостійному визначенні мети уроку, плануванні та розробці конспектів уроків математики, праці, читання, мови, природознавства, малювання тощо, підборі теоретичного матеріалу, научних засобів, розробці та проведенні виховних заходів.

Така робота неможлива без активізації творчої діяльності як студента – практиканта, так і дітей. Спільна комбінуюча, творча діяльність дітей та їх вчителя значною мірою забезпечує створення “ситуації успіху” та сприятливих умов для розкриття творчих можливостей дітей. Ефективним і результативним, на наш погляд, є застосування у процесі практики таких методів і прийомів активізації творчості, які в більшій мірі сприяють організації навчально – виховної діяльності молодших школярів. Велике інтелектуальне задоволення отримують майбутні фахівці від знайомства з інноваційною технологією – теорія розв'язання винахідницьких завдань (ТРВЗ), основоположником якої є вчений – винахідник Г.С. Альтшуллер. За цією теорією учням потрібно за короткий час творчо знайти розв'язок будь – якого завдання. Критерієм творчості є новизна. Використовуючи матеріали ТРВЗ у межах педагогічної практики студенти розвивають творчу уяву дітей. Це вправи на знаходження і розв'язування суперечностей, оживлення предметів і явищ, морфологічний аналіз, метод спроб та помилок, метод контрольних запитань тощо.

Застосування таких новітніх засобів гарантує успіх та ефективність методичних заходів за умов інтеграції різних підходів та забезпечення послідовності, логічності, адекватності, творчості у їх використанні. ТРВЗ урізноманітнюють систему підготовки вчителя до творчої взаємодії з дітьми.

Творчій організації проведення уроків та позаурочних виховних заходів сприяє також і ігрова діяльність. Серед найбільш улюблених творчих ігор учнів молодшого шкільного віку варто назвати сюжетно – рольові ігри. Їх можна організувати як під час уроків (“Школа”, “Магазин”), так і в процесі виховної роботи (“Посвята в лицарі”, “Весілля квітів”, “Свято Миколая”,

“День Святого Валентина” тощо). Гра дорівнює творчості в якій найповніше проявляються якості справжнього фахівця.

Також формуванню творчої особистості практиканта – заочника сприяють науково – практичні конференції, які є своєрідною формою осмислення студентами своєї роботи з молодшими школярами; конференції по обміну досвідом, які проводяться як впродовж практики, так і після її закінчення. На них запрошуються як студенти – заочники, так і студенти денної форми навчання. Вони проводяться як у школі, так і в інституті після закінчення практики.

Виправдала себе і така форма, як захист студентами результатів педпрактики. Вона включає в себе: підготовку звітної документації; перевірку її методистом; усні звіти з детальним аналізом деяких моментів практики, успіхів, невдач; обговорення роботи кожного студента.

Як показує досвід, виявляється доцільним багатоваріантність форм проведення підсумкових конференцій з педпрактики. Вони проводяться таким чином: створюються групи студентів, які готують звіти з окремих проблем – “Виховання на уроці”, “Роль оцінки”, “Проблемні ситуації”, “Спілкування з учнями”, “Розвивальні ігри”, “Емоційний комфорт і дискомфорт” тощо. Нетрадиційні форми звіту передбачають використання не лише доповідей, виступів, але і застосування елементів ділової гри, показ фрагментів уроку або виховного заходу. Такі конференції активізують діяльність студентів – заочників, підсилюють інтерес до творчої роботи, а разом з тим і відповідальність за результати підготовки до роботи в школі. Залучення студентів до оформлення виставок, стендів, виробів, які відображають їх діяльність протягом педагогічної практики, також вимагає творчої активності.

Зважаючи на специфіку навчання студентів – заочників варто розглянути ще один аспект формування творчої особистості – це самоосвіта. Усвідомлення майбутнім учителем істини, що в діяльності педагога завжди присутній “елемент педагогічного пошуку”, стає рушійною силою для самоосвіти. Адже в умовах проходження педпрактики студент швидко виявляє протиріччя між існуючими та необхідними знаннями. Тому студенти – заочники повинні не тільки механічно шукати необхідну інформацію та знайомитися з передовим педагогічним досвідом, а й змістовно аналізувати та творчо використовувати, систематизувати набуті знання. Лише за таких умов самоосвітня діяльність студентів – заочників стане запорукою удосконалення їх професійної майстерності та творчого потенціалу.

Для того щоб студентам заочної форми навчання краще орієнтуватися в інформаційному просторі, ми рекомендуємо літературу, яка в значній мірі допоможе у виборі творчих вправ та завдань як при підготовці до уроків, так і до позаурочних заходів. Наведемо декілька прикладів.

1. Альтшуллер Г.С., Верткин И.М. Как стать гением: Жизненная стратегия творческой личности. – Минск: Беларусь, 1994.
2. Гин А.А. Приемы педагогической технологии: Пособие для учителей.- Гомель, 1999
3. Гин С.И. Мир фантазии: Методическое пособие для учителей 2 – 3 классов. – Гомель, 1995.

4. Злотин Б.Л., Зусман А.В. Решение исследовательских задач. – Кишинев, 1991.
5. Педагогическая практика в начальной школе: Учебное пособие для студентов; Под ред. Коджаспировой Г.М., Бориковой Л.В. – Москва, 2000.
6. Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика. – Ростов – на –Дону, 1996.
7. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – Москва, 1998.
8. Тимохов В.И. Сборник творческих задач по биологии, экологии и ТРИЗ. – 1996.

Вивчення та аналіз літератури, використання різноманітних форм та методів роботи, їх творче поєднання на практиці, створюють необхідні умови для якісної, творчої підготовки студента – заочника до самостійної роботи на освітянській ниві та усвідомлення того, що саме вони формують громадянина XXI століття.

#### Резюме

Однією із ефективних умов формування творчої особистості майбутнього вчителя початкових класів заочної форми навчання є виробнича педагогічна практика. Процес її спрямований на розвиток ініціативи, самостійності, творчих здібностей. Впровадження в навчальний та виховний процес інноваційних технологій, багатоваріантність форм проведення конференцій активізують творчу діяльність студентів – практикантів. Зважаючи на специфіку навчання студентів – заочників велика увага приділяється організації самоосвіти. Все це в комплексі є запорукою удосконалення професійної майстерності та творчого потенціалу майбутнього вчителя.

*Матвійчук Н.С.*

*кандидат педагогічних наук, доцент,*

*Тернопільський державний педагогічний університет імені В. Гнатюка*

### **МІСЦЕ НЕПЕРЕРВНОЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ**

Першочерговою справою сьогодення в Україні, яка стоїть на шляху оновлення, гуманізації та демократизації, є турбота про благо суспільства в цілому та кожного його члена зокрема.

Протягом останніх років в Україні зростає кількість людей, які потребують невідкладної соціальної допомоги і захисту. Як і в будь-якій іншій сфері, їх повинні надавати професійно підготовлені спеціалісти, які володіють відповідними знаннями, уміннями і навичками.

Над виконанням цього завдання працює колектив психолого-педагогічного факультету Тернопільського державного педагогічного університету ім. В.Гнатюка.

Цілком очевидно, що під час підготовки майбутні соціальні педагоги повинні не лише здобути ґрунтовні теоретичні знання, але й навчитися працювати з конкретними людьми, своєчасно надавати їм необхідну допомогу. З цією метою на факультеті запроваджена чітка система соціально-

педагогічної практики. Різноманітні види практики тісно взаємопов'язані і здійснюються в певній послідовності: ознайомлююча, благодійна (волонтерська), організаційно-відпочинкова, профілактична, реабілітаційна, переддипломна-кваліфікаційна. Зміст практик визначається відповідними програмами.

Особливістю усіх цих видів практики є те, що вони проводяться паралельно із вивченням дисциплін соціально-педагогічного циклу і тому певною мірою виконують функцію практикумів, які допомагають співвідносити теоретичні знання про соціум з реальною дійсністю.

До сьогодні форми організації педагогічної практики студентів педагогічних навчальних закладів і університетів настільки закріпились і стали звичними, що, незважаючи на всі їх недоліки, ніяких серйозних заходів щодо їх поліпшення вже давно не приймається. Причиною такого стану речей, на нашу думку, є пануюча в освітянських колах ілюзія про відносну нескладність практики, яка нерідко розглядається лише як додаток до цілісної системи підготовки педагога-фахівця. Нерідко мета практики трактується лише як формування у студентів інтересу до їх майбутньої професії.

Соціально-педагогічна практика студентів нашого факультету проходить у різних соціальних службах міста і області: відділах у справах сім'ї та молоді, службах у справах неповнолітніх, клубах за місцем проживання, притулках для неповнолітніх і сиротинцях, будинках дитини, медико-реабілітаційних центрах для молоді, кримінальній міліції у справах неповнолітніх та виправно-трудовах колоніях для неповнолітніх. Таким чином, протягом навчання студенти мають змогу наблизитись до реальної діяльності соціальних служб, що дозволяє їм не лише ознайомитись з різними сферами соціальної роботи, а й вибрати майбутню професійну спеціалізацію.

Приємно відзначити, що працівники соціальних служб з розумінням поставилися до пропозиції щодо надання методичної допомоги студентам-практикантам. Це обумовлюється багатьма чинниками: усвідомленням необхідності якнайкращої підготовки спеціалістів, збільшенням кількості робочих рук, поглядом студентів "із сторони" на вирішення тих чи інших проблем і, що найголовніше, можливістю підібрати із числа студентів майбутніх працівників, чи сформувати резерв.

У процесі планування та організації соціально-педагогічної практики студентів нашого факультету ми намагаємося дотримуватися наступних принципів:

- практика повинна бути неперервною протягом усього періоду навчання студентів; її зміст і форми проведення — поступово ускладнюються;
- студенти повинні мати можливість вибору місця практики у відповідності з майбутньою спеціалізацією;
- практика повинна носити дослідницький характер (давати можливість дослідити різноманітні соціально-педагогічні і психологічні проблеми).

Практика повинна давати студентам можливість не тільки використовувати одержані знання на практиці, але і проявити себе, апробувати інноваційні технології. Ефективність практики залежить не лише від вдалого підбору базових закладів з добре поставленою роботою та творчо працюючим



персоналом, але і від психологічної готовності студентів до роботи в соціальній сфері. Тому в процесі роботи із студентами значна увага приділяється питанням формування їх психологічної готовності, яка визначається, на наш погляд, такими основними компонентами як:

- пізнавальними (розуміння поставлених завдань, оцінка їх значення, знання шляхів і способів виконання);
- процесуальними (озброєність необхідними уміннями і навичками реалізації завдань, умінь конструювати необхідні ситуації);
- мотиваційними (потреба успішного виконання завдань практики, інтерес до їх виконання, прагнення досягти успіху);
- емоційно-вольовими (почуття відповідальності і обов'язку, впевненість в успіхові, мобілізація сил, терплячість).

Студенти нашого факультету проходять практику з першого року навчання. Саме в цей період, на наш погляд, закладаються основи практичних умінь і навичок, професійних якостей особистості і ставлення до професії. Практика першокурсників триває 108 годин і поділяється на ознайомлюючу (1 семестр) і благодійну (волонтерську) — (2 семестр).

Для проведення ознайомлюючої практики призначається керівник практики і формуються групи практикантів. Основним змістом цієї практики є формування початкових знань про соціальні проблеми і форми участі держави у їх вирішенні, засвоєння навичок соціального спостереження, спілкування, дії і надання допомоги клієнтам. За результатами цієї практики студенти пишуть реферат, який відображає розуміння ними соціальної роботи, а також відповідають на запитання анкети, розробленої для контролю за якістю проходження практики. Якщо метою першої практики є ознайомлення з сучасними соціальними службами, їх структурою та напрямками роботи, то основною метою волонтерської практики є залучення студентів до безпосередньої роботи, надання ними посильної практичної допомоги клієнтам соціальних служб та всім, хто її потребує. Саме під час цієї практики у студентів формуються і закріплюються такі професійно значущі якості як милосердя, доброзичливість, здатність співчувати та співпереживати. Адже під час цієї практики студентам доводиться працювати з маленькими дітьми, інвалідами, людьми похилого віку, тобто з особами, які потребують особливої уваги, чуйності та терпіння. За свідченнями студентів, саме цей вид практики дає їм змогу визначитись із професійною придатністю та майбутньою спеціалізацією. Проведена під час практики робота фіксується студентами у педагогічному щоденнику, а результати її обговорюються на звітній конференції. Окрім цього, студенти виконують творче завдання на одну із запропонованих тем (за профілем служби, що виступила базою для даної практики). На другому курсі студенти проходять організаційно-відпочинкову практику (ІУ семестр, 80 годин). Основним її завданням є ознайомлення студентів з найпоширенішими формами, методами роботи організаторів дозвілля неповнолітніх у клубах за місцем проживання та літніх таборах праці і відпочинку, безпосередня участь у роботі з дітьми під час канікул. Теоретичною основою підготовки студентів до даної практики є такі дисципліни соціально-педагогічного циклу як “Основи педагогічної

творчості”, “Організація дозвільневої діяльності”, “Вікова психологія”. Завершується практика поданням письмового звіту про виконану роботу, розробок виховних заходів, які проводились за участю студентів або під їх безпосереднім керівництвом та характеристик діяльності студентів-практикантів, поданих груповим керівником-методистом.

Протягом третього року навчання (У семестр, 80 годин) студенти, відповідно, проходять профілактичну соціально-педагогічну практику. У ході цієї практики вони відпрацьовують методи і прийоми роботи з різними категоріями населення. Підсумком практики виступає письмова робота, що відображає вміння студента застосовувати відомі методи дослідження, здатність робити узагальнення та підводити підсумки, характеризувати набутий під час практики досвід. Поряд з соціально-педагогічною, студенти проходять і психологічну практику (УІ семестр, 4 тижні) в закладах народної освіти. Для студентів четвертого курсу навчальним планом передбачено дві практики: психологічну в системі психологічних служб (УІІ семестр, 6 тижнів) і соціально-педагогічну, реабілітаційну (УІІІ семестр, 80 годин). Остання проходить у медико-реабілітаційних, кризових центрах, кримінальній міліції у справах неповнолітніх, а також у виправно-трудовах колоніях для неповнолітніх. Головною метою цієї практики є надання професійної допомоги особам, які вчинили правопорушення чи злочин, допомоги соціальним службам і установам, які займаються проблемами реабілітації і адаптації, вивчення та застосування на практиці прийомів роботи з особами, схильними до девіантної поведінки.

На завершальному етапі навчання (ІХ семестр, 6 тижнів), у відповідності із спеціалізацією, проводиться переддипломна кваліфікаційна практика в регіональних структурах соціального захисту — обласних, районних, міських комітетах і службах. Завершенням практики є підготовка і захист дипломного проекту. У більшості випадків ця практика проходить в тих організаціях, де передбачається подальша робота випускників.

Під час планування, організації та проведення практики ми зустрілися з рядом проблем, вирішення яких, на наш погляд, значно підвищило б ефективність підготовки соціальних педагогів. Найголовнішою серед них є проблема підготовки і залучення співробітників соціальних служб до роботи із студентами та вирішення питання оплати їх праці. Цілком очевидним є також необхідність групового та індивідуального навчання соціального працівника з метою формування у них уміння працювати з студентами. Для цього на базі нашого факультету проводиться консультації, зустрічі, лекції, бесіди і навіть тренінги. Необхідним елементом підготовки до проведення практики є розробка методичних посібників з кожного виду практики як для студентів, так і для керівників практики.

Враховуючи вимоги сьогодення, на наш погляд доцільно:

- впроваджувати практику на всіх етапах навчання, організовуючи систему завдань за принципом ускладнення педагогічних дій;
- враховувати, що на початку навчання практика повинна виконувати, крім навчальної, і діагностичну функцію, допомагаючи студентам встановити, чи правильно вони обрали майбутню спеціальність;

- у ході практики збільшувати частку індивідуальної роботи керівника практики з студентом, складаючи спеціальну програму роботи з кожним із них.

Ми намагаємося організувати роботу таким чином, щоб і соціальні служби, і університет, і самі майбутні соціальні педагоги мали взаємну вигоду від взаємодії, адже всі ми працюємо на одну ідею — ідею максимального захисту людини від тих негараздів, які зустрічаються на її життєвому шляху.

Резюме

В статье раскрыт опыт организации социально-педагогической практики в Тернопольском государственном педагогическом университете им. В. Гнатюка, подчеркнута значимость практической подготовки специалистов в их будущей профессиональной деятельности.

Summary

Matviychuk N.S. From the experience of practical training social pedagogues in Ukraine. The article analyses the experience of practical training social pedagogues in the pedagogical educational institutions of Ukraine. It also analyses modern approaches to the organization of continuous social-pedagogical practice.

Література:

1. Василькова Ю.В., Василькова Т.А. Социальная педагогика: Курс лекций: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и колледжей. — М.: "Академия", 1999.
2. Зрубежный и отечественный опыт социальной работы. — М.: Социально-технологический институт, 1999. — 264с.
3. Энциклопедия социальной работы. В 3 т. Пер с англ. — М.: Центр общечеловеческих ценностей, 1994. Т.2 — 454 с.

*Мирошников О.А.  
кандидат философских наук,*

*Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта*

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛЕКЦИЙ И СЕМИНАРА В ПРЕПОДАВАНИИ ПОЛИТОЛОГИИ**

Общеизвестно, что специалист подобен флюсу: полнота его односторонняя. В большей мере, однако, это высказывание применимо к области естественных наук. Гуманитарные науки более взаимосвязаны, менее разграничены одна от другой, их границы «прозрачны». Рассматривая объект, они редко обходятся анализом лишь одной из его граней, затрагивая, в большей или меньшей степени, и другие; короче говоря, они менее абстрактны. Образно выражаясь, гуманитарные науки рассматривают объект в «изометрии», в то время как прочие берут каждая ту или иную «плоскостную» проекцию своего объекта. Не в последнюю очередь по этой причине гуманитарные науки дают более «объемное», хотя и менее точное представление об объекте.

Поэтому овладение гуманитарными науками учит видеть проблему целиком, а не в точки зрения узкого специалиста. Вряд ли стоит объяснять, насколько важно овладеть именно таким подходом к проблеме.

О «прозрачности» границ гуманитарных наук стоит упомянуть и в ином аспекте. Дело в том, что ряд понятий является для этих наук общими или, во всяком случае, близкими друг к другу. При изучении гуманитарных дисциплин в вузе возникает естественный вопрос: с чего начать? Какой подход предпочтительнее: переход в процессе обучения от более простых дисциплин ко все более и более сложным, или же переход от дисциплин наиболее общего характера к более «частным», «дробным»? Иначе говоря, следует ли в ходе этого процесса продвигаться от простого к сложному или от общего к частному?

Философия, которая вводит в круг понятий, общих, кстати, не только многим гуманитарным наукам, но и ряду наук естественных, является в то же время одним из наиболее трудных предметов. Потому возникает искушение оставить философию «на потом», не вводить ее с первого курса; и первокурсник, столкнувшись в гуманитарными дисциплинами, нередко оказывается безоружным. Как найти выход из подобной ситуации?

Выход есть, хотя воспользоваться им не так уж просто. Проблема должна быть перенесена в иную плоскость: как сделать философию более доступной среднему студенту-первокурснику? Вдохновляет пример изучения древней истории в пятом классе. История древнего мира как наука является одной из самых трудных, требует массы специальных знаний (владение мертвыми языками и пр.). Но древняя история как учебная дисциплина давно уже признана самими учащимися одной из наиболее привлекательных и отнюдь не трудных. К сожалению, философия и в школе, и в вузе не может похвастаться подобными успехами. Но стремиться к более доступов ее подаче все же следует.

Процесс гуманитаризации высшего образования требует овладения учащимися в той или иной степени (в зависимости от будущей специальности) рядом общественных дисциплин. Это предполагает не только приобретение новых знаний, но и выработку новых умений, навыков, которые могут быть применены и по специальности. Немаловажную роль играет способность учащихся о большой долей самостоятельности (но в то же время совместно о сокурсниками и под руководством и контролем преподавателя) разрабатывать на основе рекомендованной литературы те вопросы, которые были лишь «контурно очерчены» на лекции. Наилучшей формой, развивающей такую способность, является семинар. Он занимает промежуточное положение между лекцией и самостоятельной подготовкой, соединяя достоинства и избегая возможных недостатков первой и второй. В идеале, как представляется, на семинаре каждый из студентов должен вести свою «партию», в то время как преподаватель выступает в роли «дирижера». Он задает тон работе на семинаре в самом начале, а затем, в ходе работы студентов, следит за тем, чтобы «симфония» студенческих выступлений не превратилась в какофонию. Рассмотрим, как выполняется эта функция на примере семинара по политологии.

Курс политологии, несмотря на то, что в центре внимания находятся такие масштабные субъекты политической деятельности как классы, партии, государства, нации, располагает большими возможностями для того, чтобы вскрыть роль индивидуально-личностного фактора, показать за внешней сто-

роной событий живого человека с его ценностными ориентациями. Один из важнейших аспектов данного курса, требующий углубленного анализа в современных условиях - это положение о том, что человек не только объект политического воздействия, но и субъект активной политической деятельности. Потому, несмотря на наличие в программе курса специальной темы «Личность и политика», следует, не откладывая на будущее, дать понять студентам, что этот внутренний план политических процессов – главное в содержании курса. Как пример реализации этой методологической установки может быть использовано построение лекции и семинарского занятия во одной из первых тем – «Становление и развитие политических идей и концепций в истории развития общества».

Одно из наиболее серьезных требований к изложению данной темы состоит в том, что необходимо в рамки одной-двух лекций вместить обширный исторический материал. Возникает вопрос, кому из представителей мировой политической науки отдать предпочтение? Предлагаются разные пути решения данной проблемы: либо отказ от описательности процессов и замена их анализом проблем поставленных всем ходом развития политической мысли, либо тщательный отбор персоналий и перенос части содержания темы на семинар. Успешное решение данной проблемы позволит, с одной стороны, сделать занятия более компактными по времени, а с другой – продемонстрировать всю историю науки как борьбу различных направлений по проблемам, в центре которых стоит человек. Конечно, при желании можно, как предлагают некоторые преподаватели, в русле данной темы вычленив несколько разделов с ярко выраженной гуманистической подоплекой, например: «Соотношение личности, гражданского общества и государства», «Взаимосвязь морали и политики», «Единство социально-политических идеалов личности» и т.п. Логическим выводом из подобного решения данной проблемы может явиться, на мой взгляд, полный отказ от специально выделенной историко-политической темы и обращение к истории политико-правовых идей при изложении отдельных тем.

Другой путь решения позволяет, не жертвуя данной темой, тем не менее уложиться в отведенный программой жесткий временной отрезок. Тщательный отбор персоналий позволит ограничить их количество наиболее значительными именами. Для создания проблемной ситуации и «драматизации» изложения наиболее желательной представляется дихотомия - параллельное изложение идей политических мыслителей, близких по времени, но придерживающихся существенно различных, вплоть до противоположных (например, Конфуций - Шан Ян), взглядов. Позже, на семинаре, студенты сами в ходе дискуссии определят, взглядам какого из двух мыслителей и почему следует отдать предпочтение. Студентам во многом самим (преподаватель, конечно, вкратце должен осветить на лекции этот момент, но центр тяжести следует перенести на самостоятельную работу студентов) предстоит ответить на вопрос: какие проблемы и почему волновали политических мыслителей в разные эпохи? Как эпоха накладывает свой отпечаток на решение данной проблемы?

В настоящее время вообще акцент делается на смещение аспектов с лекционного на семинарский уровень. На семинаре у преподавателя больше

возможностей для личностного, индивидуального и, самое главное, дискуссионного характера усвоения общественных дисциплин, выявления не декларируемых положений, а личных, окрашенных внутренними переживаниями, ориентаций. В особенности большие возможности в этом плане открывает проблемный семинар.

В числе проблемных вопросов могут быть: проблемы, пронизывающие, так сказать, всю структуру семинара; проблемы, совпадающие, в основном, с содержанием одного из вопросов занятия; наконец, проблемы узкие, затрагивающие ту или иную часть отдельного вопроса. Все три типа проблем могут быть использованы в ходе семинарского занятия, но преимуществе следует отдать первому типу проблем.

Применительно к данной теме эти проблемы могут быть сформулированы уже на лекции в виде альтернативы: студентам должны предлагаться два возможных решения данной проблемы, два пути, причем окончательное решение может прийти лишь в результате рассмотрения всех вопросов семинара.

В большинстве случаев студент помнит основные концептуальные положения дисциплин, которые он недавно изучал, нередко проявляет пассивность, нигилистическое отношение к ним, попадая в плен расхожих, неглубоких и теоретически несостоятельных идеологических схем, за которые держится весьма цепко. Тем не менее пробудить активность, пользуясь его прошлыми знаниями в области других гуманитарных наук.

Для этого немалое внимание при своей подготовке к первому семинару преподаватель должен уделить изучению учебных программ других гуманитарных дисциплин, тех именно, с которыми студенты имели дело ранее. Они ведь помнят имена Платона и Аристотеля, Канта и Гегеля, Маркса и Энгельса.

Если главная проблема будет сформулирована доходчиво, большинство студентов сможет принять участие в работе на семинаре. В свою очередь, частные проблемы не должны стоять особняком, а призваны освещать ту или иную сторону более широкой, общесеминарской проблемы.

Семинарские занятия должны быть построены, таким образом, по принципу «от общего к частному», т.е. первый вопрос должен уже содержать «в зародыше» все остальные вопросы, а не являться лишь подходом к следующему за ним вопросу. Необходимо, чтобы общий характер имел именно первый вопрос.

Проблемными вопросами должен начаться семинар. Окончательный же ответ на них должен быть получен лишь в конце семинарского занятия.

Время обучения молодого человека в высшем учебном заведении совпадает с этапом перехода сознания студентов от обыденных представлений к научному мировоззрению.

Именно человек – творчески мыслящий (нестандартно), смелый (с известным риском), культурный (с широким и глубоким уровнем общих и специальных знаний) может двинуть вперед дело возрождения и развития Украины.

Summary

Seminar occupies an intermediate position between a lecture and a self-training thus linking their merits and avoiding possible demerits of the former and the latter. The main function of a seminar is to develop in the students an ability to independent laboration of those problems which had only been "stightly touched upon" at the lecture by making use of the recommended reference literature.

#### Резюме

Семинар займає середній стан проміж лекцією і самостійної підготовкою, адже він поєднує гідності і запобігає недоліків першої і другої. Важливою роллю на семінарі виграє гідність студентів з великою долею самостійності саме ті питання, що були лише контурно окреслені у лекції.

#### Литература

1. Быстрова А.Н., Киселев В.А. Актуальные проблемы совершенствования современного высшего образования// Менеджер XXI века. – Новосибирск, 1995. – С.35-37.
2. Еремин С.Н., Ларченко. С.Г. Роль предпосылочного знания в формировании философского сознания специалиста// Проблема человека и гуманитарные науки. – Новосибирск, 1988. – С.110 - 119,
3. Зайцева Л.А. О роли самостоятельной работы студентов в изучении социально-политических наук// Проблемы разработки и изучения социально-политических теорий Новосибирск, 1991. – С, 106-108.
4. Пуляев В.Т. Социально-гуманитарные науки и проблема создания новой парадигмы развития общества// Творческий потенциал образования и личность. –Новосибирск, 1995. – С. 39 – 46.

*Михайлева Е.Г.*

*кандидат социологических наук, доцент,*

*Харьковский гуманитарный институт "Народная украинская академия"*

### **КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ТРАНЗИТИВНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ**

Системные изменения, происходящие в современном мире наряду с трансформацией функциональной направленности, структурными переменами влекут за собой потребность в удовлетворении определенного уровня потребностей социальной системы в соответствии определенным параметрам, позволяющим ей конкурировать в современном мировом сообществе. Такой набор необходимых параметров предполагает совокупность социально определяемых внешних и внутренних систем, подчиненных принципам реализации заданной программы деятельности. Определение такой программы является неизбежным для любой социальной системы. Особенно важной выступает она для трансформирующихся систем, оказавшихся в результате произошедших в них изменений в ситуации транзитивности. Как показывает опыт, тенденции глобализации социальных процессов делают обязательным установление общих критериев для идентичных процессов во всем мировом сообществе, а, к сожалению, государства в кризисном состоянии обычно игнорируют такие условия в силу различных причин, в том числе и по причине недостаточного финансирования многих сфер жизнедеятельности общества, а также наличия многомерного комплекса проблем, не позволяющего сосредотачиваться или отдавать приоритеты каким-либо блокам проблем.

Безусловно, практически всегда решение указанных вопросов связано с двумя основными направлениями деятельности социальных систем: поиск внутренних резервов в использовании имеющихся структур и создание новых организационных форм.

Система непрерывного образования как институциональная форма значительным образом принадлежит к последним – новым структурным образованиям, хотя отдельные элементы данного феномена присутствовали в системе образования в Украине давно. При этом потребность в создании концептуальных основ непрерывного образования стоит особенно остро, поскольку система образования в целом является индикатором интеллектуального потенциала общества в будущем. Такие попытки уже были осуществлены (например, [1]), хотя нынешний этап развития социальной системы требует их значительной переработки.

Процессы, происходящие в мире, интеграция Украины в Европу требуют не просто создания концептуальных основ системы непрерывного образования, но и приведение их в соответствие с мировым опытом, мировыми стандартами и со спецификой украинского общества.

Следует отметить, что во всем мире реформационные процессы в сфере образования проходили под влиянием глобальных факторов, которые привели к определенным тенденциям, коснувшимся всех уровней образования. Наиболее важными среди них являются [2]:

1. Расширение системы дошкольного образования как следствие общепризнанного положения о том, что организованное воспитание детей в возрасте от 3 до 6 лет является необходимым условием их дальнейшего всестороннего развития.

2. Общая доступность среднего образования.

3. Расширение образования, которое основывается на средней школе, широкое развитие разнообразных форм после среднего образования: профессиональных училищ, специальных профессиональных школ и колледжей, техникумов, курсов.

4. Доступность высшего образования, которая обозначила определяющие черты современной высшей школы. Эта тенденция подтвердила жизненную необходимость существования альтернативных, в том числе частных форм образования в национальных системах образования, особенно когда возникла необходимость решить проблему удовлетворения запросов в сфере высшего образования определенной направленности достаточно большой части населения.

5. Развитие системы образования взрослых, связанное с тем, что изменения в экономической, социальной и культурной жизни страны заставляют людей постоянно повышать свою квалификацию, частично или полностью менять специальность. Поэтому образование взрослых начинает преобразовываться из компенсационного механизма в одну из ступеней системы непрерывного образования, которое охватывает как школы, колледжи, так и высшие учебные заведения.

Указанные тенденции определили основную направленность формирования концептуальных основ непрерывного образования, которое включает



в себя, согласно мировым подходам, все ступени образовательной лестницы. Основой концепции непрерывного образования становится положение о том, что образование на протяжении всей жизни, согласно European Lifelong Learning Initiative (ELLI), включает все виды обучения – от начального образования до высшего. Непрерывное образование связывается при этом с квалификацией (в широком смысле слова) индивида, характеризующей его на протяжении всей жизни. Показателями же квалификации выступают компетентность, знания, навыки, умения, способности, опыт, система ценностных ориентаций и т.д. Показателями, работающими на разработку системы непрерывного образования, являются также формальные и неформальные виды образовательной активности, обучения в различных сферах жизнедеятельности общества.

Система непрерывного образования, представляя собой постоянное обучение индивида, отражает процесс развития человека и обеспечивает его возможностями адаптации и стабильной жизнедеятельности в изменяющемся мире. В условиях транзитивных параметров такая система имеет особое значение. Именно поэтому актуальным становится создание собственной национальной концепции непрерывного образования в Украине в условиях общей интернационализации образования.

В современных условиях можно выделить несколько направлений по созданию системы непрерывного образования в Украине. Основными направлениями при этом выступают:

- создание структур, обеспечивающих функционирование непрерывного образования как социального института;
- создание интегрированных учебных программ и планов;
- создание системы педагогических кадров;
- разработка единой концепции воспитательной работы;
- разработка принципов организации и развития непрерывного образования и др.

Анализ теоретических разработок в сфере непрерывного образования позволяет говорить о том, что его «несущими» принципами в современных условиях могут быть:

- *демократизация* (создание условий для творчества, инициативы и активности);
- *демонополизация* (создание многомерного образовательного пространства);
- *гибкость и адаптивность* (способность быстро реагировать на изменения в системе социальных или индивидуальных потребностей);
- *индивидуализация* (соответствие обучения индивидуальным особенностям обучающихся);
- *гуманизация* (направленность обучения на личность как высшую ценность общества);
- *гуманитаризация* (обогащение обучения мировым общетеоретическими достижениями);
- *интегрированность* в мировую систему образования;

- *вариативность* (разнообразие методов и форм обучения);
- *автономность* (содержательная, структурная или функциональная независимость от других социальных субъектов и институтов);
- *дифференциация* (создание различных условий для проявления способностей обучающихся и обеспечивающих им свободу выбора в обучении);
- *регионализация* (учет региональной специфики);
- *мобильность* (динамичность образовательных структур);
- *преемственность* (возможность использовать в процессе обучения достижения прошлого и ориентироваться на будущее);
- *открытость* (доступность информации);
- *всеобщность* (охват всех социальных субъектов в социуме).

Характерной чертой развития системы непрерывного образования в Украине является именно практическая апробация методологических принципов западных концепций и собственных теорий. Анализ первых результатов эксперимента по разработке и внедрению системы непрерывного образования позволяет говорить о том, что структура системы образования, опирающаяся на вышеперечисленные принципы является подвижной и маневренной. Она предоставляет больше возможностей для инновационной деятельности и реализации моделей перспективного развития общества.

Тем не менее, как уже говорилось выше, условия транзитивности накладывают определенный отпечаток на характер апробации и реализации концепции непрерывного образования. В таких условиях значительной динамикой отличается процесс формирования и развития личности. Она становится объектом и субъектом социальных трансформаций. Поэтому методологические основы системы непрерывного образования требуют постоянной корректировки.

Следует иметь в виду, что разработкой и реализацией системных элементов и принципов системы непрерывного образования занимаются различные структуры. В частности, можно говорить о различиях в реализации задач непрерывного образования между государственными и частными структурами.

Опыт деятельности частных высших учебных заведений показывает, что их преимуществом является возможность создавать принципиально новые образовательные структуры, которые позволяют удовлетворять возрастающую потребность общества в образовании. Это связано с их ориентацией на подход, провозглашающий непрерывное образование ключевым вопросом конкурентоспособности социума в целом, социальных групп и индивидов, в частности. При этом следует отметить, что важным становится именно инновационность разработок в данном направлении.

Альтернативные образовательные структуры во многом дали начало различным формам непрерывного образования. Наиболее ярко в структурном отношении это проявляется в создании единых комплексов, объединяющих дошкольное, школьное и вузовское образование, что дает возможность оптимизировать, индивидуализировать и интенсифицировать обучение. Благодаря комплексному управлению данной системой все ее компоненты согласованы друг с другом, подчинены единой концепции обучения, работают на достиже-

ние одной цели, что снимает саму возможность возникновения противоречий при переходе от одной ступени к другой. При этом решаются и задачи лично-ориентированного обучения.

В целом, сегодня можно говорить о том, что создание различных моделей непрерывного образования и отработка его основных элементов может стать одним из основных направлений деятельности частных учебных заведений.

Сегодня проблемы непрерывного образования представляются достаточно актуальными для всего мирового сообщества. ЮНЕСКО включило его в программу среднесрочного развития, а Большая семерка определила его как основное стратегическое средство борьбы с безработицей. Таким образом, непрерывное образование становится не только всеобщей общественной ценностью, но и инструментом решения многих вопросов жизнедеятельности современных государств.

В недалеком будущем, как считают ведущие специалисты, будет востребована лишь половина тех, кто сегодня занят в деятельности крупных компаний и фирм, но с уровнем квалификации вдвое выше. Поэтому рынок непрерывного образования будет расширяться.

Таким образом, анализу в рамках проблемы непрерывного образования подлежат комплекс внешних, структурных проблем, а также проблем внутреннего, содержательного характера. Развитие системы непрерывного образования должно соответствовать общим принципам образовательной политики государства и работать на формирование всесторонней личности, способной занимать активную творческую позицию в различных социальных условиях, в том числе и в условиях транзитивной социальной системы.

#### Резюме

Стаття присвячена розробці концептуальних основ безперервної освіти в сучасній Україні, яка знаходиться у стані транзитивності. Зосереджується увага на принципах сучасної системи безперервної освіти, загальних тенденціях в системі освіти, особливостях організації безперервної освіти в приватних навчальних закладах. Проблема розглядається в контексті процесу інтегрування України в Європу та світове товариство.

#### Список литературы

1. Перспективы развития системы непрерывного образования /Под ред. Б.С. Гершунского. – М.: Педагогика, 1990. – 224 с.
2. Сидоренко О.Л. Институціалізація приватної вищої освіти в Україні. – Х.: Основа, 2000. – 386с.

*Нижник Г.П.  
викладач вищої категорії,*

*Тернопільський державний педагогічний університет ім. В. Гнатюка*

## **ДО ДЖЕРЕЛ ГУМАНІЗАЦІЇ ВИХОВАННЯ , ОСВІТИ І НАВЧАННЯ**

Гуманізація освіти-важлива педагогічна проблема, що ніколи не втрачала своєї актуальності як у вітчизняній, так і в зарубіжній педагогічній теорії і практиці. Гуманістична педагогіка у центрі уваги завжди має людину, сприяє її становленню як особистості, виявленню і розвитку природних задатків, індивідуальних здібностей, враховує її інтереси і потреби.

Традиції гуманної педагогіки своїми коренями сягають глибокої давнини. Простежуються вони в перших проявах бережливого, милосердного ставлення до дитини, у турботах про її здоров'я і відповідний розвиток. Збагачуючись виховним досвідом народів, науковими ідеями і засадами, ці традиції завойовували право на життя у боротьбі з антигуманними підходами до виховання, з авторитаризмом у педагогічній теорії і навчально-виховній практиці. Самою історією підтверджено, що розвиток педагогіки не був прямим і поступовим сходженням на шляху до гуманності. Траплялись злети і падіння, розходження теорії і практики. Та логіка життя, вимоги прогресу світової цивілізації спонукують освітян знову звертатися до ідей гуманізму, відроджувати призабуті гуманістичні виховні традиції, шукати якісно нові підходи, виробляти адекватні потреби часу-шляхи, форми та засоби їх реалізації. Дослідження показують, що зростає число прихильників концепції сучасного гуманістичного підходу до виховання, освіти і навчання. До педагогів приєднуються вчені інших галузей науки, державні діячі. Занепокоєні зростанням відчуження людини, руйнуванням моральних підвалин суспільства, падінням його духовності, "вони вбачають вихід із становища у зверненні до людини, до її інтересів і потреб, у гарантуванні її свободи і пошануванні гідності, у поверненні до її довіри до офіційних інститутів, до інших людей, у відновленні принципу справедливості і толерантності у взаєминах.

Актуальною є ця проблема і для нашої держави. Труднощі подолання стереотипів мислення і репродуктивної виконавської діяльності, складності в оволодінні навичками і якостями творчої діяльності та підприємництва, що посилюються кризовими явищами перехідного періоду суспільного розвитку, загострюють особистісні проблеми розвитку людини, її ціннісних вартостей.

Зміцнення гуманних засад у всіх сферах життя, повернення людини до активних дій в інтересах особистого і соціального розвитку стає потребою часу. Гуманні цінності, спосіб мислення і дії, взаємини між людьми потрібно формувати поступово, систематично і наполегливо, до них потрібно призвичаювати ще з дитинства. І тут головна роль належить вихованню та освіті, навчальним закладам та іншим виховним інститутам.

Гуманізм освіти і виховання є традиційним для України. Він спирається на гуманістичні засади світогляду українського народу, його

культури. Аналізуючи розвиток української культури, дослідники визначають її гуманізм і глибоку віру в пріоритет моральності.

Уже в пам'ятках педагогічної літератури "княжої доби", таких як "Ізборник Святослава" , "Повчання Володимира Мономаха дітям", у творах Кліма Смолятича, Кирила Туровського простежуються думки про гуманне ставлення до сиріт, бідних і знедолених, про шанування батьків і старших, про любов до ближнього, про жертвність заради іншого.

Гуманістичні ідеї у поглядах на виховання, освіту і навчання у різні періоди нашої історії розвивалися видатними мислителями і культурними діячами П. Русиним, Ю. Котермаком (Дрогобичем), І. Вишенським, І. Борецьким, Ф. Прокоповичем, Г. Сковородою, М. Драгомановим, М. Пироговим та іншими.

Науково-педагогічне обґрунтування і практичне втілення вони знаходили у педагогічних системах К. Ушинського, П. Блонського, А. Макаренка, В. Сухомлинського.

Найбільш ілідно ідеї гуманної педагогіки розвивалися у періоди піднесення національно-визвольних, демократичних рухів. Свідченням цього є педагогічні погляди і діяльність багатьох викладачів і вихованців братських, козацьких, народних шкіл, Острозької та Києво-Могилянської Академії, прихильників народного, національного виховання: М. Шашкевича, Т. Шевченка, Б. Гринченка, Л. Українки, І. Франка, С. Русової, В. Барвінського, О. Терлецького.

В наш час, час активного державотворення, національного і духовного відродження, гуманізація освіти і виховання набула особливої актуальності, і різні аспекти цієї проблеми розглядаються у працях академіків АПН України С. Гончаренка, І. Зязюна, О. Савченка, О. Захаренка, відомих вчених-педагогів. психологів Б. Кобзаря, Ю. Руденка, Л. Скуратівського, Т. Буяцької, П. Балля та інших.

Щоб виховати гуманістично зорієнтовану особистість, учитель повинен мати високий рівень духовної, національної, професійної культури, глибоко знати і розуміти психологію і закономірнеє ті розвитку людини, становлення її індивідуальності, володіти новітніми педагогічними технологіями. Тобто, потрібно гуманізувати процес професійної підготовки вчителя, звернутися до джерел, з яких виростали, розвивалися гуманістичні ідеї і погляди на виховання, освіту, навчання.

Ще у грецькій філософії окреслюється тенденція повороту від природи до людини, виділення її з-поміж навколишнього світу.

"Людина є мірою всіх речей існування існуючих і неіснуючих". - говорив Протагор. Це був час розквіту наук, мистецтва, філософії, духовного вільнодумства та усвідомлення сили і незалежності окремої особистості.

За уявленнями класичної античності, вільнонароджена людина мала прагнути до ідеалу досконалості, всебічного гармонійного розвитку. Така людина готова стояти на сторожі інтересів рідного міста (держави), захищати його зі зброєю в руках, дотримуватися її законів і прославляти його своїми ділами. Вона повинна поєднувати в собі фізичну красу бездоганного тіла і

внутрішньо, моральне благородство. Досягнути такої гармонії, досконалості можна було вправами, освітою і вихованням з малих років.

Давньогрецькі мислителі були взірцем, прикладом постійного вдосконалення себе, знань, інтелекту. Талановиті, вони все життя вчилися мудрості від інших філософів, вчених, кращих вчителів, спілкуючись зі своїми учнями, осягали тонкощі риторики, краси музики, інших мистецтв.

Сократ, хоч і не одержав блискучої освіти, однак здобув славу мудреця і філософа, ще при житті став людиною-легендою і міфом. Він у молоді роки вчився премудрості красномовства у софістів, мистецтва бесіди - у знаменитої жриці і пророчиці Діотомії, захоплення риторикою було пов'язане у нього із заняттям музикою, а музика вела його до математики та астрономії. Платон з дитинства виховувався в душі класичної гармонійності. Грамоти він учився в Діонісія, а гімнастикою займався у борця Арістона. У зрілому віці поїхав до відомого математика Феодепа, звідти в Італію - до піфагорійців, а згодом - в Єгипет до віщунів. Він займався малюванням, був чудовим майстром пейзажів, писав трагедії. Вісім років він дружив із Сократом, був його учнем, вникав у його гуманістичне вчення, осягаючи секрети славнозвісних сократівських бесід.

Згадані вчені були прихильниками гармонійного, всебічного розвитку особистості, теоретично обґрунтовували та розвинули теорію і практику гуманістичного за своєю суттю виховання. Сократ у поглядах на виховання виходив зі своєї відомої тези: "пізнай самого себе". За його переконанням, свою природу і свої творчі можливості людина зможе розвивати і реалізувати лише пізнаючи свої задатки, здібності і почуття.

Про гуманістичну позицію давньогрецьких філософів у вихованні свідчать висловлені ними думки, в яких засуджуються перевантаження дітей, застосування "сили і закону" і відстоюється добровільність, словесні переконання, врахування внутрішніх прагнень.

Гра, бесіда, музика, казка, міф розглядалися педагогічною думкою давньої Греції як головні засоби виховання і навчання, бо саме використання цих засобів сприятиме виявленню природних задатків, розвитку духовних і фізичних сил, вихованню доброчесностей. Через призму розвитку особистості дитини, самоутвердження її в суспільстві розглядається грецькими мислителями і роль праці у вихованні.

Лінію гуманізму в педагогіці давнього Риму розвиває Марк Фабій Квінтіліан (42-118р.н.е.). Багаторічний досвід практичної педагогічної діяльності, теоретичні дослідження, стали підставою важливого науково-педагогічного висновку про те, що діти від природи є тямущими і потребують лише правильного виховання та навчання з урахуванням їх індивідуальних особливостей. Важливою умовою досягнення успіхів учнів під час навчання без перевантаження їх є чергування різних видів навчальної діяльності та відпочинку. Для римського педагога умовою і засобом розвитку дитини, успішного навчання виступали гуманні взаємини учителя з учнями, спілкування дитини з іншими дітьми. Щоб втримати увагу дитини, вчитель повинен стати другом її та її сім'ї. Якщо учитель хоче бути корисним для дитини, то він повинен не стільки "вблещувати перед нею своїм розумом",

скільки співставляти свої сили з розумовими силами учнів. Розвивати розум учнів необхідно поступово, не перевантажуючи його недоступними для сприйняття знаннями.

На засадах гуманізму Квінтіліаном сформульовано цілий кодекс вимог до вчителя:

- Хай вчитель сам не має вад і не терпить їх в інших.
- Хай суворість його не буде похмурою, а лагідність не веде до розслаблення, аби не виникли ненависть чи зневага.
- Хай будуть довготривалими бесіди про моральність і добро- бо чим частішим буде умовляння, тим менша буде погрєба в покаранні.
- Хай учитель не буде дратівливим і не потурає тим, хто потребує виправлення.
- Хай буде простим у викладенні., терплячим у роботі, більше старанним, ніж вимогливим.
- Хай з бажанням відповідає тим, хто питає, і хай частіше запитує мовчазних.

#### Summary

The problem of humanization of upbringing, education and teaching is not new; gratifying is the fact that in pedagogics we revert to it as it is urgent to our state nowadays.

The sources of humane pedagogics are rooted in olden times, they should be sought in the works of philosophers of the ancient Greece and Rome.

It is their works that are the source of the development of humane views in modern educational technologies. On the principles of humanism the Roman pedagogue Kvintihan formulated the code of a teacher's claims. To educate humanistically oriented personality a teacher should possess a high level of spiritual, national, professional culture, know and understand a human psychology, formation of a person's individuality, be a master of the newest pedagogical technologies. The principal role in forming humane values belongs to upbringing and education, to educational establishments and other educative institutions.

#### Резюме

Проблема гуманізації виховання, освіти і навчання не нова; відрадним є те, що в педагогіці ми повертаємося до неї, бо вона є актуальною для нашої держави сьогодні.

Витоки гуманної педагогіки своїми коренями сягають глибокої давнини, їх слід шукати ще в працях філософів давньої Греції та Риму.

Саме їх праці є джерелом розвитку гуманних поглядів в сучасних освітніх технологіях. На засадах гуманізму римський педагог Квінтіліан сформулював кодекс вимог до вчителя. Щоб виховати гуманістично зорієнтовану особистість учитель повинен мати високий рівень духовної, національної, професійної культури, знати і розуміти психологію людини, становлення її індивідуальності, володіти новітніми педагогічними технологіями. Головна роль у формуванні гуманних цінностей належить вихованню та освіті, навчальним закладам та іншим виховним інститутам.

#### Література:

1. Гончаренко С., Мальований Ю. Інтегроване навчання. За і проти // Освіта.-1994.-16 лютого.

2. Крылова Н.В. Интеграция как важная составляющая учебного процесса // Химия в школе.-1997-№1.-С.21-24
3. Пикельна В. Люби ближнього свого... // Рідна школа.-1998-№2.-С.26-28.
4. Шаталов М.А. Межпредметные связи в формировании системных знаний // Химия в школе.-1997-№5.-С.26-29.

**Овчинникова М.В.**  
*аспирант,*

*Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта*

### **ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ УРОВНЕВОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ШКОЛЕ ПЕРВОЙ СТУПЕНИ**

Сегодня школа первой ступени является фундаментом национального образования, поэтому для решения задач начального образования она должна использовать и создавать различные методические системы, которые предусматривают учет индивидуальных интересов, способностей, наклонностей учеников, их индивидуальные особенности, темп восприятия учебного материала и т.д. Современная гуманистическая парадигма образования предусматривает индивидуализацию как одно из ведущих направлений развития современной школы. Одним из средств индивидуализации обучения является его дифференциация. «По очерченной масштабности и глубине осуществления учебная дифференциация, выступая эффективным педагогическим способом повышения развивающего потенциала обучения, оптимизирует на коллективном и индивидуальном уровнях рост интеллектуальности учителя и учащегося, ведет к самоактуализации и развивает их субъектную неповторимость» [5, с.51]

Теоретические основы системной дифференциации изучались в работах И.С. Якиманской, Ю.З. Гильбуха, А.В. Фурмана, Н.И. Клокарь, В.В. Сергиенко, В.Н. Володько и др. Непосредственно на уроках естественно-математического цикла основы дифференциации рассматривали М.И. Бурда, В.В. Дивак, Г.М. Литвиненко, И.Я. Василенко (материал математики), О.Г. Ярошенко (материал химии), А.Я. Савченко, О.С. Дубинчук (школа первой ступени) и т.д. Разработана система дифференцированных заданий по математике для начальной школы (М.В. Богданович, О.П. Корчевская, Н.С. Кордуба и др.).

В системной дифференциации обучения выделяются три уровня осуществления одновременного разделения основных компонентов учебно-воспитательного процесса: социологический (анализ социального окружения участников); дидактический (вариативность содержания, форм, методов и способов обучения); психологический (анализ и учет индивидуальных психологических особенностей участников). [5]

Будущие учителя должны иметь представление об учебных заведениях различных типов, позволяющих осуществлять индивидуализацию учебного процесса, особенностях работы в них; иметь представление о дифференцированном обучении в профильных школах, лицеях, гимназиях, а также дифференцированных классах (профильная дифференциация). Кроме того, иметь



представление о других различных видах дифференциации обучения (возрастная, половая, по уровню здоровья, уровню умственного развития, личностно-психологическим типам и т.д.) и быть готовыми использовать их в своей педагогической деятельности. Однако, чаще всего, выпускники педагогических факультетов, заканчивая обучение, попадают на работу в обычные классы начальных школ, где одним из способов осуществления индивидуального подхода к ученикам является внутриклассная уровневая дифференциация обучения. Задача вуза – вооружить своих выпускников умениями и навыками применения различных форм, методов и приемов индивидуализации массового обучения, которая способствует всестороннему развитию каждого ребенка.

В процессе исследования готовности студентов факультета “Начальное обучение. Дошкольное воспитание” Крымского государственного гуманитарного института к осуществлению дифференцированного подхода к организации обучения выявлено, что студенты имеют представление о дифференциации обучения, понимают целесообразность его использования в своей педагогической деятельности, однако испытывают определенные трудности в психологической диагностике для создания однородных и гетерогенных групп, и подготовке собственных и использовании готовых дифференцированных дидактических материалов.

В рамках разработанного нами спецкурса «Формы организации учебно-познавательной деятельности учащихся на уроках математики в начальных классах» предусмотрено изучение темы «Уровневая дифференциация», которая рассматривается как один из способов индивидуализации обучения в школе первой ступени. Этой темой предусматривается изучение целей введения уровневой дифференциации в начальных классах, истории уровневой дифференциации; различные типологии групп учащихся: по темпу овладения учебным материалом; по уровням математической подготовки, по математическим способностям, типу темперамента, уровню познавательной активности и т.д.; методика возможных разделений учащихся на типологические группы, а также методические рекомендации по организации учебно-познавательной деятельности учащихся с использованием элементов уровневой дифференциации в организации индивидуальной и коллективной деятельности.

Мы подчеркиваем различие уровневой дифференциации в старших классах и начальной школе. В старших классах под уровневой дифференциацией понимают дифференциацию по объему знаний, подлежащих усвоению в рамках одного класса, группы учащихся. В начальной школе дифференциация и индивидуализация подразумевает варьирование темпа изучения учебного материала для различных групп школьников, различные формы и методы организации обучения для каждой группы учащихся.

Изучая формальный материал математики на уроках в начальной школе, в жизни дети фактически вовлечены в самые разные неформальные ситуации, в которых используются полученные математические знания. Таким образом, содержание формальных математических знаний проявляется в различных контекстуальных аспектах, влияют на культуру и ценностные ориентации учащихся. На изучение математики в начальной школе отводится до 20 % учебного времени. Казалось бы, все дети должны усвоить материал матема-

тики, владеть прочными знаниями. Однако, как показывает опыт, этого не происходит. Одной из причин является разный темп усвоения математического материала различными детьми. Для усвоения одной и той же «порции» математической информации каждому ребенку требуется разное количество времени, кратность объяснений, различное количество тренировочных упражнений. Внимание ученых не раз обращалось к проблеме разных уровней готовности учащихся к изучению математики, их способностям. По данным Н.А. Менчинской и М.И. Моро количество репродуктивных упражнений, необходимых для усвоения способов решения одной и той же типовой арифметической задачи колеблется от 2 до 19 у разных детей. Этот факт подтверждается исследованиями З.И. Калмыковой, Е.И. Машбица. Индивидуального подхода в процессе обучения требует каждый из учеников: с высокой, средней, а особенно низкой успеваемостью. В условиях классно-урочной системы этого сделать практически невозможно. Однако необходимо стремиться максимально индивидуализировать процесс обучения. Будущий учитель начальных классов должен знать возможные индивидуальные особенности младших школьников, а также уметь получить информацию о них. Кроме уровня математических способностей, готовности учащихся к школе, будущие учителя должны учитывать социальное окружение детей, состояние их здоровья (общее и ситуативное), наличие логопедических проблем (дислалия, дисграфия, дислексия и т.д.), особенности темперамента детей, особенности восприятия информации и т.д. Для получения этой информации будущий учитель должен иметь навыки ее сбора (наблюдение, анкетирование, беседы с учениками и родителями, тестирование и т.д.) и уметь ее анализировать. Таким образом, у студентов возникает потребность в знании основных принципов и владении научно обоснованными методиками диагностики для дифференциации уровней учащихся.

В педагогической теории выделяются следующие основные диагностические принципы дифференцированного обучения: 1) принцип адекватности; 2) принцип первичности; 3) принцип обоснованности; 4) принцип прогнозности; 5) принцип систематичности. В соответствии с этими принципами и происходит диагностика групп учащихся для организации уровневой дифференциации.

Одним из способов диагностики типологических особенностей учащихся используются различные тесты. По мнению А.К. Дусавицкого, тесты «...полезны для отклонения нормы от патологии, когда выявляются нарушения психики, делающие невозможным обучение в нормальной школе. Здесь тест – благо. ... Практика показала, что применение же тестов в учебном процессе мало чем может помочь педагогу. Получит, к примеру, он результаты исследования способностей детей к математике. Но хороший учитель и без них легко узнает, кто способен к математике, а кто – нет. По меткому выражению Д. Эльконина, психология возвращает учителю жалобу, которую он высказал, только окружает ее наукообразием» [6, с.127]. Однако, отказываться от тестов нет необходимости. Тесты для учителя должны являться вспомогательным средством для тщательного наблюдения скрытого повседневным учебным трудом процесса становления психологических структур и новообразований всех детей и каждого ребенка в классе.

Анализ психолого-педагогической литературы и диссертационных исследований показал, что различные авторы используют разные подходы к типологии групп учащихся на уроках математики. Рассмотрим их.

**Типология групп учащихся по темпу овладения учебным материалом**  
(М.И. Бурда, В.В. Дивак, Г.М. Литвиненко)

Номер группы	Название группы	Характеристические особенности группы
1	<i>Группа высокого темпа</i>	Учащиеся полностью понимают учебный материал в процессе его первичного восприятия, сразу запоминают, усваивают способы решения типовых задач еще в процессе объяснения, достаточно 1–3 репродуктивных упражнений для безошибочного выполнения заданий обязательного уровня
2	<i>Группа среднего темпа</i>	Учащиеся без особых трудностей усваивают новое, для усвоения способов решения типовых задач им достаточно до 3 образцов, задания обязательного уровня обучения после нескольких репродуктивных упражнений выполняют безошибочно
3	<i>Группа низкого темпа</i>	Учащиеся испытывают трудности при изучении нового материала, им необходимы дополнительные объяснения, репродуктивные упражнения выполняют самостоятельно только после длительной тренировки
4	<i>Группа неуспевающих</i>	Учащиеся с существенными пробелами в знаниях, тяжело воспринимают даже репродуктивные упражнения

**Типология групп учащихся по уровню усвоения знаний**

(Василенко И.Я.)

В основу классификации положен учет уровня математических (у автора – геометрических) способностей и уровень познавательной активности.

Номер группы	Название группы	Характеристические особенности группы
А	<i>Группа повышенного уровня усвоения знаний</i>	Учащиеся обладают высокими математическими способностями и высокой познавательной активностью.
В	<i>Группа среднего уровня усвоения знаний</i>	Один из уровней (математических способностей или познавательной активности) высокий, а второй – средний.
С	<i>Группа низкого уровня усвоения</i>	Один из уровней (математических способностей или познавательной активности) средний, а второй – низкий.
Д	<i>Низкий уровень усвоения знаний ниже, чем низкий</i>	Оба уровня (математических способностей и познавательной активности) низкие.

Группа учащихся Д появляется в данной классификации в связи с тем, что часто в классах встречаются учащиеся, не способные усвоить и обязательных результатов обучения. Эти учащиеся требуют повышенного внимания со стороны учителя.

А.А. Бударный классифицирует группы по уровню обученности (относительно высокая, средняя, низкая), в каждой из которых учитывается уровень трудности задач (высокая, средняя, низкая), т.о. число подгрупп 9.

И.М. Чередов за основу типологии выбирает обучаемость и трудоспособность, З.И. Калмыкова - обучаемость.

Рассмотрим типологии учащихся непосредственно младших классов.

Интересна типология учащихся по способам восприятия информации: аудиалы (преимущество в восприятии информации на слух), визуалы (преимущество в восприятии зрительной информации), кинестетики (преимущество в восприятии информации через ощущения, движения тела, запахи, вкус и т.д.) [7].

**Типология групп учащихся по уровню познавательной активности**  
(В.С. Мухина)

Номер группы	Название группы	Характеристические особенности группы
1	<i>Группа детей с опережающим умственным развитием</i>	Основной особенностью детей данной группы является ярко выраженная умственная активность, не насыщаемая потребностью в умственной нагрузке, повышенная склонность к умственной деятельности.
2	<i>Группа детей нормальным умственным развитием</i>	Дети с нормальным умственным развитием обладают достаточной умственной активностью для решения познавательных задач, которые ставит перед ними окружающий мир, учебных познавательных задач.
3	<i>Группа детей с задержкой умственного развития (малоразвитых)</i>	Познавательная активность <i>малоразвитых</i> детей выражена слабо, сосредоточить свое внимание на уроках им очень трудно, в результате они балуются на уроках и мешают другим учиться. Причины задержки умственного развития разнообразны (недоразвитие одного из органов чувств, плохое развитие речи, длительная тяжелая болезнь в дошкольном возрасте, педагогическая запущенность, косноязычность и т.д.)
4	<i>Группа умственно отсталых детей</i>	<i>Умственно-отсталые</i> дети – дети со стойко нарушенной познавательной активностью в результате органических поражений головного мозга, обучение которых должно происходить в специальных учебных заведениях

Таким образом, в соответствии с данной классификацией, учащихся начальных классов общеобразовательной школы можно разделить на три группы в соответствии с их умственным развитием (высокое, нормальное, низкое).

**Типология учащихся по признаку их учебных возможностей**  
(М.В. Богданович)

Номер группы	Название группы	Характеристические особенности группы
1	<i>Группа учащихся с высокими учебными возможностями</i>	Учащиеся с высокими учебными возможностями имеют крепкие знания, владеют навыками самостоятельной работы и тщательного анализа материала, работают в быстром темпе, учатся хорошо.
2	<i>Группа учащихся со средними учебными возможностями</i>	К учащимся со средними учебными возможностями относятся те, которые при наличии определенных условий могли бы учиться хорошо, но им не хватает целеустремленности в работе, работоспособность низкая. Их деятельность требует тщательного планирования и пооперационного контроля.
3	<i>Группа учащихся с низкими учебными возможностями</i>	Учащиеся с низкими учебными возможностями не могут работать без помощи учителя, работоспособность у них низкая, темп усвоения знаний низкий

Кроме перечисленных признаков при организации непосредственно групповой дифференцированной работы с взаимодействием учащихся необходимо учитывать желание работать в данной группе, темп работы

каждого учащегося, взаимоотношения учащихся, половые различия, запас знаний по предмету, общие способности учащихся, отношение учащихся непосредственно к материалу математики (Х.И. Лийметс, С. Палка и др.).

В связи с наличием различных типологических групп учащихся возникла необходимость выделения различных уровней математической подготовки. В основном эти варианты этих уровней разработаны для основной школы, однако, на наш взгляд, учителю необходимо учитывать их уже и в начальной школе, приняв за обязательный уровень обучения содержание основной программы по математике и приведенные в учебниках начальных классов, не обозначенные звездочкой задания. Это связано с тем, что математические знания, полученные в начальной школе, не только необходимы для дальнейшего изучения различных предметов, но и нужны в повседневной жизни. В процессе подготовки к урокам учитель должен тщательно продумывать формы работы с детьми разных темпов усвоения учебного материала. Обязательные результаты обучения по математике в начальной школе представляют собой специально заданные конкретные учебные задачи, которые должен решать каждый учащийся, заканчивающий первую ступень обучения. Целью дифференциации в начальной школе является предупреждение и устранение пробелов в знаниях учащихся, а также углубление и расширение знаний, умений и навыков школьников, удовлетворение их разнообразных познавательных потребностей [4, с.117]. Исходя из этого положения, мы считаем, что отбор обязательных результатов должен осуществляться по двум критериям: соответствию программным требованиям и предоставлению учащемуся возможности дальнейшего изучения курса математики и смежных предметов. Оба эти критерия для начальной школы важны, поэтому на наш взгляд, учащихся начальной школы все-таки целесообразно разделять на две группы:

Номер группы	Название группы	Характеристические особенности группы
1	Б	Уровень математических знаний, соответствующий содержанию основной программы и учебника
2	А	Уровень углубленного изучения предмета

Однако, вне зависимости от типологии групп, практически все авторы выделяют уровни математической подготовки учащихся в зависимости от степени сложности выполняемых учащимися заданий:

	№	Название уровня	Характеристики уровня
Б А З О В Ы Й	1	<i>Уровень обязательных результатов обучения</i>	Содержит типовые репродуктивные задания по каждой теме. На наш взгляд, в начальной школе в качестве упражнений данного уровня можно рассматривать стандартные упражнения, предусмотренные на урок на странице учебника.

У Р О В Е Н Ь	2	<i>Уровень задач средней сложности (продвинутой)</i>	Задания этого уровня должны формировать у учащихся элементы продуктивной умственной деятельности. Задания продвинутого уровня обычно отличаются от задач обязательных результатов обучения более сложными вычислениями, либо комбинируются из стандартных задач предыдущего уровня, а также типовые задания, но содержащие несколько новых действий, приемов. Это могут быть задания со страницы учебника, но учитель должен продумывать дополнительные функции каждого из заданий, организовывать последующую работу над каждым из заданий.
	3	<i>Углубленный уровень</i>	К заданиям этого уровня относятся задачи с логической нагрузкой (отмеченные в учебнике звездочкой), а также задачи повышенной сложности: нестандартные; творческие. Цели, которые преследуются при использовании этих заданий – систематическое формирование у учащихся элементов творческой поисковой деятельности.

Учащиеся группы низкого темпа усвоения и группы неуспевающих, решая упражнения уровня обязательных результатов обучения, овладевают общими умственными операциями (анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщения, конкретизации, простейшие логические действия). Таким образом, типовые задания обязательных результатов обучения для этих групп учащихся можно рассматривать как основной способ умственного развития учащихся. Для учащихся высокого и среднего темпов усвоения материала обязательные результаты обучения выступают опорой для дальнейшей, продуктивно-поисковой и творческой деятельности.

По результатам исследования можно сделать следующие выводы:

- 1) в процесс подготовки студентов к организации учебно-познавательной деятельности учащихся школы I ступени необходимо включение изучения разнообразных современных инновационных технологий и методик работы, психолого-педагогических основ дифференциации обучения, которые способствуют индивидуализации процесса обучения младших школьников;
- 2) необходимо создание методических рекомендаций для учителей по использованию уровневой дифференциации на уроках математики в начальной школе, способствующих осуществлению индивидуального подхода к обучению учащихся младших классов, представляющих собой логически завершённый блок;
- 3) необходимо создание полного методического обеспечения для уроков математики в начальных классах, разработка и внедрение соответствующих учебных пособий, позволяющих осуществлять уровневую дифференциацию как один из способов индивидуализации обучения.

Резюме

У статті автор розглядає проблему використання рівневої диференціації в початкової ланці освіти.

Summary

This article is about students' preparation for grade-differenciation at the math lessons at the primary school.

Литература

1. Богданович М.В. Методика розв'язування задач у початковій школі: навч. посібник. – 3-те вид., перероб. і допов. – К.: Вища шк. 1990. – 183 с.
2. Бурда М.І., Дивак В.В., Литвиненко Г.М. Рівнева диференціація у шкільній математиці // Рідна школа. – 1994. – №8. – С.56-60.
3. Мухина В.С. Шестилетний ребенок в школе: Кн. для учителя нач. классов. – М.: Просвещение, 1986. – 144 с.
4. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів – К.: Абрис, 1997. – 416 с.
5. Фурман А.В., Клокар Н.І., Сергієнко В.В. Психодіагностичні моделі диференціації навчання // Рідна школа. – 1994. – №12. – С.51-57.
6. Дусавицкий А.К.  $2x2=x?$ . – М.: Инфолайн, 1995. – 176 с.
7. Гобовая Е.С. Понимать детей дело интересное. – М.: Аграф, 1997.

**Овчинникова О.Г.**  
*старший преподаватель,*

*Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта*

### **ИЗУЧЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ЭТИМОЛОГИИ СТУДЕНТАМИ ФАКУЛЬТЕТА «НАЧАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ. ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ»**

Мы живем не только в мире, где Солнце и Луна сменяют друг друга, где времена года шествуют чередой, где так много различных обитателей и где так много богатств и ценностей. Но помимо всего этого мы живем в мире слов. Что такое слова? Воспринимаем ли мы их как что-то естественное, обычное или как что-то неординарное? Наверное, двояко. Какие-то слова мы просто не замечаем и не употребляем, какие-то употребляем по привычке, совершенно не обращая на них внимания.

Если же серьезно подойти к этому вопросу, то можно с уверенностью сказать, что слова имеют свою жизнь. Они отражают историю национальной и общечеловеческой культуры.

Будущему учителю необходимо научиться самому, затем научить своих учеников относиться к словам как к исторической ценности любой нации.

Царство слов многообразно и таинственно. Раскрывается оно лишь тому, кто стремится к обширным знаниям, любознателен, стремится стать образованным человеком. При этом будущий и уже работающий учитель должен владеть навыками научной работы, научного поиска, уметь анализировать лексический материал. Без этого неизбежно пустое фантазирование по поводу происхождения и значений многих слов, которые скрыты завесой веков.

Разработанный нами спецкурс по методике преподавания английского языка в дошкольных учреждениях и школе первой ступени предусматривает изучение элементов этимологии, которые, на наш взгляд способствуют сознательному овладению студентами лексикой английского и родного языков, расширению лингвистического кругозора.

При изучении темы «Этимология общекорневой лексики в английском, русском и украинском языках» наши студенты знакомятся с лексическими соответствиями трех языков, получают краткие теоретические сведения о лексических соответствиях. Учитывая, что студенты факультета «Начальное

обучение. Дошкольное воспитание» владеют русским, украинским и изучают английский язык, то мы имеем возможность углубить сопоставительную характеристику соответствий, используя дополнительные данные об общекорневом слове в третьем языке. Таким образом, мы расширяем представления студентов о неодинаковом развитии лексемы в разных языковых системах и о причинах, вызвавших это явление.

Наши студенты понимают, что изучение лексических соответствий способствует усилению межпредметных связей в изучении английского, русского и украинского языков, что является одним из средств повышения интереса к каждому из них.

Работу над лексическими понятиями еще в середине XIX века рекомендовал проводить Ф.И. Буслаев, который впервые провозгласил принцип всестороннего изучения языка. Мы используем этот принцип при изучении не одного, а трех языков. К сожалению, школьной программой не предусматривается знакомство с этимологией иностранных слов, однако использование учителем этимологических сведений на уроке и во внеклассной работе позволит раскрыть тайны различных языковых систем, научит сопоставлять разные языки, углубит общелингвистические знания и знание родного языка. К.Д. Ушинский отмечал, что ребенок, не привыкший вникать в смысл слова, может недопонимать или вовсе не понимать его значения, что затруднит изучение любых других предметов.

Методика преподавания этимологии лексики иностранных и родных языков приобретает права самостоятельной области методики преподавания каждого из языков. Она имеет свои цели, содержание, методы обучения, методы исследования процесса овладения этимологическими соответствиями и учебно-языковыми умениями.

Рассматривая программную лексику, мы учим наших студентов выделять слова, широко используемые в русском, английском и украинском языках, рассматриваем общие этимологические истоки англо-русско-украинских лексических соответствий и историю развития каждого из них в своей языковой системе. Для сравнения также мы приводим соответствия их других германских и славянских языков.

Большой интерес студентов вызывают не только лексические соответствия, словарные значения которых полностью совпадают, но и те, корни которых хотя и восходят к общему эталону, но утратили с ним прямые этимологические и семантические связи. Именно эти, так называемые диэтимологизированные единицы максимально стимулируют познавательный интерес.

Наши студенты знают, что лексические соответствия выступают в двойной роли: а) две или более лексические единицы в различных языках, прямо или косвенно восходящие к общему этимологическому источнику, семантическое соотношение которых может характеризоваться полным или частичным совпадением значений вплоть до наличия лишь логико-предметных связей. Например:

Английский язык	Русский язык	Украинский язык
Nose	Нос	Ніс
Wall	Вал	Вал



б) каждую из лексических единиц, входящих в соответствие, взятую в отдельности. Например:

Английский язык
Nose

Русский язык
Нос

Будущему учителю необходимо владение историко-этимологической информацией о лексических соответствиях в английском и родном языках с тем, чтобы эту информацию можно было использовать на уроке при работе над лексикой, в частности, при введении новых слов, имеющих общие корни со словами в родном для учащихся языке. Учитель начальных классов и воспитатель дошкольного учреждения, обладает уникальной возможностью приносить эти знания на практике. Ведь именно он может вести и русский язык, и украинский язык, и английский язык у своих учеников и воспитанников. Это позволяет ему более глубоко проследить связи языков, межпредметные связи.

Мы нацеливаем наших студентов на то, что при обучении детей чтению одновременно с охватом содержания текста особенно важно развивать у них умение догадываться о значении незнакомых английских слов на основе их графико-семантического сходства со словами родного языка. Навыки распознавания лексических соответствий будут полезны учащимся и во время аудирования.

Наши студенты знают, что изучение иностранного языка, кроме практической, преследует также воспитательную и образовательную цели. Поэтому, для уроков и занятий необходимо подбирать такой материал, который в процессе обучения иностранным языкам, позволит одновременно расширить кругозор учащихся, обогатить их знания о географии, истории, литературе, искусстве, о быте стран, языки которых изучаются, а также знакомить детей с достижениями науки и техники. Например, историко-этимологические сведения о таких английских словах как calendar, soldier, sugar, coffee, file, directory, million, seven, school, America, Internet и т.д., имеющих соответствия в родном языке учащихся, касаются не только лингвистики, но и фактов науки и техники, географии, истории. Это способствует и усилению межпредметных связей, и, что немаловажно, повышению интереса к учебе в целом. Введение историко-этимологических сведений об английских словах позволяет насытить урок, снимает утомление учащихся.

Также мы готовим студентов к использованию элементов этимологии во внеклассной работе. Здесь перед учителем открываются возможности при помощи изучения лексических соответствий более широко познакомить детей с культурной и социально-экономической жизнью народов-носителей изучаемого языка, а также стимулирования самостоятельной работы детей.

В процессе педагогической практики наши студенты использовали языковой материал этимологического характера в стенной печати в рубриках: «Знаете ли вы?», «Из истории слов», «Это интересно знать», «В мире слов» и других, что очень нравилось и детям и самим студентам.

Таким образом, можно сделать вывод, что изучение элементов этимологии и методики их использования студентами факультета «Начальное обучение. Дошкольное воспитание» позволит повысить качество подготовки студентов.

#### Резюме

У статті розглядається питання включення елементів етимології у навчання студентів факультету “Початкове навчання. Дошкільне виховання” в курсі методики англійської мови.

#### Summary

The author touches upon the questions of the etimological elements putting into the students' education? which are prepared for teaching English in kindergardens and primary school.

#### Литература

1. Куштенко Л.Ю. Этимологический справочник учителя английского языка. – К.: Рад.шк., 1987. – 230 с.

**Панченко С.М.**

**викладач,**

**обласни інститут післядипломної освіти педагогів, м. Суми**

## **ПІДГОТОВКА МОЛОДІ ДО ОСОБИСТІСНОЇ ЖИТТЄТВОРЧОСТІ - ВИМОГА ЧАСУ**

Розвиток українського суспільства характеризується значними трансформаціями усіх сфер його життєдіяльності ( економічної, політичної, культурної, освітньої, демографічної), розширенням меж людської свободи, втіленням демократичних принципів суспільного та індивідуального життєустрою, що підсилює домагання особистості на свободу самовизначення відповідно до своїх життєвих цілей і пріоритетів. Проте “динамізм, інформаційна насиченість сучасного українського суспільства випереджають якісний вимір життєтворення, у людські стосунки втручається прагматизм, тонкі нюанси особистого життя підміняються фізичною близькістю, образ цілісного соціуму у свідомості молодої людини розбивається на числений ряд відіокліпів, а вертуальна реальність на дисплеї заміщує реальний досвід соціальних стосунків“ [ 4,с.128].

Молоді люди мають менше можливостей планувати власне життя на роки вперед, вимушені орієнтуватись на сьогоднішні результати і швидкі зиски, та й низька соціальна ефективність змісту освіти, багато в чому застаріла технологія навчання не забезпечують швидкого адаптування до складних і динамічних змін у структурі людської життєдіяльності, в системі комунікативних зв'язків – до нових умов життя. Тому особливій актуальності набуває сьогодні проблема реформування існуючої освітньої системи з метою побудови освітньо-виховного процесу на парадигмі навчання життя, підготовки молоді до особистісної життєтворчості.

Ідея творчості життя має глибоке коріння в філософії, психології, культурі. А як самостійна галузь знання – психологія життя особистості – виокремилась у другій половині ХХ століття. Її основними завданнями стали

дослідження першооснов індивідуального існування людини, як форми прояву її соціального буття; розкриття психологічних механізмів індивідуального життєздійснення та шляхів досягнення повноти й цілісності індивідуального буття, умов придбання особистісного статусу суб'єкта життєтворчості.

Життєтворчість визначається вченими як “духовно-практична діяльність особистості, що спрямована на проектування, планування, програмування та творче здійснення нею свого індивідуального життя” [ 3 ,с.7].

Сьогодні навчання мистецтва життя та формування психологічної готовності молоді до життєтворчості набуває особливої актуальності. Ця вимога часу має перш за все **соціальні передумови**:

1. Світ стає складнішим та динамічнішим і тенденція до згасання швидкості змін не простежується. Це викликає необхідність постійного швидкого адаптування людини до нових умов життя.
2. Здійснюються великі зрушення у змісті, структурі людської життєдіяльності, в системі комунікативних зв'язків на основі суцільної комп'ютеризації та розвитку інформаційних технологій.
3. Відбувається формування єдиного інформаційного всесвіту, становлення нового типу культури, заснованій на загальній комп'ютерній грамотності.
4. Вимагають протистояння негативні прояви деяких психолого-педагогічних технологій, які сформувалися на рубежі ХХІ століття та небезпечні тенденції суцільної комп'ютеризації.
5. Спостерігається криза традиційних форм соціалізації молоді, що засновані на жорсткій визначеності життєвого шляху.
6. Створюються нові соціальні структури, у межах яких відбувається соціалізація молоді ( різні форми власності, багатопартійність, нові джерела інформації ), що розширює можливості вибору того чи іншого варіанту життєвої стратегії у поєднанні з підвищенням особистісної відповідальності за цей вибір .
7. Зростає в усьому світі попит на творчий потенціал людини, її здатність до самоорганізації, творчого самовизначення на рубежі століть.

Необхідність формування у молоді психологічної готовності до життєтворчості зумовлюється також **особистісними передумовами**:

1. Зростання домагань особистості на свободу самовизначення відповідно до своїх життєвих цілей і пріоритетів.
2. Дистанціювання від суспільства і особистий вибір форм та міри включеності в життєдіяльність суспільства вимагає зростання відповідальності і компетентності особистості в організації свого життєвого процесу.
3. Переважання уявлень сучасної молоді про гроші, як найточніший маркер статусу людини, її здатності забезпечити бажаний спосіб життя.
4. Неправильна інтегральна оцінка підростаючим поколінням свого суспільного стану, що містить порівняння з життям ровесників в інших країнах світу.
5. Тенденція спрямування свідомості й поведінки молодих людей на шляхи індивідуального виживання та пристосування до соціальної реальності, що інтенсивно змінюється.

6. Відсутність у молоді необхідних знань та вмінь життєустрою, які, на жаль, не набули систематизованого вигляду в процесі навчання й мають дуже малі можливості апробації і закріплення в практичній діяльності.

Вирішення проблем програмування індивідуального життя стосовно до нашої дійсності ускладнюється цілим рядом **зовнішніх перешкод**:

- розрив між розвинутими державами і державами “третього світу”, що постійно збільшується;
- глибока криза всіх структурних компонентів українського суспільства;
- фінансові та економічні потрясіння;
- нестабільна вартість енергоресурсів;
- економічна та соціальна нестабільність;
- глибока ідеологічна криза, пов’язана з ідеологічним вакуумом;
- масове безробіття;
- розмите правове поле реформ;
- виїзд з країни талановитих людей;
- зростаюче в суспільстві насилля;
- криміналізація, яка супроводжує становлення вітчизняного бізнесу;
- наявність різних “стартових” можливостей для представників різних верств населення;
- низька соціальна ефективність освіти, застаріла технологія навчання;
- невизначеність суспільної перспективи та ін.

Серйозною перешкодою на шляху творчого самовизначення молоді людини є не тільки зовнішні обставини, а й **внутрішні чинники**:

- низький рівень психологічної культури;
- невпевненість в завтрашньому дні;
- втрата довіри до інститутів влади;
- відчуття відчуженості і нездатності впливати на події;
- пасивна життєва позиція в очікуванні підвищення рівня життя;
- втрата орієнтації на колишні ідеали та відсутність власних ідейних орієнтирів;
- відсутність необхідних знань, вміння будувати життя: визначати мету свого життя з урахуванням своїх здібностей, соціальних і особистісних можливостей, здійснювати вибір життєвих пріоритетів, знайти критерії оцінки життєвого успіху, способи виходу з складних життєвих ситуацій та переборювання психічних напружень та стресів.

Посилаючись на дослідження сучасних вчених, що вивчають проблеми життєздійснення та життєтворчості, можна зробити висновок про необхідність узгодження з ними змісту навчальних програм загальноосвітніх шкіл та шкіл нового типу, про пошук потенційних можливостей навчання учнівської молоді мистецтву життя, формування у старшокласників психологічної готовності до особистісної життєтворчості.

В концепції освіти XXI століття, що розроблена комісією ЮНЕСКО, підкреслюється: освіта протягом усього життя стоїть на чотирьох стовпах: навчитися пізнавати, навчитися робити, навчитися жити разом, навчитися жити. Розкриємо детальніше зміст останніх положень, які найменше знаходять

своє відображення в освітніх програмах, посилаючись на вітчизняний досвід їх впровадження в систему освіти.

*Навчитися жити разом* означає знати й цінувати інші культури, з повагою ставитись до потреб, поглядів життєвих позицій інших, розуміти інші моделі життя, володіти культурою спілкування, бути готовим до врегулювання конфліктів, бути готовим прийти на допомогу партнерам у скрутних життєвих ситуаціях, у спільному пошуку розв'язання значущих проблем, сприяти взаєморозумінню з оточуючими людьми, спираючись на відчуття взаємозалежності та взаємодії.

*Навчитися жити* – це усвідомлювати масштаб своєї особистості, володіти методами рефлексії, мати високий рівень самосвідомості, самооцінки, формувати в собі потребу в самоздійсненні, самоактуалізації, повазі, захищеності, стабільності, потребу в життєвому успіху, виробляти свій стиль життя, визначати ціннісні орієнтири, навчитися свідомо передбачати ~~Майбутнє~~ свою життєву місію, мету, знайти смисл життя, зробити правильний життєвий вибір.

На думку провідних психологів К.Альбуханової-Славської, О.Асмолова, І. Якиманської, освіта - це процес, спрямований на розширення можливостей компетентного вибору особистістю свого життєвого шляху [1,2,7].

Компетентне ставлення особистості до життя, вважають В. Доній, Г.Несен, Л.Сохань, І.Єрмаков, означає потребу в самопізнанні, саморозумінні, самореалізації у різних видах творчої діяльності; володіння науковими знаннями про сутність “Я”, принципами і методами життєздійснення; усвідомлення, організацію свого психологічного часу, життєвого шляху, особистісного розвитку; проблемне бачення свого життя; осмислене розв'язання міжособистісних суперечностей, адекватну оцінку результатів своєї життєдіяльності, високу культуру споживання; відповідне ставлення до свого життя, здоров'я, фізичного розвитку [ 4, с.28].

Традиційний спосіб навчання і самонавчання не відповідає цим вимогам, оскільки ґрунтується на засвоєнні людиною стереотипних поглядів, методів і правил, що можуть застосовуватись лише у відомих, повторюваних ситуаціях. Традиційне навчання не зміцнює місце і роль людини в культурі, ступінь її готовності до глобальних змін у житті [ 8 ].

Реальну перспективу для подолання суперечностей між темпами суспільного та індивідуального соціокультурного розвитку створює новий тип організації навчально-виховного процесу, який зорієнтований на формування готовності особистості до швидкозростаючих змін у суспільстві, готовності до невизначеного майбутнього за рахунок розвитку здібностей до творчості, до різноманітних форм мислення, а також здатності до співпраці з іншими людьми. Тому нині відбувається неперервний процес визначення нової стратегії освіти учнівської молоді, ведеться пошук ефективних нововведень в усі складові підготовки її до життя: зміст, організаційні форми, методи навчальної діяльності; узгоджуються філософські, психологічні, педагогічні, соціальні, економічні, правові та інші аспекти формування готовності особистості до життєтворчості. Характерними рисами інноваційного навчання повинні стати:

- *передбачення* (anticipation) - здатність до розуміння нових, незвичайних ситуацій, прогнозування майбутніх подій, оцінка наслідків прийнятих рішень і, більше того, навіть до створення можливого і бажаного майбутнього;
- *співучасть* (participation) - соціальна активність, участь особистості у найважливіших видах діяльності, її особистий вплив на прийняття локальних і глобальних рішень, здатність бути ініціативним.

Аналіз навчальних планів гімназій, шкіл гуманітарного та естетичного профілю, ліцеїв свідчить про передбачення ними поглибленого вивчення учнями різних мов, світової літератури, історії. Це традиційні шкільні предмети гуманітарного циклу, які стосуються проблем людини, суспільства, буття та світогляду. Однак існують важливіші сучасні галузі науки, які зовсім не представлені в шкільному змісті освіти чи представлені недостатньо. Серед них філософія, психологія, соціологія, етика, естетика. Звичайно, важко включити такі предмети до навчального плану школи для обов'язкового вивчення, але в навчальних закладах нового типу їх викладання старшокласникам практикують досить часто [6].

Ми вважаємо, що нововведення психології в шкільний компонент дасть можливість молоді поринути в таємниці особистості, зрозуміти взаємовідносини людей, формувати позитивний досвід спілкування, досягнути місце людини в природі, соціумі, культурі, оптимізувати процес формування системи життєвих цінностей. Відомо, що найважливішим новоутворенням юності є формування самосвідомості. Вивчення власної особистості – перший важливий крок на цьому шляху. Тільки усвідомивши себе як особистість, індивідуальність, універсум, учні взмозі досягнути цінність людського життя, як власного, так і іншої особистості.

Резюме.

В статті автор кається підготовки учеников к личностному житнетворчеству как ведущей потребности современности. Рассматриваются социальные и личностные условия необходимости построения учебно-воспитательного процесса на парадигму житнетворчества, внутренние и внешние препятствия житнетворческой деятельности молодежи. Одним из направлений оптимизации существующей системы образования в этом направлении автор считает пропаганду научных психологических знаний, нововведения психологии в школьный компонент.

Summary

In the presented article the author touches upon the problem of students' and pupil's preparation for personal life-creation as a main demand of the modern life. Social and personal conditions of the necessity of making educational and upbringing process according to the life-creation paradigm, inward and outward obstacles to life-creative activity of modern youth are considered. The author believes that the scientific and psychological knowledge popularization is one of the ways of the present educational system optimization.

Література

1. Альбуханова-Славская К. А. Стратегия жизни. –М.: Мысль, 1991.-302 с.
2. Асмолов А.Г. Психология личности. –М.: МГУ, 1990.-386 с.

3. Мистецтво життєтворчості особистості: Наук.-метод. посібник: У 2 ч. / Ред. рада В.М.Доній та ін. –К.: ІЗМН,1997. –ч. 1: Теорія і технологія життєтворчості. – 391 с.
4. Мистецтво життєтворчості особистості: Наук.-метод. посібник: У 2 ч./ Ред. Рада В.М.Доній та ін. –К.:ІЗМН,1997.-ч.2: Життєвий потенціал нової школи. - 936 с.
5. Философско-психологические проблемы развития образования / Под ред. Давыдова В.В. –М.: Педагогика,1981.-176 с.
6. Школи нового типу в Україні: Метод. посібник / В.Ф.Поламарчук, І.Г.Єрмаков,Г.М.Ісаєва та ін. –К.: ІСДО,1996.-156 с.
7. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение. –М.: Школа-пресс, 1996. –112 с.
8. Rogers C.R. Freedom to learn; a view of what education might becom. Columlus, Ohio, C.E.Mernill Rub.Co [ 1969 ] 358 p.

*Плахотник О.В.  
Государственный аэрокосмический университет  
им.Н.Е.Жуковского "ХАИ"*

### **ПРОБЛЕМА ТЮТОРСТВА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

Понятия «тьютор», «тьюторство» все чаще встречаются на страницах отечественной педагогической и психолого-философской литературы. В буквальном переводе с английского слово "тьютор" означает "домашний учитель, репетитор, наставник..." Однако в применении данных понятий в русскоязычных текстах нами была замечена определенная логика, о которой хотелось бы рассказать подробнее.

Чаще всего они используются для обозначения новой фигуры педагога в дистанционном образовании (ДО), где значительная специфика деятельности преподавателя вызвала необходимость ввести термин тьютор, или дистантный тьютор. Это - педагог особого типа, способный выстраивать образовательную среду, соответствующую изменяющейся сущности учащегося.

Учитывая, что в дистанционном образовании речь идет об обучении взрослых, уже давно сложившихся людей, необходимо принимать в расчет ряд специфических особенностей. Во-первых, у каждого взрослого есть своя система ценностей, свое представление о моделях обучения и свои ожидания, касающиеся самого процесса обучения. Во-вторых, все они приходят из конкретной социальной среды. В-третьих, взрослые люди обычно начинают обучение осознанно, имея на то основания и относительно четко представляя себе цели, которых собираются достичь, т.е. у них на момент обучения есть определенная мотивация. Однако, эта мотивация может быть недостаточной для прохождения всего курса обучения. Следовательно, необходимо подкрепление мотивации к обучению, конкретными мероприятиями. Из этого следует, что поддержка и стимулирование обучаемого являются одной из главных задач в дистанционном образовании. Решение этой задачи в системе подготовки государственных служащих обеспечивается в основном директивными методами через вышестоящие организации. Однако, этот путь не обеспечивает требуемой эффективности формирования мотивации к обучению у слушателей. Эффективный путь решения данной проблемы - это непосредственное воздействие преподавателя на обучаемого при индивидуальных контактах. В системе от-

крытых университетов на Западе эта задача возложена на тьютора. В отечественной системе образования тьюторство только начинает получать признание. Поэтому открыто стоит на повестке дня вопрос подготовки преподавателей к работе в системе дистанционного образования, к активному применению в учебном процессе современных информационных технологий с использованием ресурсов глобальных телекоммуникационных сетей. Сегодня нужно вести речь об особом типе преподавателя, работающего в системе дистанционного образования, стиле и культуре преподавательского труда в этой сфере.

Во-вторых, понятие «тьютор» используется для обозначения новой фигуры преподавателя в вузе. Как пишет об этом Г.Селье, «...Благодаря тому что за развитием разнообразных учебных, мировоззренческих и даже общественных интересов студента наблюдает его наставник, тьютор, который впоследствии становится руководителем и другом студента, такая форма обучения чрезвычайно способствует созданию благоприятной обстановки для становления специалистов как в естественных, так и в гуманитарных науках...»[1].

В данном понимании тьюторская система - это исключительно оксбриджский феномен (Оксбридж = Оксфорд+Кэмбридж, два наиболее престижных университета в мире). Ни в одном из британских и тем более иностранных вузов такой системы ранее просто не существовало. Оксбриджский тьютор - куратор и преподаватель в одном лице. Впрочем, собственно преподавателем он не является. В основе занятий с тьютором лежит средневековая традиция диспутов и споров. Тьютор скорее помогает развивать способности к логическому мышлению и пониманию той информации, которую студент получает во время лекций или посещения библиотеки.

И действительно, ранее преподаватель выступал в основном транслятором знаний, и в условиях ограниченного доступа к определенному кругу литературы преподаватель становился своего рода источником информации. Сегодня образовательная ситуация изменилась. Она предполагает переход от экстенсивно-информационного к интенсивно-фундаментальному обучению, изменение роли преподавателя и студента в образовательном процессе, когда знание становится достоянием субъекта в качестве личного знания. Роль преподавателя как передатчика знаний уже не удовлетворяет. Задача преподавателя - научить студентов ориентироваться в информационных полях культуры, сформировать стремление к самостоятельному поиску истины, решению проблем и выходу из конкретных познавательных ситуаций. Во главу угла уже ставится не ремесло, а личность. Требуется переход от монолога к диалогу и полилогу в студенческой аудитории, когда студент бы рассматривался не как объект воздействия, а как субъект действия.

Интересно, что некоторые учебные заведения (например, Красноярский Государственный Университет) уже проводят обучение по специализации «тьютор – специалист психолого-педагогической поддержки», где обучение проходит параллельно с обучением по своим основным специальностям на факультетах. Как указано в аннотации, «Специализация тьютор - сопутствующее основной избранной специальности и обеспечиваемое на ее базе особое психолого-педагогическое образование, отличное по целям, задачам и содер-



жанию от традиционного высшего педагогического образования школьного учителя...» [ 2 ].

Однако в контексте философии образования нас более всего интересует еще одно понимание слова «тьютор», встречающееся довольно редко. Речь идет о действительно новой фигуре в педагогическом пространстве, однако выходящей за рамки высшей школы, и относящейся к образованию всех ступеней в наиболее широком смысле.

Среди педагогических позиций можно выделить те, к которым человек направляет "запросы" на содержание образования, и те, которые формируют у человека потребность создания этих "запросов". Иначе, тьютора можно обозначить как проблематизатора, который ставит проблему перед учеником, и тот, в результате ее решения, приобретает критерии "запросов" ко всем педагогическим позициям.

Позиция тьютора отличается от всех других тем, что человек с ней взаимодействует, исходя из собственного самоопределения, тогда как со всеми остальными педагогическими позициями человек взаимодействует согласно своей образовательной программе. И если самоопределение можно определить как момент, возникающий при состыковке культурного и индивидуального пространств, то будет вполне логично предположить, что тьютор представляет собой точку, соединяющую эти два пространства.

Позиция тьютора имеет отношение к индивидуально ориентированной педагогике. Ее особенность заключается в том, что нет точно разработанной образовательной программы для человека, содержание которой от него не зависит, а есть только сам человек, и каким он сделает свое образование, таким оно и будет.

Пожалуй, наиболее четко понимание именно этой ипостаси тьюторства изложено В.А. Коневым. «Учитель-тьютор - это не предметник, это педагог, или Учитель в собственном смысле слова и с большой буквы, который работает не со знанием-информацией, а с культурной ситуацией, в которой у ученика рождается знание-мысль...» [ 3 ]. Задача учителя-тьютора и состоит, собственно, в том, чтобы создать такую ситуацию культуры, в которой происходит приращение знания-мысли в сознании и учеников, и самого тьютора.

Каковы же основания возникновения подобной ситуации?

Первое из них – это сомнение. Именно сократическая беседа, искусство майевтики были первыми методиками, направленными на пробуждение мысли, и соединяющими в себе иронию и сомнение. Позже на методическом сомнении настаивал Декарт в "Правилах для руководства ума": необходимо подвергать сомнению любое утверждение, рассматривая его с разных сторон, и отбрасывать его, если оно не выдержит проверки сомнением. Эдмунд Гуссерль писал вслед за Декартом, что каждый философ, как и каждый человек, хоть раз в жизни, но должен перетряхнуть все свои представления и убеждения, проверив (проветрив) их сомнением, найдя среди них истинные и уложив на их основе все свое сознание. Организация ситуации сомнения учителем (тьютором) может строиться на различных основаниях, но наиболее эффективным, вероятно, является путь диалогического столкновения разных позиций, разных мнений и точек зрения.

Второе основание ситуаций приращения знания-мысли – это те "точки интенсивности", вечные вопросы человеческой жизни, которые мы называем вопросами мировоззренческими, а в XVIII веке Лейбниц их называл "philosophia perennis - вечная философия". Ситуации возникновения и приращения знания-мысли – это не обязательно смысложизненные вопросы и проблемы. Подобными «точками интенсивности» могут быть отдельные ключевые темы из истории, науки или искусства, причем при таком подходе возможно рассмотрение культурной целостности через призму отдельного феномена или факта. В результате такой подход в обучении позволяет соединить содержание знания с породившей его мыслью. Роль тьютора как раз и должна состоять в организации диалога и ситуации мысли-знания, а для этого иметь свой класс и свой урок.

Некоторые исследователи отмечают, что ниша для практики тьюторства возникает лишь в такой конфигурации образовательного пространства, где разворачивается антропопрактика программного "самополагания", то есть духовная, трансцендирующая (в противовес транслирующей) практика. «...Тьюторство является сопричастным развитию на уровне предельного. В качестве объекта и пространства нахождения средств деятельности для тьютора (тьюторской системы) выступает онтология индивидуальности, знаки индивидуальности как символы самоопределения, история развития индивидуализированной сущности, то есть тьютор присваивает на уровне онтологии средств историю развития индивидуальности. Таким образом, тьютор "обслуживает" программы как разворачивающиеся онтологии индивидуальности...» [4].

Тьюторство же происходит как антроподоуховная практика на стыке антропологического и духовного. «... Если бы это была антропопрактика, то называлось бы "совершенствованием", если бы это была духовная практика, то это было бы "исполнением". Это не то и не другое. Это есть порождение Духа на фокусе человеческого...» [4].

Обобщая проблему пространства тьюторства в современном обществе вообще, и образовании в частности, можно отметить следующее. Существует несколько тактик поведения в современном мире. Первая из них, наиболее часто встречающаяся, - это жизнь внутри сообщества или традиции с осознанием этих ценностей как предельных. Они постоянно воспроизводятся на себе с принципиальным отсечением всех других возможных типов связи с внешним миром. Вторая тактика ("скольжение") задана логикой постмодернистского сознания - движение по фрагментам сегодняшних контекстов. Здесь нельзя задерживаться в одном, поскольку каждый является во многом уничтожающим по отношению к другому. Третья тактика заключается в таком несколько парадоксальном типе активности, при котором человек, удерживая свое как ценность, все-таки может открыть перспективу своего движения навстречу другому и находит возможность входить в чужие традиции, сообщества, осмыслить чужие ценности. Думается, что именно эта третья тактика делает возможной полноценную реализацию предназначения тьютора в самом философском смысле этого понятия.

Summary

The article " The problem of tutorial in a context of modern philosophy of education " by Plakhotnik Olga is devoted to urgent today's subject: the role of a person of the teacher in the educational process. There are parsed the different approaches to concept of the tutorial in the domestic scientific literature. The author shows the new, philosophical sight on applicability of tutor as formulator of problems, accompanying the personal growth of the pupil in the constant dialogue with him..  
Keywords: education, tutorial, selfdetermination of the person, "points of intensity", dialogue.

Література:

1. Селье Г. От мечты к открытию//<<http://1001.vdv.ru/books/selye/56.htm> >
2. Межвузовская кафедра перспективных образовательных технологий // <<http://shk.krasu.ru/field/kafedra.htm>>
3. Конев В.А. Культура и архитектура педагогического пространства //Вопр.философии. - 1996.- № 10.-С.46-57.
4. Попов А.А. Педагогика и тьюторство в пространстве трансцендентной реальности (обоснование места возникновения открытого образования)// <<http://www.user.cityline.ru/~idcriast/shgo/popov1.htm>>

*Поліщук В. А.*

*Тернопільський державний педагогічний університет ім. В. Гнатюка*

## **ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ**

Історія свідчить, що соціальна робота в Україні має глибоке коріння та давні традиції. Проте здійснювалась вона не спеціально підготовленими професіоналами, а представниками різноманітних установ.

Актуальність підготовки соціальних фахівців у нашій країні обумовлюється тим фактом, що кризові зміни в умовах життя багатьох людей призвели до зростання бідності, злочинності, безробіття та інших негативних соціально-економічних явищ, які в цілому погіршують соціальне здоров'я суспільства. У зв'язку з цим стає очевидною необхідність розробки ефективної стратегії соціального розвитку і надання допомоги соціально незахищеним верствам населення. Для реалізації цього дійсно складного завдання потрібні компетентні спеціалісти.

Актуальність проблеми професійної підготовки соціальних педагогів обумовлюється ще й тим фактом, що переведення соціальної роботи в ранг професії і стрімке її поширення призвело до поповнення системи соціальних служб України протягом останніх років новими, молодими кадрами спеціалістів, які не мають спеціальної професійної освіти (учителями-предметниками, інженерами, економістами, агрономами і т.п.). Окрім того, в соціальні структури приходять фахівці різного рівня підготовки: молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр.

Вимоги до суб'єктів соціально-педагогічної діяльності обумовлюють зміст і логіку їх підготовки. Вони представлені у "паспорті спеціальності", в який входить кваліфікаційна характеристика, перелік посадових обов'язків спеціаліста, державний освітній стандарт.

Система підготовки кадрів для соціальної сфери в Україні на сьогоднішній день достатньо оформилася і представляє собою неперервний процес, який складається з декількох рівнів:

- діагностики професійної придатності;
- допрофесійної підготовки;
- базової підготовки (стаціонарна, вечірня, заочна, очно-заочна, дистанційна, екстернатна форми навчання), проводиться за державним замовленням або на комерційній основі; згідно державних стандартів, або документів, що їх замінюють до затвердження державних стандартів; у деяких вузах, особливо педагогічних, студенти отримують спеціальність соціального педагога як додаткову професію;
- післядипломного навчання, перепідготовки, підвищення кваліфікації вже працюючих професіоналів.

Оскільки соціальна робота – це професійна діяльність, яка вимагає від суб'єкта певних особистісних якостей, першим етапом у цілісній системі підготовки спеціалістів цієї сфери повинна стати діагностика професійної придатності до соціальної роботи та науково обґрунтований відбір майбутніх спеціалістів.

У вірності нашої думки ми пересвідчилися, коли почали серйозно вивчати і аналізувати — як проблеми професійного відбору вирішуються в інших країнах світу, де відповідних фахівців почали готувати значно раніше. Аналіз свідчить, що в більшості країн світу, які входять у Міжнародну асоціацію шкіл соціальної роботи, до претендентів навчатися соціальної роботі пред'являється ціла система вимог. Найбільш поширеними серед них є певні вікові обмеження (у Швейцарії, Німеччині, Фінляндії, США, Канаді, Індонезії) та певний освітній рівень (у США, Канаді, Австралії, Коста-Ріка). В Австралії, наприклад, до претендентів навчатися соціальної роботі пред'являється вимога мати завершену університетську освіту або спеціальність типу "людина-людина"; у Коста-Ріка — один рік навчання на гуманітарному факультеті. У таких країнах, як Австралія, Індонезія, Канада, Німеччина, Нова Гвінея, США, Швейцарія до абітурієнтів пред'являється вимога мати досвід практичної соціальної роботи.

У різних країнах існує ціла система психологічних вимог до особистості майбутнього соціального педагога і його загального розвитку: у Австралії — це інтерв'ю з компетентною особою; у Фінляндії — тести двох видів: національні тести регіональної організації здоров'я і соціальної діяльності та особистісні психологічні тести.

В Індонезії вимагається сертифікат поліції про бездоганну поведінку абітурієнта, а у Німеччині вивчається навіть його релігійна позиція, у окремих країнах передбачені вимоги до фізичного здоров'я претендентів.

Викладачами психолого-педагогічного факультету Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка розробляється питання професійного відбору майбутніх фахівців соціальної сфери. Розробка методики професійного відбору здійснюється в двох напрямках:

- формування компактного питальника на основі виділених основних блоків професійно важливих якостей соціального педагога. Головне призначення даного питальника — виявлення абітурієнтів, не придатних до соціальної роботи;
- створення психодіагностичного комплексу із уже стандартизованих і відомих методик. Основне призначення даного комплексу — виявлення абітурієнтів, найбільше придатних до навчання і майбутньої професійної діяльності соціального педагога.

З допомогою питальника ми намагаємося в'яяснити, наскільки в абітурієнта сформований інтерес до професії соціального педагога, чи наявний у нього досвід роботи з людьми, які потребують соціального захисту і допомоги. У ході бесіди намагаємося з'ясувати особистісне обґрунтування абітурієнтом причин вибору ним власне цієї професії; своїх життєвих цінностей і цілей; бажання працювати з людьми, які потребують соціального захисту і соціальної допомоги; рівня сформованості інтересу до вибраної професії; обізнаність із можливими сферами майбутнього працевлаштування.

Варто зауважити, що в ході відбору ми враховуємо рекомендації професійних соціальних працівників, відділів у справах сім'ї і молоді, управлінь освіти, адміністрації соціальних служб та інших осіб, які здатні дати кваліфіковану оцінку даному претенденту як потенційному соціальному працівнику.

Психодіагностичний комплекс із стандартизованих і відомих методик, який використовується на факультеті, включає в себе психогометричний тест Делінгера, типологічний питальник Айзенка, тестове завдання на гнучкість мислення Пашкової і проєктивну методику "Неіснуюча тварина". Вважаємо за доцільне зауважити, що абітурієнтів факультету діагностують тільки професійні психологи. Розроблена нами методика в даний час апробується і стандартизується з метою надання їй більшої впорядкованості. Висновок: зазначалося, зміст і характер діяльності соціального педагога свідчать про необхідність певного попереднього соціального досвіду та підготовки до неї. Ця особливість даного виду професійної діяльності актуалізує доцільність і необхідність достатньо ранньої орієнтації на дану професію, яка повинна здійснюватись задовго до того, як розпочнеться засвоєння професійних знань, вмінь та навичок у стінах вузу.

Сьогодні в Україні застосовуються різноманітні форми допрофесійної підготовки, які здійснюються у наступних типах освітніх закладів загальноосвітніх закладах (школах, ліцєях, гімназіях, технікумах);

- у закладах додаткової освіти (будинках дитячої творчості, соціально-педагогічних клубах, гуртках, факультативах, групах помічників соціальних педагогів);
- у вищих закладах освіти (факультетах майбутнього соціального педагога, очно-заочних школах соціального педагога);
- у взаємодії "загальноосвітній заклад — вуз" (соціально-педагогічних класах, спеціалізованих класах з конкретного профілю, педагогічних коледжах та ліцєях, школах майбутнього соціального педагога).

Викладачі нашого університету спільно із загальноосвітніми закладами освіти розробляють і втілюють у життя ідею допрофесійної підготовки помічників соціальних педагогів.

Організація допрофесійної підготовки і початкової професійної освіти соціальних педагогів враховує реальні проблеми і потреби соціуму і спрямована на підтримку ініціативи дітей та молоді. Вона допомагає учням системи середньої освіти зробити свідомий професійний вибір, оволодіти основними знаннями та вміннями відповідно до освітнього стандарту помічника соціального педагога, започаткувати формування професійно важливих якостей спеціаліста.

Найвагомішим етапом неперервного процесу підготовки спеціалістів для соціальної сфери є навчання у вищих закладах освіти. За логікою речей хід і логіка даного етапу професійної підготовки має базуватися на основі освітнього стандарту, який містить вимоги до якості підготовки майбутнього спеціаліста, змісту, об'єму та рівня сформованості професійних знань і вмінь, а також перелік обов'язкових навчальних дисциплін. У різних вузах нашої країни через відсутність затвердженого Міністерством освіти і науки України відповідного Державного освітнього стандарту в моделях підготовки соціальних педагогів існують певні відмінності і навіть розбіжності. Як відомо, поки що не існує міжнародної вповноваженої організації у справі організації навчання соціальної роботи. Міжнародна асоціація шкіл соціальної роботи (IASSW) не вважає, що загальна міжнародна освіта може мати переваги перед освітою, яку можна отримати у власній країні. Однак до системи підготовки соціальних працівників існують і загальні вимоги, які стосуються академічних стандартів програми і придатності претендента до соціальної роботи. У справі підготовки фахівців із соціальної роботи одним із найактуальніших питань, безперечно, є розробка системи чітких, послідовних і логічно завершених освітніх стандартів відповідної навчально-методичної документації. У Тернопільському державному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка проводиться певна робота щодо створення своєї моделі підготовки соціального педагога, розробки відповідних технологій навчального процесу, організаційного і науково-методичного його забезпечення. При цьому ми намагаємося виходити як із сутності діяльності соціального педагога так і необхідності підняття статусу й престижу цієї професії. Реформування різних сторін нашого життя, яке пов'язане з елементами демократизації, активізує суб'єктивний фактор у процесі підготовки спеціаліста.

Особистісний фактор набуває першочергового значення не лише в аспекті зміни установки студентів (від пасивно споживацької до активно дієвої), а також і в аспекті формування у майбутніх соціальних педагогів якостей лідера, керівника соціально-педагогічного процесу, здатного не тільки конструктивно будувати стосунки у рефлексивному середовищі і прогнозувати їх подальший розвиток, але і активно змінювати його (середовище).

Важливою рисою підготовки фахівців соціальної сфери у вищому закладі освіти повинна стати його направленість на навчання спеціалістів, здатних не тільки адаптуватися і пристосуватися до існуючих умов, але які

були б здатні сприймати і засвоювати соціальні зміни. Такі освітні орієнтири отримали міжнародне визнання ще на початку 90-х років у якості робочих орієнтирів у програмах ЮНЕСКО [1]. Якщо дотримуватись загальноновизнаної класифікації типів навчання – трактуючи навчання в широкому розумінні – як процес нагромадження досвіду, як індивідуального так і соціокультурного [2] – то серед усіх типів - “підтримуюче”, “інноваційне” і “кризове” — найбільш ефективним для системи підготовки соціальних педагогів є “інноваційне” навчання. Власне інноваційний тип навчання формує у майбутніх фахівців соціальної роботи здатність до впровадження інноваційних змін в існуюче соціальне середовище, формує вміння активно реагувати на проблемні ситуації, які виникають як перед окремою людиною так і перед суспільством в цілому.

Нам здається важливим зауважити, що якщо підтримуюче навчання спрямоване на ретрансляцію, відтворення соціального досвіду, то інноваційне – зорієнтоване на творчий пошук на основі наявного досвіду, а значить, і на його збагачення.

У системі підготовки соціальних працівників повинна втілитися ідея так званої суб’єкт-суб’єктної педагогіки. Це сприятиме значному поліпшенню якості і підвищенню актуальності запропонованих програм і збільшенню взаємної відповідальності сторін. Студенти вищих закладів освіти повинні стати активними учасниками навчального процесу.

Власне тому в процесі підготовки соціальних педагогів викладачами факультету серйозна увага приділяється ролі і місцю соціально-педагогічної практики в цілісній системі підготовки соціальних педагогів.

Вивчивши досвід підготовки соціальних працівників (педагогів) у кращих вузах України, а також зарубіжний, у нашому університеті, у системі підготовки соціальних педагогів передбачені різноманітні види соціально-педагогічних практик протягом всього періоду навчання: ознайомлююча (I семестр, 36 годин); волонтерська (II семестр, 36 годин); організаційно-відпочинкова (III семестр, 36 годин); діагностична (IV семестр, 36 годин); профілактична (V семестр, 36 годин); соціологічна (VI семестр, 72 години); реабілітаційно-корекційна (VII семестр, 108 годин) і переддипломна (VIII семестр, 72 години).

Ми змушені зізнатися, що ідея такого підходу до підготовки соціальних педагогів, а власне організації практичного аспекту підготовки не відразу знайшла розуміння на факультеті і в університеті. Опоненти намагались довести, що всі теоретичні і практичні аспекти соціальної роботи студенти цілком можуть вивчити в університеті при відповідній технології організації навчального процесу. Робоча група, яка розробляла навчальний план, зуміла на раді факультету відстояти свою позицію і доказати, що в цілісній системі підготовки спеціалістів практика повинна посідати особливе місце. Завершальним етапом у цілісній системі професійної підготовки соціальних педагогів є післядипломне навчання і підвищення їх професійної кваліфікації. Ми даємо собі відчит, що актуалізація питання післядипломного навчання на даному етапі розвитку нашого суспільства породжує ряд питань.

Одним з найскладніших серед них є питання: хто буде основними авторами і реалізаторами програм післядипломного навчання соціальних педагогів.

На нашу точку зору, на даному етапі розвитку соціальної політики в нашій країні, оптимальною може бути поліструктурна модель післядипломного навчання соціальних педагогів, коли авторами програм і основними їх реалізаторами виступатимуть як професійні асоціації соціальних працівників і соціальних педагогів так і вищі заклади освіти, які готують відповідних фахівців соціальної роботи і мають відповідний кадровий і навчально-методичний потенціал, а також самі соціальні служби і агентства.

На захист такого підходу до вирішення проблеми післядипломного навчання і підвищення кваліфікації соціальних педагогів наводимо наступні аргументи.

Асоціації соціальних працівників і соціальних педагогів можуть і повинні взяти найактивнішу участь у розробці норм і правил професійної діяльності і програм підвищення кваліфікації фахівців соціальної сфери. Власне відповідні професійні асоціації володіють реальною картиною стану справ у галузі, даними щодо рівня професійної підготовки фахівців, проблем і труднощів, які мають місце в їх діяльності. Асоціації можуть розробляти, підтримувати і фінансувати відповідні програми професійного вдосконалення своїх членів. Вони (асоціації) повинні надавати своїм працівникам можливість для здійснення післядипломного навчання. Авторитет асоціації дозволить їй вирішити питання визнання і заохочення фахівців, які успішно опанували запропоновані асоціаціями курси чи інші форми підвищення кваліфікації.

У розробці і впровадженні програм післядипломного навчання соціальних педагогів значну роль повинні відігравати вищі заклади освіти, які готують відповідних спеціалістів. Можна спрогнозувати, що найбільш ймовірно реалізація ідеї післядипломного навчання соціальних працівників у вищих закладах освіти буде здійснюватися за традиційною академічною моделлю, яка передбачає наступні форми послуг:

а) опанування фаху соціального педагога на базі вже наявної вищої освіти, що здійснюється відповідними відділеннями факультетів післядипломного навчання;

б) курси підвищення кваліфікації на базі відповідних факультетів чи кафедр. Власне такий вид кваліфікації є домінуючим у нині діючій системі підвищення кваліфікації педагогів.

У післядипломному навчанні соціальних педагогів належне місце можуть і повинні зайняти програми, розроблені і профінансовані центрами і агентствами соціальних служб. Це особливо стосується програм, що розраховані на поліпшення конкретних соціальних послуг. Такі програми враховують поточну соціальну політику, зміни пріоритетів, їх функціонування може бути обумовлене особливостями даного регіону і обмежене часовими рамками. Так, наприклад, працівники, які займаються проблемами дітей-інвалідів, можуть утворити групу, якій буде запропонована відповідна програма підвищення кваліфікації. На зміну цій групі приходить наступна, - наприклад, група соціальних працівників, які займаються проблемами людей похилого віку. Тобто, участь у роботі тієї чи іншої групи обумовлюється чисто



професійними інтересами, а спонуканням до вдосконалення професійної компетентності повинні слугувати умови службової діяльності.

Важливо, щоб базова освіта розглядалась в соціальній сфері як попередня і необхідна передумова здійснення професійної діяльності.

Цілком очевидним є твердження, що післядипломне навчання повинно здійснюватися з врахуванням вимог сьогодення і носити випереджувальний характер щодо змін у соціальній сфері, задовольняти вимоги осіб, організацій і служб, які фінансують соціальні послуги, відповідати сучасним тенденціям навчання повинно базуватися на чіткій взаємодії і відповідальності всіх задіяних суб'єктів. Особливої ваги набуває питання встановлення органічного взаємозв'язку між попередньою освітою і післядипломним навчанням. Практично у жодній професії такого роду концепція не є доведеною до логічного завершення. Проте в медицині і педагогіці у вирішенні цього питання досягнуто певного прогресу, що варто вивчити і застосувати. Хочеться висловити сподівання, що запропонована нами поліструктурна модель післядипломного навчання, яка може здійснюватись на основі вільного вибору і в умовах вільної конкуренції послуг, не тільки знайде своє місце в нашій державі але й отримає належний розвиток. При цьому очевидним є той факт, що рішення про участь у післядипломному навчанні кожного конкретного соціального працівника буде прийматись на місці в залежності від багатьох факторів: професійної необхідності проходження підвищення кваліфікації, фактору часу, актуальності, вартості навчання, місця розташування, зручності і привабливості та ін. Таким же чином будуть вирішуватись питання винагороди і стимулювання професійного росту. Цілком очевидним є той факт, що при такому підході можливим є функціонування програм різного рівня в залежності від того, хто їх організовуватиме і для якої категорії споживачів.

Дозволимо висловити сумнів у тому, що навряд чи запропоновані нами міркування щодо цілісної системи професійної підготовки соціальних педагогів будуть реалізовані найближчим часом в Україні у їх чистому вигляді. Проте незаперечним залишається твердження, що тільки цілісна система професійної підготовки, яка включає в себе діагностику професійної придатності, довузівську і базову підготовку у вищому закладі освіти а також післядипломне навчання соціальних працівників, адекватніше відповідатимуть запитам і проблемам як самих соціальних працівників так і їх клієнтам, а значить сприятимуть процесу становлення соціальної служби у нашій країні і зростанню її авторитету.

Resume

Practical work experience of the teachers of Pedagogical Psychology Department Ternopil State Pedagogical University in social pedagogues' training is examined in the article. Great attention is paid to the analysis of the system of training specialists for social sphere.

Резюме

В статье рассматривается опыт работы преподавателей психолого-педагогического факультета Тернопольского государственного педагогического университета по профессиональной подготовке социальных

педагогов. Особое внимание уделяется анализу системы подготовки кадров для социальной сферы.

Література:

1. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике. Москва-Рига, Эксперимент, 1998.
2. Naisbitt J, Aburdene P. Mega-trends 2000. – N.Y., 1990; Towards developing new teacher competencies in response to mega-trends in curriculum reforms. – Bangkok, 1992.
3. Botkin J.W., Elmandra M., Malitza M. No limits to learning. — Oxford, 1979.

*Подольн Э.Ф.  
старший преподаватель,*

*Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта*

### **РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МИРОВОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ**

Процесс освоения мировой музыкальной культуры можно идентифицировать с освоением особой духовной цивилизации, имеющей отношение ко всем отраслям музыкальной науки, а так же к истории, философии, психологии и т.д. Гуманитарные знания структурируют основу мира, при этом овладение музыкальными знаниями в большой степени обеспечивает способность человечества к прогрессивной творческой деятельности.

Роберт Вернер (США) в «Современном музыкальном проекте» указывает: «Всестороннее музыкальное мастерство подразумевает, что занятия по овладению им должны проводиться на всех уровнях, начиная с первых шагов приобщения учащихся к музыкальной культуре до последних этапов профессионального образования на уровне университетов».

Мировая музыкальная культура - вполне органичный раздел учебных курсов «Мировая художественная культура», «Культурология» и других дисциплин, входящих в учебные планы гуманитарных колледжей и вузов. Тем не менее, предмет «Мировая музыкальная культура» – все еще своеобразный «Ауэрвилль», просчитанный аксиологически, но представляющий собой особую экзистенциальную систему в совокупности музыкально-теоретических дисциплин.

Существует несколько доминант в подходах к изучению курса мировой музыкальной культуры, как-то: абсолютизация музыкального анализа; прерогатива музыкально-эмпирических установок; превалирование элементов музыкального историзма. На этом фоне редко прослеживаются традиционные, мобильные ориентиры в формировании методологической системы изучения Мировой музыкальной культуры. Глубокое знание шедевров мировой музыкальной классики – необходимое условие и важнейшая составляющая формирования полноценного творческого музыкального педагога.

Свободная ориентация в музыкальном репертуаре детей разных возрастных групп предполагает усвоение всех основных композиторских школ,

стилей и направлений. И поскольку курс истории мировой музыкальной культуры интегрирует в себе знания, умения и навыки большинства музыкальных дисциплин, - в этом предмете, точнее, в процессах его усвоения заложены огромные возможности для профессиональной самореализации студента-музыканта.

В основе музыкального творчества лежат продуктивное музыкальное мышление и воображение. Будущему музыкальному педагогу необходимо усвоить, что у детей это один из наиболее продуктивных видов творчества с точки зрения задачи гармонического развития личности. Важнейшее его условие – формирование творческих способностей, мышления, воображения. Искусство музыки по своей природе чрезвычайно благоприятно для их становления, что связано с ее спецификой: большой вариативностью художественного образа, высокой абстрактностью языка, особенностями «повествования». Л.С.Выготский замечал: «...музыкальное произведение вызывает в человеке, который слушает музыку, целый сложный мир переживаний и чувств. Это расширение и углубление чувства, творческая его перестройка и составляет психологическую основу искусства музыки». – («История развития высших психических функций» – Сборник – М., т.3.).

Значение музыкального творчества в музыкальном развитии детей определяется тем, что оно прямой путь вовлечения их в музыку, активный способ познания закономерностей музыкального языка, эффективный метод формирования комплекса музыкальности в целом.

По мнению В.В. Асафьева, «Путь развития музыкально-творческих навыков – необходимейший и, пожалуй, самый действенный этап музыкальной эволюции». – (Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании – Л., 1973 . – 82 с.). С целью максимального углубления профессиональной стороны предметов «История мировой музыкальной культуры», «Украинская и мировая музыкальная культура» в ряде вузов сделаны попытки изменить ракурс изучения данных дисциплин: введена своеобразная преамбула – раздел: «Детская музыкальная литература». Его содержание дает возможность выявить творческий потенциал будущих музыкальных педагогов, с первых же занятий вводит их в мир избранной профессии.

В процессе освоения раздела «Творчество», входящего в программу «Детской музыкальной литературы», студент – музыкант в определенной системе выполняет следующие виды деятельности: участие в исполнительских конкурсах на лучшую интерпретацию детских пьес, песен; читает с листа сложные музыкальные произведения детского репертуара; сочиняет музыкальные рассказы; продумывает и проводит музыкальные беседы; сочиняет детские пьесы и песни с конкретным образным содержанием; аккомпанирует; анализирует музыкальный материал, в основном альбомы детских фортепьянных пьес – Т.В. Свиридова, А.И. Хачатуряна, В.С. Косенко, Л.Н. Ревуцкого, С.С. Прокофьева и т.д.; участвует в инсценировании страниц жизни известных музыкантов; составляет программы концертов для детей, др. – то есть студент не только приобретает знания, но и применяет их практически, проявляет себя творчески с первых шагов в освоении профессии. Одновременно

происходит обогащение музыкально-слухового опыта, сформировываются представления о разных видах фактур и, в целом, о средствах музыкальной выразительности, о стилях, школах, - на данном этапе с опорой на детский музыкальный репертуар.

Когда стремление к самовыражению становится особенно сильным, склонность к музыке оказывается, зачастую, ведущим средством выражения духовной жизни человека.

Жизнь – непрерывный процесс творчества, потребность в котором растет по мере роста сложности окружающей среды. Преодоление любого жизненного кризиса (лат. « кризис » есть «выбор» ) связано с творческим решением проблемы и отказом от старых способов действий. Хотя обучить творческому акту нельзя, применение специально ориентированных приемов и методов обучения может содействовать его образованию и появлению.

Знания, умения и навыки являются обязательным условием для совершения того или иного творческого акта. Но суть творчества не в их формальном накоплении, а в использовании их как средства для открытия новых путей, закономерностей и способов действия.

Творческого человека отличает широта интересов, большая эмоциональная впечатлительность, желание следовать самостоятельно избранным путем, не нарушая профессиональной этики. Формирование черт творческой личности может явиться для молодого музыканта ориентиром на путях профессионального роста.

Реализуя программу курса Мировой музыкальной культуры необходимо опираться на интегративные возможности родственных дисциплин: основной музыкальный инструмент, аккомпанемент, элементарная теория музыки, гармония, анализ музыкальных форм, чтение хоровых партитур, дисциплины культурологического направления.

Примеры заданий творческого характера из приложения к программе курса Мировая музыкальная культура:

Музыка эпохи барокко. Музыкальный классицизм.

- Эссе: «Как изменились средства музыкальной выразительности у венских классиков в сравнении с композиторами эпохи барокко?».

Музыкальный романтизм

- Сочинить музыкальный автопортрет (после знакомства с «Карнавалом» Р. Шумана).
- Проанализировать музыкальную трактовку. Ф.Листом картины Рафаэля «Обручение» («Годы странствий»).
- РАЗДЕЛ: Музыкальная культура Украины XVIII- XIX в.в.
- Эссе: Как философские принципы Г.С. Сковороды отразились в его музыкальном наследии?
- Изучить материал о пребывании в Ялте Н.В. Лысенко.
- Принять участие в постановке детских опер Н.В. Лысенко и К.Г. Стеценко.

Как показывают наблюдения, у студентов младших курсов иногда возникают определенные трудности при изучении музыки (классической, современной) .Это происходит из-за несформированности эстетического воспри-

ятия, из-за отсутствия собственного отношения к данной музыке. В чувственной сфере существует точный набор эталонов, связанный с тем видом музыки, которую мы слушаем и которая чаще всего сопровождала наше эмоциональное состояние, то есть то, что можно назвать звукоэмоциональным индивидуальным фондом. В целях целенаправленного интенсивного обучения, базирующегося на произведениях, которые выполняют иное эмоциональное обеспечение, наш прошлый опыт может стать внутренним тормозом в эстетическом восприятии музыки. Овладение новой музыкой, которая выражает идеалы современников, имеет исключительное значение для формирования мировоззренческих позиций и эстетического развития личности. Оно состоится лишь с появлением новых собственных открытий. Одним из возможных путей перехода от интуитивного до обдуманного, более углубленного и углубленного восприятия музыкального образа является метод эмоционально-смыслового анализа произведения, при этом велика роль знаний о мире музыки, историко-культурных факторов, волнующих общество и художника. Произведение искусства активизирует творческое сознание, вызывает определенные эмоции и часто определяет саму возможность эстетического восприятия.

Музыкальный язык, специфически социальное средство хранения и передачи музыкальной информации, - это прежде всего система устоявшихся звуковых образований: формальных, ритмичных, ладовых, т.е. моделей, образующих его «лексический фонд».

Типы звукосочетаний, типы «слов», специфические и относительно стабильные в каждую эпоху, образуют, по словам Б.В. Астафьева, ее интонационный словарь, который живет в сознании людей данного общества. Музыкальный язык – это также система «грамматических норм», правил использования, соединения «слов» – моделей. Музыкальный язык – это система связей всех материальных звуковых структур с их идеальным смыслом, музыкально-звуковых структур. Языковой слой музыкального мышления образует фундамент всей музыкальной деятельности и делает возможным акты музыкальной коммуникации.

В процессе овладения языком музыки формируется конструктивный тип музыкального мышления, определяющий «внутримызыкальными элементами». Музыкальное творчество в целом – продукт взаимодействия образно-художественного и конструктивного мышления.

В начальный период освоения музыкального языка студенту – будущему педагогу в курсе изучения основной музыкальной культуры может быть предложена для ознакомления (в разделе ДМЛ – Украинские композиторы XX ст. – детям.) практика общения с музыкой М. Чембержи, ректора Киевской детской Академии искусств. Один из его детских сборников – «Мрії веселкові» - представляет собой песни на стихи известных украинских поэтов: В. Лагоды, В. Малышко, Т. Коломиец, В. Сороки, и др. Оригинальные мелодии песен, доступные детям по форме и содержанию, композитор предлагает не только для исполнения или слушания, а приглашает детей к сотрудничеству. С этой целью после каждой песни в сборнике отведены чистые страницы для воссоздания в рисунках эмоционально-образного содержания музыки. Изображая в рисунках выразительно-смысловые значения музыкального языка (где под-

сказкою для восприятия есть поэтическое слово), ученики в какой-то мере стремятся дать эстетическую оценку художественного содержания песен, которое вызывает у каждого из них индивидуальные неповторимые ассоциации и развивает их представление, фантазию и образное мышление в целом. В комплексе три сборника М. Чемберджи составляют последовательную методическую систему обучения учащихся творчеству на основе взаимодействия разных видов искусства с доминантой музыкального искусства.

В плане развития ассоциативного музыкального мышления очень интересны фортепианные акты В. Сильвестрова «Дитяча музика» № 1 и № 2. Подобно классическим детским циклам композиторов прошлого, здесь перед юными слушателями ставятся воспитательные цели. Цикл «Дитяча музика» № 2 состоит из семи песен и строится по принципу образного, жанрового, темпового и фактурного контрастов и представляет собой в целом тип авангардного музыкального мышления. Понимать язык «новой» музыки непросто, но опыт последних лет показывает, что студенты все с большим интересом обращаются к произведениям современных композиторов, смело включают их в программу и «несут» на практику в школу.

Музыкально-просветительская функция будущего педагога также сформировывается в процессе изучения Мировой музыкальной культуры. Именно здесь подготавливается творческий диалог с аудиторией. Цель его осуществления заключается в активизации внимания, пробуждения у слушателей заинтересованности музыкальными образами, желании глубоко проникнуть в сущность художественных явлений. Диалог с аудиторией помогает получить обратную связь – выявить интересы, художественные запросы слушателей, меру их осведомленности в музыке. И наконец, живая беседа с детьми дает возможность скорректировать их эстетическую реакцию в нужном направлении. Среди конкретно-диалоговых приемов особенно действенными являются – задания на распознавание музыкальных стилей, узнавание знакомых музыкальных произведений, ответы на проблемные вопросы, музыкальные загадки и т.д. Тематика концертов может быть разнообразной: «В мире джаза», «Мастер и Музыка» (по произведениям М.А. Булгакова), «Музыка в жизни Марины Цветаевой», «Образ любви» (по страницам жизни Ф. Шопена), «О стиле ретро», «В гостях у Феи музыки», «Судьба музыканта» (о Л. Бетховене), «Импрессионизм в живописи и музыке» и т.д.

Интересна форма концерта-коллажа, в котором школьники привлекаются к исполнению музыкальных пьес, песен к чтению стихов. Настоящего учителя характеризует постоянный поиск оптимальных дидактических воспитательных, методических и других решений. Творчество педагога в эффективном использовании приобретенного кем-то опыта в новых условиях, в совершенствовании рационализации, модернизации известного соответственно новым задачам, в гибкости при выполнении запланированного в непредвиденных ситуациях; удачной импровизации как на основе точного знания и компетентного расчета, так и высокоразвитой интуиции; в умении фантазировать, видеть близкую и далекую перспективы в работе.

Школа XXI ст. должна быть своеобразным центром, который благоприятствует становлению духовности учеников, в частности овладению ими куль-

турными ценностями Украины и мировой цивилизации. Важное место в этом процессе принадлежит учителям-гуманитариям, основной задачей которых является введение в мир прекрасного, воспитание эстетических чувств, вкусов, идеалов, что обуславливает необходимость творческой активности в процессе их профессионально-педагогической подготовки.

*Подсолонко В. А.*  
*доктор экономических наук, профессор,*  
*Подсолонко Е.А.*  
*кандидат экономических наук,*  
*Крымский государственный гуманитарный институт, г.Ялта,*  
*Михайлов Е.А.*  
*председатель правления ОАО Крымтур*

## **ОБЕСПЕЧЕНИЕ НЕПРЕРЫВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ЭКОНОМИСТОВ И МЕНЕДЖЕРОВ**

### **1. Проблемы непрерывности обучения**

90-е годы в Высшей школе Украины прошли под знаком решения проблемы обеспечения преемственности всех видов обучения. В отечественной Высшей школе появилась цепочка последовательных квалификационных уровней: младший специалист, бакалавр, специалист, магистр - и соответствующие им уровни аккредитации ВУЗов - 1, 2, 3 и 4.

Еще в 1993г. в разработанном Министерством образования Украины перечне направлений базового высшего образования многим специальностям перечисленных квалификационных уровней сопутствовали рабочие профессии. В основном все было логично. Преемственность всех квалификационных уровней важна, она служит основой становления руководителей всех сфер деятельности. Однако, в действительности по предложенной в 1993г. и продублированной в 1997-1998г. схеме взаимосвязи этих уровней реально эту взаимосвязь обеспечить не удалось. Была сделана попытка сформировать некий укрупненный и достаточно абстрактный квалификационный уровень базового высшего образования - бакалавр. Так, в экономике намечалось готовить бакалавра экономики, в менеджменте - бакалавра менеджмента.

Этому уровню, например, в экономике предшествовал уровень младшего специалиста по специальностям финансы, банковское дело, страховое дело, экономическая статистика, бухгалтерский учет и аудит, экономика предприятия, коммерческая деятельность, биржевая деятельность. А после бакалавра экономики, так сказать в общем виде, шел уровень специалиста опять с подразделением на специальности, как новые, так и поглощающие перечисленные специальности младшего специалиста: экономическая теория, экономическая кибернетика, международная экономика, финансы и кредит, экономическая статистика, учет и аудит, экономика предприятия, маркетинг. С небольшими изменениями все это сохранилось и в перечне 1997-1998 г.

Аналогичная картина наблюдалась и в менеджменте. Однако, в 1997-1998 г. количество специальностей в менеджменте было сокращено. Причиной этому явилась несовершенство решений Министерства образования Украины в 1993 году по вопросам обучения менеджеров. Процесс «усечения» обучения менеджеров, очевидно, будет продолжаться и дальше. Наверное, мало у кого возникают вопросы о причине прекращения подготовки в Вузах таких специальностей как менеджмент образования, производственный менеджмент, менеджмент природопользования и другие.

Необоснованные переходы от большого числа специальностей на уровне младшего специалиста к укрупненной одной специальности, отождествляемой с квалификационным уровнем бакалавра, и опять - к большому числу специальностей и специализаций на уровнях специалиста и магистра внесли ряд разногласий в понимание логики преемственности этих уровней, в процессах обучения студентов, во взаимосвязь учебных планов всех этих уровней.

Чтобы устранить эти разногласия, потребовалось сформировать концептуальные положения обеспечения преемственности всех видов обучения. В основе таких положений можно использовать известную из мировой практики непрерывность становления профессионалов: от простого - к сложному, от частного - к общему. Оптимальным при этом является обеспечение законченности образования на каждом году обучения, а в отдельных случаях и по полугодиям, семестрам или триместрам, с получением соответствующих сертификатов или дипломов. Такой опыт накоплен в некоторых странах.

Например, после первого года послешкольного обучения в ВУЗе каждый студент получает профессиональные навыки, подтверждаемые сертификатом или дипломом рабочей профессии оператор компьютера, секретарь-делопроизводитель, лаборант, учитель. Без этого документа дальнейшее обучение не должно разрешаться. Вместе с тем по желанию студента, он может с этим дипломом работать по полученной профессии и вообще не продолжать обучение в ВУЗе, либо перейти на заочное или экстернатное обучение. После полутора-двух лет обучения можно приобрести вторую рабочую профессию с выдачей соответствующего диплома (бухгалтер, статистик, программист). Но ни одна из этих профессий и дипломы, дающие право занятия этих должностей, не должны позволять занимать должности более высокого уровня (старший бухгалтер, руководитель группы, зав. сектором). Эти дипломы должны позволять осуществлять только индивидуальные работы. Для того чтобы занимать должность любого младшего руководителя, ответственного за выполнение комплексных работ несколькими исполнителями (из перечисленных для примера), необходимо завершить обучение по квалификационному уровню младшего специалиста.

Вместе с тем, диплом младшего специалиста не должен позволять занимать должность зав. отделом или выше. Для этого уже следует защитить диплом бакалавра. А для того, чтобы иметь право продвижения по службе выше зав. отделом, необходимо защитить диплом специалиста (это будущие главные бухгалтеры, главные экономисты). Диплом магистра должен давать право на преподавательскую и исследовательскую работу в Вузах и НИИ, тогда как все предыдущие дипломы не должны давать такого права.



В соответствии с такой постановкой разрабатываются и учебные планы от обучения простым профессиям до подготовки исполнителей комплексных работ и руководителей коллективов. В этой связи некоторые дисциплины системного и фундаментального характера должны переместиться на последние курсы обучения. Во многом это согласуется и с логикой возникновения такого рода дисциплины как итога работы с большими объемами эмпирических данных, позволяющей устанавливать закономерности, получать обобщения и выработать теорию. Теория, опирающаяся на осмысленную практику, которой овладели студенты, освоив индивидуальные профессии, будет более результативна.

Следовательно и предложенная Министерством образования Украины структура укрупненного представления профессионального уровня бакалавра не находит подтверждение в приведенной постановке. Требуется видение этого уровня как базового высшего образования.

## 2. Методы расчета величины платы за обучение студентов

В основе расчетов величины платы студентов (слушателей) за обучение должны лежать социально и экономически обоснованные подходы, законы цивилизованного рынка.

В объективно сложившихся условиях необходимости структурной перестройки экономики регионов Украины возрос интерес к получению высшего образования по новым специальностям и их специализациям, позволяющим осуществить эту реструктуризацию. На волне этой потребности возникло много новых ВУЗов и факультетов, ведущих подготовку соответствующих специалистов. Некоторые из таких ВУЗов, возникших на пустом месте, стали составлять достойную конкуренцию старейшим Вузам страны: у них появились вполне приемлемые учебные корпуса (взятые в аренду или выкупленные у развалившихся и обанкротившихся предприятий), классы вычислительной техники, библиотеки, стабильный штат высококвалифицированного профессорско-преподавательского персонала. На этом фоне некоторые государственные Вузы впадают в жалкое существование, теряют социальный, культурный, учебный и исследовательский фонд (как помещения, так и персонал).

Возникает естественный вопрос, почему государственный ВУЗ не может процветать в современных условиях открывшихся рыночных возможностей, есть ли для этого объективное объяснение? Или это субъективные причины?

Какие могут быть варианты подхода к расчету величины платы за обучение?

Первый вариант - затратный. Он базируется на определении величины платы за обучение, покрывающей все расходы ВУЗа на учебный процесс. Плата за годовое обучение при этом не зависит от будущего квалификационного уровня обучающихся студентов.

Второй вариант - результатный. Здесь плата за годовое обучение зависит от будущего квалификационного профессионального уровня студентов. Естественно, величина такой оплаты ежегодно будет изменяться. Если за первый год обучения она может быть приравнена к величине годовой заработной платы рабочей профессии низшего уровня сложности (оператор компьютера,

учетчик, секретарь-делопроизводитель), то за второй год - к величине годовой заработной платы «рабочей» профессии более высокого уровня сложности (бухгалтер, статистик, программист). Третий год обучения для получения квалификационного уровня младшего специалиста должен по оплате приравниваться к величине годовой заработной платы работников должностей, выполняющих начальные координационно-управленческие функции (диспетчер, старший бухгалтер, руководитель группы, зав. сектором). Получение образования по квалификационному уровню бакалавра по стоимости может приравниваться к величине годовой заработной платы заведующего отделом или его заместителя (зав. отделом труда и заработной платы предприятия, планово-экономическим, финансовым, зам. главного бухгалтера). Оплата обучения на получение образования по квалификационному уровню специалиста и магистра должна быть приравнена к величине годовой заработной платы главных специалистов предприятий (главного бухгалтера, главного экономиста, заместителя директора предприятия по коммерческой работе).

При таком подходе, учитывающем значимость приращения знаний в связке с оплатой труда по будущим должностям, занимаемым после получения соответствующего квалификационного уровня, и оплатой обучения, приравниваемой к величинам годовой заработной платы по этим должностям, естественно плата за обучение в каждом последующем году будет возрастать. Если принять оплату обучения за первый год 1000 грн., то каждый последующий год плата будет возрастать на 500 грн. и составит 3000 грн. за пятый год. Суммарно за пять лет обучения придется уплатить 10000 грн.

Доступны ли такие суммы среднестатистической семье из трех человек, где двое родителей работают, а их окончивший школу ребенок обучается в ВУЗе на платных условиях? Безусловно, доступны, особенно первые три года. А далее появляется возможность студенту, получившему за три года обучения в ВУЗе три разные по важности и возможностям трудоустройства диплома вносить свой вклад в оплату обучения, совмещая учебу и работу. При этом может быть предусмотрена возможность получения любым студентом кредита национального банка Украины для оплаты обучения (при наличии подтверждения Вузом успешности поступления и последующего обучения) с выплатой этого кредита с минимальными процентами в течение последующих 10-20 лет (также нарастающими суммами по мере становления специалиста и роста его заработной платы).

### 3. Проблемы реструктуризации специальностей

Совершенствование состава специальностей, по которым ведется обучение студентов должно гибко учитывать меняющиеся потребности региона в профессионалах всех квалификационных уровней: от рабочей профессии - до магистра. В этой связи вопросы лицензирования должны решаться одновременно для всех рассмотренных для примера уровней. Как вариант может быть предусмотрено выдавать все виды дипломов в процессе обучения на первых четырех курсах без ограничения их количества, а на последнем курсе - жестко в соответствии с лицензированным объемом выпуска специалистов и магистров. Такой подход позволит отсеивать всех нерадивых или неспособных сту-

дентов на тех уровнях профессионального обучения, которым они отвечают по своей подготовке.

В настоящее время такую задачу решить невозможно в процессе обучения в ВУЗе. Как таковой борьбы за получение диплома нет. Главное - прорваться в ВУЗ, а дальше можно на удовлетворительных знаниях получить диплом специалиста. В предлагаемой постановке появляется здоровая конкуренция. Принять в ВУЗ можно будет и 500 и 1000 студентов, выбравших это учебное заведение, но диплом специалиста смогут получить в соответствии с лицензией только 100 человек, лучших из принятых 500 или 1000.

Такой подход приведет к изменению требований к системе оценки знаний, к расширению пятибалльной системы в рейтинговый подход. Это в свою очередь подтолкнет лекторов и ассистентов к более строгому изложению материалов по своим дисциплинам, позволяющему дифференцированно оценивать степень его усвоения студентами.

Вузы, первые перешедшие на такую систему приема абитуриентов, обучения студентов и выпуска их с таким обширным выбором дипломов об образовании, будут пользоваться большей популярностью в сравнении с Вузами традиционной ориентации на выдачу только конечного диплома специалиста. Вопросы оплаты дополнительной работы преподавателей по обучению бюджетных студентов для получения всех промежуточных квалификационных документов требуют отдельного рассмотрения.

Важным направлением обеспечения гибкого реагирования ВУЗа на изменение профессиональной конъюнктуры в регионе служит расширение специализаций внутри каждой специальности.

Учитывая приведенные примеры сокращения числа менеджерских специальностей и объективную неизбежность этого процесса и далее, по двум менеджерским специальностям факультета также важно обосновать состав специализаций, позволяющих ориентироваться на выпуск специалистов для замещения реальных должностей в организациях и на предприятиях региона.

В рамках специальности «Менеджмент организаций» существуют следующие специализации:

Менеджмент гостиничного, курортного и туристического обслуживания;

Менеджмент природопользования (Менеджмент экономики окружающей среды);

Менеджмент персонала;

Менеджмент предпринимательской деятельности;

Менеджмент на рынке товаров и услуг.

Выпускники указанных выше специализаций имеют право занимать следующие должности:

1. Менеджмент гостиничного, курортного и туристического обслуживания

*Агенты по туризму*

*Заведующий филиалом отеля*

Консультанты по путешествиям и организаторы поездок и экскурсий

Заведующий производством ресторана

Администраторы по информации (справкам)  
Инструкторы-методисты по туризму  
Начальник пресс-центра  
Руководители производственных подразделений в ресторанах и гостиницах  
Руководители подразделений в сфере культуры, отдыха и спорта  
Руководитель ресторана (кафе, столовой и т.п.)  
Заведующий агентством по иностранному туризму  
Главный администратор  
Руководитель гостиницы (пансионата, кемпинга и т.п.)  
Директор туристического комплекса, туристской базы  
2. Менеджмент природопользования (Менеджмент экономики окружающей среды)  
Инспекторы по безопасности, охране труда и качеству  
Государственный инспектор  
Профессиональный консультант  
Начальник кабинета по технике безопасности  
Специалист по рационализации производства  
Специалист по эффективности предпринимательства  
Специалист по связям с общественностью и прессой  
Начальник подотдела в отделе государственной службы  
3. Менеджмент персонала  
Секретари административных органов  
Инспекторы по контролю за выполнением поручений  
Агенты по занятости и трудовым контрактам  
Инспекторы по кадрам  
Инспекторы по охране труда и качеству  
Нормировщик по труду и подготовке производства  
Диспетчер производства  
Оргсекретарь ассоциации, секретарь правления, ответственный секретарь  
Главный администратор  
Начальник отдела кадров, социального развития  
Специалист по найму рабочей силы  
Инженер по подготовке кадров  
Эксперт по условиям труда  
Инструктор по передовым методам труда  
Инженер по организации и нормированию труда  
Начальник отдела организации труда и заработной платы  
Инженер по профессиональной адаптации  
Начальник диспетчерской службы  
Директор по кадровым вопросам и быту  
4. Менеджмент предпринимательской деятельности  
Руководители малых предприятий без аппарата управления  
Заведующие хозяйством, бюро  
Руководители отделений

Директор предприятия  
Директор-распорядитель  
Начальник агентства  
Руководитель отделения  
Начальник клуба  
Заведующий канцелярией, секретариатом  
Начальник отдела научной организации труда и управления производством

Главный диспетчер  
Начальник хозяйственного отдела  
Специалист по эффективности предпринимательства  
Председатель промышленного кооператива  
Директор малого промышленного предприятия  
5. Менеджмент на рынке товаров и услуг  
Агенты по коммерческим услугам и торговые брокеры  
Агенты по клирингу и экспедиции  
Брокеры (посредники) по купле-продаже товаров  
Технические и торговые представители  
Инспекторы таможенной службы  
Заведующий рынком, секцией, складом, хранилищем  
Экономист по материально-техническому снабжению  
Экономист по сбыту  
Начальник отдела материально-технического снабжения  
Начальник отдела сбыта  
Начальник коммерческого отдела  
Начальник склада  
Директор малой торговой фирмы  
Инспектор таможенный  
Специалист по методам расширения рынков сбыта, по исследованию товарного рынка

Решение этих вопросов требует постоянного изучения потребности региона в специалистах, что стимулирует преподавателей не останавливаться на достигнутом и находиться в постоянном развитии и совершенствовании.

Рассмотренные вопросы подготовки специалистов по экономике и менеджменту безусловно лишь частично охватывают проблемы выпуска экономистов и менеджеров третьего тысячелетия. Многие еще предстоит сделать в разных аспектах обучения, а потому необходимо постоянно работать в этом направлении.

*Поніманська Т.І.  
докторант,*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

**АКСІОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА ДО  
ГУМАНІСТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ**

Для дослідження проблем гуманістичного виховання велике значення має аналіз аксіологічних робіт, в яких головна увага зосереджується на ціннісному аспекті гуманізації суспільства і людини. Якщо до середини ХХ століття у вітчизняній літературі аксіологія трактувалась виключно як ідеалістичний напрям західноєвропейської філософії, то сьогодні до неї звертається все більше філософів, педагогів і психологів саме через те, що вона дозволяє не лише глибше зрозуміти природу людини, а й виявити механізми, що спонукають її до знання і дії. Педагогічна аксіологія розглядає ціннісні підходи до освіти, визнаючи цінність самої освіти. Визнання аксіологічної функції освіти як пріоритетної дає можливість реалізувати вищу мету освіти – повноцінний розвиток людських якостей. Значущість аксіологічної функції освіти підтверджується всією історією прогресивної педагогіки. Загальновідомо, що рівень засвоєння дітьми дошкільного віку гуманістичних цінностей залежить від їх взаємодії з дорослими людьми: батьками, педагогами. Якщо вихователі усвідомлюють важливість завдання формування у дошкільників ціннісного ставлення до навколишнього світу і самого себе, то знання дітей набувають ціннісного значення.

У системі головних ідеалів і цінностей світової класичної педагогіки центральною ланкою завжди була орієнтація на гуманістичну парадигму. Сьогодні її актуальність зростає і в зв'язку з процесами реформування вітчизняної освіти, у яких аксіологічний аспект відіграє досить значну роль. Освіта, заснована на ідеях гуманізації, повинна перш за все інтегрувати весь комплекс знань про людину, формуючи на основі цих знань цілісне уявлення про себе як у дітей, так і у педагогів (І.Д. Бех, Г.Б. Корнетов, Л.І. Новикова та ін.). Для гуманістичної освіти характерним є пріоритет виховних цілей над цілями навчання, що відповідає прогресивним традиціям вітчизняної педагогіки, яка розглядає навчання як “могутній орган виховання” (К.Д. Ушинський). аксіологічних засад педагогічного процесу дозволяє стверджувати, що проблема підготовки майбутніх вихователів до гуманістичного виховання за змістом визначається протиріччям, яке сьогодні існує між традиційною системою виховання дітей дошкільного віку та новими соціально-педагогічними умовами. Воно може бути вирішене за рахунок внесення у підготовку майбутніх фахівців такого знання, ядром якого є гуманістичні педагогічні цінності. Отже, загально-педагогічна підготовка вихователя має бути збагачена гуманістичними цінностями світової педагогіки. Теоретична підготовка вихователів у світлі гуманістичної парадигми полягає у формуванні гуманістичної спрямованості педагогічної діяльності, системоутворюючим чинником якої є готовність педагога до формування у дітей старшого дошкільного віку початків соціальної компетентності, гуманної поведінки, вміння спілкуватися. Різноманітні позиції: “інформатора”, “наставника”, партнера по спілкуванню, співдіяча у спільній діяльності з дитиною, організатора життя і діяльності дошкільників у дитячому садку – мають бути використані у відповідності до педагогічної доцільності. Сьогодні недоліком перебудови практики виховання є те, що вихователі відкидають принципи, які здаються “несучасними”, зосереджуючись, головним чином, на партнерській ролі педагога. Натомість

теоретико-методичний інструментарій використання цієї позиції досить слабкий.

Позитивно оцінюючи прагнення вихователя до гуманізації педагогічного процесу, зауважимо, що вона пов'язана не із зміною позиції вихователя, а з її збагаченням за рахунок урізноманітнення функцій у різних формах педагогічного процесу, здійснювати які слід орієнтуючись на індивідуальність дитини. Блискучим прикладом конкретизації гуманістичних педагогічних орієнтацій є педагогіка В.О. Сухомлинського, заснована на визнанні особистості людини, яка розвивається, вищою соціальною цінністю. Звідси – творча опора на здібності, інтереси і бажання дитини у виховному процесі, гармонійний розвиток розуму і почуттів дитини, здатність бачити вихованця “у майбутньому”. В.О. Сухомлинський вміло наповнює виховання проблемами духовного світу людини. Як одну з головних складових аксіосфери педагога Сухомлинський обґрунтував моральну, що визначається високою чутливістю до духовного світу дитини, широким емоційним діапазоном особистості, педагогічною етикою. Виходячи з гуманістичної парадигми виховання, ми розглядаємо педагога як творця світосприймання дошкільника. Основою духовного розвитку дитини є емоційний досвід, який починає формуватися з раннього віку і за сприятливих умов складає “базисну” довіру до світу (Е.Еріксон), закладає гуманістичну спрямованість особистості. Відомо, що поняття “Я” розвивається у дитини з поняття про інших. Дані нашого дослідження засвідчують, що характер ставлення дітей до себе співвідноситься з характером ставлення до вихователя. З педагогом, який має позитивне ставлення до себе та інших, дитина відчуває себе впевнено, охоче виконує його завдання, прагне до особистісного спілкування, позитивно оцінює педагогічні засади у педагогіці сприяє вирішенню головних напрямків сучасної перебудови виховання, його гуманізації.

#### Резюме

Рассматриваются социально-ценностные основы проблемы подготовки педагога к осуществлению задач гуманизации воспитания детей. Показано значение гуманистических педагогических ценностей для современной реформы воспитания детей.

#### Summary

The social valuable principles of problem of teacher's training to realization the tasks of humanisational education are considered. The meaning of humanisational pedagogic's values to modern reformation of children's education are showed.

#### Література

1. Кремень В. Архітектура сучасного суспільного організму // Педагогічна газета. – 1999. – № 6 (60). – С. 4.
2. Образование: идеалы и ценности (историко-теоретический аспект) / Под ред. З.И.Равкина. – М. : ИТП и О РАО, 1995. – 631 с.
3. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям // Вибрані твори: в 5 тт. – К.: Рад. школа, 1976 – 1977. – Т.3. – С. 7-278.

*Пономарёва Е. Ю.*  
*заместитель директора по учебно–воспитательной работе специальной*  
*общеобразовательной школы № 3 г. Ялта,*  
*психолог Ялтинской зональной ПМПК*

## **ПСИХОТРАВМИРУЮЩИЕ СИТУАЦИИ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

Всемирной организацией здравоохранения в докладе «Психическое здоровье и психосоциальное развитие детей.» (1979 г.) впервые был введён термин «психическое здоровье». В докладе отмечено, что нарушения психического здоровья связаны как с соматическими заболеваниями или дефектами физического развития, так и с различными неблагоприятными факторами и стрессами, воздействующими на психику и связанными с социальными условиями.»Основным условием нормального психосоциального развития является спокойная и доброжелательная обстановка, окружающая ребёнка в семье и в школе. В словаре под редакцией А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского (1990 г.) психическое здоровье рассматривается как состояние душевного благополучия, характеризующееся отсутствием болезненных психических явлений и обеспечивающее адекватную условиям окружающей действительности регуляцию поведения и деятельности.

В связи с ростом нервно – психических заболеваний и функциональных расстройств среди детского населения актуальность проблемы психического здоровья в последнее время значительно возросла. По данным специальных исследований, проводимых в школах, распространённость основных форм психических заболеваний в детском возрасте составляет 15 %, а в подростковом – 20 – 25 % (Н.Г. Лусканова, 1987 г., Э.М. Александровская, 1988 г., И.А. Коробейников, 1990 г.). Причём отмечается тенденция к дальнейшему росту их количества. Число абсолютно здоровых в психическом отношении школьников снижается с 30 % в 1-3-х классах до 16 % в 9-х.

Учитывая данные показатели психического здоровья школьников, становится очевидной важная задача школы – предупреждение дезадаптации, дидактогений и неврозов у детей, приводящих к нервно – психическим заболеваниям и функциональным расстройствам. Для этого необходимо осознание педагогом всех психотравмирующих ситуаций при организации учебно – воспитательного процесса школы.

Знакомство с литературой по данной проблеме показало, что проблема психического здоровья, школьной дезадаптации привлекала и привлекает многих учёных из разных областей науки и практики: педагогов, медиков, философов, социологов, психологов. Авторы изучали такие вопросы, как психологические аспекты психического здоровья детей и школьников (И.В. Дубровина); психологический комфорт как профилактика психосоматических заболеваний (Н.И. Гуткина); причины школьных неврозов (А.А. Воронова); клиническая характеристика школьников с синдромом школьной дезадаптации (С.Б. Аксёнов, Е.М. Эжелова – Багалий, С.Г. Гонюкова, О.К. Ушанкова); о регистрах психической дезадаптации (В.А. Абрамов, С.А. Пуцай); психогенные формы школьной дезадаптации (В.Е. Каган); психологическая профилак-



тика дезадаптации учащихся в начале обучения в средней школе (Л.П. Пономаренко); психотравмирующая ситуация – момент поступления ребёнка в школу в связи с изменением его «ситуации социального развития.» (Л.С. Выготский, М. Chasan, М. Rege, Н. Erne, R. Amman, С.М. Громбах и др.)

Рассматривая причины возникновения школьной дезадаптации, психологического дискомфорта, дидактогений и неврозов у школьников, учёные подчёркивают, что психотравмирующей является в первую очередь сама, существующая сегодня, система обучения. Атмосфера школьного обучения, складывающаяся из совокупности умственных, эмоциональных и физических нагрузок, предъявляет учащимся требования не только к психофизиологической конституции или его интеллектуальным возможностям, но к целостной его личности, и, прежде всего, к её социально - психологическому уровню.

Гуманистическая парадигма образования ориентирует педагогов на реализацию идеи ценностно – смыслового равенства взрослого и ребёнка, обусловленного Декларацией прав ребёнка, но, к сожалению, не всегда реализуемого на практике. Несмотря на новации, столь популярные в современной школе, но по сути они не меняют роли учителя в процессе обучения, не изменяют самой позиции, т.е. учитель остаётся в позиции «над.» школьниками, и порой не осознавая этого допускает ситуации риска, вызывающие проявления дезадаптации, психологический дискомфорт у учащихся. Например, преобладающий авторитарный стиль общения педагога с детьми, построение учебно-воспитательного процесса в школе без учёта индивидуально – психологических особенностей учащихся, т.е. предъявление заниженных или завышенных требований к детям без учёта их возможностей, невнимательность педагога к внутреннему миру ребёнка, равнодушие и т.д. Ученик рассматривается лишь в одной плоскости – плоскости обучаемого объекта, а не субъекта учебной деятельности, что часто приводит к различного рода дидактогениям. «Дидактогения – вызванное нарушение педагогического такта со стороны педагога негативное психическое состояние учащихся (угнетённое настроение, страх, фрустрация и др.), отрицательно сказывающиеся на его деятельности и межличностных отношениях.»(психологический словарь по ред. А.В. Петровского, 1985 г.).

Патогенным фактором могут быть неправильное поведение педагога. Осознание всех психотравмирующих нюансов учителя – задача сложная, но можно выделить некоторые аспекты психотравмирующего поведения педагога:

- облачение в парадный мундир за счёт подчёркнуто правильной, но уничижающей интонационно речи, равнодушия.
- откровенная грубость, окрики, навешивание ярлыков.
- речевые обороты, переносащие ответственность за неуспех в чём – либо на ребёнка, что приводит к закомплексованности учащегося, выталкивает его из детского коллектива, натравлению коллектива на личность, исчезновению мотивации к обучению, к возникновению дидактогений, фобий.

Часто учителя не осознают возможность негативной роли окриков, нетактичных слов, назидательной интонации. Психологи отмечают, что низкая тональность, спокойные интонации оказываются более действенными, в то

время как напряжённый, резкий голос наталкивается на эмоциональное отчуждение.

Педагог, не учитывающий индивидуальные особенности личности школьников, их наиболее уязвимые черты характера, не соизмеряющий с этими особенностями свои действия и слова, может стать непосредственной причиной возникновения школьной дезадаптации, невроза у учащегося, например, флегматичный ученик, делающий всё очень медленно, что раздражает учителя, который постоянно подгоняет ребёнка, делает ему замечания, требующие не отставать от других учащихся, или ученик с заниженной самооценкой, неуверенный в своих силах – грубые, громкие замечания в адрес такого ребёнка приведут к нервному срыву, либо к ещё большей тревожности и закомплексованности данного ученика.

Не менее серьёзные проблемы возникают у детей, к которым педагог проявляет демонстративно отрицательное отношение, что формирует аналогичное отношение к нему со стороны одноклассников, в результате чего такой ребёнок оказывается «изгоем» в классе. Особенно важно учитывать данный нюанс учителю начальной школы, т.к. первичная оценка ребёнком других детей почти целиком зависит от мнения учителя, чей авторитет безоговорочно признаётся учащимися младших классов.

Часто психотравмирующей ситуацией становится неуспеваемость школьника, его невысокие интеллектуальные возможности. Такой ученик постоянно находится в ситуации «неуспеха». Из практики известно, что педагог способен лишь констатировать факт неуспеваемости школьника, не вдаваясь в подробности, каковы её причины. (Г.Б. Шаумаров, 1986 г., Б.И. Алмазов, 1989 г.). В результате возникает много проблем и у учителя, и у ученика, вызванных неадекватностью педагогических воздействий и формирующихся на их основе взаимным чувством неприязни и открытой конфронтации.

Младшие школьники слабо дифференцируют оценку личности и оценку деятельности. Поэтому плохой отзыв о своей работе они воспринимают как оценку: ты – плохой человек. Традиционно обучение в современной школе ведётся в системе сравнительных оценок. Учитель хвалит одних учащихся за отличную работу, отмечает, кто лучше выполнил задание, кто хуже. Психологи утверждают, что для успешного развития ребёнка его не следует сравнивать с другими детьми. Успех сугубо индивидуален. «Оценивая детей ... необходимо исходить из индивидуальных особенностей каждого ребёнка. Если он всё-таки продвигается вперёд, необходимо его поощрить, подбодрить, с тем, чтобы он не чувствовал неудачу, сравнивая свои результаты с заранее определёнными нормами, особенно если они для него недостижимы.» (Orlick T.)

И.В. Дубровина отмечает, что педагогу необходимо рассматривать каждого ученика с позиции «оптимистического взгляда на возможности его развития. Признание этой позиции требует от учителя огромных профессиональных и личностных усилий, в то время как намного легче считать, что есть дети способные и неспособные. Получается, что «неудобный» или «неспособный», «трудный» ребёнок «портит» жизнь и родителям, и педагогам, хотя в первую очередь от этого страдает сам.»

На симпозиуме по социально – психологическим проблемам в Минске известный психиатр В.Л. Леви в своём выступлении выразил мысль, что педагог по своей объективной функции должен быть психотерапевтом, т.к. он видит отношения учащихся и может влиять на систему отношений ребёнка. Психотерапевтический аспект деятельности учителя очень важен. В данном случае речь идёт о предупреждении дидактогений, дезадаптаций, т.е. о сохранении и укреплении психического здоровья учащихся, о выполнении врачебного принципа: «Не навреди!» в педагогических условиях: «Не травмируй психику ребёнка!»

В данной статье мы рассмотрели лишь один из аспектов профилактики школьной дезадаптации, сохранения и укрепления психического здоровья детей – психотравмирующие ситуации школьников, не затрагивая такой немаловажный аспект, как психотравмирующие ситуации семейного воспитания, что также необходимо учитывать педагогу в работе с детьми.

Обобщая всё вышесказанное, можно сделать вывод о том, что одной из главных задач, стоящих перед современной школой является задача – создания «обстановки научения» в условиях, соответствующих здоровью ребёнка, его развитию, построению школьного мира, в котором ребёнок не готовится к жизни, а живёт.

Литература:

1. Аникеева Н.П. Учителю о психологическом климате в коллективе. – М.: «Просвещение», 1983 г.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: «Педагогика», 1991 г.
3. Каган В.Е. Психогенные формы школьной дезадаптации // Вопросы психологии.- 1984.- № 4.
4. Коротаева Е. Хочу, могу, умею! – М.: «КСП», 1997 г.
5. Крук І.В.Клініко – психопатологічні аспекти станів навчальної дезадаптації. Дис.На здоб.наук.ступ.доктора мед.наук.- Київ, 1994.
6. Леонтьев А.Н. К теории развития психики ребёнка // Избр. Психологические произведения.- М.: 1983 г., - т.1.
7. Orlick T. Drig A. Just What Doctor Ordered. Phsyhology today, 1971.
8. Психологическая профилактика дезадаптации учащихся в начале обучения в средней школе.- Под ред. Пономаренко Л.П. – Одесса: «АстроПринт», 1999 г.
9. Психология. Словарь. - // Под ред. Петровского А.В., Ярошевского М.Г. – М.: 1990 г.
10. Раттер М. Помощь трудным детям. – М.: «Прогресс», 1987 г.
11. Руководство практического психолога. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы // Под ред. Дубровиной И.В. – М.: «Академия», 1995 г.
12. Хрестоматия. Обучение и воспитание детей «группы риска» // Под ред. Астапова В.М., Микадзе Ю.В.,- М.: Институт практической психологии, 1996 г.

*Потапова В.Д.  
кандидат психологічних наук, доцент,  
Донецький державний університет*

## **ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТИ ЧЕРЕЗ ГУМАНІТАРИЗАЦІЮ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ**

Одна із стратегій гуманізації освіти здійснюється через гуманітаризацію, але просте збільшення обсягу гуманітарних дисциплін у нав-

чальних планах не вирішує проблеми і не забезпечує успіху у цьому напрямку. На наш погляд, гуманітарні дисципліни повинні вивчатися не тільки паралельно з предметними, а і рівнобіжно - пронизувати їх, перейматися ними, "про-ростати" в їх глибину. Насамперед, мова йдеться про художню літературу.

Правомірною є точка зору М.М.Бахтіна (1), який підкреслює, що " у центрі гуманітарного дослідження знаходиться не річ, а особистість, а тому взаємовідносини того, хто пізнає і того, що пізнається слід розглядати не як "суб"єкт - об"єкт", а як "суб"єкт - суб"єкт". Думка про те, що особистість (як те, що пізнається), обумовлює не "точність" пізнання, а "глибинність проникнення, вимагає обґрунтування критеріїв, які використовуються, так як в психології критерії точності мають деякі відміни від критеріїв, прийнятих у прородознавчих науках, Точність психологічного пізнання не в "ідентифікації, а в переборенні чужисті чужого без перетворення його у чисто своє. Аналогічну думку висловлює і В.А.Ляудіс (3) "психологічне пізнання принципово гетерогенне і припускає не тільки науково-теоретичне, в значній мірі формалізоване, але і мислення образне, художнє, символічне, споглядальне, наочно-дійове, інше".

Ще більш категоричний Б.С.Братусь (2), який вважає, що наукова психологія сьогодні представляє "уривчасті дослідження, та й то частіше всього по вузьким і обмеженим аспектам усереднені ізольованих проблем"..."частіше віддає перевагу розгляду особистості у даний момент, "тут і зараз", як незмінно тотожну самій собі, раз виявленому в ній набору рис і якостей. Той факт, що психологія обмежується фіксацією певних параметрів особистості поза аналізом їх внутрішнього руху і розвитку, на думку автора статті, яка цитується, пояснюється впливом парадигм природньо-наукового мислення, згідно якому "науковому психологу пристало спиратися лише на експеримент, тести, семантичні диференціали, математично вивірені кореляції".

При такому підході дослідник має на "виході" не динаміку психічного життя конкретної людини, чого потребує один із основоположних методологічних принципів - генетичний, а дещо середьостатистичне і статичне. В. Дільтей критикував психологію за приверженість природним наукам і пояснення психіки через фізіологічні процеси. Він підкреслював фундаментальну різницю між науками про природу (Naturwissenschaften) і науками про дух (Geisteswissenschaften). Останні мають своїм предметом дещо у корні відмінне від об"єктів природи - цінності, почуття, систему значень, а тому потребують особливого підходу. В противагу "пояснювальній" психології, яка оперувала методом причинного пояснення, Дільтей висунув проект "аналітичної, або описової" психології, що користується більш пригодною до наук про дух інтерпретацією, розумінням". Г.Олпорт теж критикував бездумне застосування математичних методів у психології: "замість того, щоб зрозуміти, розкрити внутрішню сполученість, "логіку" характерів (як це роблять письменники ), психологи вдаються до пошуку безпечного сховища у хащах статистичної кореляції". Таким чином, ствердження, яке постійно повторюють психологи, що особистість неповторна, індивідуальна, своєрідна втрачає свій зміст і перетворюється у чергове гасло.

В той же час художня література рясніє багатством динамічних характеристик особистості, справді неповторних і своєрідних, пропонує життєописування не обмежені вузькою проблематикою, це завжди “тема з варіаціями”, яка дає можливість для неоднозначного сприймання і переробки інформації. Художня література наповнює “плоттю і кров”ю загальні теоретичні положення, структури, схеми і класифікації, які постулюються науковою психологією і, може розглядатися, “як зразок лонгітюдного дослідження.” Б.С.Братусь пише:” дійсно у художній літературній творчості знаходимо найрізноманітніші характери і моделі поведінки людей у всіляких життєвих ситуаціях. Розгорнуті і яскраві описи еволюції душі людини, історії її піднесення і деградації, дивовижних перемог духу та його ганебних поразок, розгляд шляхів, які ведуть до подвигу і подвижництва, і шляхів, що приводять до падіння та живогіння, показ внутрішньої логіки і ланцюгів зовнішніх подій, що штовхають людину на злочин і зрадництво, або, навпаки, до каяття, самозречення і жертви, опис дум і сумяття людини перед стратою чи самогубством, опис радощів та просвітлення при несподіванному врятуванні від загибелі, розкриття різноманітних перепітей кохання і сімейних таємниць, відносини між дітьми та батьками, керівниками і підлеглими, вчителем і учнями - все це та багато іншого, що наповнює людське життя від народження до смерті, вдумливий психолог (як кожний вдумливий читач) знайде у художній літературі”.(2)

В художній літературі можна побачити ознаки поведінки, які свідчать про внутрішні психологічні колізії; отримати орієнтири на індивідуальне і типове; визначити соціально-життєвий профіль особистості. Використання художньої літератури не тільки забезпечує інтелектуальний ріст, сприяє духовному розвитку, засвоєнню загально-людських цінностей (без чого неможливо працювати з людьми), але й збагачує творчим досвідом.

Видатний психолог Б.М.Теплов (4) писав: “аналіз матеріалів художньої літератури не позначається у числі методів психологічних досліджень і фактично психологи цим методом не користуються”... а втім, “художня література містить в собі невичерпні запаси матеріалів, без яких не може обійтися наукова психологія на тих нових шляхах, які зараз перед нею відкриваються,”

Вивчати “клініку” реального життя за допомогою цього методу закликав і Б.Г.Ананьєв “Відтворюючи історію розвитку психологічної думки в Росії, слід було б шукати її джерела ще задовго до ХІІІ ст. У давньо-руському фольклорі, билинах і казках відобразилася і зміцніла народна мудрість, своєрідна філософія практичного життя, що становить великий інтерес для розробки історії психологічних уявлень і понять. На особливу увагу заслуговує етико-психологічний бік народного епосу, в якому розкривається гуманізм народу, його вільне від догматизму і містицизму розуміння особистості, характеру, здібностей”.

В.А.Роменець пише: ”Психологічне пізнання внутрішнього світу людини почалось не в межах психології, як своєрідної дисципліни. Теоретична психологія ще перебувала під великим впливом Арістотелевої традиції. Життєві спостереження, художнє відтворення людської особистості - усе це

вийшло на передні рубежі, залишивши психологію в ар'єргарді. В той час, коли вона розв'язувала абстрактно-категоріальні проблеми, художнє пізнання порушило такі питання людської діяльності, які психологія досліджуватиме протягом століть. ...прийоми точного опису подій: мистецтво, поезія відтворюють досконалу людину в її внутрішній глибині, в найхарактерніших виявах. На думку Я.Буркгардта, щоденник юності Данте проклав межу між середніми віками і новим часом, оскільки ця літературна пам'ятка була могутнім кроком людської душі на шляху до самовдоскональності".(5)

"Гуманістичний підхід, який на межі двох віків залишався за стінами психологічних лабораторій і психіатричних клінік, знайшов у літературі свій притулок".Справедливості раді, треба помітити, що не всі психологи недооцінювали роль художньої літератури. Художню літературу, як ілюстрацію психологічних закономірностей намагалися використовувати: Г.Левін ,С.Л.Рубінштейн, Л.С.Виготський, А.Н.Леонтьєв, В.С.Мерлін, Г.Сковорода, Г.С. Костюк , Б.С.Братусь та інш.

Художній матеріал аналізувався при спробі проникнути у творчу лабораторію письменника характеристики літературних здібностей, намірах визначити у руслі якого психологічного напрямку працював творець. Прагнення поєднати психологічний і художній підходи до розкриття та розуміння особистості відзначається у роботах Г.Олпорта, Б.М. Теплова, В значній мірі позиції цих науковців можна вважати аналогічними. Вони доцільно (чи мимоволі) демонстрували постулати "життєвого біхевіоризму". Г.Олпорт вважає, що певні життєві впливи на людину викликають у останньої "еквівалентні відповідні реакції". У Б.М.Теплова - це "уроки життя", які сприяють розвитку особистості. Однак, література дає значно більше можливостей - "розглянути особистість в її вільній, далеко не завжди програмованій поведінці." В цьому її значущість для психології.

Логіка будь-якої науки потребує чітко окреслити поле і сферу впливу понять, які вводяться, і інструментарію, який застосовується. Якщо мова йде про визнання аналізу матеріалів художньої літератури, як паритетного метода психології, було б некоректно замовчувати ті обмеження при його використанні, на які посилаються деякі автори.

Насамперед, висловлюється осторога, що при аналізі поведінки художнього образу може бути недостатньо врахованим чинник впливу "соціального поля", тобто, соціальної ситуації розвитку особистості.

Для того, щоб запобігти помилок при інтерпретації матеріалів художньої літератури необхідно: по - перше, дотримуватись принципу єдності аналізу конкретних типів особистості, її відношень, атитюдів, експектацій і соціальних умов розвитку; по - друге, вміти відбирати для аналізу відповідні твори. Загальновідомо, що не все надруковане можна віднести до художньої літератури. Невичерпні скарби містить у собі світова класика. Торо писав: "допитливий розум завжди буде звертатися до класиків, на якій би мові вони не писали і якими би стародавніми вони не були. Бо що таке класики, як не записи благородніших людських думок? Це єдині збережені оракули і вони мають... відповіді на найсучасніші питання. Це так само, як відмовитись від вивчення природи із-за того, що вона стародавня".

Друге обмеження підкреслює необхідність врахування “коефіцієнта зміщення”, обумовленого відношеннями та пристрастями письменника. Це обмеження може бути усунуто такими міркуваннями: перевага психолога у тому, що він не є “батьком”, Пігмаліоном художнього образу і, таким чином, не “пов’язаний пристрастю” до нього. Крім того, якщо згодитися з цим обмеженням, то тоді треба непокоїться щодо прихильності психолога будь-якому науковому напрямку, яке сприяло виробці його “Я-концепції”. Сприймання психолога повинно відбиватися через призму науково-теоретичних і прикладних знань про особистість, вміння професійно “бачити” механізми поведінки і ступінь адекватності відображення художником психологічних закономірностей.

Можна багато ще приводити доказів “про і “контра” доцільності використання матеріалів художньої літератури. Обмежимося лише затвердженням, що художня література може застосовуватися як метод, принаймні, у трьох аспектах: при вивченні психології; пізнанні особистості того, хто навчається і того хто навчає; розвитку особистісно-професійних якостей психолога.

Як показує практика, психологія часто засвоюється формально на рівні визначень без виходу на практику повсякденного життя, професійної діяльності. Однією із причин є не дуже висока якість підручників. Матеріал в них розрахований більш на формальну логіку і рідко торкається емоційної сфери особистості, що, як відомо, включається при роботі з “живим матеріалом”.

Слід зауважити, що в останній час багато уваги приділяється проблемним ситуаціям, як засобу активізації особистості у процесі навчання. Але не завжди відзначається роль емоційних ситуацій, які створюються конкретно-образним матеріалом, ретельно відібраними і виразно поданими відривками художніх творів, ілюстраціями. Такі яскраві “галявинки” зачіпають не тільки розум, а і душу, сприяють розвитку власного небайдужого відношення до подій, фактів. У стані емоційного піднесення органічно засвоюються і теоретичний і практичний матеріал. Більш того, це шлях до розвитку переконань, бо він супроводжується “квантами” емоцій - станом очікування, здивування, задоволення, хвилювання, залученості, прикрасі, тощо. Кого наприклад, привабить таке визначення: “особистість”- це “конгломерат”, “інгредієнт”, “умова”, “сукупність”, “система”, набору якостей, параметрів, тощо. Прагнення до псевдонауковості привело до того, що із визначення випало живе, тепле, змістовне слово “людина”. Тільки людина, а не “система комунікацій”, або “інформаційних полів”, не “соціальна якість” і не “сукупність суспільних відносин” може бути особистістю. Певно внутрішнє неприйняття таких визначень тими, хто вивчає психологію, приводить до того, що виникають питання: так хто є особистістю? Коли і як людина стає особистістю і чи стає вона нею взагалі? Які співвідношення між біологічним і соціальним в структурі особистості?

Якщо ж студенти знайомляться з “живим матеріалом”, більш зрозумілим стає визначення особистості, яке пропонує Л.І. Анциферова: “це і

образ нашого тіла, і наша духовність, і соціальне “Я”, і наше відчуття безперервності буття, і “Я”, як джерело дій, рішень, вчинків.”

“Допріж усього, справжня велика художня література вчить пильній постійно тренувальній напруженій увазі до конкретної індивідуальності, до її “життєвої основи”, а вже потім “можна переходити до абстрактних, теоретичних міркувань. Сучасні психологи особистості випускають цей момент і намагаються одразу побудувати загальні конструкції, Звичайна розплата за це - нежиттєвість, умоглядно-декоративний характер подібних конструкцій, неможливість посылатися на них, “повернутися на землю”, використати їх для розуміння реальної особистості, шляхів її перетворення, корекції, виховання” (2). При використанні художньої літератури можна конструкцію, яку створили вчені, наповнити зрозумілим змістом, подати особистість як людину, згідно Б.М. Теплова: “відкрити усім враженням життя”, через які вона проходить у всі періоди свого становлення.

Візьмемо для аналізу найбільш соціально-обумовлену властивість особистості - характер. Ознайомлення з визначенням цього поняття без підкріплення “життєвим матеріалом” іноді не дає можливості відшукати його симптомокомплекси відрізнити прояви характеру від темпераменту. Про відсутність “глибинності проникнення” у матеріал свідчать психологічні характеристики на учнів, робітників, тощо. Зовсім інша справа, коли студентам пропонується для аналізу матеріали художньої літератури. Звернемося до О. Пушкіна:

Кто испытующим умом	Поносит власти с недовольным,
Проникнет в бездну роковую	С ожесточенным слезы льет,
Души коварной? Думы в ней,	С глупцом разумну речь ведет!
Плоды подавленных страстей,	Не многим, может быть, известно,
Лежат погружены глубоко,	Что дух его неукротим,
И замысел давнишних дней	Что рад он честно и бесчестно
Быть может зреет одиноко. Как	Вредит он недругам своим;
знать?...	Что ни единой он обиды
Как он умеет самовластно	С тех пор как жив не забывал,
Сердца привлечь и разгадать,	Что далеко преступны виды
Умами править безопасно,	Старик надменный простирал,
Чужие тайны разрешать!	Что он не ведает святыни,
С какой доверчивостью лживой,	Что он не помнит благостыни,
Как добродушно на пирах	Что он не любит ничего,
Со старцами старик болтливый,	Что кровь готов он лить как воду,
Жалеет он о прошлых днях,	Что презирает он свободу,
Свободу славит с своевольным,	Что нет отчизны для него.

Як видно, тут демонструються певні риси характеру, обумовлені відносинами особистості: до себе; до інших людей; до праці; до батьківщини. Художній матеріал дає великі можливості не тільки для аналізу рис характеру, але і виявляє “соціальне поле”, в якому особистість розвивалась: “ Як підріс Чіпка, став бігати, то вибіжить було з двору на вигін та прямо до дівчорі так і чеше, Так же й дівчора його не приймає, зараз почнуть з його глузувати, щипати, а іноді поб’ють та й проженуть... А село знає одну славу - честь. Так на



селі і питають: чи чесного роду? А тоді вже й братаються... Чіпка був “виродок” (байстрюк)... Як же Чіпку прийняти дітям до іграшки? Хіба що поглумитись... Побіжать, оступлять кругом. То це зздаду хто-небудь і скубне Чіпку за чорне волосся. Окрутнеться Чіпка, насупить брови, скривиться, тільки очима світить... Злі Чіпчині очі, та недобрі й діти, що довели до того. Понуро й гостро дивиться на них Чіпка. А ті - за боки беруться зо сміху...

І за людей жалкував Чіпка і на людей. Здавалися вони йому лихими, недобрими...І прокидалася невеличка злість в його невеличкому серці, росла, виростала - і сторонився він людей далі та далі...Та й люди його не жалували. Отак жив Чіпка, ріс, виростав у голоді та у холоді, у злиднях та недостачах. І все сам собі, як палець. Другі до дітей, до гурту, а він знай самотою, самотою...Забереться, було, у бур’яни, нарве квіток, назбира кузюк та й грається ними нишком. А до людей, до дітвори - ні! Чіпка мав добру пам’ять: з неї ніколи не виходила думка, що він “виродок”...Собі на лихо, рядом з добрими думками у малому серці ворушилося щось недобре, непокійне...Розбуджене, воно не давало йому забути, ніколи не прощало нікого, коли бачило яку помилку... І росло лихо в його серці - і виростало до гарячої відплати, котра не зна ні впину, ні заборони...Не було тоді нічого, перед чим би він оступився; яка б страховина перед ним не вставала - не злякати їй його відважного духу, упертої думки, палкого серця. Такому нема на світі нічого такого, чого б він злякався. Ні бог, ні люди не страшні йому... Бог страшний злomu, а Чіпка дума, що він добрий, а лихі люди його дратують...” ( Панас Мирний та Іван Білик “Хіба ревуть воли, як ясла повні?”)

Для порівняння пропонується проаналізувати уривок із іншого твору: “ Он родился в среде людей, которые были и стали сильными мира сего...следовательно, раздаватели земных благ в виде мест, аренд, концессий и тому подобного, все были ему приятели и не могли обойти своего, и Облонскому не нужно было особенно стараться, чтобы получить выгодное место... Главные качества Степана Аркадьевича ...состояли, во-первых, в чрезвычайной снисходительности к людям, во-вторых, в совершенной либеральности.... с которою он совершенно равно и одинаково относился ко всем людям, какого бы звания и состояния они не были, и, в третьих - главное, в совершенном равнодушии к тому делу, которым он занимался” ( Л.Толстой “Анна Каренина”).

На аналізі матеріалів художньої літератури можна показати відміни поняття: “ характер”, як зміст психічної діяльності і “темперамент”, як її динаміку, що не завжди засвоюється студентами при вивченні тільки визначень. Ось приклад поведінки людини, обумовленої темпераментом: “ В минуту гнева он не знал удержу, а потом раскаивался...Но гнев слепил его, кровь ударяла в голову и бывали случаи, что он не только на репетициях, но даже во время придворных концертов швырял оземь свою дирижерскую палочку, топал ногами, как одержимый, и, заикаясь от ярости, диким голосом орал на провинившегося оркестранта”. ( Р.Роллан “Жан-Кристоф ).

Ні одне визначення, ні одне наукове описання не може бути таким яскравим і емоційно захоплюючим показом темпераментальних особливостей людини, як це робиться у художній літературі. В рядках поеми “Енеїда”,

фундатора національного романтизму Івана Котляревського, навіть, музика вчувається:

“Еней був парубок моторний  
І хлопець хоть куди козак,  
Удавсь на всеє зле проворний,  
Завзятіший од всіх бурлак...  
...Бо - хрін його не взяв - моторний,  
Ласкавий, гарний і проворний,  
І гострий як на бритві сталь”...

( І. Котляревський. “Енеїда” )

Уривок із твору Марка Вовчка “Два сини” дає можливість одночасно порівняти прояви різних темпераментальних особливостей: “Андрійко був у мене повновидий, ясноокий, кучерявий; веселий був хлопчик, жвавий. Було за день добре мені впечеться своєю пустотою, а ще лучче розважить. І посварюсь, і поцілую його...”

А що вже Василько - тихий, сумирний і в хаті не чуть, і на дворі не видно. Був якийсь задумливий змалку, чи те, що він у таку тяжку годину народився...Чи таку вдачу йому бог дав.

Андрійко село оббіжить - вернеться червоний, сміючися, пустуючи; а сей, гляди, під хатою де-небудь сидітиме, землею пересипається, або зілля всякі вишукує, розкопує щось - робачка вигребе, або метелика зловить - дивиться, думає... Гукне Андрій, він увесь і здригається, А коли то було, ляже в садку та цілісенький день і пролежить нерухомо, мов прислухається до чого.”

Аналіз матеріалів художньої літератури сприяє глибинному проникненню не тільки у суттєвість властивостей особистості, але і в когнітивну, конативну, емоційну її сфери, тобто, дозволяє уявляти кожну “цеглиночку” психічного явища. Але то вже тема іншої статті. У даному разі, хотілось би підкреслити, що емоційну сферу особистості, яка вивчає психологію, можна “зачепити” тільки показом почуттів інших людей, зробити її причетною до них і, таким чином, створити умови для розвитку емпатії, рефлексії, антиципації. Як можна побачити, матеріали художньої літератури дають можливість не тільки зрозуміти зміст того чи іншого психічного явища, але і викликають певне відношення до того, що вивчається.

Багаторічний досвід автора цієї роботи свідчить, що використання художньої літератури сприяє більш поглибленому засвоюванню теорії, розвитку психологічної спостережливості, привчає майбутнього професіонала “бачити” психологічні закономірності у життєвих реаліях. За допомогою цього засоба можна навчити студентів виділяти психологічний матеріал не тільки у тексті, а і поза ним, “за лінією”, “за кадром”, здійснювати інтерпретацію художнього образу в психологічних координатах. Засвоєння психологічної інформації через літературу відбувається, так би мовити, у “дотиковій”, отже, у найбільш ефективній формі. Художнє слово утримує не тільки зміст, але несе в собі смакові, зорові, слухові та інші відчуття. Слово дає уявлення про особливості сприймання часу, простору, форми, руху.

Застосування матеріалів художньої літератури, на наш погляд, має певні позитивні сторони:

- усувається знеособленість психологічних знань, бо вони здобуваються за допомогою персональних засобів пізнання інших та самого себе і, таким чином, стають особистісно потребованими;
- створюється імітація свободи у навчанні (самостійний вибір твору, уривка), шляхів та засобів інтерпретації літературної основи у психологічних координатах;
- розвивається більш цілісне, системне, динамічне сприймання проблем людини у її реальній основі забезпечується відмовлення від традиційного характеру вивчення дисципліни, коли на “вході” - наукова інформація, а на “виході” - лише вербальна репродукція, ніяким засобом не зв’язана з практикою життя;
- створюються умови для “включення” емоційних механізмів сприймання і переробки психологічної інформації, тому що художня література - живильне середовище не тільки для розуму, а й серця;
- виявляються способи навчальної роботи, як персональні утворення;
- визначаються умови для створення проблемно-конфліктних навчальних ситуацій, коли матеріал художньої літератури вступає в протиріччя з теоретичними знаннями, індивідуальним досвідом, що стає стимулом для активізації розумової діяльності, розвитку психологічної спостережливості та психологічного мислення.

Крім того, використання художньої літератури створює умови для розвитку емпатії, рефлексії, антиципації. Емпатія може розвиватися при співпереживанні художньому образу, проникненні в його внутрішній світ. Роздуми разом з персонажем (замість нього) у певних ситуаціях сприяють розвитку рефлексії. Передбачення можливих дій і вчинків героїв твору, прогнозування подій, які можуть бути - це передумова розвитку антиципації.

#### Резюме

Современное образование должно быть направлено не только на овладение знаниями, умениями, навыками, но и на развитие личности - профессионально, интеллектуально и морально самодостаточной.

Профессиональная деятельность, содержанием которой является воздействие на других людей, требует развития таких свойств личности как эмпатия, рефлексия, антиципация. Названные психологические феномены, в свою очередь, требуют создания нетрадиционных условий обучения, о чем идет речь в данной статье.

#### Summary

Modern education must give not only vocational knowledge but it must from a specialist are a personality.

Such professional qualities as sympathy, reflexure, meditation, anticipation are professionally significant for the activities of theachers, psychologists as the subject of their activities is the influence on other people.

Література:

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М, 1979

2. Братусь Б.С. О месте художественной литературы в построении научной психологии личности. Вестник МГУ, серия № 14, «Психология», 1989.
3. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. М, МГУ, 1989.
4. Роменець В.А. Історія психології... 1983, 1988, 1990, 1993, Київ "Вища школа".
5. Теплов Б.М. Заметки психолога при чтении художественной литературы. Вопросы психологии, № 6, 1971.

*Приходько В.Н.*

*заместитель директора по учебно-воспитательной работе,  
образовательный комплекс «Школа-гимназия юридического профиля №47,  
г. Запорожье*

## **СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ**

К основным недостаткам традиционной системы обучения можно отнести её информационный, экстенсивный характер, превращающий школьника в пассивный объект обучения. Этому способствует традиционное деление учебного года на четыре четверти, приводящее к неравномерной нагрузке учащегося особенно в весенний период. Экстенсивному характеру обучения в немалой степени способствует и практически неорганизованная, неконтролируемая и нестимулируемая никакими факторами внеклассная работа как педагогов так и учащихся. Она не отражается в таблице успеваемости. Наконец, существенным недостатком традиционной системы обучения является отсутствие нормативных актов по защите интеллектуального труда учителей и учащихся, организационно-техническому уровню материальной базы учебных заведений, по внедрению интенсивных и эффективных методов обучения, учёта индивидуальных склонностей и способностей учащегося, развития и реализации творческого потенциала человека как субъекта труда и целостной жизнедеятельности.

Образовательным учреждениям, почувствовавшим вкус самостоятельности и творчества, нужен инструмент, позволяющий для каждой конкретной ситуации быстро и точно определять адекватный ей облик системы обучения, удовлетворяющий поставленным условиям (стандарты образования, местные условия, специфика учебного заведения – гимназия, школа, лицей...). При этом становятся важными вопросы, не возникавшие при традиционном подходе, когда всех учили одному и одинаково: какова исходная готовность каждого обучаемого к учению? Насколько его типологические особенности соответствуют профилю учебного заведения? Как соотносятся содержание обучения и креативные задачи, которые должен решать сам учащийся? Какова эффективность используемых форм, методов и средств обучения?

В связи с этим заслуживают внимание и некоторые весьма важные технологии организации обучения. К ним мы относим:

- РИТМ (развитие индивидуального творческого мышления). Первые шаги по внедрению технологии были сделаны в нашем комплексе в 1991 году.

Идея РИТМ проста и заключается в следующем. Изучение дисциплин, охватываемых образовательными программами, осуществляется по модульному комплексу, сущность которого состоит в делении учебного материала на отдельные логически завершённые блоки (модули). Каждый модуль чётко определяет психолого-дидактическое содержание совместной деятельности учителя и учащегося на том ином этапе функционирования педагогического процесса, т.е. обеспечивает развитие конкретного набора психо-социальных функций учащегося в соответствии с его ментальным опытом и потенциалом. Модуль является элементарной единицей для всех модификаций РИТМов.

Если технология РИТМ составляет концептуальное описание методики преподавания конкретного учебного предмета, которая обеспечивает решение отдельной группы развивающе-академических целей, задач и проектируется как чётко обоснованное и относительно локализованное психосоциальное становление учителя и ученика на протяжении учебного года, полугодия, четверти, то это дидактический модуль. Блоками более действенного порядка здесь являются: макромодуль (одной или нескольких учебных дисциплин); типовой учебный блок (материала одной или нескольких учебных дисциплин, изучаемых в течении одной или нескольких учебных четвертей); учебный комплекс (в нашем опыте работы – это общеюридические, правовые дисциплины, дисциплины социально-педагогического и психологического профиля, гуманитарные и естественно научные дисциплины).

Образовательный модуль – это относительно самостоятельная, целостная часть реального учебно-воспитательного процесса, которая благодаря единому технологическому циклу объединяет содержательный и формальный, процессуальный и результативный компоненты модуля. Содержательный компонент – научно адаптированная, открытая и взаимозависимая система знаний (теории, законы, открытия), норм (программы, инструкции, алгоритмы) и ценностей (соотношение, оценки, последствия рефлексии и др.), которая определяется проектом базовой подготовки учащихся, сценарием инвариантных педагогических ролей целостного учебно-воспитательного процесса.

Технология РИТМ позволяет:

- прогнозировать развитие индивидуального творческого мышления педагогов и учащихся на некоторые временные периоды;
- интегрировать учебный процесс, его содержание, формы, методы, условия и средства, направленные на развитие индивидуального творческого мышления всех участников целостного педагогического процесса;
- свободно выбирать, в соответствии со способностями и склонностями учащихся, уровень и направленность обучения, обязательные и произвольные, базовые и профессионально-ориентированные программы обучения;
- создавать новую среду для разработки личностно-ориентированного методического обеспечения учебно-воспитательного процесса;
- регулировать образовательный процесс в соответствии с программными целями и с учётом его результатов;
- повысить результативность труда участников образовательного процесса.

- ДИАЛОГ (дифференциация, интеграция, активность, организация, гражданственность).

Дифференциация и интеграция – сложная педагогическая технология, учитывающая наиболее важные условия успешной реализации организационных идей: хорошо подготовленных учителей, соответствующих учебников, методического и материально-технического обеспечения, с учётом традиций, сложившихся при изучении определённых учебных предметов, своего и зарубежного опыта дифференцированного и интегрированного обучения.

На разных этапах эта технология варьирует обучение ученика во времени, объёме, сложности проработанного материала, пополняется процессуальной, методической, «предметной» интеграцией, заканчивается переходом талантливого ученика к собственному плану, «программе» обучения. Технология ДИАЛОГ имеет возможность предусмотреть также «зоны свободного развития», когда ученик обучается по собственному плану с применением поисково-исследовательских методов, а также удовлетворять свою активность, потребности саморазвития через разнообразные факультативы, клубы, поисковую работу, изобретательность. Здесь уже активно действует сотрудничество всех участников педагогического процесса – учителей и учеников, которое основано на конкретной распределительной деятельности, что предусматривает достижение каждым учителем и школьником наивысшего именно для него уровня развития способностей, знаний, умений и навыков, способов деятельности, возможных в данном возрасте для данной личности в данных условиях, за счёт подбора целесообразнейших форм и методов обучения при наименьших затратах времени.

Интеграция учебных предметов и дисциплин, активность и организованность, воспитание гражданственности настоятельно требуется для подхода к решению сверх задач XXI века – преобразование знаний в технологии. На основе деятельности образовательного комплекса «Школа-гимназия юридического профиля» мы пришли к выводу, что технология ДИАЛОГ способствует:

1. Дифференциации, интеграции, индивидуализации и активизации обучения, развитию интеллектуальных возможностей, формированию гражданственности учащихся.
2. Организации самостоятельной научно-познавательной деятельности, сформированности соответственных умений и навыков.
3. Алгоритмизации заданий и приёмов соответственных действий, выполнение которых предусматривает формирование новых умений, навыков и способов деятельности.
4. Переориентации стратегии обучения и воспитания на развитие одарённостей, способностей, интересов, склонностей учащихся, на гуманизацию управления школой.
5. Уровню развития инновационных качеств, умений быстро воспринимать новые идеи, творчески мыслить, эффективно управлять процессом обучения.

- «4-И» (индивидуализация, интеллект, интерес, игра)

Индивидуализация обучения достигается соответствующим материально-техническим обеспечением учебного процесса, наличием конкретных

программ развития личности, наличием института творческих учителей, завершенностью подготовки учащегося к предстоящей самостоятельной деятельности в различных сферах трудовой и общественной жизни.

Экспериментально доказано, что успех обучения зависит прежде всего от исходного позитивного рубежа субъекта – продукта его предшествующего опыта и научения. Иными словами, его «предыстория» в значительной степени определяет его дальнейшее учение (1;27).

Ученику, знания и интеллектуальные способности которого резко отличаются от школьных заданий и информации, трудно преуспеть в их соотношении. Следовательно, в данном случае отсутствует необходимая для продвижения в учении предпосылка: новые задачи и информация не вписываются в рамки его потенциальных когнитивных достижений – учебных реальных результатов, осознанно усвоенных знаний, операциональных структур, формирующихся на базе предшествующего опыта. Всё это предполагает не только готовность к выполнению своих гражданских обязанностей, но и определённый уровень интеллектуального развития, достигаемый благодаря общепринятому базовому среднему образованию. Говоря об интеллектуальном развитии, с нашей точки зрения, технология «4-И» обеспечивает:

- возможность обучения школьника по вертикали (переход из класса в класс по принципу экстерната, т.е. по мере усвоения программного материала с опережением, что даёт учащемуся возможность успешно осваивать различные виды учебной деятельности на основе конгруэнтности (Н. Strapp), а также по горизонтали (переход из одной школы в другую, одновременное обучение в общеобразовательной школе и школе-гимназии, лицее, колледже);
- создание возможностей для творческого проявления себя в изобретательстве, рационализаторстве;
- наличие запаса знаний и умений для принятия решений в экстремальных ситуациях;
- возможность правильной оценки своих действий в системе групповой познавательной деятельности, взаимодействия с другими людьми, в процессе регулирования своей и их деятельности;
- возможность соединения нового опыта с имеющимся или существующим в представлении индивида.

Наконец, следует обратить внимание на то обстоятельство, что обучение в школе подразумевает существование организованного учебного процесса и системы педагогической коммуникации [2], а это предполагает «овладение определённым набором лингвистических навыков и приёмами межличностного взаимодействия. Реакции учащегося, решающего задачу, всегда зависят от взаимосвязи между его интерактивными и экспрессивными навыками, требуемыми в данной ситуации способностями».<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> цит. по: Оскар Леннон. Культурные различия, когнитивные стили и образование в Латинской Америке //Перспективы: вопросы образования. Ежеквартальный журнал ЮНЕСКО, 1989, №3 (67), - с. 129

Как свидетельствуют данные научных исследований, любая технология обучения предусматривает: широкое применение форм и методов активного обучения, способствующих интенсификации учебной деятельности; моделирование профессионально-педагогической деятельности путём проектирования и решения педагогических ситуаций; диагностику и учёт интересов, склонностей, способностей и возможностей учащихся; широкое внедрение элементов новых информационных технологий. (3,209).

Накопленный нами опыт использования современных технологий обучения подтверждает вывод о том, что сегодня необходимо формировать новое интеллектуальное видение всех участников целостного педагогического процесса.

Обучать новому интеллектуальному видению – это не столько процесс, сколько содержание. Предпосылки овладения аналитическими навыками закладываются благодаря качественному обучению на всех предшествующих ступенях и именно это представляет наибольшую трудность, так как речь идёт об обучении новому интеллектуальному видению, включая образ мышления, для которого характерны понимание причинно-следственных связей, наблюдательность и навыки анализа сложных взаимосвязей.

В связи с этим мы не можем не согласиться с мнением Ральфа М. Мюллера относительно того, что «ни одна образовательная система не может гарантировать достижения ... важных и далеко идущих целей, и поистине нет такого экзамена или диссертации, которые могут доказать, что учащийся или студент овладел новым мышлением. Мы можем только надеяться, что лучшее образование откроет для них гуманистические ценности (4, с.18-19).

- Технология ИММП (интегрированный маломасштабный подход) предусматривает планирование и осуществление всей деятельности на уровне школы. Интеграция на этом уровне абсолютно необходима: зачастую слишком много органов управления образованием и научно-методических центров пытаются «помочь» школе, при этом конкурируя между собой. Технология ИММП же предлагает вместо конкуренции тесное сотрудничество и координацию между всеми типами обучения, организациями, учреждениями, школьными классами, педагогами, родителями. (2,53).

В настоящее время ситуация такова, что вся ответственность за обучение возложена школу. Именно поэтому технология (ИММП) делает школу центром, исходным пунктом планирования и осуществления всей деятельности по выполнению Закона Украины «Про середню освіту».

ИММП представляет собой децентрализованную стратегию, которая стимулирует ответственность школы за обучение в своем микрорайоне. Кроме того, она мобилизует педагогов на использование имеющихся внутренних и личностных ресурсов для достижения намеченных целей. Другими словами, осуществляются принципы обучения путём использования всех имеющихся интеллектуальных и материальных ресурсов для достижения намеченных целей. Более того, технология ИММП способствует сотрудничеству школы со всеми государственными и предпринимательскими организациями, учебными заведениями, что не требует принятия новой стратегии и существенной модификации организационной структуры и функций, дополнительных финансо-



вых затрат, кредитов, транспортных средств, а лишь большей преданности делу и убеждённости в его успехе.

Мы попытались выделить лишь некоторые современные технологии организации обучения, которые, с нашей точки зрения, являются наиболее актуальными и действенными и которые позволяют чётче определить возможности школы в выполнении образовательных функций.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что затронутые в статье вопросы должны учитываться при подготовке специалистов в области управления народным образованием. Будем надеяться, что представленный здесь материал даст определённый импульс продолжению дискуссии на эту тему.

#### Резюме

Современные технологии организации обучения занимают важное место в деятельности школы. Они способствуют активизации познавательной деятельности учащихся и профессиональной деятельности педагогов, внесению значительного вклада в укрепление динамичных взаимоотношений между учащимися и школой в целом. Технологии обеспечивают процесс обучения. Педагоги могут «создать» определённый информационный массив и коммуникационный механизм технологий организации обучения и использовать его в своей профессиональной деятельности, что поможет каждому найти свой стиль работы, освободившись от стереотипов педагогического мышления. Технологии – часть процесса обучения. Они должны планироваться.

#### Summary

Modern technologies of educational organization, take an important place of school's activity. They promote activization of perceived activity of pupils and pedagogs professional activity and entry an important contribution in strengthening dynamic interrelations between pupils and school in general.

Technologies provide the process of education.

Pedagogs can “produce” definite informational massif and communicational mechanism of education's organization technologies and use it in their professional activity, which can help everybody its own style, having released from stereotypes of pedagogical thinking. Technologies – are the part of the educational process. They have to be planned.

#### Литература:

1. Bloom B.S. Caracteristiques individuelles et apprentissages scolaires. Bruxelles (Paris, Labor) Nathan, 1979.
2. Приходько Н.И., Коваль В.В. Управление школой-гимназией: наука и искусство. – Запорожье, «Днепропетровский металлург», 1995.
3. Глузман А.В. Технология университетского педагогического образования // Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования. – К.: «ПРОСВІТА», 1997.
4. Ральф М. Миллер Этика, развитие и образование // Перспективы, 1989, №4(68).

*Прокофьева М.Ю.,  
старший преподаватель,  
Евпаторийский педагогический факультет КГГИ*

## ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Выход Украины на мировые и европейские рубежи в производственной и образовательной сфере требует соответствующей подготовки будущих специалистов. Такая подготовка невозможна без новых подходов к делу.

Традиционный путь повышения уровня образования связан с экстенсификацией, то есть с увеличением затрат времени, учебного и педагогического труда, материальных средств и т.д. Новый путь предусматривает интенсификацию. Это достигается за счет непрерывного повышения качества всех аспектов образовательной деятельности: укрупнения дидактических единиц, внедрения новых технологий обучения, компьютеризации, качественного использования производственного и педагогического потенциалов преподавателей и студентов.

Одним из эффективных путей преодоления существующих недостатков является интегративный подход к организации профессионально-педагогической подготовки. Интеграция позволяет преодолеть ряд недостатков: дублирование и разный подход к трактовке учебного материала, несинхронность изучения отдельных тем, нарушение последовательности в преподавании предметов и др. Интеграция способствует преодолению разрозненности знания, может привести к значительному сокращению общего объема содержания образования и разгрузке программ.

Анализ многочисленных литературных источников позволяет сделать вывод о том, что чаще всего под интеграцией понимают синтез, объединение и взаимопроникновение научного знания. Сущность интеграции в учебно-воспитательном процессе – взаимопроникновение элементов одного объекта в структуру другого, вследствие чего получается полностью новый объект со своими особенностями организации (М.Н. Берулава, Р.С. Гуревич, М.И. Махмутов).

Говоря о высшей школе, следует иметь в виду, что «в ней изучается не вся наука, а только та ее часть, которая обеспечивает необходимые параметры познания той или иной научной области, в зависимости от целей и задач подготавливаемого специалиста» (Архангельский С.И.). Учебные дисциплины в высшей школе представляют собой открытые системы, которые не могут функционировать без притока информации из других дисциплин. Взаимосвязь между ними осуществляется не только за счет межпредметных связей, но и путем межнаучных связей.

В высшей школе использование межпредметных и межнаучных связей целесообразно для достижения следующих целей:

1. формирование целостного научного мировоззрения;
2. обеспечение междисциплинарной интеграции учебных дисциплин и прежде всего специальных и общепрофессиональных курсов;
3. формирование профессиональных качеств у будущих специалистов, самостоятельного научного и профессионального мышления;
4. выработка у студентов учебных, исследовательских, коммуникативных, организаторских и других умений.

Ведущую роль в профессиональной педагогической подготовке играют психолого-педагогические дисциплины. В педагогическом вузе это введение в учительскую специальность, педагогика, история педагогики, общая психология, возрастная и педагогическая психология и др. Изучение их ведется на протяжении всего срока обучения в институте, введена практика на всех курсах, расширяются возможности для самостоятельной работы студентов и т.д. Однако эти меры представляются недостаточными, так как по-прежнему у молодых специалистов страдает научная и методическая подготовка, недостаточно развито научно-педагогическое мышление, невысок уровень воспитательной работы.

Выход надо искать в совершенствовании всей системы учебно-воспитательной работы в вузе, и прежде всего в расширении познавательной деятельности студентов, формировании у них навыков владения методами познания. Решить эти задачи силами одних психолого-педагогических дисциплин невозможно. Необходим интегративный подход к профессиональной подготовке будущего педагога.

Поскольку целостная профессиональная подготовка специалистов распределяется по учебным предметам, возникает реальная опасность фрагментарности в усвоении знаний и умений, что явно снижает как общепедагогический, так и общекультурный уровень выпускников. Особенно негативно это сказывается на подготовке учителей начального звена и воспитателей дошкольных учреждений, которая осуществляется по устоявшейся монопредметной системе. Знания по математике, биологии, языку, педагогическим и общественным дисциплинам преподносятся в таком отрыве друг от друга, что в дальнейшей работе преодолевать эти барьеры бывает очень трудно. Интегративный подход уравнивает методическую дифференциацию профессионального обучения.

Сущность интегративных тенденций в профессиональном обучении может быть раскрыта с нескольких позиций. Прежде всего надо отметить возрастание роли междисциплинарных знаний и общих научных методов познавательной деятельности студентов. Соединение теоретических и практических элементов подготовки, приобретенных в различных дисциплинах и видах деятельности, делает профессионализм более гибким, приспособленным к новым условиям. Интеграция предполагает преобразование и содержательных, и процессуальных компонентов профессиональной деятельности. Это позволяет поднять процесс обучения профессии на более высокий уровень.

Многие современные ученые-педагоги считают, что интегративные процессы становятся тенденцией в педагогике, в том числе в теории обучения: теснее сливаются воедино дидактика и психология мышления, педагогическая психология и социология, социология и педагогика, теория содержания общего и технического образования (А.П. Беляева, М.М. Махмутов, А.А. Пинский, В.Г. Разумовский, Г.Ф. Федорев и др).

Цикл психолого-педагогических дисциплин в педагогическом вузе интегрирует совокупность всех тех знаний, которые можно условно назвать человековедческими. Общая профессиональная психолого-педагогическая подготовка выполняет важные социальные и профессиональные функции:

обеспечивать развитие общей и профессиональной культуры будущих педагогов, педагогического мышления, профессионально значимых качеств.

Особенно важна специфика и механизм общей теории образования и обучения – дидактики с особым образом связанными с ней методиками обучения отдельным учебным предметам и группами предметов. Одним из следствий неразработанности данного вопроса является то, что методики преподавания разных учебных дисциплин мало связаны между собой через дидактику, а это ведет к тому, что положения общего характера, разработанные на материале обучения одному предмету, не используются другими методиками. Между тем такое использование способствовало бы как повышению теоретического уровня каждой из них, так и улучшению качества обучения.

Проблема обеспечения взаимосвязи дидактики и предметных методик охватывает два аспекта. Один из них заключается в осуществлении межпредметных связей в самом учебно-воспитательном процессе вуза в целях повышения качества подготовки будущего педагога. Другой, не менее важный, заключается в целенаправленной подготовке студентов к реализации межпредметных связей в процессе их будущей деятельности.

Таким образом, можно выделить такие направления взаимосвязи психолого-педагогических дисциплин: обеспечение последовательности в развитии знаний, в формировании понятий, осуществление единого подхода к формированию педагогических умений и навыков, систематизации и обобщения знаний, исключение дублирования в изучении одних и тех же дисциплин, формирование у студентов педагогического мышления, выработка умений рассматривать педагогические явления диалектически, во взаимосвязи, определять причины явлений, анализ педагогических фактов с точки зрения физиологии, психологии, педагогики.

Важное значение для психолого-педагогической подготовки имеет междисциплинарное взаимодействие педагогики с психологией, медициной, статистикой и другими науками.

Для повышения профессионализма будущих педагогов необходимым становится создание интегрированных психолого-педагогических программ и курсов в расчете на межнаучное психолого-педагогическое освоение студентами теории и методики обучения и воспитания. Важно расширить и углубить содержание психологических дисциплин с ориентацией на конкретизированную профессионально-педагогическую деятельность, непрерывное образование педагогических кадров. Интеграция педагогики и психологии вносит существенные коррективы с соотношением изучения рассматриваемых предметов, так как меняется логическая структура прохождения разделов и тем, сокращается время, отведенное на изучение отдельных вопросов за счет снятия повторов в том или другом предмете.

Объединение двух предметов способствует тому, что знания психологии становятся прочным фундаментом для педагогической деятельности студентов, а методика воспитания и обучения детей приобретает научно обоснованный характер.

Интеграция ведет к пересмотру целей, задач, содержания и форм организации педагогической практики, меняя ориентацию студентов с реше-

ния вопросов организации жизни и деятельности детей на изучение факторов их развития, организацию гуманистической развивающей среды и осуществление личностного взаимодействия с детьми.

Свои особенности имеет интегрирование профессиональных умений. Они отражают возрастание роли общедеятельностных умений (целеполагание, планирование, выбор средств деятельности, способы представления результатов – промежуточных и конечных, контроля деятельности). Эти умения имеют многофункциональный характер. Они выступают в качестве основы формирования учебной теоретической и практической деятельности, профессиональных общих и специальных умений.

Таким образом, интеграция знаний на современном этапе является важной и актуальной проблемой как для теории, так и для практики, и в значительной мере будет определять систему образования в будущем.

Резюме

Стаття присвячена проблемі інтеграції в професійно-педагогічній підготовці майбутніх спеціалістів. Автор пропонує аналіз інтегративних тенденцій в професійному навчанні.

Summary

The article is dedicated to the problem of integration in the professional pedagogical preparation of specialists. The author proposes the analysis of integrative tendencies in the professional training.

Литература

1. Бєрулава М.Н. Інтеграція загального і професійного освіти // Сов.педагогіка. – 1990. - № 9. – С. 57.
2. Козловська І. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи (дидактичні основи). – Львів, 1999.
3. Педагогічні інновації у сучасній школі. – К., 1994.
4. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. – К., 1998.

*Пронкіна Л.І.*

*кандидат економічних наук, доцент,  
Харківський університет внутрішніх справ*

### **З ДОСВІДУ ВИКОРИСТАННЯ ПРОБЛЕМНОГО ВИКЛАДАННЯ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ-ЕКОНОМІСТІВ**

Перехід економіки України на ринкові відносини, подальше розширення зовнішніх економічних зв'язків, посилення демократизації суспільства потребують принципово нових підходів до процесу та якості підготовки спеціалістів.

Ринок вимагає фахівців, які органічно поєднують високий професіоналізм з культурним базисом, здатних самостійно приймати рішення, передбачати можливі наслідки своїх дій як для себе, так і для суспільства.

Щоб відповідати попиту в умовах конкуренції, фахівець повинен бути конкурентоспроможним. Особисті якості людини стають капіталом і головним ресурсом економіки, реальним товаром на ринку праці. В умовах ринкових відносин людина пропонує на ринку праці кваліфікацію, знання, здібності.

Традиційні інформаційно-описові методи, які призначені для механічного опанування матеріалу, стають неефективними. Виходячи з цього, необхідно поновому підходити до організації навчального процесу, якості викладання дисциплін.

Підвищити інтерес студентів до навчання, виробити в них творчий підхід до вивчення економічних дисциплін, виховувати у студентів бажання самостійного доповнення знань, пробуджувати в них пошук до вирішення проблем, які постають перед нашим суспільством, можна тільки за умови перетворення їх з пасивних в активних учасників навчального процесу.

Особливе місце в підготовці бакалаврів з економіки займає економічна теорія, що формує логіку економічного мислення, закладає теоретичну базу для реалізації творчих потенцій майбутнього спеціаліста. Викладачам економічної теорії необхідно критично переосмислити економічну спадщину минулого, звільнитись від догм і стереотипів мислення. Студенти сьогодні чутливі до нової інформації і їх не влаштовує відсутність зв'язку учбового процесу з практикою.

Підготовка спеціалістів повинна включати дисципліни в їх логічному взаємозв'язку. Тому сьогодні необхідно більш ретельно скоординувати навчальні плани, зробити їх логічно-послідовними, ввести нові курси, які відбивають особливості ринкових відносин.

За останні роки в Харківському Бізнес - Коледжі дещо зроблено в цьому напрямі.

В нових умовах підприємство залишається основною ланкою всієї економіки, де саме, в основному, будуть працювати випускники університету. Тому при складанні програм курсів економіки підприємства, комерційної діяльності, маркетингу, організації і планування приймається до уваги, що з одного боку вони поглиблюють знання фундаментальної економічної науки - економічної теорії, з другого - використовують ці знання для розробки засобів, методів, прийомів функціонування підприємств різних форм власності, бізнесу.

Усі дисципліни викладаєш у коледжі складають комплекс взаємозв'язаних навчальних курсів, кожний з яких допомагає досягти мети підготовки економічних кадрів.

З метою виявлення комплексу знань і вмінь застосовувати їх на практиці в коледжі розроблені комплексні контрольні завдання. Екзаменаційні білети до державних іспитів мають вигляд ситуаційних задач, рішення котрих потребує ґрунтовної теоретичної і практичної підготовки з усіх дисциплін.

Одним із елементів підготовки бакалавра з економіки, з свідомим баченням свого місця і розуміння своєї ролі в соціально-економічному та духовному житті суспільства є використання активних методів навчання.

Економічна підготовка студентів покликана орієнтувати їх на практичне використання отриманих знань. З цього погляду особливого значення набуває не тільки теоретична направленість проведених занять, але й допомога студентам у виробленні правильного самостійного судження з вивчаючих питань, активізація їх творчого мислення в ході учбового процесу.

Пошуки нових, більш досконалих засобів інтенсифікації учбового процесу, знаходиться в центрі уваги викладачів кафедри "Маркетингу" Харківського Бізнес - Коледжу. Проблемне навчання забезпечує зміцнення навчальної, розвиткової та виховної функції учбового процесу. Необхідність його прискореного впровадження в процес економічної підготовки студентів, на мою думку, зумовлена:

- швидкими темпами зростання місткості та змісту економічних наук, а також збільшення обсягу інформації;
- підвищенням вимог до якості підготовки спеціалістів, до розвитку особистості, формування світогляду, пов'язаного із свідомим, творчим ставленням до вивчення економічної теорії;
- розвитком у студентів свідомої потреби в оволодінні знаннями шляхом активних методів навчання.

Питання про суть проблемного навчання є об'єктом дослідження багатьох вчених. Проте, незважаючи на постійно зростаючу кількість наукових розробок з цієї проблеми, слід відзначити, що вона залишається дискусійною. Так, іноді проблемне навчання зводять до викладання студентам окремих проблем курсу. Проте, таке викладання, на мою думку, можливе і в рамках ілюстраційного типу навчання і не свідчить про використання проблемного навчання. Якщо пояснювально-ілюстраційне навчання орієнтується на пам'ять людей, то проблемне - не тільки на пам'ять, а й на мислення. Воно виступає як система правил організації пізнавальної діяльності студентів.

Часто в тлумаченні суті такого типу навчання допускається перебільшення, невиправданий потяг представити його тільки як метод. На наш погляд, проблемне навчання - це цілісний тип навчання, заснований на оптимальному сполученні репродуктивної та творчої діяльності слухачів в процесі засвоєння ними системи понять та положень економічних дисциплін.

Практика стверджує, що проблемне навчання містить в собі чималі можливості для розвитку пізнавальної активності слухачів, формування у них свідомого ставлення до вивчення проблем економіки. Його творче використання сприяє підвищенню ідейно-теоретичного рівня, інтенсифікації та ефективності навчального процесу. З цього погляду особливо слід підкреслити необхідність оптимального поєднання інформаційно-пояснювального типу навчання з елементами проблемного.

Отже, проблемне навчання - нова система правил використання вже відомих прийомів викладання, побудованих з урахуванням логічно мислячих операцій та закономірностей, пошукової діяльності студентів. Таке навчання спонукає людей до самостійного творчого розв'язання питань, формує дидактичний тип мислення, сприяє підвищенню якості підготовки спеціалістів.

Викладач повинен розробити повну модель процесу вирішення проблеми, а починати цю роботу треба з вирішення запитання, чи дозволяє поданий матеріал створювати проблемну ситуацію.

Для її створення викладач повинен підготувати ряд послідовних запитань, починаючи з відбору точного формування проблеми до відбору форми перевірки вірності її вирішення.

При виробленні основопологаючих принципів навчання необхідно виходити поперед всього із змісту задач, які має навчальний заклад - підготовка висококваліфікованих фахівців, здібних творчо вирішувати виникаючі в процесі господарювання проблеми.

Професіоналізм передбачає не лише високий рівень філософсько-культурної, науково-практичної підготовки, вміння людського спілкування, але й творчий підхід до вирішення задач, які ставить перед нами сучасне суспільство.

У відповідності з сучасними тенденціями суспільного виробництва для системи освіти найбільш характерними стають такі риси, як динамізм і варіативність. Провідне місце при переході системи освіти на новий якісний стан належить впровадженню передових педагогічних теорій на технологічному рівні.

Резюме

Подготовка современного специалиста требует ориентации студентов на практическое использование полученных в колледже знаний в их будущей профессиональной деятельности. Особую значимость приобретает актуализация учебного процесса, его нацеленность на проблемы переходной экономики Украины. В этой связи, необходимо скоординировать учебные планы, сделать их более логически-последовательными, ввести новые курсы, которые отражают особенности рыночных отношений. Для повышения эффективности учебного процесса следует шире использовать методы проблемного обучения.

Resume

The preparation of modern specialists requires students' orientation on practical usage of the knowledge got at the college in their future job. A great importance is paid to the urgency of the educational process, its ambition connected with the problems of the Ukrainian transitive economics. In this connection it's necessary to coordinate the teaching plans, to make them logically consistent, to introduce new courses, which should reflect the peculiarities of the market relations. In order to raise the effectiveness of the educational process we should use more the methods of the problematic teaching.

Література:

1. Герасина Л.Н. Современная высшая школа в условиях реформирования образования - Харьков. ХГУ. 1993 - 246 с.
2. Сучасний стан вищої освіти в Україні: проблеми та перспективи - Київ, Видавничий центр "Київський університет", 2000 -510с.
3. Яковенко О.Ф., Савченко В.Ф. Комплексний підхід до розв'язання проблем фахової підготовки студентів педвузу // Педагогіка і психологія – 1996. —№4. – С.167-173.

*Роман Р.М.*

*кандидат педагогічних наук, доцент,*

*Тернопільський державний педагогічний університет ім. В.Гнатюка*

## **ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ТА АДАПТАЦІЇ МОЛОДИХ УЧИТЕЛІВ У США**



У США всі шкільні округи вимагають проведення підготовки або програму професійного розвитку працюючих учителів. Така підготовка може проводитись і на федеральному, і на місцевому рівні. Федеральні закони, такі як Федеральний Акт про захист освіти (1958) та Акт про вищу освіту (1965), забезпечують урядову підтримку підвищенню кваліфікації вчителів. У 70-х роках цей процес розуміли як засіб для втілення змін, іновацій, просування реформ, поліпшення освіти вчителів та їх професійних умінь. Із середини 70-х років увага була зосереджена на розробці індивідуальних програм та курсів, підготовці методик для окремих предметів, проблемах молодих учителів тощо. Завданням основної частини програм професійного розвитку вчителів, які фінансуються з федеральних коштів, є допомогти вчителям зрозуміти освітні запити учнів з особливими потребами (проблеми інвалідності, багатокультурності, обдарованості тощо).

У 1976 р. Конгрес затвердив Національну програму учительських центрів. Вона передбачає виділення коштів для штатів та шкільних округів з метою створення учительських центрів. Офіційною метою таких центрів є надання можливості учителям мати більш вагомий голос у визначенні та задоволенні своїх потреб щодо підвищення кваліфікації та розробки навчальних програм з урахуванням потреб своїх учнів.

Учительські центри виникли як логічний наслідок зростаючої участі державних шкіл у підготовці вчителів. Нерідко вони є базою для втілення програм підготовки та підвищення кваліфікації вчителів. Основою концепції вчительських центрів є ідея, що вчителі мають бути повністю задіяні у процес власної безперервної освіти: тут приймають визначення вчителями власних освітніх потреб, довіряють їх вибору те, що поліпшить їх викладання. У цих центрах панує атмосфера спільноти. Вони є місцем, де завжди можна поділитись своїми проблемами, отримати поради, познайомитись з більш ефективними методами викладання, вибрати неохідні навчальні матеріали із зроблених учителями чи комерційних, виготовити їх самим у майстернях з необхідним обладнанням та сировиною.

Загалом учительські центри, яких у США понад 500, дуже різняться між собою за цілями, джерелами фінансування, програмами відповідно до місцевих потреб та умов. Вони є альтернативою традиційним програмам безперервної освіти вчителів, які здійснюються університетами та навчальними округами. У них учителі можуть відвідувати курси університетського типу, показові уроки, зустрічі з неформального обміну ідей у малих групах. Деякі центри мають постійну телефонну "гарячу лінію" для відповідей на нагальні запитання.

Інтерес до професійного розвитку вчителів стимулювався навчальними закладами, що їх готують, адміністраціями шкіл та вимогами громадських і вчительських організацій, його важливість була проголошена і в офіційних документах, доповідях комісій. Так, у відомій доповіді "Нація у небезпеці" (1983) Національна комісія з питань досконалості освіти рекомендувала, щоб зарплата вчителів була "професійно конкурентною, ринково чутливою і базувалась на їх діяльності". Крім цього пропонувалась також розробка т. зв. сходинок кар'єри які визначали б різницю між вчителями-початківцями,

досвідченими вчителями з різною якістю праці та вчителем-майстром. Серед інших рекомендацій доповіді – значний контроль самими вчителями системи оцінювання їх діяльності, передача їх позанавчальних обов'язків іншому персоналу школи.

Створена у 1983 р. для сприяння реформі освіти вчителів т. зв. Група Холмса з 1986 р. також наполягала на створенні ієрархії посад учителів на основі рівня їх професійної підготовленості та майстерності. Тоді ж була опублікована доповідь комісії Карнегі “Нація готується: вчителі для 21-го століття”, рекомендації якої домінували у наступних рішеннях щодо реформи. Учителів закликали до повноправної участі в управлінні школою з повноваженнями, якщо не приймати самим, то, принаймні, мати значний вплив на прийняття рішень з питань організації навчального процесу, вибору навчального матеріалу та методів розподілу учнів та персоналу школи, шкільного бюджету і навіть зарахування на роботу. На основі попередніх пропозицій щодо встановлення сходинок кар'єри вчителя комісія попонувала такі посади: інтерн, резидент, інструктор, провідний учитель (посада останнього охоплює значні обов'язки з питань керівництва школою).

Таким чином, всі реформатори освіти вчителів вважали, що залежність оплати праці вчителя та інших винагород від якості праці є вирішальною для підняття статусу професії. Сьогодні десятки штатів та багато шкільних округів вже встановили або планують введення професійних посад та інші ініціативи з метою підвищення статусу, надання вчителям нових професійних можливостей та вищих зарплат на основі якості їх діяльності. Південна Регіональна Рада з питань освіти у 1988 р. назвала впровадження таких програм найбільшим освітнім експериментом у США сьогодні.

Заслугує на увагу градація посад учителів відповідно до їх досвіду, майстерності, кваліфікації та внеску у розвиток освіти, запропонована відомими американськими вченими Б.Р.Джиффордом і Т.Стордарттом. На їх думку, повинно бути чотири посади учителів:

1. Учитель-інтерн. Ця посада дозволяє у школі завершити основну підготовку вчителя та одночасно розпочати професійну діяльність. Після успішного закінчення інтернатури студент отримує постійний диплом.
2. Учитель. Мінімум за 4 роки перебування на цій посаді необхідно здобути достатньо досвіду і оволодіти відповідними професійними навичками, що дозволить йому, при бажанні, здати екзамен на присвоєння більш високої кваліфікаційної ступені.
3. Учитель-спеціаліст. Йому належить провідна роль у навчальному процесі, проведення політики змін та вдосконалення шкільних програм. Він викладає основні предмети в школі, а також допомагає вчителям у вирішенні практичних проблем технології навчального процесу.
4. Учитель-наставник. Це найбільш досвідчений і висококваліфікований учитель. Він бере участь у роботі державної екзаменаційної комісії, керує молодими вчителями при проходженні ними інтернатури, розробляє програми педагогічної підготовки вчителів. Найбільш ефективно працюючі вчителі повинні призначатись на певний період викладачами у педагогічні вузи.

У втіленні таких програм велике значення має оцінювання діяльності вчителя. У 1987 р. у США була створена Рада з оцінювання професіоналізму вчителів, у яку ввійшли не тільки педагоги, а й політики та бізнесмени. Рада розробила критерії оцінки професіоналізму вчителів, процедуру проведення контролю знань учителів за допомогою екзаменів і тестів, контролю педагогічних та технологічних умінь і навичок, який здійснюється за допомогою відеозаписів їх педагогічної діяльності.

З метою поліпшення та забезпечення якості підготовки вчителів тестування все більш стає невід'ємною частиною процесу сертифікації. Майже всі штати вимагають від майбутніх учителів проходження тестування як вимогу (умову) для вступу на педагогічний факультет або (та) після завершення навчання для отримання сертифікату.

Оцінювання праці вчителя вважається ключовим кроком у підвищенні її якості, при цьому нерідко наголос робиться на оволодіння педагогічними вміннями вчителя, а не знання предмета навчання. Так, у штаті Теннессі оцінка здійснюється за певними "сферами компетентності" вчителя, до яких відноситься планування, методи навчання, оцінка успішності учнів, керівництво роботою класу, комунікативні вміння. У штаті Юта біля 70% шкільних округів переглянули методи оцінювання праці вчителя, половина з яких включила навчальну успішність як один з критеріїв, що було рідкістю у минулому. Нові системи оцінювання вчителів запроваджено у штатах Техас, Теннессі, Коннектикут та Кентукі. Традиційно така оцінка була поверховою і довільною. Нова система, оскільки вона визначає просування вчителя на вищу посаду, передбачає значно ретельнішу і більш об'єктивну перевірку.

Аналіз результатів втілення таких стимулюючих програм показав, що вони сприяють збільшенню повноважень учителів, їх ролі в організації навчального процесу, прийнятті рішень з питань управління школами; учителі відмічають підвищення якості праці в результаті досконалішого оцінювання їх професійного рівня.

У процесі професійного розвитку, становлення вчителя-майстра особливо важливе місце займає початковий період праці після закінчення вузу. У цей період у молодого вчителя виникає ряд проблем, таких, як підтримка дисципліни, мотивація навчання, агресивна дитина, емоційно невірноважена дитина, розвиток пізнавальної активності учнів, спілкування з батьками тощо.

Програми професійного розвитку вчителя передбачають розробку ряду питань, що стосуються періоду входження в професію. Більше половини штатів уже задіяли програми контролю та допомоги вчителям-початківцям. Так, у багатьох школах створені т. зв. комітети підтримки з трьох чоловік, які працюють з вчителями протягом їх першого року в школі. Такі групи переважно включають директора школи, фахівця з навчальних програм та досвідченого вчителя або адміністратора, вчителя і члена кафедри педагогічного коледжу. У деяких школах до молодого вчителя прикріплюються протягом першого року наставники з учителів, які досягли найвищої посади у своїй професійній кар'єрі.

Учені пропонують і інші шляхи вирішення цієї проблеми, найчастіше це запровадження інтернатури. Число округів, у яких початківці проходять

інтернатуру у спеціальних базових школах, невелике, проте воно постійно зростає. Такі школи мають звичайних учнів, але ними керують спільно шкільний округ та університет і укомплектовуються вони висококваліфікованими вчителями. Нові вчителі працюють у таких школах до отримання постійної посади. Ідея інтернатури передбачає введення двох видів документів: тимчасового диплому, що підтверджує право вчителя на роботу, та довгострокового диплому, що видається тільки після успішного проходження інтернатури.

Таким чином, американські педагоги вважають необхідним закріплення за молодим учителем учителя-наставника, обов'язком якого було б постійне спостереження і допомога молодшому колезі. Допомогу у адаптації молодого вчителя повинні надавати також педагоги вузу і методисти шкільних округів. Співробітництво має бути взаємним: досвідчені вчителі-наставники повинні викладати у вузах, брати участь у розробці програми інтернатури та проводити семінари для вчителів-початківців.

Педвузи мають також готувати учителів-наставників із числа найбільш здібних висококваліфікованих педагогів. Дослідження показали, що після 2-3 років інтернатури молоді вчителі більш компетентні і методично грамотні, ніж ті, які працювали самотужки.

Гарвардський університет у 1986 р. прийняв програму, яка дозволяла вчителям державних шкіл Бостона і Кембріджа на протязі року по суботах відвідувати спеціальні заняття в університеті. У штаті Індіана була започаткована програма, яка дозволяла щороку 600 учителям штату вільно навчатись в університетах на літніх курсах або протягом року. Такі програми професійного розвитку вчителів значно сприяють формуванню їх педагогічної майстерності і приносять практичну користь школам.

У США активно проводиться дослідження проблем молодих учителів та виробляються рекомендації по їх подоланню. Зокрема, у зміст занять включаються сучасні дослідження, що стосуються негативних факторів впливу на ефективність навчального процесу.

Існує також багато шляхів самовдосконалення вчителів, серед яких американські педагоги звертають увагу на такі: систематична постановка нових професійних цілей; вивчення сучасних методів навчання з відповідної літератури та участь у семінарах, методичних об'єднаннях, конференціях; самоосвіта, що передбачає працю у професійних бібліотеках, створення власних систем самоконтролю, здобуття наукових ступеней, публікація своїх висновків у професійних журналах, зв'язок з іншими професіоналами, робота у шкільних комітетах, активна участь у позанавчальній діяльності, клубах, спортивних, соціальних гуртках і групах; використання аудіо- та відеозаписів (у більшості сугестопедичних) з метою подолання деяких особистих проблем, наприклад, по контролю стресових станів тощо.

Для зміни існуючого незадовільного status quo у підвищенні майстерності вчителя американські вчені вважають необхідним внести зміни до змісту як програм професійно-педагогічної підготовки у вузах, так і курсів підвищення їх кваліфікації, а також змісту роботи шкільних інспекторів. Зокрема, підкреслюється важливість демонстрування вчителям факторів

впливу на ефективність навчального процесу. Певні наукові підрозділи повинні займатись збором і аналізом інформації, що стосується ефективності діяльності шкіл і окремих учителів. Отримані висновки слід врахувати при розробці програм підготовки вчителя. Слід також провести ряд експериментів для виявлення найбільш ефективних шляхів зміни існуючого положення.

Таким чином, у США приділяється значна увага професійному розвитку вчителів як умові досягнення ними майстерності. Триває пошук ефективних форм та методів підвищення кваліфікації вчителів, розробляються та втілюються різноманітні програми як на федеральному рівні (урядом країни, національними освітніми організаціями та фондами), так і на місцевому (адміністраціями штатів, шкільних округів, окремих вищих та середніх навчальних закладів).

У даний час, незважаючи на численні спроби реформ з метою сприяти професійному розвитку вчителів, які знаходять своє втілення у різноманітних стимулюючих програмах, що передбачають введення посадових сходинок для вчителів на основі якості їх діяльності та нової системи оцінювання, системи допомоги вчителям-початківцям, різноманітних видів курсів для вчителів, загалом ситуація ще у багатьох шкільних округах залишається незмінною.

The article deals with the problems of professional development and adaptation of young teachers in USA. The author analyses some new tendencies and reforms in teacher education in USA, such as the new system of the evaluation of teachers' work, different ways of solving the problem of more effective adaptation of teachers, methods of self-education etc.

Література:

1. Anderson L.M. Increasing Teacher Effectiveness. – Paris, UNESCO: International Institute for Educational Planning, 1991. – 133 p.
2. International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. 2d ed. Oxford: Pergamon Press, 1995. – 653 p.
3. Rubin L.J. Artistry in Teaching. –New York: Random House, Inc., 1985. – 176 p.
4. Torch T. In the Name of Excellence. – New York: Oxford University Press, 1991. – 312 p.

*Редькина Л.И.*

*кандидат педагогических наук, доцент,*

*Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта*

### **ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ОЗНАКОМЛЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С КУЛЬТУРНЫМ НАСЛЕДИЕМ КАРАИМСКОГО НАРОДА**

Народоведческая работа - это система учебно-воспитательных мероприятий, которые осуществляет педагог с целью приобщения студентов к наследию духовной и материальной культуры народов Крыма, формирования духовно-этических, профессиональных, эстетических, физических качеств и воспитания на лучших традициях украинского народа и народов Крыма на христианских, гуманистических и демократических традициях. На наш взгляд наиболее целесообразной формой подготовкой студентов к народоведческой работе с младшими школьниками есть экспедиция (фольклорная, этнографи-

ческая, этнопедагогическая и др.), во время которой накапливается фактический материал. Например, организовав объединенную народоведческо-краеведческую экспедицию в Чуфут-Кале и Евпаторию - места компактного проживания караимов, мы дали возможность студентам познакомиться с бытом, элементами обрядов, обычаев, ремеслами, культовыми зданиями караимов. Результатом экспедиции стали: фотоальбомы и альбомы эскизов, записи народных песен и обрядов, методические разработки уроков и внеклассных мероприятий. Т.е. получая народоведческий материал при помощи непосредственного наблюдения и изучения живой действительности, мы достигаем преимущества народоведческого исследования - объективности и репрезентивности. Данные собранные в ходе такого процесса, называются полевыми этнографическими (фольклорными и др.) материалами, а их сбор - полевой народоведческой работой или полевыми этнографическими исследованиями.

Целью такой экспедиционной работы является глубокое и всестороннее изучение с последующим использованием на практике лучшего из наследия в духовной и материальной культуре предыдущих поколений, их опыта воспитания детей и молодежи на извечных национальных идеалах, на народных традициях.

Экспедиционная работа предусматривает осуществление этнографического исследования в условиях непосредственного соприкосновения с культурой реликтового народа. В процессе экспедиционной деятельности студенты школьно-дошкольного факультета имели возможность ознакомиться с культурно-художественными памятниками прошлого, проследить их эволюцию, динамику и современное состояние (Чуфут-Кале - крепость-государство в составе Мангупского, затем Крымского ханства, музей под открытым небом). также собрать ценные для народоведческой науки вещи (вышивка, предметы быта и т.д.), которые отображают те или иные явления материальной и духовной культуры.

Ценность такой поисковой работы заключается в том, что она:

- углубляет знания, расширяет кругозор;
- формирует навыки исследовательской работы;
- совершенствует умения и навыки сбора и оформления полевого материала;
- совершенствует умения общаться с людьми разных национальностей, пожилого возраста;
- способствует овладению навыками поведения в полиэтнической среде;
- приобщает к достижениям народной культуры соседей по региону;
- способствует обогащению словаря иностранными словами, имеющими хождение в Крыму;
- воспитывает уважительное отношение к людям другой культуры и веры;
- духовно обогащает;
- учит мудрости общения;
- повышает профессиональные способности;
- способствует самоопределению в коллективе.

В экспедиции брали участие учащиеся 31-33 дн групп школьно-дошкольного отделения, которые собрали ценный для дальнейшего использования в работе с младшими школьниками материал: пословицы, поговорки, бытовые песни, рецепты народной кухни, образцы вышивки и орнамента, костюмы, посуду и др.

Мы считаем, что такая экспедиционная работа способствовала не только интеллектуальному, но и духовному, культурному обогащению студентов, пробуждению творческих возможностей и интересов, которая нашла свое воплощение в акции («Сохраним реликты Крыма», проведенной нами в вузе и школах (лекции, радиопередача, выставки, конкурсы, концерты, показ любительского фильма и др.).

Одной из форм подготовки студентов к работе с младшими школьниками по ознакомлению их с культурным наследием караимов и воспитанию положительных межэтнических отношений является туризм - активная форма человеческого общения, которая помогает взаимопониманию наций, развитию и восстановлению культурно-исторических связей между народами, а также улучшению международной обстановки. Туризм как одна из форм организации обучения способствует формированию интереса к познанию конкретных культурно-исторических, этнических объектов.

Использование туризма в нашей исследовательской работе имело следующее значение:

- социально-демографическое - фактор оздоровления общества, продолжения активной жизни человека;
- политическое - фактор сотрудничества;
- экономическое - источник получения прибыли в регионе;
- культурно-воспитательное - средство повышения культурного уровня человека, духовного обогащения, сохранения исторической памяти народа и его культурного наследия;
- интеллектуальное - расширение кругозора;
- эстетическое - знакомство с прекрасным в наследии народов Крыма;
- нравственное - знакомство с традициями, образом жизни, менталитетом населения Крыма.

Используя туризм с целью ознакомления студентов с культурным наследием караимов в эмоционально динамической форме, мы разработали ряд маршрутов: «Родовое гнездо караимов». «Пещерные города-государства», «Культовые места караимского народа», «Ремесленные центры в Крыму» и др., которые широко использовались студентами в работе с младшими школьниками.

Среди перспективных методов ознакомления студентов с культурным наследием караимского народа и подготовки их к работе с младшими школьниками, мы считаем, одно из первых мест занимает деловая педагогическая (классный час на тему «Народный календарь караимов» организация и проведение), деловая имитационная игра (путешествие по Чуфут-Кале). Они использовались нами для тренировки, развития творческого мышления, формирования практических умений и навыков, стимулирования внимания, повышения интереса к занятиям, активизировала восприятие материала.

Имитируя, обыгрывая действия, поступки, поведение, деловая игра помогла нам приблизить обучение студентов к реальной педагогической практике учителя в школе, а также дала возможность по-новому осмыслить и подойти к ознакомлению младших школьников с культурным наследием караимов Крыма. Как коллективная форма обучения она дает возможность проверить теоретические положения на практике, раскрыть возможности и творческие способности студентов.

Во время деловой игры моделируется процесс педагогической деятельности учителя, что дает возможность оценить его профессиональный уровень, который проявляется на всех участках такой деятельности, а также диагностировать трудности возникающие на разных ее стадиях: при выделении условий проблемной ситуации и выделении целей и расширении педагогических, культурологических ситуаций; сборе необходимой многоаспектной информации; оценивание и выбор одного из возможных вариантов решения; прогнозирование последствий педагогических действий.

Процессы национального самоопределения, демократизации и гуманизации сегодня определяют новые проблемы образования и воспитания. Это в первую очередь - формирование духовности, которая отображает культуру, традиции собственного народа и сопричастность к культуре народов других стран, что не противопоставляет национальное общечеловеческому; становление личности, которая имеет высокий духовный потенциал, способная решать основные вопросы бытия, вырабатывать собственную шкалу ценностей и предпочтений.

Духовное становление личности предусматривает использование новых воспитательных средств, которые позитивно влияют на решение задач духовного и художественного развития школы. Последнее время именно в этом плане внимание исследователей акцентируется на ознакомлении с декоративно-прикладным искусством, как важным средстве духовного воспитания. Поэтому, знакомя студентов с декоративно-прикладным искусством крымских караимов, мы пытались показать роль и место культуры народа в контексте украинской и мировой культуры, пробудить чувство гордости за духовные и нравственные достижения соотечественников, научить заботливо и творчески относиться к культурному наследию своих соседей по региону.. Мы пытались донести до сознания каждого студента, что народное искусство сквозь все века несет в себе конкретные представления о человеке, его идеалах, основные требования к нравственному облику, обязательствах по отношению к себе и окружающему миру.

Знакомя студентов с декоративно-прикладным искусством т ремеслами караимов Крыма, мы ставили перед собой задачу научить будущих учителей использовать воспитательный потенциал декоративно-прикладного искусства караимов в духовном становлении и художественном развитии будущих граждан Украины.

На наш взгляд, готовность будущих учителей к использованию декоративно-прикладного искусства в воспитании младших школьников - сложное личное образование, что составляет основу установки учителя на привлечение учащихся к мировой духовно-материальной культуре, которая включает в



себя осознание воспитательного потенциала декоративно-прикладного искусства, психологическую установку на решение творческих и воспитательных задач специфических для этого искусства средствами, эмоционально-коммуникативную культуру, знания основ изобразительного искусства и методики его преподавания, полную сумму знаний теории воспитания, истории прикладного искусства и особенностей языка декоративного изображения, умения и навыки художественной обработки разных материалов (дерево, камень, медь, кожа и др.), опыт творческих действий (создание художественных произведений), мастерство художника-прикладника и умения использовать его в педагогической деятельности.

Изучение декоративно-прикладного искусства караимов крима базируется на передаче преимущественно практического опыта выполнения студентами заданий, связанных с выработкой технологических навыков с разных видов художественных ремесел, причем оцениваются собственные практические результаты работы студентов.

Но результаты работы со студентами показали, что формирование готовности будущих педагогов к использованию декоративно-прикладного искусства караимов в воспитании младших школьников не может осуществляться эффективно, если в вузовском процессе не будут обеспечены условия, которые моделируют обстановку будущей педагогической работы. Поэтому все практические занятия мы переносили непосредственно в школу. Т.е. каждый студент был прикреплен к определенному классу и учителю, где должен был провести урок или внеклассное мероприятие по ознакомлению с декоративно-прикладным искусством караимов. Для этого совместно с учителем школы, преподавателями вуза (народоведения и изодетальности) разрабатывали тему занятия, составляли конспект, подбирали наглядно-демонстрационный материал, изучали способности школьников, подбирали словесный фольклорный материал для эмоционального восприятия задания.

Мы считаем, что будущие учителя должны иметь представления не только об украинском декоративно-прикладном искусстве, но и о народном декоративно-прикладном искусстве малых и реликтовых этносов Крыма как неотъемлемой составной части национальной материально-духовной, художественной культуры народа; ознакомиться с его основными видами, историей развития, центрами народных промыслов; получить представления об источниках обереговой символики, семантике народного орнамента, который раскрывает сущностные стороны духовного содержания народного творчества, его древний, часто потерянный в наше время смысл. Именно без этих знаний невозможно успешно решать вопросы становления национального самосознания как у будущих педагогов, так и у их воспитанников.

Литература

1. Земченко А. Психология духовности. – М.: Из-во трансперсонального ин-та, 1996.
2. Національна система виховання (концепція). Проект. – К.: Либідь. – 28 с.
3. Яценко Т.С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися. – К.: Освіта, 1993. – 208 с.

*Рибалко О.В.*

## **ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК НОВА ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ У ПІДВИЩЕННІ КВАЛІФІКАЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ**

В нинішній час система вищої і спеціальної освіти України стикається з безліччю проблем, однієї з яких є скорочення установ підвищення кваліфікації. Однак розвиток вітчизняної вищої школи вимагає добре підготованих фахівців, адже області знань змінюються набагато швидше, ніж нинішні випускники встигають довітись у вищому навчальному закладі, а з цього зрозуміло, що навчаються вони по застарілим даним. Зараз основним завданням освіти є випуск добре підготовлених фахівців, що будуть потрібні ринку праці, все це знаходиться у прямій залежності з постійним підвищенням кваліфікації викладачів. Вихід для України зі стану, що створився, бачиться в переході до системи безперервної освіти, що дозволить вирішити цілий ряд проблем при підготовці педагогів достатньої кваліфікації.

В Європі набагато легше підвищити кваліфікацію на своєму робочому місці, що внаслідок високого рівня розвитку телекомунікаційних мереж розвинених країн світу, не має особливої складності. З боку ж керівництва, це не тільки вітається, але й матеріально заохочується, і при цьому сприяє особистому зростанню в організації.

Основи розвитку особистості уявляються у формі особистого зростання, самоактуалізації, саморозвитку. Задовольнивши потреба в самовиразку та самоактуалізації, людина може стати здоровою, творчою і незалежною особистістю.

Прагнення навчатися після отримання вищої освіти стає всі більше, 70% опитаних людей в Європі відповіли [1], що вони хочуть продовжити навчання, для:

- отримання нових загальних знань (в основному жінки);
- підвищення професіоналізму (в основному чоловіки).

Безперервну освіту на Заході характеризують по-різному [3]:

- «освіта через усе життя» або «lifelong learning», (цей термін з'явився в 70-х роках), й з самого початку мала гуманістичні традиції. Всі люди розглядалися, як здатні до навчання і розвитку своїх потенційних можливостей, і що найголовніше - без врахування вікових особливостей.

- термін «продовжена освіта» або «continuing education» з'явився в початку 80-х, як відповідь на запити ринку праці. В той час людина розглядалася як «економічна істота», а освіта – як інвестиції в людський капітал.

Звичайно, якщо дивитися з точки зору гуманізації, то «освіта через усе життя» – термін найбільш прийнятний для безперервної освіти. «Продовжена освіта», як термін, виявився менш популярним, бо він знижує цінність освіти, у зв'язку з тим, що вона орієнтувалася не на людину, а на капіталі, як інвестиції.

Ідея безперервної освіти – це програма розвитку мислення та діяльності, в рамках якої розвиток людини і виробничих систем можуть

виступати тільки, як приватні завдання [4]. З точки зору індивіда і професійної організації мислення та діяльності, безперервність межує зі скоординованістю підготовки, замкнутістю її на формуванні цілісного типу мислення та діяльності.

З точки зору особистості безперервна освіта виступає як відкрита (віртуальна) і варіативна освіта, що забезпечує максимальну свободу вхідного вибору і наступну мобільність особистості. На кожному кроку особистого розвитку така освіта повинна надавати кожному свою, індивідуальну траєкторію навчання [4].

Безперервна освіта [3], може бути реалізована наступними засобами:

- 1) дистанційна освіта;
- 2) університетська освіта;
- 3) короткострокові курси, семінари, лекції;
- 4) довгострокові програми;
- 5) модульні програми з накопичуванням заліків (оцінок);
- 6) літні школи;
- 7) наукові семінари.

Однім з основних напрямків розвитку дистанційного навчання на Заході є підготовка викладачів. Це питання актуальне й для України, де ця технологія тільки почала свій шлях. Для створення всеукраїнської системи підготовки викладачів дистанційного навчання необхідні зусилля багатьох університетів та фахівців.

Організація системи підвищення кваліфікації передбачає розробку курсів, системи консультативної допомоги, різних форм навчання: самонавчання або навчання під керівництвом викладача.

Звичайно, можна сказати, що дистанційна освіта чимось нагадує традиційну заочну. Ніхто, природньо, не стане сперечатися, адже у педагогіці існують непорушні постулати та цілі, але тільки засоби досягнення цілей і використання постулатів абсолютно різні. Слід пам'ятати, що дистанційна освіта – це педагогічна технологія. І вона виділилася з системи заочної освіти за рахунок технологічного прориву – використання нових інформаційних і комунікаційних технологій, що дозволило забезпечити постійну взаємодію між учасниками навчання [2].

Можна виділити такі вимоги курсам підвищення кваліфікації:

1. Необхідність засвоєння нових інформаційних технологій;
2. Ознайомлення зі змістовною і методичною інформацією, що раніше не входила в освітні стандарти;
3. Необхідність швидкого доступу до новітнього матеріалу з дисциплін, що викладаються;
4. Потреба вивчення психологічних, дидактичних, технологічних основ дистанційного навчання.

Дистанційне навчання, яке правильно організовано т'ютором, дозволяє вирішити, у ході підвищення кваліфікації викладачів, такі проблеми:

- 1) підготовка викладачів до використання нових інформаційних та телекомунікаційних технологій, а також застосування їх в навчальному процесі;

- 2) підготовка викладачів в області нових педагогічних технологій, в тому числі зв'язаних з використанням засобів нових інформаційних технологій;
- 3) розвиток творчого і іновативного потенціалу викладачів;
- 4) підвищення педагогічної компетентності педагога-предметника;
- 5) розвиток методичної компетентності і навичок критичного мислення;
- 6) безперервна самоосвіта викладачів за допомогою доступних їм засобів навчання і джерел інформації;
- 7) можливість вибору будь-якого курсу, що відповідає інтересам і професійним потребам викладача, і отримання інформації на своєму робочому місці [2].

У дистанційному навчанні викладач (т'ютор) має декілька інші функції, ніж у традиційному. Т'ютор більше не виконує авторитарні функції, не є єдиним і найбільш авторитетним джерелом інформації, все вирішується у процесі навчання, враховуються всі точки зору, він тільки веде навчальний процес. Навчання будується на принципах співробітництва і ненав'язливого керівництва. У випадку дистанційного навчання т'ютору відводиться особлива роль:

- 1) надання загальних відомостей про ту технологію, за допомогою якої підвищує кваліфікацію викладач;
- 2) підключення викладачу до списку розсилки;
- 3) організація дистанційних семінарів;
- 4) проведення дискусій для викладачів;
- 5) забезпечення обмеженого доступу до закритої частини освітнього серверу;
- 6) організація телекомунікаційних проектів для викладачів;
- 7) контроль і оцінка виконаних робіт слухачів.

Можна виділити ряд типових ознак дистанційних курсів, які значно впливають на ефективність навчання:

1. За характером управління навчальним процесом. Курси, що найбільше користуються попитом у потенційних споживачів та мають успіх при навчанні, поєднують в собі риси навчання у співробітництві і самостійного навчання, але завжди під керівництвом т'ютора. Легкі теми вивчаються самостійно у спеціально організованих віртуальних бібліотеках та тестуючих модулях. Складні завдання креативного і проблемного характеру – у співробітництві з викладачем і слухачами.

2. За структурою курсу. Достатньо складні курси, що складаються з декількох модулів для навчання, називаються модульними. Вони легко модернізуються, багатоваріантні, включають у себе цілу систем запланованих. Крім того існують ще послідовні курси, в яких інформацію дуже важко змінювати, що вимагає особливого підбору інформації та жорсткої послідовності її викладання тематикою [2]. Цільові курси, в них докладно та детально викладається тема та додаються варіанти засобів викладання теми у навчальному процесі. Інтегровані курси, в яких матеріал будується з широким використанням міжпредметних зв'язків.

4. За дидактичними цілями. Вибірковий рівень припускає для викладачів новітні методики викладання, де ретельно розглядається застосування досвіду

педагогів-новаторів. Поглиблений рівень припускає наявність в дистанційному курсі значного теоретичного матеріалу та методологічних питань проведення самостійних, дослідницьких робіт, статистичних даних ефективності тієї або іншої методики навчання.

Як можна побачити з наведених фактів, дистанційне навчання достатньо ефективна технологія підвищення кваліфікації викладачів. Однак, як і у будь-якій новій технології є свої недоліки: складність доступу до ресурсів мережі, відсутність додаткової літератури в місцевих бібліотеках та недостатнє знання програмних продуктів, на базі яких побудований курс. Щоб подолати ці проблеми, потрібно розвивати дистанційне навчання в Україні більш ретельно.

Великий досвід з цього питання накопичено в Харківському державному політехнічному університеті (ХДПУ). В університеті протягом багатьох років працює університетська система підвищення кваліфікації викладачів з питань використання інформаційних технологій у навчальному процесі. З появою в 1997 році Проблемної лабораторії дистанційного навчання (ПЛДН) ця система підвищення кваліфікації стала носити регіональний характер, тому що з'явилася можливість працювати з викладачами українських навчальних закладів. У цю систему входить технічне забезпечення (ХДПУ - найбільший освітній Інтернет-центр в Україні), методичне забезпечення (розроблені навчальні програми, підготовлені навчальні посібники для викладачів, навчальні матеріали розміщені на сайті університету) та організаційне забезпечення (списки розсилки, семінари, майстерні, конференції, тренінги тощо). Підготовка викладачів з дистанційного навчання входять такі розділи:

1. Базова комп'ютерна підготовка (початкові відомості про персональний комп'ютер, практичні навички роботи з Windows, Far, текстовим редактором Word та інше).
2. Початкові відомості про Інтернет (історія появи Інтернет, адресація, сервіс, робота з поштою, телеконференціями, списками розсилки, браузерями).
3. Основи дистанційного навчання (вплив Інтернет на суспільство та освіти, основні визначення дистанційного навчання, психолого-педагогічні питання освіти).
4. Психолого-педагогічні питання дистанційного навчання.
5. Гіпермедіа в дистанційному навчанні (поняття гіпермедіа та його використання в освіті, робота з пакетами для створення веб-сторінок та дистанційних курсів – Front Page, HMCARD, WebCT).
6. Технологія створення дистанційних курсів та організація дистанційного навчання.
7. Управління якістю дистанційного навчання.
8. Підготовка тьюторів дистанційного навчання.

При підтримці фонду «Відродження» були створені ще два дистанційних курси – «Ділова українська мова» та «Російсько-український та українсько-російський технічний переклад». Викладання мовних дисциплін у вищих навчальних закладах та закладах підвищення кваліфікації не тільки підвищує мовну освіченість викладачів, а ще й сприяє гуманізації освіти,

підвищуючи культурний рівень української інтелігенції. Впровадження цих курсів в навчальний процес підвищення кваліфікації надасть змогу значно підвищити рівень мовленнєвої культури через мережу Інтернет/Інтранет.

Цілями цих курсів є:

- сприяння оптимізації переходу вищих навчальних закладів на викладання державною мовою та розширення україномовного Інтернету;
- подолання інтерференційного впливу російської мови в східних і південних регіонах України;
- вирішення проблеми нестачі україномовних підручників;
- удосконалення знань української мови.

При успішному проходженні навчання або стажування викладач може отримати посвідчення ХДПУ про підвищення кваліфікації.

Таким чином, можна впевнено стверджувати, що дистанційне навчання надає унікальну можливість на особистому робочому місці або в себе вдома отримати нові знання в різноманітних областях людської діяльності. Для термінового вирішення цієї задачі для вітчизняного дистанційного навчання необхідно підготувати професорсько-викладацький склад університетів для створення дистанційних курсів, організації та проведення дистанційного навчання.

Summary

Distance education – new pedagogical technology for continuing teachers education.

In this report we show the results of work which is conducted at Kharkov State Polytechnical University in the direction of development of distance education system.

Література

1. Edward Thomas. Current Issues in University Continuing Education Lifelong learning in Europe? Vol. 4, Neuling Verlag, Tübingen, 1999.
2. Полат Є. С. Дистанційне навчання. М., Владос, 1998 г, 190с.
3. Valerei Mitchell. European University Continuing Education Network. The managers' Handbook. 1999.
4. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования. М., 1993, 156 с.

*Романовський О.Г.  
кандидат технічних наук, професор;  
Юхно О.О.  
аспірант,*

*Харківський державний політехнічний університет*

## **СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО КЕРІВНИКА НА ПІДСТАВІ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ**

Для управлінської діяльності в сучасних умовах все більш характерним стає істотне ускладнення структури її функцій і збільшення загального обсягу. Суто технічні питання сьогодні відходять на другий план, поступаючись місцем роботи з людьми. Тільки урахування людського чинника

може забезпечити бажану ефективність суспільного виробництва. Це вимагає від керівника не тільки досконалого володіння управлінськими технологіями, а й глибоких психолого-педагогічних знань, навичок управління міжособистісним спілкуванням. Тому підготовка керівних кадрів потребує принципово нових підходів як з точки зору її цілей, так і стосовно змісту та технологій навчання і виховання майбутнього керівника. Крім того, відповідно до світових тенденцій розвитку освіти, традиційний знаннево-орієнтований підхід до змісту і технологій навчання повинен поступатися місцем діяльнісно- та особистісно-орієнтованому.

Це, в свою чергу, вимагає при проектуванні навчально-виховного процесу виходити з результатів аналізу структури професійної діяльності керівника. Відомо, що процеси її удосконалювання являють собою динамічне явище. Воно здійснюється в залежності від рівня самоосвіти і самовиховання особистості, накопичення нею досвіду роботи. Сучасний перебіг подій потребує постійного підвищення фахової кваліфікації керівника і активного застосування отриманих знань в практиці управління.

Майбутній керівник зобов'язаний, насамперед, чітко уявляти структуру, зміст і технології управління. Для цього йому необхідно оволодіти навичками критичного аналізу літератури й зіставлення теоретичних положень з управлінською практикою. Варто пам'ятати, що тільки практика є критерієм істини, а теорія освітлює дорогу практиці [1]. При роботі з літературою необхідно отримувати ті знання, які змогли б бути впроваджені в управлінську діяльність з урахуванням специфіки конкретних умов виробництва і особистісних якостей та можливостей керівника.

Взагалі, структура управлінської діяльності є досить складною. Загальне уявлення про неї дає рис. 1.



Рис. 1. Узагальнена структура управлінської діяльності

Оскільки наведена структура певною мірою є умовною, основними компонентами управлінської діяльності слід вважати не тільки технологічні, а й економічні, правові, організаційно-господарські, соціальні та психолого-педагогічні. Зростання ролі людського чинника визначає й підвищення значення соціального аспекту та питомої ваги, яку він посідає у загальному обсязі багатогранної діяльності керівника. Це стосується як безпосередньо управлінського спілкування, так і питань формування й підтримання сприятливого психологічного клімату у колективі. Прикладами їх прояву можуть вважатися суто ділові стосунки (організаторські та виконавчі), міжособистісні (симпатії-антипатії, співчуття-відчуженість), гуманістичні (турбота, відповідальність за інших людей). Мікроклімат спільної діяльності може як сприяти її максимальній ефективності, так гранично послаблювати її. Варто відзначити, що відношення, привнесені суб'єктом у діяльність, можуть стати суб'єктивним чинником її протікання. ⇔ Відношення, утворювані

спілкуванням, можуть бути не тільки ситуативними, що приходять разом із настроями її учасників, але й достатньо стійкими.

Для успішної управлінської діяльності важливо знати не тільки його сутність і внутрішню структуру, але й ті соціально-психологічні закономірності, на основі яких воно повинне здійснюватися. При розгляді цих закономірностей великого значення набуває перш за все та обставина, що навчання, як засіб розвитку і формування особистості, є складовою частиною виховання, якщо його розглядати у широкому розумінні.

Отже, важливе місце в системі фахової підготовки керівника приділяється його вихованню, як усебічному формуванню особистості і морально-етичного поведінського стереотипу, формуванню його духовності і системи моральних цінностей, що відповідають принципам загальнолюдської моралі. На наш погляд, аморальна людина принципово не може стати дійсним керівником [2].

Одностороння орієнтація на діяльність призвела до надмірної спеціалізації освіти, до своєрідного культу фахівця. Це стало однією з причин загострення цілого ряду глобальних проблем екологічного, соціального, економічного, соціально-психологічного характеру, призвело до відчуження людини від її творінь, викликало певну деформацію гармонії людини з природою, спотворення життєвих цінностей і прагнень. Усвідомлення ж наприкінці ХХ століття глибинної сутності людини дозволило більш чітко зрозуміти вирішальну роль людського чинника в забезпеченні ефективної діяльності керівника. Тому ми вважаємо, що в сучасних умовах основою проектування освітніх систем повинно бути гармонічне сполучення діяльнісного підходу з особистісно-орієнтованим.

Одним із найбільш важливих елементів педагогічної системи підготовки фахового керівника повинно стати глибоке оволодіння ним не тільки технологіями, характерними для конкретної прикладної області, де йому має бути працювати, але й специфічними прийомами і засобами технології управлінської діяльності. Ця задача включає, зокрема, формування умінь системного аналізу складних проблем, розробки на основі його результатів системи оперативних, тактичних і стратегічних цілей організації, їхнє ранжування і вибір раціональних шляхів досягнення. Крім того, керівникові необхідні знання теорії та стійкі практичні навички підготовки і прийняття управлінських рішень. Тут теж особливого значення набувають соціально-психологічні колізії, пов'язані з тим, що кожне серйозне рішення може торкатися інтересів багатьох людей, причому ці інтереси здебільшого не співпадають.

Ефективність управлінської діяльності істотною мірою визначається рівнем оволодіння керівником мистецтвом впливу на людей, у тому числі як у привселюдних, публічних виступах, так і в індивідуальних бесідах, у неформальному спілкуванні. Важливе також глибоке знання питань підготування і проведення різноманітних нарад, у тому числі й так званого «мозкового штурму». Керівник повинен мати навички роботи з діловими документами, уміти успішно й оперативно вирішувати безліч різноманітних



проблем організаційного, господарського й іншого характеру, які можуть виникати в реальній діяльності керівника [2].

Вся сукупність соціальних взаємодій управлінського характеру у будь-якому колективі в решті-решт може розглядатися як взаємодія суб'єкта й об'єкта керування. Як суб'єкт, так і об'єкт керування мають складну, багаторівневу структуру. Суб'єктами керування виступають соціальні інститути, організації (у тому числі суспільні), виробничі колективи і окремі особистості. Перш за все цими особистостями є формальні керівники, але можуть бути й неформальні лідери. Проте управлінські рішення фактично приймають реальні особистості, які мають відповідні владні повноваження, які передбачають високу міру відповідальності. Щодо суб'єкта керування висувуються підвищені вимоги відносно професійної компетентності, високої моральності, наявності специфічного управлінського, або адміністративного, стилю мислення, який, з одного боку, притаманний людині від природи, а іншого - формується і удосконалюється всією системою освітніх і виховних засобів.

Необхідною умовою прийняття суб'єктом ефективного управлінського рішення і здійснення розумного контролю за його виконанням є висока якість вихідної інформації, її повнота, своєчасність і оперативність одержання та переробки. Все це вимагає глибокого і всебічного знання суб'єктом управління важливих властивостей, закономірностей функціонування, можливих станів та тенденцій розвитку керованого їм об'єкта, а також зовнішніх умов його існування. Саме у цьому і полягає професійна компетентність керівного органу або особи.

Об'єктом керування, у якій би формі і на якому б рівні він ні виступав, будь то підприємство, організація, установа чи навіть суспільство в цілому, реально і фактично завжди виступають люди – члени певного колективу або окремі особистості, яким притаманні відповідні людські якості - розум, темперамент, хараткер, воля, талант. Тому вони спроможні приймати відповідні рішення і виконувати їх. У цьому відбивається фундаментальна закономірність усіх соціальних процесів: щоб бути реалізованим, будь-який із них повинен «олюднитися», тобто втілитися в діях конкретних людей.

У суспільстві управління здійснюється не тільки колективами людей, але й природними процесами, наприклад екологічними, а також технологією виробництва, розміщенням господарських зон і т.д. Проте в останньому випадку воно також завжди опосередковане управлінськими взаємодіями між людьми.

Суб'єкт і об'єкт керування, взагалі, є поняттями відносними. Те, що в одній взаємодії виступає як суб'єкт, в іншій може бути об'єктом керування, і навпаки. Навіть у межах однієї й тієї ж взаємодії суб'єкт керування водночас також управляється з боку об'єкта, тяжкий в цьому випадку виступає вже в якості суб'єкта керування. Тому ефективне керування можливо тільки за умови організації розумного контролю і за самим рішенням, і за його виконанням, і не тільки зверху, але й знизу: безконтрольний робітник, як правило, зазнає моральної деградації. Те ж саме, до речі, відбувається і з керівником.

Принцип зворотного зв'язку стосовно соціального управління виражається не тільки у виконанні і систематичному контролі, але, що найважливіше, припускає широку ініціативу, активне розуміння, співтворчість і навіть дійсну творчість тих, хто виступає в даній ситуації в якості об'єкта керування. Управлінський задум не тільки використовується «від і до», а творчо конкретизується і розвивається, перетворюється у щось більше, чим початковий задум, впливаючи на коригування вихідної управлінської позиції на інших щаблях управлінських рішень. Зворотна ініціатива припускає наявність в об'єкті керування не тільки певної суми психологічних початків, але й високого почуття громадянськості, відповідальності за свою справу, повного єднання свободи і дій керівника і підлеглого. У своїй сутності в цьому розкривається зміст і сенс демократизації управління, необхідної для його ефективного здійснення, особливо в економічній сфері життя суспільства і трудового колективу. Саме демократизація виступає дієвим засобом найбільш повної реалізації можливостей використання і переваг людського фактора.

Своє найвище вираження соціальне керування знаходить у формі соціального самоврядування, яке неможливе без високої культури як об'єкта, так і суб'єкта керування. Вона виражається у таких морально-психологічних якостях, як чесність, сумлінність, безкорисливість, критичність і самокритичність в оцінці цілей і ефективності спільної діяльності.

Як висновок, відзначимо, що тільки в діяльності тренуються і відповідно розвиваються властивості особистості, які складають у своїй цілісності дійсну спроможність конкретної особистості до роботи як керівника [3].

#### Резюме

На основе анализа структуры управленческой деятельности выделена ее социальная составляющая и показано возрастание ее роли в современных условиях. Даны рекомендации по повышению эффективности управления с учетом социально-педагогических аспектов.

#### Summary

On structure analysis base of administrative activity is picked out her social constituent and shown growth of her role in contemporary conditions. The recommendations of socially-pedagogic aspects on the rise of management effectiveness are given.

Список літератури:

1. Филиппов А. В., Липинский В. К., Князев В. Н., Производственная социология, психология и педагогика. Г.: Высш. шк., 1989, -225 с.
2. Романовский А. Г. Содержательные аспекты педагогической системы формирования профессиональных руководителей. // Сб. трудов межд. научно-техн. конференции «приборостроение-98». Винница-Симферополь. 1998, с. 72-75.
3. Ковалев А. Г. Коллектив и социально психологические проблемы руководства. Г., Политиздат. - 1985, 271 с.

*Савенко Е.В.*

*старший преподаватель;*

*Савенко О.Г.*

*концертмейстер,*

*Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта*

## ИСТОКИ ВОКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Постановка голоса – самая запутанная сфера вокальной педагогики. Голосовой аппарат скрыт от глаз. Вокальные ощущения субъективны, неустойчивы. Все педагоги работают по-разному. Единого вокального метода не существует. Сколько преподавателей, столько и методик. Говорят же, что на вокале сколько учителей, столько и школ, столько и вокальных методик, а если точнее, то сколько учеников, столько и школ, поскольку, что подходит одному, не всегда подходит другому, а может и навредить третьему!...

Часто в высказываниях вокальных мастеров можно встретить вещи, далекие от вокала, однако все они преследуют определенную цель – выдавать нужные ощущения при пении. Необходимо помнить о том, что не все певцы с мировыми именами являлись хорошими вокальными педагогами, поэтому нужно уметь в высказывании мастера усмотреть намек на устранение конкретного звукового дефекта.

Мы полагаем, что обращение к истокам вокальной педагогики не утратило актуальности и в наше время.

История вокального искусства ведет свое начало с отдаленных времен. Художественное пение существовало уже до н.э. в Египте, Малой Азии, восточных странах, особенно в Греции.

Исполнители сольных вокальных произведений в Древней Греции были часто сами поэты-композиторы, певшие под аккомпанемент арфообразных инструментов – трименона и малодиса, лир, кифар. Известно, что в Древней Греции мужские голоса уже разделились на:

1. Netoide – высокий голос;
2. Mesoide – средний голос;
3. Iratoide – низкий голос.

Культивировалось искусство пения и в Древнем Риме. Там уже существовало разделение преподавателей пения на 3 категории:

1. Vociferatril – занимающиеся расширением границ диапазона и развитием силы голоса;
2. Phonasci – работавшие над дальнейшим улучшением качества голоса (учителя вокального резонанса);
3. Vocales – учивших правильной интонации и художественным оттенком (вокальной этики).

Известно также о существовании в VIII веке специальных церковно-певческих школ в Метце и Суассоне, а в IX-X в.в. – в Дитоне, Туле, Камбре, Шартре и Невере (во Франции). Имеются также исторические данные, подтверждающие наличие отечественной певческой культуры еще в X-XII в.в.

Так как обучение в те времена велось исключительно эмпирически, мы не знаем ничего об обучении художественному пению в эту эпоху. Вокальное искусство умирало вместе с его носителями, не оставили никаких следов потомкам.

Из литературных источников, освещающих историю художественного пения в период от древних времен до XV века, известны лишь немногие

сочинения, в которых приводятся отдельные высказывания о профессиональном обучении вокальному искусству.

Так, у Баэция (470-527) имеются указания на значение дыхания в пении и на качество голоса: приводится общая классификация голосов, а также говорится следующее: «Звук есть сотрясение воздуха, достигающее слуха. Голос развивается множеством способов, смотря по тому, поют ли или говорят. Он более или менее расширяется (в диапазоне), и может иметь различные качества.

Действие дыхания ограничивает продолжительность звука... Точно также физическая организация устанавливает как внизу, так и вверху (диапазона) границы, которые человеческий голос не может перейти...

Умение, основанное на науке, и слух, руководимый разумом, представляют как бы два органа, управляющие искусством пения («Arithmetica, Geometria, Musica»).

Гукбальд (X в.), указывал на то, что инструменталисты и светские певцы стараются очаровать слушателей своим исполнением, негодует на отсталость духовных певцов: «Разве мы не пренебрегаем тем искусством, которое они (светские певцы) используют для пустяков? Необходимо иметь некоторые знания!».

Фома Аквинский (XIII в.) приводит по этому поводу еще более определенное суждение: «Не уметь петь так же стыдно, как не уметь читать».

Иероним Моравский (XIII в.) говорит о нежелательности изменения регистров в пении – грудной голос не должен чередоваться с горловым. Начинать пение надо по его мнению со средних нот и сохранять единство тембра на всем диапазоне.

«Голос должен быть высоким, чтобы быть слышным издали, нежным, чтобы нравиться слушателям, ясным, чтобы наполнять уши».

Носовой и горловой голос причисляли в эту эпоху к порочным.

В XVI и в особенности в XVII веке история музыки обогатилась рядом интересных сочинений, в которых наряду с общими теоретическими рассуждениями о музыке приводятся высказывания о технике художественного пения, делаются попытки научного обоснования процесса звукообразования и появляются первые изложения методов обучения художественному пению.

Наиболее значительными такими сочинениями XVI и XVII веков были:

1. Istituzion harmoniche. Джозеффо Царлино.
2. Pratica di Musica. Людовико Цаккони.
3. Nuove Musishe. Джулио Каччини.
4. Arie devote... Оттавио Дуранте.
5. Syntagma musicum. Михаил Преториус.

Среди первых вокальных школ следует отметить основанную тосканцем Сан Филиппо Нери в римской церкви Кьеза Нова школу, названную Ораторио, в создании которой принимал участие первый сочинитель хоральной музыки – Палестрина.

Однако окончательное формирование вокального инструмента и норм подлинной и настоящей школы пения началось лишь с возникновением оперы.

В 1599 году в Палаццо Корси во Флоренции представлением “Дафны” Якопо Пери по либретто Ринуччини было положено начало опере, смеси оратории и маскарада, а вместе с ней и культивированию хороших голосов.

Преподаванием занимались сами композиторы (тоже прославленные певцы), стараясь сделать из своих учеников настоящие музыкальные инструменты из плоти и крови с помощью обучения технике дыхания, звукоподдачи, развития звука в соответствии со строго продуманной системой. В 1600 году власти Флоренции были поражены вышколенными голосами Франчески и Сеттилии Каччини, дочерей композитора “... эти голоса были воспитаны в духе тех принципов, которые позволили Джулио Каччини, знаменитому певцу и композитору, стать основателем итальянской “речитативной” школы”.

С этого времени в Италии начинают возникать различные школы, тяготеющие в основном все больше к декоративному стилю, к вокальной виртуозности. Виртуозность эта достигает наивысшего выражения у сопранистов XVIII века, то есть с возникновением бельканто – «красивого пения», названо так, быть может из-за характерных для него «украшений».

Против тогдашней итальянской школы бельканто восстала французская школа. Будучи придворным маэстро Люлли продвинул вперед французскую школу, особенности которой, прежде всего определялись декламационными стилями, то есть стилем напевного разговора. Вся французская интеллигенция разделилась на сторонников итальянской и французской школы.

Арбитром спорящих сторон выступил прибывший из Вены известный представитель немецкой школы Христофор Глюк. Немецкая школа стремилась умерить неумеренный и неестественный «виртуозизм» итальянского бельканто и чрезмерный «экспрессионизм» французской школы: барокко и рококо должны были слиться вместе, чтобы эмоция и мысль заняли подобающее им место.

В конце XIX и начале XX века возникла французская импрессионистская школа во главе с Дебюсси. По канонам этой школы пропетое слово должно незаметно переходить в шепот, в декламацию благодаря некой атмосфере сна или галлюцинаций. В противоположность ей, существовавшая одновременно с нею итальянская веристская школа, вовсе не заботилась о сохранности голосовых связок певцов. Густая оркестровка и тенденция заставить певцов состязаться с оркестром должны были побудить новые школы пения заняться развитием объема звука, а не обогащением его тембра.

Наиболее прогрессивной в этом направлении стала итальянская школа.

Староитальянская школа уже в начале XIX века значительно усложняет и изменяет целый ряд вокальных принципов, существенных для этого периода, и в новой стадии своего развития именуется «новой итальянской школы».

От вокальной эмпирики XIII-XVIII веков вокальная педагогика «новой итальянской школы» стремится научно обосновать свою методику, пользуясь данными физиологии, акустики, фонетики языка.

Наиболее видным представителем новой итальянской школы является Франческо Ламперти (1813-1892), оставивший несколько научно-

методических трудов: «Теоретико-практическое начальное руководство для изучения пения», «Первые уроки пения», «Искусство пения».

Большое внимание Ламперти уделял вопросам дыхания, ему принадлежит классическое определение роли дыхания в пении: «Школа пения – это школа дыхания».

Свое руководство «Искусство пения» Ламперти начинает именно с вопроса о дыхании. Ламперти различает три типа дыхания: грудобрюшное, боковое (реберное) и ключичное.

Он допускает применение всех трех типов дыхания, но все же, предпочтение отдает грудобрюшному типу: «Употребление грудобрюшного дыхания необходимо певцам, так как только этим способом дыхательное горло удерживает вполне упругое, естественное положение».

Ламперти указывает ряд приемов для усвоения рекомендуемого им принципа дыхания: «скрестить руки на спине, незаметно опустить плечи, опереть тело на одну ногу «выставив ее вперед, чтобы край плеча был на одной линии с ногой. Дышать рекомендую медленно через нос, забирая при этом полное дыхание».

«Ученик должен держаться в естественном положении, с грудью выдвинутой вперед, улыбающимся лицом, чтобы иметь возможность вдыхать возможно большее количество воздуха и выпускать его с величайшей экономией, задерживая дыхание диафрагмой, с помощью брюшных мускулов».

При атаке звука обратить внимание на то, чтобы поддержать дыхание, как будто процесс вдыхания продолжается, таким образом, чтобы голос опирался на дыхание, или, лучше сказать поддерживался бы воздушным столбом и звук выходил бы чистым и без постороннего шума.

Во время дыхания нужно незаметно опускать плечи, расширять грудобрюшную преграду и мускулы живота.

Также существенное внимание маэстро Ламперти уделял пению, legato.

«...Кто не поет legato - вовсе не поет! Человеческий голос выше всякого инструмента именно по своей большой способности связывать и принимать различные тембровые оттенки, чего не могут инструменты.

Немаловажным фактором для успешных занятий вокалом Ламперти считал соблюдение определенных норм и правил гигиены голоса. Вот некоторые из них.

1. Никогда нельзя петь натощак или сразу после еды.
2. Начинающий не должен заниматься сразу более 10-15 минут.
3. Не следует в упражнениях применить крайние ноты диапазона.
4. Не менять часто упражнение и арии.
5. Меньше петь сольфеджио (это утомляет голосовой аппарат).
6. Нельзя заниматься на фортепиано расстроенном или настроенном ниже нормального камертона.
7. Партия должна изучаться не только горлом, но и умом, что позволяет сохранить голосовой аппарат как можно дольше свежим.

О произношении Ламперти говорит: «Не надо... думать, что лирическая декламация требует тех же качеств, что и драматическая. Главная трудность

первой легко определяется той разницей, которая существует между языком пения или мелодическим языком и разговорным, называемым также драматическим. В последнем интонация свободна, и декламатор может придавать голосу тот оттенок, который ему наиболее подходит. В языке пения, напротив, кроме требований драматических, интонация определена нотой и подчинена ритму и темпу».

В своем «Искусстве пения» Ламперти большое внимание уделяет технике произношения согласных и гласных звуков.

Очень важным средством музыкальной выразительности Ламперти считает фразировку.

«... Умение верно схватить мысль автора, выдвинуть самые затаенные ее части, искусно выделить оттенки и полуоттенки, желаемые автором и часто едва намеченные им, одним словом, хорошо вникнуть в предмет – вот что в музыке подразумевается под словом фразировать...» (Ф. Ламперти «L'arte del canto»).

Чтобы добиться в пении хорошей фразировки, выразительности и грациозности, Ламперти советует:

- 1) овладеть вокальным дыханием, так как художественное пение зависит от правильного дыхания;
- 2) уметь петь *forte* и *piano*;
- 3) уметь производить изменение голоса и разные ударения;
- 4) уметь петь синкопы, *portamento* и *legato*;
- 5) знать различные виды исполнения: *picchettato*, *martellato*, *staccato*, *pizzicato*, используя многообразие тембров;
- 6) уметь производить разграничение и выдержку звука, а также пользоваться *tempo rubato*;
- 7) владеть правильным произношением и тонкостями нюансировки.

Весьма интересно высказывание Ламперти о *piano* большего эффекта, чем в *forte*. *Piano* - основание выразительности.

По отзывам современников Ламперти, основными требованиями, предъявлявшимися этим талантливым маэстро, были:

1. Пение «на оперном дыхании».
2. Грудобрюшное дыхание.
3. Пение *legato*.
4. Пение во время занятий неполным голосом.
5. Постановка голоса на сериях (часто весь курс ученика ограничивался изучением только одной арии, при этом Ламперти говорил: «Если вы можете петь одну арию, то вы можете петь все»).
6. Специальное внимание среднему регистру голоса, в особенности у женщин, как «ключу» для овладения верхним диапазоном.

Научно-методические труды Ламперти сказали большое влияние на развитие новой итальянской школы пения и имели своих последователей.

Имя знаменитого тенора - Энрико Карузо на протяжении почти полу столетия являлось олицетворением новой итальянской школы пения.

Огромная популярность певца вызвала появление целого ряда работ, трактующих о методах и приемах его пения. Самим Э. Карузо написана книга «Как надо петь». Вот некоторые отрывки из нее:

О голосе и подаче звука: «Наиболее распространено мнение, что у каждого певца есть свой индивидуальный метод. Большинство певцов приходят к этому методу подсознательно, путем упражнений и накопления опыта. О том, в какое положение поставить язык и гортань, чтобы лучше воспроизвести звук, он узнает не через теорию и расчеты, а через многократно повторяемые опыты. Итак, можно смело сказать, что существует столько методов, сколько певцов, причем любой из этих методов даже при самом точном применении, может оказаться непригодным для всех остальных».

Также Э. Карузо подчеркивал опасность насильственного расширения диапазона. Он говорил, что если голос имеет к тому задатки, то он и сам пойдет вверх или вниз в результате рационального развития. Но если это делать искусственно, то в противоположном направлении голос может потерять свои естественные тона.

Как и Ламперти, Э. Карузо большое значение придает управлению дыханием: «Чтобы правильно сделать полный вдох, надо поднять грудь и одновременно расслабить мышцы живота. При выдохе происходит обратный процесс. Диафрагма вместе с упругими мышцами, окружающими желудок, и другие важные органы от этого упражнения очень усиливаются и весьма существенно поддерживают процесс дыхания; они представляют собой важные факторы регулирования дыхания, от которого зависит звук». Вдох Э. Карузо рекомендует брать через нос.

Немаловажной в искусстве пения Э. Карузо считает дикцию сетуя на пренебрежение ею другими певцами, пишет: «Некоторые утверждают, что от четкой дикции страдает качество голоса; но этого не может быть, если слова произносятся естественно и правильно. Отчетливая дикция отнюдь не вредит голосу, а наоборот, способствует улучшению звука, делая голос более концентрированным и мягким. Понятно, что на хорошую дикцию нельзя смотреть как на замену голоса, но лишь как на его обрамление...»

Большое внимание Э. Карузо уделяет охране голоса, его гигиене. Главным злом для голоса он считает крик и вредные привычки.

Значительного интереса заслуживают вокально-педагогические взгляды известного вокального педагога и выдающегося итальянского тенора Джакомо Лаури-Вольпи.

Лаури-Вольпи является автором ряда объемистых трудов по вокальному искусству. В том числе его книга «Вокальные параллели», в которой автор проводит творческие сопоставления выдающихся зарубежных певцов и пытается проанализировать существующие в Италии различные технические способы певческого звукообразования.

Большого внимания заслуживают его следующие мысли:

1. Художественное пение требует высоко развитого «духовного» интеллекта певца, умения мобилизации его умственных способностей, от которых зависит техника пения и создание высоко художественного образа.



2. Решающее значение для пения имеет организация правильного выдоха и координация подсвязочного воздушного давления с работой гортани, надставной трубки и верхних резонаторов, взаимосвязанных и «вдохновляющих» творческую фантазию певца.
3. Необходима выработка рефлексов, способствующих управлению работой язычка мягкого неба, от правильного положения которого зависят красивое звукообразование, продолжительность выдоха и работа всего голосового аппарата.
4. Для развития правильно звучащего голоса, обладающего соответствующим его характеристике диапазоном, красивым тембром, большой подвижностью и т.п., недопустимо входить в область звучания более высокого или низкого голоса.
5. Пение должно всегда проводиться на опертом дыхании.
6. Для развития профессионального голоса, обладающего красивым тембром, достаточной силой, большим диапазоном, выносливостью и т.п., необходимо применять нижнереберно-диафрагматический тип дыхания, с одновременным развитием мышц живота.
7. Высокохудожественное пение невозможно, если певец заменяет настоящее глубокое чувство внешне показным; не допустимы кривляния.
8. Господствующий эмпирический метод воспитания певцов, приносящий часто непоправимые бедствия, должен быть заменен подлинно научным. Наряду с прославленным именем Э. Карузо, огромной популярностью пользуется имя великого итальянского певца Титта Руффо (1877-1953) (настоящее имя и фамилия – Руффо Титта).

Благодаря исключительной красоте, силе и техническому совершенству своего голоса, а также выдающемуся актерскому дарованию, Титта Руффо приобрел всемирную славу, создав галерею ярких вокально-сценических образов самого разнопланового характера – от бравурного Фигаро до сугубо трагедийных Риголетто и Гамлета.

Сам Титта Руффо так пишет о своей работе над совершенствованием голоса: «Вставал я почти всегда на рассвете, совершая небольшую прогулку, а потом, вернувшись домой, терпеливо пел вокализы, стараясь вновь отыскать хорошие природные качества голоса. Пел я вокализы как учащийся, начиная с легких звуков, постепенно доводил звучание голоса до тенорового...

За три месяца занятий я научился с легкостью исполнять подвижные пассажи в пианиссимо и фортиссимо. Мне очень хотелось с помощью вокальной техники создать богатую красочную палитру голоса.

Определенными приемами я достигал «белого» звучания, потом более «темного», более насыщенного, которое я называл «голубым», увеличивая мощность звучания и, округляя, я получал сначала «красный», затем «черный» звук. Чтобы получить эту палитру, я образовывал звуки естественно-разговорные, а не подчеркнуто-вокальные. По этому поводу могу на основании большого опыта утверждать, что певец, желающий петь долго, не слишком утомляя свой дыхательный и вокальный аппарат, должен больше пользоваться речевыми звуками, нежели вокальными. С моей вокальной техникой я смог непрерывно петь 20 лет в любое время года, в любом климате».

Весьма интересными представляются высказывания Титта Руффо в отношении «вокальной палитры» голоса. По всей вероятности, используя эти необычные термины, Титта Руффо пытался охарактеризовать различные способы своего звукообразования – от «светлого» лирического до сугубо драматического звучания.

В своей работе над совершенствованием голоса большое значение Титта Руффо предавал опоре голоса на дыхание: «...Я испытал большое удовлетворение, когда смог, наконец, утверждать, что овладел своим голосом в совершенстве, улучшил цвета голосовой палитры красок, смешивая «белое» с «голубым», «красным» и «черным» в гармоническое целое. Не желая эстетствовать, весьма сожалею, что не смог дать этому ощущению убедительного толкования. Но думаю, что после хорошей постановки голоса «на опору» – от низа до крайних верхов, когда голос станет компактным свободным и в то же время собранным, поддерживаемым только естественным дыханием, каждый учащийся – вокалист, обладающий чувством воображения, сможет путем упражнений выработать в своем голосе все цвета певческой палитры, а следовательно, сумеет выразить любые оттенки души человеческой в любых красках и полутонах».

Гектор (Этторе) Петрович Гондольфи (1862-1931) вошел в историю вокального искусства как замечательный педагог, воспитавший много известных педагогов и исполнителей. Получил вокальное образование у себя на родине в Италии, Гондольфи в 20 лет дебютирует как оперный певец. Выступая в партиях Мефистофеля, Нилаканты, Филиппа II и др., он гастролирует в Европе, Азии, Северной и Южной Америки. Все его выступления отличались безукоризненным чувством стиля, безупречной техникой и артистизмом.

В 1907 году Э. Гондольфи приезжает в Россию и полностью посвящает себя педагогической деятельности. С 1907 по 1923 год он профессор киевской консерватории, а с 1923 по 1931 год ведет класс сольного пения в Московской государственной консерватории. В числе учеников профессора Гондольфи певцы и педагоги – Д. Белявская, И. Голянд, Н. Серета, Г. Тиц, С. Ценин и многие другие.

Г.И. Тиц в своей статье «мой учитель Э. Гондольфи» раскрывает некоторые методы развития и совершенствования голоса, применяемые маэстро на уроках вокала.

Большое значение Э. Гондольфи уделял дыхательной установке в пении и часто показывал, как надо дышать. Для этого он подзывал ученика, предлагал положить одну его руку себе на спину, другую на область нижних ребер и говорил: «Послушай, как я дышу». И действительно, его легкие работали словно меха, расширяясь по всей окружности. При этом Гондольфи говорил, что нельзя каждый раз при вдохе набирать излишне много воздуха – это очень утомляет; дыхание должно быть взято соразмерено той музыкальной фразе, которую предстоит исполнить. Для развития певческого дыхания профессор Гондольфи предпочитал давать различные медленные гаммаобразные последовательности. Очень полезными он считал упражнения и с триольными построениями, которые часто просил исполнять в более подвижном темпе,

полагал, что последнее не только развивают дыхание, но и позволяют ученику формировать голос и способствуют сглаживанию регистров.

Упражнение, в основном, пелись на гласный «а» или слог «ля». Причем «ля» округленное.

Также Гондольфи требовал определенной атаки звука. Ученикам, страдающим такими недостатками, как жесткий звук, жесткая атака, он рекомендовал упражнения с придыханием, с пропуском воздуха: если предлагал упражнение на арпеджио, то всегда перед вторым, третьим и т.д. звуками заставлял ученика пропускать немного воздуха. То же требование предъявлялось и к исполнению гамм. В случае преобладания у ученика придыхательной атаки Гондольфи прибегал к использованию твердой атаки, лишь бы остановить лишний ток воздуха.

Маэстро Гондольфи также требовал от своих учеников пения на опоре и обязательно округленного на всем диапазоне звучания. Отдавал предпочтение микстовому звучанию, поэтому фальцету не учил. Работая над выравниванием голоса, сглаживанием регистров и расширением диапазона голоса вверх, Гондольфи был особенно требователен к выполнению указаний, касающихся техники прикрытия голоса. Он считал, что большой голос следует прикрывать раньше, нежели маленький.

О приемах прикрытия маэстро Гондольфи говорил так: «При переходе в более высокий регистр гласные «а» и «о» должны переходить в следующие темные гласные: «а» в «о», «о» в «у». Не следует пугаться, если вначале это получается несколько грубо и переходные звуки излишне заглубляются. Ибо кто умеет прикрывать, тот сумеет и открыть. Но тот, кто поет только открытым звуком, никогда прикрыть не сможет».

В отношении дикции, маэстро Гондольфи считал, что у него и дикция должна быть хорошая. Если же в пении есть напряжение, то и дикция всегда страдает. Поэтому, против всех специальных занятий дикцией профессор возражал (конечно, если отсутствуют речевые нарушения).

Все замечания в отношении положения рта в пении опять-таки исходили от требования того или иного качества звука. Если Гондольфи слышал, что ученик излишне глубит или закрывает звук, особенно на гласном «а», то говорил: «Улыбка, улыбка, улыбка». Это было его любимое слово, и оно относилось ко всем голосам. Причем под улыбкой подразумевалось не искусственное растягивание губ, а так называемая внутренняя улыбка. Он говорил, что достаточно улыбаться глазами. Он часто повторял: «Глаза должны быть все время живыми в пении». И если они правильно отражают то, о чем ты поешь, то у тебя и звук будет формироваться правильно».

Так же, как маэстро Гондольфи, щедро делился своим огромным опытом с русскими певцами один из выдающихся итальянских оперных певцов и вокальных педагогов Дженнаро Барра Караччало (1889-1970).

Маэстро Дженнаро Барра обычно называют представителем «эмпирико-практического» направления в итальянской вокальной школе. Такое определение в значительной мере соответствует истине, хотя в это определение не совсем укладывается последовательная приверженность маэстро идеям

тесной связи процесса вокализации с общефизическим и психическим состоянием певца: психическая обусловленность пения была для него аксиомой.

Творческие интересы Дж. Барра были чрезвычайно широки и многообразны. Его привлекала как оперная классика (итальянская и французская), так и новая музыка итальянских композиторов. Среди опер, в которых он исполнял ведущие теноровые партии, - «Травиата» и «Риголетто» Верди, «Джоконда» Понкиелли, «Богема», «Тоска», «Мадам Баттерфляй» Пуччини, «Жаворонок» Масканьи и другие.

Завершив исполнительскую деятельность, Дж. Барра работал в Центре усовершенствования оперных певцов при театре La Scala, а с 1961 по 1970 г. он занимался с молодыми русскими певцами-стажерами театра.

В развитии певческого голоса маэстро Барра уделял большое внимание вокально-технической оснащённости вокалиста, помогающей обогатить палитру его выразительных средств и надолго сохранить красоту голоса. Он любил в шутку повторять, что если голос – это капитал, а школа - проценты с капитала, то певец, подобно расчетливому капиталисту, должен тратить только проценты, не затрагивая основного капитала.

Итак, певец должен обладать следующими техническими навыками:

- 1) незакрепощенное, эластичное дыхание с ощущением мышечной свободы;
- 2) округленный, прикрытый и в то же время близкий звук, резонирующий на губах;
- 3) использование головного резонирования.

Большое внимание маэстро Барра уделял вопросам дыхания. Он рекомендовал ученикам пользоваться коротким носовым вдохом. При правильном вдохе в области верхней части передней брюшной стенки должно ощущаться легкое движение вперед, и одновременно с этим задние нижние ребра должны сильно расширяться. Нижняя часть передней брюшной стенки при этом слегка подтянута. Памятуя об интересном указании В.П. Морозова о целесообразности фиксации образного изложения певческих ощущений маститыми педагогами не лишним было бы привести высказывание маэстро Барра о «круговороте» (gigo), который как бы совершает воздушная струя, отталкиваясь от задней стенки грудной клетки к передней, а затем поднимаясь к головному резонатору.

Также, существенным для взятия полноценного вдоха маэстро Барра считает мышечное освобождение. Для того, чтобы снять напряжение маэстро предлагал ученику чуть-чуть присесть на полусогнутых ногах, словно перед прыжком вверх.

Для того, чтобы развить у певца ощущение эластичности и мышечной свободы, маэстро Барра иногда предлагал петь упражнения сидя, свободно откинувшись на спинку стула и закинув ногу на ногу.

Будучи ревностным последователем итальянской вокальной школы, он считал, что публика ждет от певца высоких звуков, поэтому большое внимание маэстро уделял головному регистру: «Если голос хорошо звучит в головном регистре, будет звучать и центр; тот, кто умеет пользоваться головным регистром, поет всю жизнь».

При фонации высоких нот маэстро Барра различал 2 приема: горизонтальную и вертикальную проекции. Первая предполагает овальное положение рта и применяется там, где необходим мягкий, округлый звук. Вторая заключается в интенсивном подтягивании верхней губы кверху, что сопровождается резким поднятием мягкого неба. И применяется там, где необходим «металлический» тембр. Вместе с тем маэстро все время подчеркивал, что рот не должен быть раскрыт чрезмерно широко.

В губном резонировании маэстро Барра видел залог хорошей дикции и настоятельно призывал учеников не отделять в своем представлении дикцию от ощущения гласных звуков на губах, не делать в пении акцента на произношении согласных.

Существенное место в мыслях маэстро Барра о вокальном искусстве занимало положение о прикрытии звука. Во-первых, он считал, что прикрывать звук означает получить более собранный, резонирующий, темброво обогащенный звук, который способен производить большое эстетическое впечатление на слушателя. Во-вторых, прикрытие важно для сглаживания регистров. Маэстро Барра считал, что роль прикрытия велика также в том случае, когда певец берет близлежащие ноты, например, при восходящем поступенном движении вокальной мелодии. «Если хорошо, грамотно прикрыта предыдущая нота, то звучание верхнего тона выигрывает. Когда же высокий тон отдален от предыдущего большим интервалом, то звук, являющийся основанием этого интервала, должен быть взят в более широкой манере».

Стремясь к улучшению тембра голоса, маэстро Барра иногда пользовался таким приемом: в уроке принимают участие два ученика – например легкий и более крепкий тенора, либо сопрано и тенор. Сначала упражнение поет более легкий голос, затем в той же тональности эту же фразу повторяет более крепкий голос. При этом первый как бы невольно несколько округляет тембр, а второй значительно свободнее идет наверх, заметно увеличивается головное резонирование.

В заключение хочется привести любимую фразу, своего рода вокально-методическое кредо: «Il suono deve essere diaframmatico, labiale e coperto» – «звук должен быть диафрагматическим, губным и прикрытым».

Итак, почему же так ценны истоки вокальной педагогики? С появлением средств звукозаписи и так называемого «микрофонного» пения, отношение к человеческому голосу существенно изменилось. Наметилась тенденция утраты лучших качеств певческого голоса. Зачем сдерживать звучание оркестра, если можно искусственно усилить голос? Можно даже тембрально обогатить голос, применением технических средств. Многие певцы вынуждены записывать исполнение сложнейших арий на фирмах звукозаписи, а затем, исполняя эти же произведения в театре, они «разочаровывают» своих слушателей, так как на дисках звучание приближено к идеальному, а живой голос – явление уникальное и необычайно уязвимое – в акустике театра утрачивает свойства, усиленные техническими средствами звукозаписи. Дирижеры редко подчиняют звучание оркестра звучанию голоса и певцы невольно вынуждены форсировать, что приводит к быстрому «изнашиванию» голоса. В нынешние времена, в эпоху потребительской эры, следует изменить отношение к челове-

ческому голосу. Для этого не обязательно изобретать новые методики, хотя поиск никогда не вредит. И все же, думается, что обращение к истокам вокальной педагогики, к эпохе культа голоса поможет многим педагогам и обучающимся пению сохранить лучшие традиции вокальных школ, проверенные временем и позволит изменить отношение к певческому голосу, воспитать любовь к оперному и камерному пению в эпоху культа технического прогресса. Полезно по крупицам собирать высказывания старых мастеров вокальной педагогики, используя все лучшее, близкое к вашему вокальному мировоззрению.

Резюме

У статті автор розглядає історію виникнення та становлення вокальних шкіл Західної Європи, наголошуючи на основних принципах кожної школи.

Аксіологічним є звернення до витоків вокальної педагогіки в епоху технічного прогресу в ім'я збереження унікальності та духовності вокального мистецтва.

Summary

In this article the author observes the history of the foundation and development of the Western European Vocal Schools, putting attention to the main principles of each school.

It is very axiological, that the author addresses to the Vocal Pedagogic sources in the epoch of technical progress in the name of the preserving of the vocal art's unique and spirituality.

*Савченко Н.С.  
аспірант,*

*Кіровоградський державний педагогічний університет ім.В.Винниченка*

### **УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Демократизація освіти, надання їй державно-національної спрямованості вимагають від педагогічної науки пошуку нових шляхів якісного вдосконалення навчання і виховання підростаючої особистості. Зростання ролі загальнолюдських, естетичних, етичних, художніх цінностей у сучасному суспільстві ставить за мету посилення культурологічної спрямованості сучасної освіти, оновлення змісту підготовки майбутніх учителів на засадах гуманізації та творчості. Адже школа XXI століття має стати своєрідним культурно-освітнім центром, який сприятиме зорієнтованості підростаючого покоління на справжні цінності життя і культури.

Важливе місце у цьому процесі належить учителям початкових класів, актуальним професійним завданням яких є введення дітей у світ прекрасного, залучення до цінностей національного і світового мистецтва. Естетичне ж виховання і зокрема, формування естетичних орієнтацій молодших школярів на цінності народного мистецтва, передбачає не лише

впровадження народознавчих і народномистецьких елементів у навчально-виховний процес школи, але й реалізацію актуального завдання відродження українського народу - збереження національної культури і мистецтва, їх захист від розкладу і вандалізації, примноження народної духовної спадщини.

Формування естетичних орієнтацій молодших школярів розглядається як органічний компонент навчально-виховної системи сучасної школи, що охоплює як класну, так і позакласну діяльність учителів і учнів (В.Бутенко, О.Дем'янчук, Л. Коваль, Є.Квятковський, Л.Масол, Н.Миропольська, Г.Падалка, Г.Тарасенко, А.Щербо, Ю.Юцевич та ін.). Серед різних видів і форм позакласної роботи важливе місце займає формування орієнтацій дітей на цінності народного мистецтва (Ю.Грицай, Я.Журецький, О.Мироненко, О.Поліщук, О.Ростовський, Л.Хлебнікова та ін.).

Естетичні орієнтації школярів досліджуються у руслі концепцій діяльності (К.Левін, О.Леонт'єв, С.Рубінштейн, Д.Фельдштейн та ін.), культури (І.Зязюн, В.Разумний, В.Дряпіка, О.Олексюк, О.Рудницька та ін.), особистісно зорієнтованого виховання підростаючої особистості (Амонашвілі, І.Бех, Б.Зейгарник, В.Кузь, В.Петровський та ін.). У численних дослідженнях, які виконуються в аспекті діяльнісного підходу наголошується важливість врахування вікових та індивідуальних відмінностей дітей різного віку (Л.Божович, І.Кон, Г.Костюк, М.Снайдер, Л.Славіна та ін.), їхньої установки на вербальну і образну креативність, формування творчої активності особи в ігровій діяльності (К.Абульханова-Славська, Ю.Гільбух, Б.Паригін, Н.Хмель, Г.Шевченко, Д.Ельконін та ін.).

Розв'язання найважливіших завдань, що стоять перед вітчизняною освітою загалом і початковою школою, як її базовою ланкою, зокрема, потребує якісного вдосконалення системи професійної підготовки вчителя. У наукових працях висвітлюються загальні проблеми підготовки майбутнього вчителя (А.Алексюк, В.Свдокімов, В.Радул, Л.Рувінський, В.Сластьонін та ін.), шляхи удосконалення навчального процесу у вищій школі (А.Верхола, В.Загвязінський, М.Євтух, В.Лутай, О.Мороз та ін.), формування професійної готовності до педагогічної діяльності (В.Кан-Калик, Н.Кузьміна, Н.Тализіна, А.Розенберг, Л.Хитяєва та ін.), зокрема, естетичної культури учителя (М.Веселовський, Л.Демент'єва, В.Кузь, С.Мельничук, Г.Падалка та ін.) і готовності до естетико-виховної роботи у школі (Л.Масол, Н.Миропольська, В.Сергеев, Т.Сулова, А.Щербо та ін.).

Аналіз наукової літератури дає уявлення про рівень розробленості проблеми аксіологічного орієнтування особистості. Так, питання цінностей і ставлень до них людини знайшли відображення у працях філософів (В.Василенко, О.Дробницький, А.Здравомислов, М.Каган, В.Малахов, В.Ольшанський, Л.Столович, В.Тугарінов, Н.Чавчавадзе, Ю.Шаров та ін.), які розглянули зміст і типологію цінностей. Досліджені загальнопсихологічні закономірності взаємозалежного розвитку психіки, естетичної свідомості та діяльності суб'єкта, основні принципи регуляції цього процесу (О.Асмолов, О.Бодальов, Л.Виготський, В.Крутецький, В.Леві, В.Моляко, В.М'ясищев, І.Павлов, В.Теплов, Д.Узнадзе, В.Ядов, П.Якобсон та ін.). Проаналізовані результати наукових пошуків з питань художньої творчості (Б.Асаф'єв,

О.Костюк, В.Медушевський, Є.Назайкінський, В.Ражніков та ін.) покладені в основу обґрунтування ідеї впливу різних форм естетичної діяльності та видів художньої творчості на підготовку студентів до формування естетичних орієнтацій молодших школярів у галузі народного мистецтва.

Водночас, спостерігається невідповідність умов забезпечення змісту і форм організації естетичного виховання підростаючого покоління сучасному стану розвитку аксіологічних установок молоді, що посилюється суперечностями між:

- потребою суспільства у збереженні й відтворенні культурного потенціалу українського народу і сучасним станом ціннісної зорієнтованості підростаючого покоління у сфері мистецтва;

- багатючими виховними можливостями народного мистецтва і недостатнім його відтворенням у навчально-виховному процесі початкової та вищої школи, сфері вільного часу дітей і молоді;

- високими соціокультурними вимогами до розвитку естетичних орієнтацій підростаючого покоління і невідповідною підготовкою майбутніх учителів до здійснення естетичного виховання дітей засобами народного мистецтва;

- традиційною системою підготовки студентів до формування естетичних орієнтацій молодших школярів і зростанням творчого характеру майбутньої професійної діяльності вчителів в умовах позакласної роботи з учнями.

Розв'язуючи ці суперечності, сучасна педагогічна наука переорієнтовується з директивно-функціональної парадигми на творчо-пошукову, в основі якої передбачається відхід від традиційної вузькопредметної підготовки майбутніх фахівців до їх зорієнтованості на широкий спектр взаємодії вихователя і вихованця (І.Бех), зокрема, естетичної діяльності у процесі класної та позакласної роботи з учнями.

Головна особливість розвитку ціннісних орієнтацій дитини засобами народного мистецтва полягає в тому, що вона покликана формувати навчально-виховний процес так, щоб кожен учень знав свій народ, свою культуру, а в ній пізнавав себе.

Теоретичний філософсько-естетичний і психолого-педагогічний аналіз дає можливість визначити естетичну орієнтацію як відносно стійку систему фіксованих установок, що зумовлюється певними цінностями і виражається у здатності суб'єкта до адекватного переживання і цілісного усвідомлення естетичних явищ дійсності й мистецтва та готовності до здійснення вибіркової оцінної діяльності.

Нами розглядається проблема готовності вчителя до формування цієї естетичної якості у підростаючої особи. Готовність до педагогічної діяльності визначається як складне особистісне утворення, що виступає важливою характеристикою професійної підготовки вчителя і включає у себе різного роду установки на усвідомлення педагогічної проблеми, моделі ймовірної поведінки, визначення спеціальних способів діяльності та оцінку своїх можливостей у досягненні певних результатів (В.Сластьонін, Л.Кондрашова). А враховуючи, що естетичні орієнтації є проявом ціннісних ставлень



(М.Каган), які проявляються у різноманітних формах діяльності (пізнавальній, вибірково-оціночній, комунікативній, перетворювальній, художній) і творчості людини, визначаються відповідні їм види художньо-естетичної активності особи (активно-пізнавальні, творчо-оціночні, діяльно-комунікативні, активно-перетворювальні, художньо-творчі). З одного боку, вони співвідносяться з основними компонентами готовності до професійної діяльності (когнітивний, операційний, мотиваційний) і естетичних орієнтацій особистості (почуття та інтереси, потреби й ідеали, акти сприйняття і оцінки естетичних явищ, естетичний смак і установка), адже вибір нею тих чи інших цінностей визначає установку її діяльності. З іншого ж боку, естетична зорієнтованість, що проявляється у ставленні людини до естетичних явищ, стає особистісною орієнтацією завдяки особливому механізму взаємодії суб'єкта (який сприймає це явище) з естетичним об'єктом, зокрема твором народного мистецтва. При взаємодії суб'єкта з об'єктом мистецтва відбувається формування людини як суб'єкта певного художньо-творчого, естетичного процесу, а в певній мірі й як суб'єкта культурно-історичного процесу (В.Мазепа).

Народне мистецтво завжди було і залишається носієм фольклорних традицій національної культури, духовної спадщини народу. У вітчизняній науці під фольклором розуміють усну народну творчість; народну музику називають музичним фольклором; танцювальне мистецтво – народною хореографією; народні художні вироби – народним образотворчим (ширше – декоративно-прикладним) мистецтвом (Д.Антонович, І.Богуславська, Т.Комарова, Т.Кузнецова, І.Ляшенко, В.Новійчук, Т.Липова, Л.Киличенко, Л.Мазур, Р.Захарчук-Чугай, М.Станкевич, Л.Ронделі, О.Чернишов).

Особлива увага звертається на аналіз т.з. «дитячого» фольклору, бо малі форми народного мистецтва мають виразну освітню і виховну вартість, яскраво виявляють дитячі інтереси, смаки, ціннісні установки і орієнтири. Тематика цих творів близька до естетичних запитів дітей, відрізняється легкістю сприйняття, цікавістю змісту, доступністю форми. Захоплююча розповідь, поєднання словесного, музичного матеріалу з елементами гри, зображувальність, фантастика і героїка, поетичність мови, багате використання звуконаслідувань, стислий обсяг, розкриття не стільки характеру персонажів, скільки показ дій і вчинків, яскраве зображення, динамізм подій – головні риси малих жанрів народного мистецтва.

У творах народного мистецтва яскраво відображені загальнолюдські цінності з їх гуманістичним зарядом, етичні, естетичні, художні вартості, закладені величезні виховні можливості, які до цього часу не реалізуються повною мірою. Саме тому одним із вихідних принципів реалізації “Державної національної програми “Освіта” (“Україна XXI століття”) визначається національно-культурна спрямованість сучасної школи, що полягає у невіддільності від національного ґрунту, органічному поєднанні з історією, традиціями, мистецтвом, збереженні та збагаченні культури українського народу, відродженні його духовності.

Успіх формування естетичних орієнтацій молодших школярів у галузі народного мистецтва забезпечується вдало дібраною технологією

викладання, принципними вимогами до особистості вчителя й рівнем національної системи освіти та виховання.

#### Резюме

В докладе затрагується актуальна, сложная и важная проблема подготовки будущего учителя к формированию эстетических ориентаций младших школьников в сфере народного искусства.

#### Summary

In the report the urgent, complex and important problem of preparation of the future teacher formation of aesthetics orientations of the younger students in sphere of national art is mentioned.

#### Література

1. Дряпіка В.І. Розкриваючи світ джазу, рок і поп-музики: Книга для учителя.- Київ-Кіровоград: «Трелакс», 1997.- 184 с.
2. Каган М.С. Мир общения.- М.: Политиздат, 1988.- 319 с.
3. Рондели Л.Д. Народное декоративно-прикладное искусство: Книга для учителя.- М.: Просвещение, 1984.- 144 с.
4. Рудницька О.П., Свистельникова Т.Ю. Музично-просвітницька діяльність майбутнього вчителя.- К.: КДПІ, 1993.- 74 с.
5. Фурман А. Духовність – основа нової школи \ \ Освіта, 30 жовтня 1996 р.- С.2-3.

*Сербин А.Н.,*

*кандидат философских наук, доцент*

*Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта*

### СЕМАНТИКА И СМЫСЛ

Ограниченность естественных и гуманитарных наук требует неограниченности философии. Человек живет в интуитивном предчувствии неизбежной грядущей Вечности. Онтология бытия взывает к гносеологии, и мы мыслим... Приступая к теме, кратко остановимся на терминах.

Сема - знак, семасиология - наука о знаковых системах. Язык - тоже знаковая система. Слово - это знак для обозначения явлений, предметов и процессов действительности. Семантика - это смысловая сторона языка, отдельных слов или частей слова. Существует и СЕМАНТИЧЕСКАЯ ФИЛОСОФИЯ - анализ слов и понятий, их действительных значений.

Остановимся на проблеме семантического различия смысла и значения языковых выражений в соотношении с самим бытием.

В бесконечности бытия, в существующем бесконечном существует конечное, которое есть границы выражения наших мыслей. Но как бесконечное вмещается. может вместиться в конечных определениях? Это само по себе уже противоречие, заложенное в самом человеке, который, сам, будучи, увы, конечным (каждого ждет смерть), помещен в бесконечное. Не напоминает ли это другого "природного" противоречия, на которое обратил внимание Л. Фейербах? "Слово, любое слово - это уже обобщение, то есть оно общее, выражает общее, а мы ожидаем от слова только единичного." Вот почему А.А.

Потебня считает: “Язык есть деятельность, которая создает мировоззрение, а не создается мировоззрением” .

Это очень похоже на роль правды в жизни человека. Все всегда ратуют за правду. Некоторые даже борются / или думают, что борются / за правду. А некоторые рядятся в неутомимые борцы за правду. “ Правду, правду, одну только правду “ - этот принцип не всегда, к сожалению, срабатывает. Мы иногда попросту игнорируем правду, ее для нас как бы нет. Например, идея смерти совсем не тяготит ребенка, идея старческой немощи совсем чужда студенту стационара, идея неизбежной расплаты не производит на мужа , изменившего жене, никакого впечатления - ему слишком хорошо с новой любимой /пока об этом не узнала жена /. То есть, мы имеем мифы, которые нужны, которые мы предпочитаем действительности. В этом смысле миф есть ВЫРАЖЕНИЕ действительности. Пусть и в очень своеобразной форме. Зато в очень стойкой форме.

Миф - это ПРЕДПОЧТИТЕЛЬНАЯ правда. Характер, что мифы предпочтительны на многих уровнях действительности, не только в личной жизни. Взять хотя бы социальные мифы. Еще совсем недалеко то время, когда на каждом шагу нас ожидал миф, ибо мифы и жили, собственно , почти в мифическом обществе “развитого социализма”. Какие же мифы можно привести в пример? Миф о рабочем классе и его ведущей роли; миф о профсоюзах как школе коммунизма; миф о самой лучшей культуре в мире - культуре социалистического реализма и т. д. Зачем они? Оказывается, они тоже нужны . Нужны на определенном этапе развития данного общества. Что больше всего интересно - мифы нужны не только “деформированному социализму” - процветающий капитализм /или любой другой общественный строй/ пользуется ими не в меньшей, если не в большей степени. Здесь дело лишь в том, какие мифы используются конкретным обществом. Это и понятно: человек живет в реальности, а предпочитает миф. Так и общество: живет в реальности, а предпочитает миф. Бегство от действительности - из-за самой действительности. Бегство в свой внутренний мир, чтоб внешнего не видеть. Не видеть грязи, ужасов окружающего бытия. Потому и выход: убежать в свой более совершенный внутренний мир. Хорошо, если этот мир - совершенный мир Ф. Шопена. Или других романтиков предпочитавших “бегство”. Кстати, замечательный скульптор Ксаверий Дуниковский так и изобразил Ф. Шопена в Варшавском парке Лазенки: Ф. Шопен отворачивается от ветра бытия, бытия людей, которым он же и служит, без которых он же и не может. Таково ”кричащее противоречие” бытия, социального бытия, внутреннего бытия, бытия человека.

Оказывается, следует знать, что можно. а чего нельзя говорить человеку, обществу на данном этапе их развития. Так ребенку не говорят всего, так начальству не говорят всего, так рабочему не говорят всего, так девушке не говорят всего, так матери и отцу не говорят всего. Нужно, чтобы общество доросло, стало грамотным, чтобы воспринимать всю правду о себе. Испытание правдой - не для каждого. Никто /или почти никто/ не любит правды, ее сурового взгляда. И в этом смысле говорил И. Христос. «Я могу сказать тебе, но ты не сможешь вместить».

Так как же мы идем: от действительности к мифу, или от мифа к действительности? Действительность – или ее выражение?

Тут встает еще одна, очень интересная проблема. Дело в том, что результаты научного исследования /в особенности задевающего коренные интересы человека/ воспринимаются не только чисто умозрительно, рационально. Если их масштаб достаточно высок, а результаты весьма важны для общества – такое научное исследование непременно вызывает определенные эмоции. Подобный результат ими не всегда учитывается. Вспомним античных ораторов, софистов и т.д. Если перекинуть исторический мостик на сегодняшние, допустим, митинговые страсти, то увидим, что в психологии толпы /а на стихийных или полустихийных митингах, видимо, приходится говорить только о психологии толпы/ преобладают не логически строгие ПОСТРОЕНИЯ, а эмоционально диффузные ПОСТРОЕНИЯ. Конечно, это не означает, что логика не нужна. Она как раз нужна. И нужна хорошо продуманная логика. Однако здесь заостряется внимание именно на возможных эмоциональных последствиях наших исследований. Готов ли сегодня человек, общество воспринять, эмоционально пережить ваше исследование, результаты ваших исследований? Иногда это может оказаться много важнее, чем мы можем даже себе представить. Ибо там начинаются эмоции, трудно предсказать направление файла. Лучше об этом подумать ПЕРЕД, а не ПОСЛЕ исследования. Народная мудрость гласит: прежде, чем войти в здание, подумай, как ты сможешь выйти оттуда.

Таким образом, миф / «неправда» / является реалистическим, необходимым ВЫРАЖЕНИЕМ правды, действительности – но уже в том виде, который мы предпочитаем. А уж соответствует или нет предпочитаемое действительности – это другой вопрос. Человека, оказывается он меньше интересуется.

Человек предпочитает «сладкую ложь». В этом смысле все мы, люди любой национальности, поступаем «по-итальянски»: «se non est vero, bene trovato» – «хоть и не правда, но хорошо придумано».

Однако, мы помещены одновременно во время и вечность. Нам надо время, чтобы приобщиться к вечности. Это похоже, когда:

1. Дух родил И. Христа в вечности.
2. Мария родила Его во времени.

Жизнь И. Христа есть ВЫРАЖЕНИЕ вечности. В этом смысле Б. Кроче заметил: «Выражение является действительно первым самоутверждением человеческой активности. Переход от души к духу, от животной чувственности к человеческой активности совершается через посредство языка». Поэтому позволительно спросить: наше бытие и выражение этого бытия – синонимы?

Я говорю: стол. Какой стол? Новый, старый, деревянный, железный, свежeverкрашенный, на котором студент написал Коля + Ася = Любовь, да еще нарисовал сердце, пронзенное стрелой? Стол украинской кухни, азиатский стол, где подают пикантные блюда: саранча в сахаре или змею под соусом. Не случайно это соотношение стола тонко подметила М. Цветаева:

Квиты: вами я объедена,  
Мною – живописны:

Вас положат на обеденный...

#### Резюме

В статті розглядається проблема буття, його нескінченності – і як кінцевим розумом людини відобразити, зрозуміти буття. Слово – завжди загальне, а речі – конкретні, поодинокі, звідки і протиріччя....

#### Summary

In the article there is the problem, existence and how the existence reflexes in the human bran. The word is always main. Contradictions between the world and the world – one of the main problem thinking.

*Соболева Е.П.  
кандидат экономических наук, доцент,  
Харьковская государственная академия культуры*

## **ВНЕДРЕНИЕ НОВЫХ СТИЛЕЙ ПРЕПОДАВАНИЯ КАК ФОРМА НЕПРЕРЫВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ**

На пороге двадцать первого века одним из наиболее ярких явлений в современном мире стали процессы глобализации, которые охватывают практически все сферы общественной жизни. Интернационализация хозяйства, интеграция экономик, углубление и расширение взаимосвязи и взаимозависимости экономического и культурного развития разных стран требуют новых подходов в подготовке специалистов, которые должны соответствовать требованиям дня. Сейчас стало совершенно очевидным то, что необходимы новые формы и методы обучения и организации учебного процесса.

Экономическое образование должно сыграть значительную роль в развитии рыночной экономики в Украине.

Эффективное бизнес-образование ныне невозможно без разработки программ, методов и технологий обучения, которые отвечали бы современным и будущим потребностям развития бизнес-администрирования и были бы адаптированы к украинским условиям.

В условиях современной информационной революции значительная доля знаний, полученных в высших учебных заведениях, очень быстро морально устаревает. Теперь, как никогда прежде, преподаватель в первую очередь должен научить учиться, приобретать профессиональные знания, гибко реагировать на изменение требований и условий, привить мысль о том, что образование – непрерывный процесс и не заканчивается с получением диплома. Индивидуальное развитие творческих способностей, постоянное повышение уровня знаний должны опираться на новые методы обучения.

И вот здесь возникает вопрос, который практически ежедневно стоит перед нашими организаторами экономического образования: где люди, способные решать новые непростые задачи? Как часто на фоне достаточно высокой безработицы оказывается очень сложным делом найти для кафедр работников, соответствующих сегодняшним требованиям.

Многие преподаватели, сохранившие, несмотря на чудовищно низкую оплату труда, преданность своему делу, прекрасно осознают острейшую необходимость не только увеличивать сумму своих знаний, но и постоянно учиться. Развитие образования в Украине сталкивается с непростой проблемой: преподаватели должны быть включены в систему непрерывной профессиональной подготовки, на ходу осваивать новый стиль преподавания.

Одним из существенных недостатков нашего образования является следующее: выпускники вузов, имея объем знаний фактов, который многократно превышает сумму таких знаний у тех, кто получил образование в Западной Европе и Северной Америке, очень незначительно превосходят их по уровню применения фактов и имеют существенно худший показатель по применению фактов в непредвиденных ситуациях.

Как представляется, одной из основных причин такого положения дел является общепринятая у нас методика обучения студентов и последипломной подготовки. Традиционная лекция, работа с учебником, домашние задания, которые нацелены на «выучивание материала», семинарские занятия, которые зачастую сводятся к простому воспроизведению выученного, пусть постепенно, но неизбежно должны быть дополнены творческой работой, пробуждающей самостоятельное мышление и формирующей практические навыки.

Разумеется, традиционные лекции имеют свои преимущества и их роль всегда будет весома. Однако, их форму можно и должно менять. Лекционный материал должен быть строго дозированным, не слишком большим по объему. Это дает возможность в течение отведенного времени досконально разъяснить слушателям новый материал, держать контакт с аудиторией, снова и снова возвращаться к сложным вопросам таким образом, чтобы добиться максимального понимания и усвоения материала слушателями прямо в аудитории. Такая лекция потребует особой подготовки: все слушатели должны получить раздаточный материал, который не только воспроизводит бы в схематическом виде логику и содержание лекции, но и позволял бы существенно расширить информацию по проблеме. Кроме прочих преимуществ использование раздаточного материала освобождает и лектора и слушателей от превращения лекции в диктант и освобождает внимание слушателей. Такую лекцию целесообразно дополнить семинарским занятием, которое должно последовать непосредственно за лекцией. На семинаре преподаватель может ответить на вопросы, еще раз разъяснить непонятные положения и предложить для обсуждения проблемы. Такие семинары – консультации дают возможность повысить процент усвоенного материала через активизацию аудитории, когда слушатели в процессе решения задач и обсуждения проблем сами приходят к определенным выводам.

Здесь будет весьма уместным преподавание по методу исследования. Этот метод сводится к следующему?: преподаватель формулирует проблему или задачу и предлагает слушателям выдвинуть гипотезы, предложить объяснения и задать вопросы. Затем слушатели на основе анализа данных и фактов, которые отыскали они сами или предложил преподаватель, проверяют свои гипотезы, ищут закономерности и делают свои выводы. Таким образом, слушатели не только эффективно усваивают некую сумму знаний, но и развивают свое мышление и умение применять знание фактов.

Современный подход к профессиональному образованию, предполагая его непрерывность, включает различные формы организации учебного процесса, распространение системы ступенчатого и дистанционного образования. Оставаясь на позициях реализма, мы должны признать, что многие из организационных форм непрерывного профессионального образования пока не могут получить в Украине широкого распространения из-за недостаточного технического (прежде всего компьютерного) оснащения. Однако, уже сегодня можно осваивать те технологии обучения, которые способствовали бы повышению его эффективности и умения применять знания на практике.

Одной из таких наиболее перспективных технологий является кейс-метод или ситуационный метод преподавания. Это отнюдь не новый стиль

преподавания. Реальные учебные ситуации разрабатывались и применялись в Гарварде начиная с 80-х годов девятнадцатого века. Да и в нашей стране была попытка привить так называемый проблемный метод обучения. Однако, он не прижился, поскольку отсутствовала внятная методика, технические средства, да и мотивация преподавателей.

Оптимальный выбор методов подачи учебного материала, построения курса в целом может стать чуть ли не самой сложной задачей для преподавателя.

Кейс-метод хорошо подходит для решения проблем в экономическом образовании. Этот метод предполагает письменное изложение проблемы, которая требует принятия решений.

В процессе изучения, анализа и разрешения проблемы учащиеся могут столкнуться с ситуацией, когда необходимо принимать решения, руководствуясь неполной информацией. Но ведь в реальной жизни люди чаще всего не располагают всей необходимой информацией. Таким образом, центр тяжести при использовании метода реальных учебных ситуаций переносится с процесса передачи информации на развитие навыков анализа и принятия эффективных решений, формирования аргументов, оценки возможных альтернатив, формулирования собственных выводов и умения слушать других.

Кейс-метод имеет ряд бесспорных преимуществ. Прежде всего повышается интерес обучающихся, поскольку знание – это результат работы их мысли. Кроме того, учащиеся работают в группе, над специализированными реальными фактами, а не общими принципами и получают возможность видеть вещи с различных точек зрения и вырабатывать объективность в своих подходах к проблеме. Этот метод позволяет приобрести опыт обмена информацией, формулирования своих мыслей и делового общения.

Следует сказать, что метод реальных учебных ситуаций не свободен и от недостатков. Безусловно, реализм таких ситуаций неполон, поскольку учащиеся получают готовую информацию о проблеме и не несут реальную, в том числе и материальную, ответственность за принятие решения. Кроме того, менее опытные и способные учащиеся могут существенно проигрывать, что опасно снижением их самооценки и стремления к самостоятельности в разрешении проблем и принятии решений. Серьезной проблемой при использовании данного метода является и то, что он требует достаточно много времени на изучение, обсуждение, анализ ситуаций и обдумывание решений. Эти процессы могут плохо поддаваться регулированию со стороны преподавателя. И все же эти недостатки могут быть в значительной степени нейтрализованы при условии их четкого осознания.

Хотя некоторые учебные заведения в Украине уже и начали использовать кейс-метод, однако его применение чаще всего нерегулярно и не стало элементом целостной системы методического построения учебных курсов. Его широкое внедрение предполагает не только серьезное совершенствование учебных программ, но и создание атмосферы партнерства и сотрудничества со студентами, что под силу далеко не всем преподавателям. Ведь гораздо удобнее и безопаснее находиться за барьером авторитета в качестве единственного и непререкаемого источника мудрости и познаний. Но самая главная проблема



здесь – проблема чрезмерной загруженности преподавателей, не дающей возможности остановиться, вдумчиво и основательно поработать над собой, над своей методикой. Не секрет, что большинство преподавателей, пытаясь поддержать жизненный уровень в условиях, когда при высоких темпах инфляции заработная плата в государственных вузах не индексировалась более пяти лет, вынуждены работать в нескольких местах. В такой ситуации учебные заведения, ставящие своей целью сохранение конкурентоспособности, должны изыскивать возможности и средства для инвестирования их в непрерывный профессиональный рост и развитие своих сотрудников. Без этого невозможно дальше развивать высшую школу в Украине и мы снова и снова будем стоять перед проблемой «утечки мозгов».

#### Резюме

Ефективна бізнес-освіта неможлива без розробки програм, методів та технологій навчання, що відповідали б сучасним та майбутнім потребам та були б адаптовані до українських умов.

Кейс-метод – одна з таких технологій. У викладанні слід враховувати як його переваги, так і недоліки. Впровадження інтерактивних методів у практику викладання потребує інвестування у безперервну професійну підготовку викладачів.

#### Summary

Effective business education is impossible without development of up-to-date programs, methods and technologies of education, which have been adapted to the terms of Ukrainian economy.

Case-method is one of such technologies. But we should remember its advantages and disadvantages applying this method in the teaching process. Integration of interactive methods to the practice of the teaching process demands to make investments to the process of permanent increasing of professional level of teachers.

1. Написання ситуаційних вправ (case study). – Київ, 1999.
2. Ситуаційні вправи (case study). – Київ. Центр інновацій та розвитку, 1999.

*Стряпчая С.А.*

*кандидат филологических наук,*

*Крымский государственный гуманитарный институт,*

*г. Ялта*

#### **АВТОРИЗАЦИЯ РЕЧИ ОРАТОРА КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ КОММУНИКАТИВНОГО КОНТАКТА**

Профессиональная деятельность оратора (преподавателя-лектора) предполагает знание им основных функций контакта с аудиторией. Эффективное воздействие на слушателей достигается посредством активизации их внимания с помощью определенных языковых средств.

Коммуникативный акт в процессе устного общения оратора с аудиторией направлен на реализацию конкретной цели – передачи сообщения и оказания оптимального воздействия на слушателей.

Традиционным средством коммуникативного контакта является так называемая авторизация звучащего текста. Авторизация как способ как способ проявления авторского «я» оратора достигается при помощи определенных языковых средств, наиболее типичными из которых являются личные местоимения, обладающие достаточным контактоустанавливающим потенциалом.

Личные местоимения являются важнейшим средством проявления субъективности в языке, накладывая на содержательную сторону речи оратора оценочные элементы.

Ораторское «я» может быть представлено, в первую очередь, эксплицитными средствами. Местоимения первого и второго лица являются местоимениями коммуникативного плана. «Я» означает лишь оратора, «вы» - адресата речи.

Местоимение «мы» является полифункциональным: в классической традиции это лекторское «мы» - собственно оратор. При двусубъектном характере, где второй субъект мыслится нерасчлененно, оно приобретает значение «мы совместного» в формулах «мы + предлог с + творительный падеж местоимения или существительного со значением лица» («мы с вами», «мы с соотечественниками») и, наконец, абстрактное «мы» - человек, люди вообще. Местоимение второго лица множественного числа «вы» полисеманлично. Собственно «вы» - группа лиц (аудитория как нерасчлененный адресат речи оратора): «Вы, и только Вы определите свой выбор». В роли адресата-собеседника (конкретного лица) местоимение «вы» (орфографически «Вы») используется как формула вежливости: «Я признателен Вам за то внимание, с которым Вы слушали меня».

Умелое использование указанных форм местоимений в речи автора способствует установлению более тесного эмоционального контакта оратора с аудиторией, атмосферы взаимопонимания.

Усилению эффекта совместности служит использование при местоимениях лексем-конкретизаторов типа «я с вами», «мы вместе», «мы все»: «Мы вместе можем и должны преодолеть возникшие трудности». Местоименный конкретизатор «все» придает речи более обобщенный характер, она как бы выходит за рамки воздействия на конкретных (присутствующих в аудитории) адресатов, имея в виду всех, причастных к обсуждаемой проблеме: «Все мы догадывались об исходе этой истории, но вслух ничего не говорили, надеясь на чудо...»

Рассмотренные местоименные формы являются продуктивным средством авторизации речи автора, устанавливая как бы своеобразный диалог между лектором и его аудиторией.

В языке имеются и другие грамматические средства, обладающие категорией лица. Форма лица глагола может носить как эксплицитный характер («Я надеюсь, вам понятны чувства этих людей»), так и имплицитный («Надеюсь, вам понятны...»). Глагольные формы, функционирующие в односоставных предложениях глагольного типа, имеют большую репрезентацию в ораторской речи. Именно этот тип предложений позволяет ослабить авторизацию, способствует отождествлению оратора с аудиторией, что, в свою очередь, способствует более тесному контакту, взаимопониманию, благоприятно-

му эмоциональному фону. Наиболее типичны конструкции определенно-личного характера с глаголом-предикатом в форме первого лица множественного числа: «Попытаемся вместе разобраться, так ли неразрешима эта проблема», «Вчитаемся внимательно в эти строки».

Усилить воздействие речи оратора на аудиторию, побудить ее активизировать мыслительную деятельность помогают глаголы с императивной семантикой. В этой роли используются глаголы различных лексико-семантических групп: «прислушайтесь, задумайтесь, проанализируйте, проследите» и т.п. Выражают это значение глаголы повелительного наклонения, как правило, в форме множественного числа: «Уважаемые коллеги, проанализируйте сложившуюся ситуацию, и Вы придете к тем же выводам, что и я». В экспрессивной речи с несколько сниженной стилистикой возможны и словоформы в единственном числе: «Если ты исследователь, установи причинно-следственную связь явлений», «Ваша задача проста: сиди и слушай».

Императивную семантику и без соответствующего глагола, при наличии формулы «прошу вас + глагол в форме инфинитива»: «Прошу вас внимательно следить за ходом моей мысли».

Кроме рассмотренных выше глагольных словоформ, используются и так называемые глаголы-«операторы» (Граудина), которые являются одновременно как организаторами речи, так и средством ориентации слушателей в речи. Назначение операторов, в первую очередь, - выразить волеизъявление оратора («внимательно слушайте», «аккуратно записывайте», «рассуждайте логично»). Они могут обладать и более обширной семантикой с преобладанием значения позиции субъекта. Это призывы-обращения («обращаемся», «вызываем»), советы-предложения («считаем», «полагаем»), оговорки («оговоримся», «конкретизируем»), возвращение к сказанному («вспомним», «вернемся»), признания («думаем», «понимаем», «надеемся») и др. /3, 149/. Итак, как видим, глагольные словоформы, организуя семантический план и структуру высказывания, являются одним из наиболее эффективных лексико-грамматических средств контактоустанавливающего характера в авторской речи.

Кроме продуктивных лексико-грамматических средств установления коммуникативного контакта в ораторской практике широко используются синтаксические средства. С целью привлечения внимания аудитории, настроенности ее на определенную реакцию на сообщаемое используется обращение – номинанты реальных или предполагаемых лиц. Они бывают единичными (нераспространенными) или развернутыми (распространенными), произносятся с особым типом интонации – так называемой звательной интонацией с обязательной довольно продолжительной паузой после обращения: «Уважаемые студенты! Возможно, эти истины покажутся Вам прописными, однако давайте еще раз обратимся к ним», «Господа! Я рад Вас видеть».

В качестве обращений часто используются социально устоявшиеся языковые формы, смена которых происходит наряду со сменой некоторых социальных, нравственно-этических ориентиров. Вспомним, какая судьба выпала нейтральному русскому слову «товарищ» в роли тотального обращения в советский период и буквально преследование его в последующий – постсовет-

ский – период. Нечто подобное, но в зеркальном отражении можно наблюдать и с актуализацией обращения типа «господа», «сударь», «сударыня».

К обращениям приближаются по своей функции в речи так называемые вводные слова и конструкции, которые не несут информативной нагрузки, а служат для выражения различных отношений к содержанию высказывания. Как средство авторизации речи используются вводные элементы со значением субъективной оценки оратора («мне кажется», «я думаю», «на мой взгляд»): «Я думаю, при ином подходе властей к проблеме она могла бы быть давно решена», а также конструкции со значением адресованности («как вы знаете», «как видите», «как догадываетесь», «как вы понимаете» и т.п.): «Как вы догадываетесь, уравнение не может быть решено подобным способом». Использование вводных элементов служит интеллектуальной подготовке аудитории к восприятию новой информации. В контексте уже известных знаний акцент смещается на новое содержание.

Подобно обращениям, вводные слова и конструкции выделяются в речи особыми средствами – с помощью так называемой интонации вводности: они произносятся более быстрым темпом, более низким тоном, чем остальная часть высказывания, и отделяются от нее паузой, если стоят в начале или конце предложения, и двумя паузами в интерпозиции, т.е. в середине предложения.

Вышерассмотренные синтаксические средства обладают определенной экспрессией, но в большей мере она может быть выражена одной из фигур экспрессивного синтаксиса – так называемыми риторическими вопросами. Риторический вопрос принято определять в ораторской практике как такой, который не требует ответа, поскольку уже содержит его в себе. По форме выражения выделяются два типа риторических вопросов: отрицательный при положительной форме высказывания и положительный при отрицательной форме (отметим характерное противоречие между формой и содержанием в плане положительности и отрицательности): «Как не хотеть студенту «пятерки» на экзамене?», «Разве хочет хоть один нормальный студент сдать экзамен неудовлетворительно?»

В ситуации непосредственного общения или в ходе изложения материала оратором риторический вопрос возникает, как правило, в условиях противодействия как эмоциональная реакция протеста. Риторический вопрос является одним из действенных выразительных средств авторизации речи оратора, активизации мыслей и чувств аудитории, поскольку, не требуя прямого ответа, он все же предполагает установку говорящего на ответную желаемую реакцию адресата. Так как значение сообщения информации не является основным значением вопросительной структуры, для его проявления требуются особые условия.

Кроме контекста высказывания (словесного окружения риторического вопроса), особенностей лексического состава предложения, это также интонация, которая всегда эмоционально окрашивает вопрос. В зависимости от контекста, она приобретает различную тембровую окраску (помимо собственно вопросительной или восклицательной): патетическую, ироническую, возмущенную и др.

Речь хорошего оратора отличается использованием разнообразных синтаксических структур, некоторые из которых обладают значительным контактоустанавливающим потенциалом. Это, в частности, сложноподчиненные предложения с изъяснительной придаточной частью, начинающейся со слов «известно, что...», несомненно, что...», используемые как синтаксическое средство оптимизации речи оратора. Первая часть таких предложений включает слово с комплективной семантикой, т.е. требующее обязательного восполнения в последующей части: «Известно, что истина рождается в споре», «Понятно, что такой путь рассуждений заведомо ошибочен».

По семантике изъяснительные слова бывают констатирующими, которые лишь устанавливают какой-либо факт без добавочных оттенков («известно, что...», «заметно, что...») и оценочными, субъективно-модальными («уверен, что...», «полагаю, что...», «опасаюсь, что...», «надеюсь, что...»).

В статье мы остановились лишь на основных контактоустанавливающих лексико-грамматических и синтаксических средствах, используемых в ораторской практике с целью авторизации речи лектора.

#### Резюме

У статті розглянуто продуктивні мовні засоби (лексико-граматичні, синтаксичні) авторизації мови лектора, які використовуються з метою встановлення оптимального комунікативного контакту з аудиторією.

#### Summary

The article gives a review of the productive means of language (lexico-grammatical-syntactic) used for the lesonification of the orator's speech, which are used to set the optimal communicative contact with the audience.

#### Литература

1. Апресян Г.З. Ораторское искусство. – М., 1978.
2. Безменова Н.А. Очерки по теории и истории риторики. – М., 1991.
3. Граудина Л.К., Миськевич Г.И. Теория и практика русского красноречия. – М., 1989.
4. Иванушкина П.Ф. Риторика. Логические, психологические и языковые основы речевой деятельности. – Ставрополь, 1993.
5. Ножин Е.А. Мастерство устного выступления. – М., 1989.

*Таньшина А.В.  
аспірант,*

*Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна*

## **ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА В СУЧАСНИХ УМОВАХ**

Будівництво незалежної держави, перетворення, що відбуваються в усіх сферах нашого суспільства висувають підвищені вимоги до особистості педагога. Згідно з вимогами державної програми “Освіта” (Україна ХХІ ст.) педагог повинен бути творцем навчально-виховного процесу, людиною, яка б постійно прагнула до самовдосконалення, займалася науково-практичною, дослідницькою та просвітницькою діяльністю.

Педагог ХХІ століття – це фахівець із планетарним мисленням, який усвідомлює себе як громадський діяч і просвітитель, активний перетворювач суспільства, а не просто державний службовець.

Щоб заслужити високий ранг суспільного визнання він має відповідати певним вимогам, найголовнішими з яких є:

1. Знати свій предмет досконало.
2. Здійснювати розвиваюче та гуманітарне навчання.
3. Заохочувати вихованців до самоосвіти та самовиховання.
4. Засобами навчального матеріалу виховувати в нашої юні національну свідомість, громадську активність, прищеплювати високі постулати християнської доброчинності.

Професійне становлення особистості педагога – тривалий процес, який не має визначеного кінцевого результату. Невпинний професійний пошук – це душа творчості педагога.

Професійна ерудиція педагога – перша риса його особистості. А друга риса – методична вправність, без якої не спрацьовує й найвагоміший науковий матеріал. Методичну вправність ми розуміємо як здатність педагога на основі власних психолого-педагогічних, методичних, фахових знань успішно реалізовувати освітньо-виховну мету навчання.

У структурі професійної діяльності педагога вирішальне значення мають знання та вміння.

На нашу думку, можна розрізнити три групи загально-педагогічних вмінь: організаторські, проєктувальні, гностичні.

Організаторські вміння спрямовані на організацію навчально-виховного процесу й забезпечення його ефективності.

Проєктувальні вміння пов'язані з добором змісту і композицією навчального матеріалу.

Гностичні вміння – вивчення і аналіз діяльності педагога та аудиторії.

Діяльність педагога передбачає насамперед такі взаємопов'язані знання:

- а) фахові - знання теорії своєї науки;
- б) педагогічні – знання дидактики, теорії виховання;
- в) психологічні - знання психологічних основ викладання свого предмету;
- г) методичні – знання шляхів, засобів, методів, прийомів донесення навчальної інформації до аудиторії.

Ми виділяємо такі рівні професійної компетенції педагога:

1. Репродуктивний.

Педагог здатний розповісти слухачам те, що знає сам. Мету заняття визначає стихійно без урахування рівня підготовленості аудиторії. Навчальну літературу використовує мінімально. Зміст навчального матеріалу вибирає стихійно, через що той є простою концентрацією інформації. Переважають традиційні методи одностороннього пояснення, коли слухач пасивно сприймає інформацію. Елементи організаційної структури заняття не обґрунтовані, не чіткі. Спроектвана модель занять має декларативний характер.

2. Адаптивний.

Педагог уміє пристосувати своє повідомлення до особливостей аудиторії. Мету і структуру заняття визначає адекватно рівню слухачів, але немає навичок варіювати методи та способи навчально-пізнавальної діяльності. Методи активізації застосовує рідко.

### 3. Локальний.

Педагог володіє стратегією навчання слухачів знанням, умінням і навичкам з окремих розділів курсу (дисциплін). Мета й завдання навчально-виховного процесу обгрунтовані, але невизначено рівнів засвоєння бази знань та відповідних їм форм і методів роботи. Переважають традиційні методи і прийоми навчально-пізнавальної діяльності та контролю знань. Активізація діяльності слухачів відбувається без глибокого дидактичного обгрунтування.

### 4. Системний.

Педагог володіє стратегією навчання слухачів щодо навчального курсу і педагогічного процесу загалом. Мету, завдання й структуру заняття обирає обгрунтовано, відповідно до особливостей аудиторії, аналізу їхньої майбутньої професійної діяльності, ролі навчального матеріалу в навчальному курсі і в зв'язку з іншими предметами. Моделює рівень засвоєння знань з теми та відповідні форми і методи навчально-пізнавальної діяльності й контролю. Переважають проблемні методи навчання (частково-пошуковий, проблемний, дослідницький), що відповідають потребам активізації діяльності слухачів, їх мотивам та інтересам.

### 5. Творчий.

Педагог використовує стратегії перетворення свого предмету на спосіб формування особистості слухача. Мета, завдання і структура заняття відповідають потребам формування наукового мислення. Використовується диференційований підхід в навчальному процесі. Форми й методи навчально-пізнавальної діяльності слухачів підпорядковано меті реалізації алгоритмічного та творчого рівнів засвоєння знань. Переважають активізаційні методи навчання. Викладач проектує діяльність та поведінку слухачів у конкретних навчальних ситуаціях.

Мусимо зазначити, що, на жаль, зустрічаються педагоги, які своїми нудними, поверховими лекціями викликають в аудиторії неприємне ставлення як до вивчаемого предмету, так і до себе. Щоб цього не сталося, педагог мусить проводити ретельний аналіз своєї праці, який дає змогу виявити як професійні недоліки, так і внутрішні резерви.

Як показують спостереження, найчастіше причинами педагогічних невдач і недовиконань є:

- невміле та нераціональне застосування методичних методів, прийомів, засобів;
- недоцільність структури заняття;
- неврахування вікових, індивідуальних, пізнавальних особливостей аудиторії;
- перевантаження навчальної діяльності;
- унітарна методика викладання навчального матеріалу.

Вивчення цього питання показало, що майже завжди професійна драма педагога стає його життєвою драмою. Доречно згадати тут слова

великого німецького педагога Адольфа Дісверга про те, що вчитель мусить бути творцем, а якщо його праця лише ремесло, тоді нема в світі тяжчого ремесла.

Спостереження переконливо доводять, що без самоаналізу немає професійного поступу. У процесі самоаналізу педагог не тільки зіставляє, робить висновки, а й визначає шляхи удосконалення, раціоналізації своєї діяльності.

Так, укладаючи план своєї професійної й загальної освіти, педагог повинен передбачити:

1. Опрацювання законодавчих матеріалів, методичних листів Міністерства освіти і науки, методичної періодики, нових навчальних посібників.
2. Апробування методичних розробок.
3. Відвідування навчальних занять своїх колег, участь в їхньому обговоренні.
4. Проведення ( за наявності паралельних учбових груп) занять за іншою структурою та іншими методами.
5. Участь в науково-дослідницькій та просвітницькій діяльності.

Вважаємо, що ще й зараз не втратили своєї актуальності поради видатного вітчизняного педагога С.Миропольського, як то:

- а) Читати постійно, краще менше, але ґрунтовно.
- б) Уважно перечитувати праці, які належать до педагогічної скарбниці.
- в) Прочитане записувати, до записів ставитися критично.
- г) Не довіряти сліпо авторитетам, не брати чужих думок на віру.
- д) Не прикрашати себе чужими знаннями.

“Вчитель не повинен забувати, - писав С. Миропольський, - що читання та набуття чужих знань не мета, а засіб вироблення самостійного переконання” (1,29).

Як показують спостереження, аудиторія сприймає педагога передусім через призму загальнолюдських цінностей. Якщо слухачам, наприклад, заімпонує морально-етичне обличчя викладача, його громадська позиція, то вони “приймають” навіть і не дуже ерудованого предметника, а від всезнайка відвернуться, якщо в нього черства душа. Недарма наш мудрий народ каже, що вивчитись можна на будь-кого, а педагогом треба стати.

Ми прийшли до висновку, що найгірше зло в частині викладачів – це засміченість професійної мови канцеляризмами, фразами - стандартами, словесними штампами. Щоб, наприклад, лекція захопила аудиторію вона має бути не тільки змістовною, а й логічно обґрунтованою, фонетично і синтаксично правильною, лексично і стилістично багатою. Педагог повинен відчувати відповідальність за своє професійне мовлення.

Зауважимо, що лектор не лише інформатор науки, а й натхненний організатор її студіювання. Пригадаємо, що ще славетний письменник М.Гоголь добрим словом згадував свого улюбленого лицейного вчителя І.Орлая, який умів так передати навчальний матеріал, що було одразу зрозуміло, навіщо він потрібен, а цінність матеріалу визначав здатністю сприяти творенню громадянина своєї Землі.

Заслугує на увагу процес професійної підготовки до лекції. Як



правило, спочатку педагог вчитується в той розділ програми, який доведеться незабаром реалізувати. Далі формується задум і спрямування лекції. Уявивши аудиторію, її можливу реакцію на запропонований матеріал, вносяться корективи. Звертається увага: чи достатньо аргументоване кожне положення, чи належно продумані переходи від одного етапу лекції до іншого, чи нема в лекції зайвого. Професіональний лектор неодмінно моделює незвичайний початок і останній «акорд» лекції та продумує систему запитань, завдань для активізації мислення, уваги аудиторії. Після своєрідного «прокручування» скомпонованої лекції, тобто її уявного проведення, остаточно вирішується: чи відповідає вона вимогам сучасної наукової лекції.

Слід зауважити, що професіонал майже не користується конспектом лекції, бо, як показує практика, хто читає з конспекту, той неспроможний керувати пізнавальною діяльністю аудиторії.

На наш погляд, не слід забувати і один з відкритих «секретів» Яна Амоса Коменського, який радив навчати всьому коротко, приємно і ґрунтовно.

Безумовно, від рівня самоаналізу лекції залежить подальше зростання педагога. Щоб не було методичного нігілізму чи фетишизму, потрібна схема самоаналізу лекції.

Наведемо одну з апробованих схем.

#### СХЕМА САМОАНАЛІЗУ ЛЕКЦІЇ

1. Мета, ціль, завдання.
2. Науковий та ідеологічний зміст.
3. Доступність.
4. Системність і послідовність.
5. Виховна і розвиваюча спрямованість.
6. Використання міжпредметних зв'язків.
7. Раціоналізм у застосуванні прийомів, методів, засобів.
8. Мовлення педагога.
9. Культура поведінки.

Отже, нелегко виплекати в собі педагогічну особистість. Головне - прагнути до професіоналізму. А прагнучи - невпинно самовдосконалюватися. Саме в цьому - відданість своїй справі, воля долати труднощі, натхнення в педагогічній діяльності. Більше того: це запорука професіонального життя педагога.

#### Summary

Ensuring of the integral unity of common culture and professional pedagogical culture, realizing of their connections and natural development in the formation of the personality of the teacher is an indispensable condition of spiritual and economic progress of Ukraine.

Література:

1. Миропольський С.И. Самообразование учителя народной школы // Семья и школа.- 1872.- Т.2-С.29

*Тарасова О.И.*

*Харьковский гуманитарный институт "Народная украинская академия".*

## **АСПЕКТЫ ГУМАНИЗАЦИИ И ГУМАНИТАРИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА**

Современный период развития человечества характеризуется глобальным цивилизационным кризисом, который проявляется во всех областях человеческой жизни и деятельности. Параметры этого кризиса четко обозначены в обширной литературе по вопросам глобалистики, экологии, культурологии, политологии и многих других научных дисциплин.

Системный кризис цивилизации, который характеризуется "гибелью многих параметров порядка, ростом объема информации и коммуникативных связей в режиме с обострением, и, как следствие этого, порождает фрагментарность восприятия мира, кризис самоидентификации как личности, так и социальных групп, напряженность в межнациональных и межконфессиональных отношениях, отношениях человека и природы, культуры естественнонаучной и культуры гуманитарной и т.д." [1], находит свое изоморфное отражение и в системном кризисе образования.

Составной частью кризиса системы образования является ее дегуманизация. Как пишет об этих тенденциях академик Н.Н. Моисеев: "Эпоха, открытая Реформацией и английской революцией, подходит к концу. Следование системе ценностей, создавших капитализм и инициировавших то грандиозное явление человеческой истории, которое называется научно-технической революцией, становится опасным для человечества, для его существования. Дав человеку невиданное могущество, она одновременно и загнала его в тупик, противопоставила Природе и тем самым лишила перспективы развития в рамках современных цивилизационных парадигм. Слов нет, она создала великую науку и великую технику, но не создала той нравственной основы, которая позволила бы всем этим достижениям открыть новую страницу истории развития человечества – новую страницу антропогенеза..."

Современная цивилизация оказалась в патовой ситуации: в рамках существующих механизмов, существующих нравов, т.е. системы нравственных начал, любой шаг, любое действие не могут считаться обнадеживающими. Единственное, что необходимо, – знания, образование и действия, дающие человечеству тайм-аут, – время для принятия согласованных решений" [2;197]. Своеобразие роли протестантской этики в европейском варианте цивилизации, приводит к построению определенной иерархии общечеловеческих ценностей в данной системе. (Отметим в скобках, что не случайно, поэтому в современной культурологии имеет место противопоставление вариантов цивилизаций Европа – Евразия как: «культура стоимости» – «культура ценности», «культура полезности» – «культура достоинства»). Постепенная нивелировка этического компонента культуры компенсируется стандартизацией, масовизацией, технократизмом мышления и необходимостью глобальных систем социального управления (как, например, социальный и политический маркетинг).

"Кризис современной системы образования, так же лишь часть глобального кризиса, в немалой степени обусловлен узко прагматическими установками, ориентацией на узко дисциплинарный подход без горизонтальных связей, жесткое разграничение гуманитарных и естественнонаучных дисциплин. Следствием этого разграничения являются не только фрагментарность видения реальности, но и ее деформация, что в условиях нарождающегося постиндустриального информационного общества "третьей волны" не позволяет людям адекватно реагировать на обостряющийся экологический кризис, девальвацию нравственных норм, нестабильность политических и экономических ситуаций. Мы страдаем от неспособности охватить комплексность проблем, понять связи и взаимодействия между вещами, находящимися для нашего сегментированного сознания в разных областях. Это также объясняет действия многих крупных организаций и властных структур, напоминающие "слепой полет". Такое положение показывает, что сегодня судьбы цивилизации не могут определяться ни мудрейшими правительствами, ни международными организациями, ни учеными до тех пор, пока их действия не будут осознано поддержаны широкими слоями населения или, говоря языком постнеклассической науки, пока не будет создана новая самоорганизующаяся среда. И сегодня новое видение мира, понимание личной ответственности за его судьбу постепенно становятся неперенным условием выживания Человечества и каждого индивидуума" [1].

Фрагментарность видения мира, формирование и развитие массовой культуры, особенности функционирования образования в структуре европейской цивилизации – неизбежно взаимосвязанные явления. Фрагментарность видения мира в настоящее время – следствие того качества и того количества картин мира, которые были сформированы как составные части европейского мировоззрения в начале эпохи Нового времени. П.Ю. Черносвитов, анализируя систему мышления, жестко ставит вопросы о возрастании количества картин мира, степени их абстрактности и сложности. И как представляется, самым главным является формулировка им следующей идеи: возрастает ли общее количество оперативной информации в картине мира? [3; с.78-79].

Совершенно очевидно, что при меж-поколенной трансляции опыта, при наследовании информации происходит ее не полное, а частичное усвоение. Некоторое ее количество – утрачивается, уходит из оборота у следующего поколения и может либо погибнуть безвозвратно, либо остаться в памятниках наследия культуры, в своеобразных информационных хранилищах (где сам способ хранения уже не имеет принципиального значения). Какова же роль системы образования в описанном выше процессе?

Современная европейская система образования, то, что символизируют собой школы, институты и университеты, дисциплинарный подход и обучение как запоминание – складывается как составная часть цивилизации. С формированием системы образования данного типа тесно взаимосвязано также возникновение и развитие массовой культуры – вспомним английские законы о введении всеобщего начального образования, связанное с этим нововведение

быстрое распространение жанра романа и т.д. Массовая культура порождается объективными процессами социальной модернизации общества. Она представляет собой вариант обыденной культуры городского населения буржуазной эпохи, эпохи «высоко специализированной личности», которая компетентна только в своей узко профессиональной сфере знаний и деятельности, а в других случаях имеет возможность пользоваться информационными хранилищами культуры (как правило, скомпонованными и упрощенными данными типа энциклопедий, словарей, справочников, путеводителей и т.д.).

Фрагментарность видения мира обусловлена также строгим дисциплинарным способом обучения. Капиталистическое производство с его разложением труда на множество специализированных уровней и функций предопределяет и своеобразие целей, форм и средств образования. Утверждение scientизма способствует замене образования познанием. В результате политехнический характер науки и практики соотносится с политехническим характером образования и появляется возможность массово (всеобще) производить только один тип - тип узкого специалиста.

Поэтому анализ системы образования с точки зрения количества информации (узкий, строго дисциплинарный подход), качества информации (нивелировка этики, сведение культуры к полезности и стоимости жизнедеятельности), а также способов трансляции знаний (система субъект-объект, запоминание для адаптации социо-культурной ситуации и получения в конечном результате узкопрофессиональных "специалистов-роботов" обнаруживает все признаки системного кризиса цивилизации. Такой вариант обучения может способствовать только ухудшению сложившейся ситуации. Однако выход из опасного для человечества состояния уже получает теоретическое осмысление и обоснование, идет также и поиск практических решений проблемы.

Это касается, во-первых, функционирования системы образования в варианте цивилизационной модели, а во-вторых, различных способов обучения, техник, технологий, методик обучения.

В системе обучения преодоления кризиса возможно при преодолении ориентации на узкоспециального профессионала-робота. Это возможно, если произвести пересмотр идеала обучения и соответствующих ему вариантов обучения или, по словам М.В. Кларина, – "плоских" и "объемных" технологий. Исследователь считает, что различные виды технологий, которые он анализирует и сравнивает, "соответствуют двум различным ориентациям в культуре — *технократической* и *гуманитарной*. И в культуре, и в образовании эти ориентации соотносятся не по принципу "хорошее"—"плохое", но по характеру *ориентиров* при постановке образовательных целей и в построении образовательного процесса.

При технократической ориентации образование направлено на четко фиксированные финальные (конечные) образовательные результаты, которые ставятся в качестве целей на каждом отрезке образовательного процесса. Обучение — этот основной инструмент и средство образования — выступает как *эффективный механизм*, обеспечивающий его *функционирование*. В рамках этой ориентации нам известны ожидаемые действия учеников и нужные результаты, ошибки допустимы как неизбежный побочный продукт роста.

Гуманитарная ориентация исходит из представлений об образовательном процессе как о расширенном воспроизводстве социо-культурного опыта, предполагает активную позицию "субъекта учения" — ученика. Учебный процесс сопоставим со сложным организмом. В ходе обучения происходит саморазвитие человека с не полностью зафиксированными и в каком-то отношении непредсказуемыми результатами. В рамках этой ориентации не все возможные ответы нам известны, и не все неизвестное неверно. Ошибки, незапланированные результаты обучения, выход за пределы намеченного могут стать важнейшим источником развития ученика.

Нужно ли выходить за рамки классической технологии обучения? Да, если обучение для нас не только средство передачи готовых образцов, но и инструмент развития возможностей человека. Да, если мы хотим, сохранив технологические достижения, включить их в сферу не только воспроизводства, но и развития культуры."[4; с.168-169].

Логическим продолжением и развитием этой мысли должны стать изменения в функционировании всей системы образования в структуре культуры, в варианте цивилизации. "Система образования должна быть перенесена на первое место по значимости среди других функциональных систем общества. Это определяет ее целевую функцию из обслуживающей в производящую..."

Вероятно, следует ждать рождения принципиально новой технологии, основанной на иной антропологической парадигме, при которой образовательная система откажется от насильственного форматирования обучающегося и сосредоточится на задачах управления образовательным процессом и обеспечением условий его протекания. Субъектом образовательной деятельности в этой постановке станет сам обучающийся. От образовательной системы в этом случае потребуются только одно: постоянное обеспечение субъекта деятельности необходимой информацией в удобной для него форме и в удобное для него время"[5; с.112-118]. В какой-то степени уже можно говорить о попытках практического решения подобной парадигмы, на что направлены и различные авторские методики (например, Шаталова, Щетинина и др.), интерпретация образования как деятельности, постепенный отказ от субъект-объектных взаимоотношений учителя и ученика и многое другое. Можно предположить, что гуманизация образования изоморфно отражает те процессы, которые культурология исследует как смены парадигмы культуры. В связи с этим одной из задач при гуманизации образования становится приобретение обучающимися не политехнических картин мира, а целостного образа мира. Это позволит не только анализировать создавшиеся проблемы в той или иной плоскости, но перейти к взаимоувязыванию знаний, к созданию «культурной компетентности».

В последних работах по глобалистике постепенно формулируется мысль о необходимости перехода от глобалистики к альтернативистике. Иными словами, необходим переход от осознания системного кризиса к созданию (теоретическому и практическому) параметров другой, по отношению к доминирующему ныне варианта цивилизации. Огромная роль в преодолении системного кризиса и в построении нового предполагаемого варианта, при-

надлежит образованию, понимаемому как становление этически-творческого человека и повышение его уровня осознания. Поэтому гуманизация и гуманитаризация образования является не просто частной проблемой системы образования, а одним из условий создания нового варианта человеческой цивилизации.

#### Резюме

Сучасна глобальна цивілізаційна криза знаходить своє ізоморфне відбиття й в системній кризі освіти, змістовною частиною якої є дегуманізація. Це проявляється за параметрами: фрагментарність світобачення і картин світу, відокремлений дисциплінарний підхід, засоби трансляції знання. Злам кризи може бути при зміні функцій систем освіти, переходу від плоских до об'ємних технологій, що дозволяє формувати в майбутньому альтернативний варіант цивілізації.

Литература:

2. Буданов В.Г. Синергетические стратегии в образовании.// <http://www.iph.ras.ru/~mifs/work.htm>
3. Моисеев Н.Н. Судьба цивилизации. Путь Разума. – М.: Изд-во МНЭПУ, 1998. – 228 с.
4. Черносивтов П.Ю. Гражданин субкультуры//Человек. – 1999. - № 1. – с.72-79.
5. Кларин М.В. Технология обучения: идеал и реальностью – Рига.: Эксперимент, 1999. – 180 с.
6. Касьянов А. Введение в экологическую психологию// <http://21next.capital.ru/ECOPSY/AK920000.htm>

*Тархан Л.З.*

*преподаватель,*

*Крымский государственный индустриально-педагогический институт,*

*г. Симферополь*

## **СОДЕРЖАНИЕ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ ШВЕЙНИКОВ**

Изучение требований научно-технического и социально-экономического прогресса к дидактическому содержанию подготовки инженера-педагога швейника актуализирует необходимость анализа существующих программ, учебных планов и другой научно-методической документации, обеспечивающей данный процесс.

Отметим, что подготовка инженера-педагога швейника в Украине еще не имеет разветвленной сети и начата недавно. Вместе с тем и в ней, как показал наш опыт и изучение ощущается недостаточность научно-обоснованных программ и учебных планов подготовки, что естественно снижает уровень их продуктивной деятельности. Совершенствование подготовки инженеров-педагогов швейников требует решения достаточно широкого круга проблем.

Научная организация учебно-воспитательного процесса, опираясь на объективные законы познания и психофизиологические законы процесса усвоения, предполагает обоснованное решение трех важнейших задач: первая – определение содержания обучения специалиста («чему учить»); вторая – вы-

бор методов, приемов и организационных форм обучения («как учить»); третья – определение средств обучения («с помощью чего учить»).

Эти задачи находятся во взаимной связи и оказывают определенное внимание друг на друга. Однако, все они в своем единстве подчинены основной цели учебно-воспитательного процесса – подготовке высококвалифицированных кадров. Поэтому любая из указанных задач должна практически решаться с учетом ее взаимосвязи с другими задачами и, в конечном счете, должна быть направлена на эффективное достижение конечной цели обучения. Для четкого представления комплекса знаний и умений, какие должны иметь инженеры-педагоги швейники, мы изучили какими знаниями и умениями должны владеть инженеры-технологи и выпускники профессионально-технического училища швейного профиля. Наличие даже несовершенной квалификационной характеристики позволило определить цели и задачи подготовки инженера-педагога швейника, набор учебных дисциплин, период обучения (5 лет) студенты должны изучить предметы гуманитарного, социально-экономического, фундаментального и профессионально-ориентированного циклов.

Система дисциплин общеобразовательной подготовки состоит из гуманитарных, социально-экономических и фундаментальных циклов. Перечень учебных дисциплин общеобразовательной подготовки не зависит от профиля подготовки специалиста, его будущей специальности, зависит только от уровня подготовки специалиста.

Профессионально-ориентированный цикл, как сквозной компонент содержания образования, имеет четко обозначенные функции в рамках профессиональной подготовки специалистов. Она занимает промежуточное значение между общеобразовательной и профессиональной подготовками. Это проявляется в том, что знания об основах техники и технологии являются фундаментом, на котором строится изучение специальных дисциплин. Профессионально-ориентированные дисциплины составляют около 40% учебных дисциплин всего курса обучения и включают в себя два цикла – общетехнический и общетехнологический.

Системы знаний по учебным дисциплинам технического цикла представлены в учебном плане достаточно равномерно по годам обучения. Следовательно, одни учебные дисциплины являются опорными для других, они обеспечивают необходимыми знаниями те предметы, которые стоят в учебном плане позже и основываются на знаниях предыдущих; они универсальны и имеют межотраслевой характер: где бы ни применялась техника, в основе ее устройства и действия лежат одни и те же принципы научно-технического характера.

Общетехнологическая подготовка включает в себя набор дисциплин, которые определяются характером специальности: «Введение в специальность», «Производственное обучение», «Гигиена одежды», «Машины и аппараты швейного производства», «Технология швейных изделий», «Конструирование одежды», «Материаловедение», «Рисунок и основы композиции», «Композиция костюма», «Основы САПР одежды», «Проектирование швейных предприятий». Знания по этим предметам имеют отраслевой характер, поскольку тех-

нологическое приложение науки к производству специфично в каждом отдельном случае.

В этот же цикл профессионально-ориентированных дисциплин для обучения инженера-педагога входят и педагогические дисциплины: «Педагогика», «Психология», «Методика преподавания специальных дисциплин и производственного обучения», «Педагогическая практика».

Весь процесс обучения состоит из двух этапов: первый этап – I-II курс, второй этап – III-V курс.

Освоение первой части программы «позволит заложить фундамент обучения, дать широкую общепрофессиональную политехническую подготовку». Другая часть учебной программы – специальная, «должна давать знания, отражающие изменения, которые вносит научно-технический прогресс в технологию, организацию и методы труда по данной профессии за последние 3 – 5 лет» [1, С.73].

На первом этапе (I-II курс) студенты, будущие инженеры-педагоги, которым предстоит осуществлять свою деятельность в процессе обучения учащихся профессионально-технического училища швейного направления, овладевают в учебной мастерской умениями и навыками профессии швеи.

Формирование теоретических знаний по специальности у студента начинается с курса «Введение в специальность» (первый год обучения), практическая часть планируется под названием «Производственное обучение» на I и II курсе. Один учебный день полностью выделяется для производственного обучения в учебной лаборатории. Студенты овладевают приемами выполнения групп различных швов, применяемых при изготовлении одежды, изготавливают мелкие детали и узлы. Методическое построение дисциплины включает классифицированные и структурированные знания о сырье и материалах, оборудовании используемого в швейном производстве, методах и способах выполнения различных видов работ, которые закрепляются на рабочих местах.

Производственное обучение II курса организовано в швейной мастерской ПТУ, что является следующей ступенью овладения рабочей профессией (изготовление узлов и изделий), с одной стороны и с другой, «проживание» в атмосфере производственного обучения профессионально-технического учебного заведения. Студенты имеют возможность изучать систему производственного обучения ПТУ, что явно помогает будущему инженеру-педагогу понимать еще глубже систему обучения в профтехучилище.

Конечным результатом труда процесса швейного производства являются различные виды одежды. Их насчитывается более 1200 наименований. Но все виды одежды имеют общие, специфические технологические операции, которыми должен владеть будущий инженер-педагог швейник.

По итогам первого этапа обучения в высшем учебном заведении перед студентами стоит задача овладения рабочей профессией швеи не ниже 3 – 4-го разряда, которая знает и умеет выполнять все технологические операции изготовления одежды. А при индивидуальном подходе можно вычленил и более умелого студента с подтверждением более высокой квалификации.

В процессе производственного обучения создается система профессионально-педагогических умений, навыков, их формирование по выбранной



профессии, овладение студентом необходимым производственным опытом, профессиональным мастерством. Совокупность общеобразовательных и профессионально-ориентированных дисциплин позволяют студенту ориентированно подготовленным приступить к II этапу своего образования.

Второй этап обучения представляет собой изучение дисциплин швейного и педагогического направления, методики профессионального обучения и курсового проектирования.

Цикл специальных дисциплин вместе с педагогическими, образуют систему более высокого порядка, обеспечивающую всестороннюю подготовку инженера-педагога швейника. Указанный цикл представляет собой самостоятельную систему знаний, т.к. обладает всеми признаками системных объектов: целостностью, структурностью, взаимозависимостью элементов, иерархичностью и множественностью. (БСЭ т.23 стр.464). Учебные предметы этого цикла в совокупности обеспечивают подготовку студентов по специальности. Каждый из них изучает технические объекты и явления со своей стороны, своими методами и имеет свое содержание, которое основывается на содержании других предметов.

Группу предметов профессионально-технического направления швейной специальности составляют «Технология швейных изделий», «Конструирование швейных изделий», «Материаловедение», «Оборудование» и т.д. Каждая из этих дисциплин имеет свою цель и содержание, объект и процесс изучения, и отличаются друг от друга.

«Технология швейных изделий» является фундаментальным курсом в процессе подготовки швейника – это научная дисциплина, разрабатывающая и совершенствующая приемы и методы изготовления или переработки формы сырья, материалов, полуфабрикатов или изделий в процессе производства.

Изучая технологию швейных, изделий будущий инженер-педагог должен владеть совокупностью приемов и способов изготовления одежды. “Конструирование швейных изделий”- прикладная наука, занимающаяся вопросами рационального проектирования конструкции одежды, изучая ее студенты должны обладать хорошей памятью, глазомером, концентрацией и стойкостью внимания для запоминания специфичного, характерного для швейного производства, образного материала.

«Материаловедение» швейного производства – изучает свойства материалов, используемых для изготовления одежды, изменения в строении и свойствах этих материалов, возникающие в условиях производства и носки изделий, а также ассортимент материалов и полотен и методы оценки их качества. «Оборудование швейного производства» – изучает швейные машины, применяемые при изготовлении одежды из тканей общего и определенного назначения, специализированные и специальные автоматы, их устройства и назначение, процессы комплексной механизации и автоматизации процесса производства. Эта дисциплина в большей мере приближена к другим предметам. Существенной частью, собственно теории костюма является курс «Основы композиции», который освещает вопросы методологической связи между теоретическими основами формообразования и композиционными закономерностями в моделировании одежды.

Согласно системному подходу все элементы системы должны быть упорядочены, то есть находиться в таких отношениях, при которых формируется система. Главное в организации межпредметных связей внутри цикла учебных дисциплин, то есть внутри системы знаний, - как отмечает Ю.К.Васильев, является выделение ведущего (системообразующего) курса и группировка вокруг него других дисциплин по определенным признакам [2]. Системный анализ цикла специальных дисциплин позволяет вычлениить такой курс.

Именно «Технология швейных изделий» отвечает требованиям системообразующего курса:

- содержит основные идеи, понятия, законы, раскрытие и дополнение которых на конкретном учебном материале входит в задачу других учебных дисциплин;
- отмечается высоким уровнем обобщенных знаний (основных принципов, законов, понятий);
- играет главенствующую роль в специальной подготовке специалиста инженера-педагога швейника;
- имеет в своей структуре основу, на которой построено содержание других учебных дисциплин;
- соответствует вузовскому учебному курсу.

Связи вычлененного нами основного курса по специальности с другими учебными дисциплинами цикла являются системообразующими, т.к. они обеспечивают формирование системы знаний по специальности.

Взаимодействие элементов систем знаний по учебным дисциплинам при осуществлении между ними связей предполагает преемственное использование компонентов знаний об общих объектах изучения. С.Я.Батышев указывает: «О системе знаний, навыков и умений у учащихся по разным предметам, об их связи мы можем говорить лишь в том случае, когда отдельные элементы содержания какого-либо предмета будут присутствовать в другом предмете или знания этих последующих будут опираться на предыдущие»[1].

Как известно, каждый учебный предмет цикла выполняет свою функцию в формировании системы знаний по специальности и содержит соответствующие ей компоненты научных знаний об общих объектах изучения. Для данных дисциплин такими объектами являются швейные изделия.

При анализе программы основного предмета профессиональной подготовки инженера-педагога мы пришли к выводу, что простое копирование учебной программы технологических вузов не решает задач их образования – это вызывает перегрузку в процессе образования студентов, не остается времени на решение методических вопросов, связанных с будущей деятельностью инженера-технолога - педагога швейника.

На наш взгляд программа подготовки инженера-педагога швейника, его изучение основной дисциплины, должна базироваться на основных технологических понятиях и образах, должна быть соизмерима с задачами стоящими перед швейными ПТУ, дать хорошую ориентацию в учебно-методической литературе, при необходимости, к которой мог бы обратиться специалист в процессе самообразования.

Производственные процессы, как предмет методической деятельности находят свое отражение в содержании программы «Методика преподавания специальных дисциплин и производственного обучения». Рассматривают методику учебного предмета как прикладную науку, удел которой поиск путей и способов изложения готового учебного материала.

Методика, предметом которой является сложный педагогический феномен, интегрирует обучение, развитие, воспитание и образование в целом и в швейном производстве, в частности. Предметом рассматривается методика всех специальных предметов: технологии швейных изделий, конструирования швейных изделий, материаловедения, оборудования, и т.д.

Как правило, курсы общей дидактики и методика предмета, читаются преподавателями различных кафедр, это служит поводом для вечного вопроса о взаимном согласовании и приоритетах [3, с. 37].

Опыт работы подсказал, что именно специалист инженерной профессии с педагогической подготовкой на примере конкретной отрасли имеет правильные понятия и представления преподавания методики специальных дисциплин.

Инженер-педагог стоит перед теми же методологическими проблемами, что и любой представитель научной дисциплины в преподавании: проблемой преобразования логической структуры «научная дисциплина» в дидактическую структуру «учебная дисциплина». Проблематичность концепций вузовского учебного плана заключается в том, что педагогика вводится слишком рано. Наиболее сложные теоретические проблемы даются в самом начале обучения. Специальные же предметы начинают изучаться гораздо позже.

В повышении же эффективности учебно-воспитательного процесса, необходимо учитывать тесную связь его с конкретной отраслью производства. Последнее особенно важно в том плане, что ни воспитательные мероприятия, ни проблемные лекции, ни серьезная научно-исследовательская работа не дадут необходимого результата, если из них изъят основной адрес – конкретная отрасль производства.

И педагогические проблемы можно постичь лишь тогда, когда они очевидны. Другими словами, качество воспитания и обучения специалистов инженерно-педагогического профиля – это гарантия успешного выполнения ими своей профессиональной деятельности, путь к повышению эффективности работы учебных заведений профессионального образования.

Литература

1. Батышев С.Я. Подготовка рабочих в средних профтехучилищах. – М.: Педагогика, 1988. – 176 с.
2. Васильев Ю.К. Теория и практика будущих учителей к осуществлению политехнического образования: Автореф. дис... д. пед. н. – М., 1979. – 42 с.
3. Гребнев И.В. Методическая подготовка студентов университетов // Педагогика. – 1996. - №1. – 37 с.

*Токарева Н.В.  
преподаватель,*

*Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта*

**ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ  
ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ 3-11 ЛЕТ  
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

Интерес к учебной деятельности у ребенка возникает лишь тогда, когда в этой деятельности есть успех, радость. Если радости нет, и учитель ее не вызывает, то и интереса к этой деятельности не будет. Одна из причин потери этого интереса – несовершенство методов и форм обучения, недостаточное стимулирование учебного труда дошкольников и младших школьников.

Как известно, у детей дошкольного возраста ведущим видом деятельности является игра, а у детей младшего школьного возраста – учебная деятельность, которая не вытесняет игру, а продолжает включать ее в процесс обучения. Также игра является одним из путей активизации деятельности учащихся начальной школы, усиления их самостоятельности, позволяет сохранить преемственность при обучении детей дошкольного и младшего школьного возраста. Дошкольники обучаются в игре, но не каждая игра является обучающей. Мы готовим наших студентов к применению педагогических игр, существенным признаком которых, по определению Г.К. Селевко, является четко поставленная цель обучения и соответствующий ей педагогический результат, которые можно обосновать, выделить в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью [2, с.52].

Многие ведущие методисты отмечают, что при переходе из дошкольного учреждения в начальную школу отводится слишком мало места игре, младшему школьнику сразу навязывается подход к любой деятельности методами взрослого человека. Переход от игры к серьезным занятиям слишком резок, между свободной игрой и регламентированным занятием получается ничем не заполненный разрыв. Поэтому мы целенаправленно готовим своих студентов к использованию разнообразных педагогических игр на занятиях по английскому языку в дошкольных учреждениях и на уроках английского языка в начальной школе.

Но нередко многими молодыми учителями игры проводятся бессистемно, без учета возрастных особенностей ребенка, без усложнения игровой ситуации. Зачастую игры используются лишь для снятия усталости, носят развлекательный характер. Такое использование игр снижает познавательную направленность обучения, а согласно мнению К.Д. Ушинского – сделать серьезное занятие для ребенка занимательным – вот задача первоначального обучения. Учитывая этот факт, мы акцентируем внимание наших студентов на том, что педагогическая игра должна быть не просто занимательной, а органически сочетаться с серьезным, напряженным трудом, не отвлекать от учебы, а способствовать интенсификации умственной деятельности.

Мы ориентируем студентов на то, что применение игр на уроках английского языка должно строиться как целостное образование, охватывающее определенную часть учебного процесса и объединенное общим

содержанием, сюжетом, персонажем. Если при этом игровой сюжет развивается параллельно основному содержанию обучения, то он помогает активизировать учебно-познавательную деятельность учащихся. Обучение самостоятельному моделированию, составлению игр для проведения занятий английского языка, их творческое применение – одно из направлений в подготовке студентов.

Игры, используемые на уроках английского языка, должны отвечать следующим требованиям:

1. соответствовать целям и теме урока;
2. обеспечивать углубление, расширение и закрепление знаний учащихся, развивать умственные способности и быть в достаточной мере занимательными и интересными;
3. соответствовать возрастным особенностям детей;
4. способствовать воспитанию целеустремленности, упорства в достижении цели и т.д.;
5. обеспечивать преемственность между формами, методами и средствами обучения детей английскому языку в дошкольных учреждениях и начальной школе.

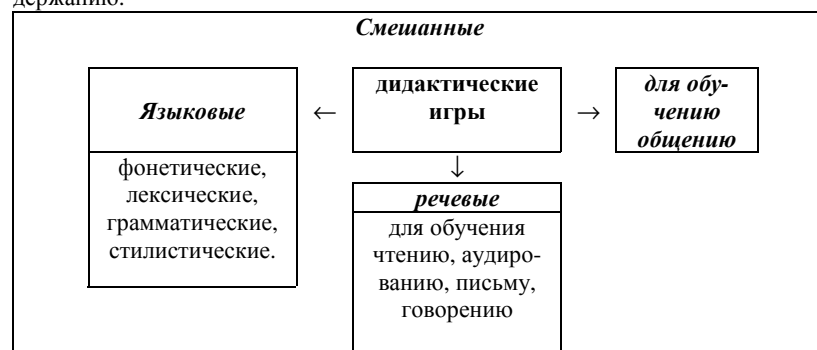
В разработанном нами спецкурсе по методике обучения детей 3-11 лет английскому языку студентов специальности «Начальное обучение. Дошкольное воспитание» мы подчеркиваем, что педагогическую игру нельзя назвать универсальным методом обучения иностранному языку детей 3-11 лет, она используется в сочетании с другими методами, но до восьмилетнего возраста для ребенка игра является одним из основных методов обучения. Способность игры проиллюстрировать действие определенного правила (или языкового явления), возможность сразу же опробовать его на практике, а в случае неуспеха повторить его вновь и вновь до полного овладения им оправдывает применение игры как средства наглядности и как упражнения. Ведь именно в практической деятельности происходит более глубокое и детальное изучение и исследования конкретного материала, проблемы.

Из курса дошкольной и школьной педагогики, частных методик наши студенты знают, что существуют различные виды детских педагогических игр: творческие, подвижные, дидактические, предметные, ролевые и т.д. Однако при обучении через игру применяются игры, близкие по своему характеру к дидактическим играм. Особенность дидактической игры в том, что она вводится в учебный процесс в качестве творческого учебного задания и представляет для обучаемых задачу (или проблему, проблемную ситуацию), подлежащую немедленному решению. Следовательно, данный вид игры обеспечивает реальные условия для активной мыслительной деятельности, способствует формированию и развитию интеллектуальных умений, связанных с иностранным языком.

Владение языком как средством общения предполагает, прежде всего, знание аспектов языка, а также навыки и умения пользоваться ими на практике в конкретной ситуации – в процессе коммуникации с собеседником, в работе с любым другим источником информации. Мы учим студентов создавать такие условия на занятиях и уроках, когда извлечение и усвоение лин-

гвистического материала детьми дошкольного возраста и учащимися младших классов осуществляется естественным путем, в процессе общения. С другой стороны, студенты обязательно должны при планировании своей деятельности по обучению детей учитывать и тот факт, что содержание учебных игр должно соответствовать содержанию предмета «Английский язык», отвечать требованиям к подготовке детей, учитывать потребности и интересы самих детей, их возрастные и психологические особенности.

Существуют различные классификации игр по английскому языку: по количеству участников, в соответствии с выполняемой функцией, по степени сложности сюжета, по продолжительности, по типу задач, по цели и содержанию, по способу, характеру и форме проведения, по уровню сложности интеллектуальной деятельности. Рассмотрим классификацию игр по цели и содержанию.



Фонетические игры способствуют постановке, отработке или коррекции произношения, тренировке произношения английских звуков в словах, фразах, предложениях, интонационной отработке. На начальном этапе обучения эти игры просто незаменимы. Они отличаются непродолжительностью и строятся на основе имитации (подражания, воспроизведения по аналогии), могут содержать элемент соревнования.

Лексические игры оперируют исключительно лексическим материалом, они способствуют в накоплении и пополнении лексического запаса учащихся, иллюстрируют и помогают отработать употребление различных лексических единиц в коммуникативных ситуациях. Их особенностью является то, что большинство из них относятся к играм по правилам. Помогая решать задачи фонетических, грамматических, и стилистических игр, они могут стать частью смешанных игр, т.к. лексика составляет материальную основу всех других игр, как языковых, так и речевых.

Грамматические игры помогают учащимся применять знания по грамматике в практических ситуациях, активизируют мыслительную деятельность, направленную на употребление грамматических конструкций в естественных коммуникативных ситуациях. Как показывает практика, этот вид игр эффективен тогда, когда он совмещен речевой или коммуникативной деятель-

ностью. Разнообразные грамматические игры были описаны рядом методистов (Т.Б. Клементьева, М.Ф. Стронин, А.А. Деркач, С.Ф. Щербак и др.)

Стилистические игры на уроках и занятиях по английскому языку у детей 3-11 лет, к сожалению, практически не используются, так как их главная цель – научить различать стили общения (официально-деловой и неофициальный). По мнению наших студентов, все-таки можно использовать эти игры для различения детьми вежливого, теплого, официального, повелительного и т.д. стилей общения в комплексе при проведении речевых игр, в связи с тем, что цель обучения иностранному языку как средству общения диктует необходимость обучения собственно общению: повседневному, неофициально-деловому, а затем и официально-деловому, профессионально-направленному.

Речевые игры учат умению пользоваться языковыми средствами в процессе совершения речевого акта (монологического, диалогического, письменного, устного). Они отталкиваются от конкретной ситуации, в которой осуществляется речевое действие. Каждому виду речевой деятельности будет соответствовать и определенный вид игры: игры для обучения чтению, для обучения аудированию, для обучения говорению, для обучения письму, а также смешанные.

Максимальную пользу на этапе закрепления изученного материала все игры приносят тогда, когда они входят в состав смешанных (комплексных) или являются частью речевых, коммуникативных и имитационно-моделирующих игр. Наиболее типичными для этой группы являются ролевые игры. Дети с удовольствием в них играют. Ролевой игрой ребенок овладевает к третьему году жизни, через них знакомится с человеческими отношениями, начинает дифференцировать различные стороны явлений, открывает у себя наличие переживаний и начинает ориентироваться в них. А на занятии не всегда существуют реальные условия, необходимые для общения в рамках определенной тематики. Поэтому перед учителем встает задача создания искусственных условий, максимально приближенных к естественным, для стимуляции у детей уместных и характерных для данной ситуации речевых высказываний, манеры поведения. Сначала это имитационные игры, к младшему школьному возрасту они постепенно сменяются неимитационными. В ролевых играх на занятиях и уроках английского языка у ребенка не только формируется воображение, возникает ориентация в собственных чувствах, он включается в коллективную деятельность, но и в результате формируется готовность к общению на английском языке. Кроме того, в реальной жизни детей существует множество ситуаций общения, где субъект (говорящий), так же как и его собеседники, выступает в той или иной социальной роли. Поэтому особенностью коммуникативных имитационно-моделирующих игр на занятиях по английскому языку является наличие в них различных ролей. Они носят ролевой характер.

Существует несколько видов имитационно-моделирующих игр: театрализация (драматизация, инсценирование), ситуационно-ролевая игра, деловая игра и комплексная.

Театрализация подразумевает обыгрывание диалога (полилога, сцены, спектакля) по уже готовому образцу, сценарию, написанному литератором.

преподавателем или автором учебника. При этом текст читается детьми по ролям, заучивается наизусть, а затем воспроизводится дословно или близко к тексту. Основной акцент здесь падает сначала на активизацию и закрепление лингвистического материала, а затем на выработку определенного типа поведения. Наши студенты на практике занимались постановкой различных сказок, стихов, сенок, тематических рифмовок.

Таким образом, на основании вышеперечисленного, можно сделать выводы, что: 1) подготовка студентов к обучению детей 3-11 лет английскому языку должна предусматривать обучение студентов организации учебно-познавательной деятельности детей в различных формах, игровой, в том числе; 2) одним из основных направлений работы должно быть включение в процесс подготовки педагогических кадров изучения разнообразных современных игровых технологий и методик работы, которые способствуют формированию навыков англоязычной коммуникации детей 3-11 лет; 3) необходимо создание методических рекомендаций для учителей по использованию игр на занятиях по английскому языку, представляющих собой логически заверченный блок; 4) необходимо создание полного методического обеспечения для уроков английского языка, разработка и внедрение соответствующих учебных пособий, позволяющих решать вышеперечисленные проблемы.

#### Summary

In the presented article the author describes the didactic games usage in students' for teaching English for children, who are from 3 to 11 years old.

#### Литература:

1. Деркач А.А., Щербак С.Ф. Педагогическая эвристика: Искусство овладения иностранным языком. – М.: Педагогика, 1991. – 224 с.
2. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

*Трухина Н.В.  
преподаватель,*

*Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта*

### **МИР ЧЕРЕЗ КУЛЬТУРУ (ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ И ЮНОШЕСТВА В АСПЕКТЕ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ПРОБЛЕМ)**

Человечество, в теоретическом смысле, можно представить как образованную разными цивилизациями, расами, нациями, народами целостность. Однако практически поддерживать, сохранять и укреплять эту целостность становится все труднее, т.к. объективная взаимосвязь и взаимозависимость субъектов людского сообщества с каждым днем возрастают.

На территории бывшего СССР последние 20 лет нарастает волна взаимной отчужденности людей, особенно по национальному признаку. В Эстонии, Литве, Грузии, Азербайджане, Армении, Чечне возникли целые группы и объединения, которые основывают свою деятельность на идеях национального превосходства одной нации над другой, межнациональной ненависти. Это противоречит общепринятым международным правовым нормам, Уставу



ООН, основанному на принципах достоинства и равенства всех людей, независимо от национальной или расовой принадлежности. Пропаганда идей национальной исключительности нарушает покой и безопасность тысяч наших соотечественников, гармоничность их сосуществования на одной территории. К сожалению и на Крымском полуострове мы встречаемся с подобной проблемой.

Следует отметить, что в настоящее время полуостров подвержен межнациональным распрям, причем в них участвует как взрослое население Крыма, так и молодежь. И пока, небольшие столкновения между национальностями не привели к военному положению, необходимо подумать, а что же мы оставим потомкам кроме вражды к соседу, к его языку, к его мировоззрению, к его культуре?

В библейской легенде говорится: “На всей земле был один язык и одно наречие...” Боясь единства людей, способных сотворить “Вавилонский столп” Бог рассудил: “...вот, один народ, и один у всех язык; и вот что начали они делать, и не отстанут они от того, что задумали делать; сойдем же и смешаем там язык их, так чтобы один не понимал речи другого.” Единство и взаимопонимание субъектов человеческого сообщества, как мы видим давно волновало людей. Опасность разрушения этого взаимного понимания давно уже осознана. И люди на протяжении всей культурной истории человечества стремятся к взаимодействию и выявляют заинтересованность во взаимопонимании не в меньшей степени, чем склонность к культурному дистанцированию, конфронтации или взаимоподавлению и уничтожению друг друга. Сегодня проблема взаимодействия и взаимопонимания народов Земли стала вопросом жизни или гибели человечества.

На протяжении культурной истории человечества формировались различные этносы, которые создавали свои культуры, взаимодействовали между собой в хозяйственном, политическом, культурном отношениях.

Что же это за образование “этнос”?

Существует большое количество определений слова “этнос”. Это феномен биосферы, или системная целостность дискретного типа, работающая на геобиохимической энергии живого существа.

“Этнос” - порождение культуры на базе общего языка;

“этнос” – группа людей похожих друг на друга, объединенная общим самосознанием;

“этнос” – условное классификационное понятие, обобщающее тип людей той или иной формации.

В наше время повышенного интереса к этничности, чуть ли не все кинулись искать свои корни. И, как правило, их находят. А с ними вместе обиды далекого прошлого, часто мнимые или реальные, а иногда и вовсе придуманные претензии. При этом не многие себе представляют, что народы в истории сменяют друг друга. Да перечислишь ли все, что способен не знать человек, увлеченный собственной генеалогией?

Сколько человек живет, столько он и решает проблемы межэтнических отношений. Какое же свойство заставило человечество группироваться так, чтобы можно было противопоставить себя и “своих” всему остальному

миру. Противопоставление “мы – они” - характерно для всех эпох и стран: эллины и варвары, европейцы-католики и нечестивые, в том числе греки и русские. Явление такого противопоставления универсально, что указывает на глубокую его подоснову.

С давних времен два соседних племени были заинтересованы в следующем:

1. в сохранении самостоятельности, региона первичного поселения и кормления;

2. в контакте. В противном случае возникала опасность вырождения в результате внутриродовых браков. Этнос, живущий обособленно, лишенный культурного, технического обмена, обречен на гибель.

Разные народы возникали в разные эпохи и имели разные исторические судьбы, которые оставляли следы столь же неизгладимые, как личные биографии, которые формируют характер отдельных людей. В наше время межэтнические контакты остаются и расширяются. Проблема установления взаимопонимания становится все более насущной, как в глобальных масштабах мировой политики так и в микроскопических личных. В решении этой проблемы необходимо учитывать два основных фактора существования и развития этноса:

1. Сохранение своей культуры (языка, обрядов, традиций, искусства).

2. Взаимоотношение культур (обмен духовными ценностями через перенятие обычаев, искусства и т.д.).

Этнос живет и прогрессирует в своем эволюционном развитии только при соблюдении этих факторов.

Современные духовные, социально-экономические и идейно-политические процессы общественного развития нельзя осознать без опоры на цивилизационно-культурологический подход. Последний получает особые преимущества и признание на фоне более узких классового, национального или государственного подходов. Суть этого подхода состоит в реализации важнейшего мировоззренческого утверждения -теоретического вывода о единстве, целостности, взаимосвязанности общекультурного развития человеческой цивилизации. Многие философы, искусствоведы считают, что проблема межэтнических отношений решается на уровне культуры.

В последнее время о культуре много пишут и говорят. И все же следует признать, что мы все еще не осознаем в полной мере подлинный потенциал культуры, ее гуманистические возможности в развитии общества и нравственном самостроительстве человека. В этой связи можно выделить три момента.

Во-первых, культура является предпосылкой экономического процветания. Исторический опыт показывает, что без определенного культурного уровня широких масс невозможно успешно развивать сферу экономики.

Во-вторых, культура является фактором социальной стабильности.

В-третьих, культура является способом и предпосылкой выживании нации. История свидетельствует о том, что люди обращались к ценностям культуры в самые тяжелые, кризисные времена. В переломные моменты истории, когда рушились империи, гибли цивилизации, только тот народ выживал,

духовно возрождался, который не растерял свои национальные традиции, не утратил своей духовности.

Определить этнос возможно через культуру. В данном случае мы не будем выводить язык этноса за пределы явлений культуры. Язык, искусство, традиции – важнейшие основания единения людей. Искусство ставит в центр своего внимания сферу отношений человека и действительности, которую рассматривает с точки зрения представлений о прекрасном. Каждый этнос через музыку, живопись, литературу, по средствам эмоциональных воздействий, эстетических, нравственных норм отображал свое отношение к миру. Таким образом искусство, связано с естественным вербальным языком нации, и является сравнительно автономной языковой системой. Вместе с тем именно культура, искусство передает от поколения к поколению универсальные духовные ценности такие как, почитание старости, уважение и особое отношение к женщине-матери, гуманизм и т.д. Поиск общих ценностей, символов, общих эстетических идеалов в культурах разных этносов поможет понять, признать уникальность, полюбить культуру соседних народов. В искусстве мы очень часто встречаемся с параллелями и вот именно в прослеживании их, попытках объяснить их общую природу и проявится стремление к единому пониманию основополагающих общечеловеческих принципов взаимозависимого мира, стремление к согласию.

На наш взгляд этнокультурная история Крыма, где проживали огромное количество этносов (кочевые и оседлые народы), где пересеклись две великие религии – христианство и ислам представляет собой одно из ярких явлений взаимодействия культур. Сегодня Крым, как и Украина, переживает политический, экономический и духовный кризис и в следствие этого баланс между народами, проживающими на нем оказался нарушен. Судьбы народов Крыма зачастую складывались и складываются трагически, поэтому вопрос взаимоотношений достаточно болезненный. Подрастающее поколение, как губка впитывает, как положительные, так и отрицательные моменты во взаимоотношениях между нациями. И конечно большой объем информации, касающийся межнациональных отношений, дети получают за время учебы в школе, в училищах, в институтах. Поэтому так важно особое внимание уделять воспитательным целям обучения, гуманизации процесса обучения. Отношения между национальностями, вражда, которую еще больше разжигает экономическая нестабильность, зачастую не компетентность правительства, повлияли на ситуацию, из которой необходимо искать наиболее гуманные и разумные выходы.

Педагоги не могут и не должны стоять в стороне, наблюдая за сложившейся ситуацией, являясь свидетелями проявления вражды, не понимания между народами, и в частности их учениками. Осознание феномена культуры Крыма порождает следующие проблемы, стоящие перед педагогами:

- проблема сохранения и развития культурного потенциала Крымского региона, с его традициями человеколюбия, интернационализма и уважения прав личности прежде всего;

- проблема соединения, синтеза культур различных народов и стран как средство избежать противопоставления или изоляции народов и их культур, не зависимо от того, на языковой или национальной идее это совершается;

- проблема выработки условий функционирования хозяйственного комплекса Крыма, содействующих решению вышеназванных проблем и исключающих саму возможность дискриминации человека по расовому, национальному, религиозному или идеологическому признаку.

И особая роль в разрешении данных проблем отводится преподавателям гуманитарных и эстетических дисциплин.

Предметы эстетического курса, как художественная культура, эстетика и т.д. имеют колоссальные возможности для решения различных воспитательных вопросов. Мы предлагаем следовать идеям таких философов, как Н.К. Рерих и стараться найти в культуре то основное, что уже с детства позволит направить сознание детей в русло взаимоуважения, терпимости к другим национальностям, восприимчивости общих ценностей, гуманизму в отношениях с представителями других народов.

Несмотря на различие построения моделей будущего у различных этносов остается поле общих ценностей и смыслов, вокруг которых и следует строить интегральную стратегию развития культуры.

Философ, художник, великий путешественник, изучающий культуру различных этносов Н.К. Рерих свой призыв, обращенный к людям земли сформулировал так: "Мир через Культуру" (5, 32). Этот призыв должен найти и находит отклик в сердцах педагогов-преподавателей гуманитарного и эстетического цикла, и хотелось бы чтоб он стал одной из краеугольных основ их деятельности.

Предпочтение, основанное на признаках этнического происхождения, национализм, политический экстремизм не знают границ; обращенные против других сегодня, завтра они срабатывают против нас. А ведь мы, прежде всего люди, и наши души родственны по происхождению, судьбе. Рассуждая и действуя в рамках общечеловеческих ценностей культуры, возможно обрести способность изжить те проклятия, которые как говорится в библейских сказаниях, Бог однажды ниспослал человеку.

#### Резюме

Сьогодні актуальна проблема взаємовідношень і взаєморозуміння етносів. На протязі культурної історії людства формувались різні етноси, взаємодіяли, формували свою культуру. Етнокультурна історія Криму є одним з яскравіших явищ взаємодії культур, но зараз ми спостерігаємо знищення рівноваги у взаєморозумінні етносів. Одним з шляхів виховання толерантності к іншим етносам, знайомство з культурами є знайомство з мистецтвом, універсальними духовними цінностями, однаковими символами. Це дасть можливість провести гуманізацію процесу виховання та освіти у многонціональному регіоні.

#### Summary

Today the problem of interaction of ethnoses becomes actual. The History of Crimea being the vivid example of interrelation of cultures of ethnoses undergo nevertheless the violation of the balance between their mutual understanding. One of

the ways of strengthening the tolerance to the other ethnoses and their cultures is to get acquainted with their Art, universal spiritual values, common symbols. This is the way to humanization of the process of education breeding up in the international region.

Литература:

1. Библейские мифы, легенды и притчи. - М.: Корона, 1999 г.
3. Бирлайн Дж. Параллельная мифология. - М.: Крон-Пресс, 1997 г.
4. Гумилев Л.Н. Этнос и этносинтез земли. - М.: Мысль, 1990 г.
5. Культура Крыма на рубеже столетий. \Материалы республиканской Научной Конференции. – Симферополь, 1993 г.
6. Рерих Н.К. Избранное. - М.: Правда. 1998 г.

*Турчин А.І.  
аспірант,*

*Тернопільський державний педагогічний університет імені В.Гнатюка*

#### **ДУАЛЬНА МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНИХ ШКІЛ НІМЕЧЧИНИ**

Стрімкі світові суспільні інтеграційні процеси, інтернаціоналізація економіки, культури та науки, загострення глобальних проблем, розв'язання яких неможливе без виходу за національні межі, зумовлюють актуальність вивчення досвіду зарубіжних країн у різних сферах суспільного життя, у різних галузях наукового знання.

Фахівці будь-якої області науки і практики прагнуть отримати найбільш повну інформацію про діяльність своїх закордонних колег, запозичити їхні досягнення та уникнути помилок. Не є винятком і освіта, яка на сучасному розвитку цивілізації стала однією з найпопулярніших сфер людської діяльності, в якій задіяно понад один мільярд учнів і майже п'ятдесят мільйонів педагогічних працівників.

На порозі XXI століття освіта зазнає істотних змін. Вона стає однією з найважливіших і найдинамічніших систем соціальної інфраструктури. Водночас у всьому світі освіта переживає певну кризу, виявляючи у кожній державі у більшій чи меншій мірі невідповідність реального стану речей вимогам сучасної цивілізації. Це зумовлює інтенсивний процес реформування системи освіти, який набув всезагального характеру.

Реформи в галузі освіти стали важливою частиною соціальної політики держав. До них прикута увага парламентів й урядів, політичних партій та широкої громадськості, а також важливих міжнародних організацій.

В умовах розбудови української держави, переходу до нового суспільства серед соціально-економічних, політичних і культурно-освітніх питань, що вимагають термінового вирішення, особливого значення набуває розроблення комплексу питань, пов'язаних з реформуванням професійно-педагогічної підготовки вчителів, що спричинило активне вивчення зарубіжного досвіду, який, однак, слід оцінювати з врахуванням особливостей

кожної країни, соціально-економічних умов її розвитку на сучасному етапі буття, менталітету нації.

У даний час доцільним є осмислення досвіду Німеччини, яка володіє чималими досягненнями у сфері підготовки педагогічних кадрів, а саме, викладацького персоналу для закладів професійної освіти. Система підготовки педагогів для професійних шкіл ФРН заслуговує уваги багатьох спеціалістів насамперед завдяки економічним показникам цієї країни. Одним з головних чинників досягнень Німеччини (поряд з увагою до науки, досліджень технологій майбутнього, значним збільшенням витрат на науково-дослідні розробки) є підготовка педагогічного персоналу для закладів професійної освіти, що, у свою чергу, готують висококваліфіковані робітничі кадри, які безпосередньо беруть участь у створенні матеріальних благ та наданні послуг, що задовільняють попит населення.

Беручи до уваги думку Комісії Європейського Союзу про те, що “вузи лише тоді зможуть привести до вирішення економічних і суспільних проблем Європи, коли у навчальних закладах четвертого рівня акредитації, а також в інших сферах освіти поруч з традиційною, теоретично орієнтованою підготовкою впроваджуватимуться “дублюючі”, тобто дуальні структури” (4), у федеративній землі Північний Рейн-Вестфалія групою науковців у складі К.Брюля, В.Гавела, В.Гантке, В.Дікендорфа, В.Йоста розробила інтеграційну модель підготовки учителів професійних шкіл, яка згодом була впроваджена для навчання студентів-майбутніх педагогів в усіх суб’єктах федерації.

Фундаментальним структурним елементом дуальної підготовки є поєднання науково-теоретичного вивчення професійної спеціальності, професійно-теоретичної і практичної підготовки в єдиному курсі навчання (5). Основною засадою даної моделі виступає інтеграція теорії і практики у формі комбінування професійної освіти та навчання у вузі.

Вищезазначене поєднання стало можливим завдяки структурі дуальної підготовки вчителів професійних шкіл, яка є традиційною у ФРН, хоч і містить певні інноваційні елементи і включає дві фази.

*Перша фаза підготовки вчителів професійних шкіл* охоплює професійну освіту, науково-теоретичне і професійно-практичне навчання.

*Професійна освіта* реалізовується у скороченій формі (тривалість навчання зменшується на один рік) і поділяється на два блоки:

- 1) елементарна професійна і професійна спеціальна підготовка;
- 2) специфічна спеціальна підготовка.

Перший блок передує науково-теоретичному навчанню і триває один рік. Протягом цього періоду подається широка елементарна професійна і професійна спеціальна підготовка, яка за змістом у концентрованій формі охоплює розділи професійно-виробничого навчання, яке у загальноприйнятій формі обмежується терміном два роки. Практична підготовка проходить на навчальних підприємствах, а теоретична – у професійних школах, відвідування яких регулюється згідно норм та правил, легітимних для учнів із скороченим терміном навчання. Учасники підготовки за інтеграційною моделлю вступають одразу на другий рік навчання і займаються у регулярних класах професійних шкіл.

Перша частина професійної освіти завершується перевідним екзаменом, який складається після 3/4 року першого навчального блоку або лише з початком навчання у вузі. В період першого року професійної підготовки укладаються домовленості з вищими навчальними закладами щодо забезпечення подальшої її інтеграції у навчальний процес вищої школи чи університету.

Завдяки цій інтеграції реалізується специфічна спеціальна підготовка (другий блок), яка включає в себе фахове практичне й практичне професійне навчання (стосується практичних питань спеціальності), обсягом 46 годин на семестр, і розділи теоретичної підготовки з спеціальності.

Фахова практична підготовка здійснюється під час семестрових канікул перших двох років навчання і триває десять тижнів (двадцять днів на місяць, чотири тижні по п'ять днів).

У період, який охоплює другий блок підготовки, заняття у професійних школах не відвідуються (§13 Закону федеративної землі Північний Рейн-Вестфалія “Про обов’язкове шкільне навчання у Північному Рейні-Вестфалії”).

Засвоєння професійно-теоретичного змісту навчального матеріалу проходить під час практичної професійної підготовки і регулярного вивчення спеціальності, які здійснюються у навчальних місцях професійних шкіл та на підприємствах. Зміст розділів, пов’язаних з професійною школою, становлять відвідування занять учителів і проекти уроків, результати яких оцінюються на факультативних навчальних міроприємствах.

Інші фахові теоретичні розділи подаються під час вивчення спеціальності.

Випускний іспит для перевірки придатності до професії проводиться компетентною установою після п'ятого семестру навчання у вищій школі.

Науково-теоретичне навчання здійснюється згідно “Положення про проведення іспиту на зайняття посади вчителя”. Внаслідок цього поруч з вивченням педагогічних наук студіюються два навчальні предмети. Педагогічна підготовка залишається незмінною і розставляє акценти на питаннях, пов’язаних із педагогікою професійного навчання та на посиленні зв’язку з практикою у професійній школі. Для опанування обома спеціальностями подається два варіанти навчання:

- комбінування загальної професійної спеціальності з другим навчальним предметом згідно нормативно-правових вимог щодо проведення іспиту на зайняття посади вчителя;
- поєднання загальної професійної спеціальності і спеціального предмета (також згідно вимог вищевказаного положення).

За умов першого варіанту забезпечується специфічна дидактична і навчальна основи, поглиблюється спеціалізація та досягається максимальної близькості з практикою.

Другий варіант передбачає паралельне вивчення основ науки і фундаментальних розділів професійної спеціальності.

Практичне професійне навчання є ще одним інноваційним елементом дуальної моделі підготовки вчителів професійних шкіл. Розглянемо його крізь призму цільвих і змістових вимірів.

Змістовим предметом цього навчання є відповідні комплексні навчальні ситуації, які тематично відповідають нижчеподаним проблемам професійних дій і навчання:

- проблеми, пов'язані з будь-якою діяльнісною ситуацією, з її професійними і соціальними вимогами;
- проблеми “професійного знання дії”, як надситуативного професійного знання теорії і правил на різних абстракційних рівнях;
- проблеми “проміжних” наук як зв'язку специфічно-організованої, спеціальнонаукових, допоміжнонаукових галузей знань;
- проблеми, пов'язані з передачею змістів закінченого, формального і неформального навчання;
- проблеми реалізації і закінчення вищевказаних змістів суб'єктивних й інтероб'єктивних процесів набуття досвіду і процесів засвоєння.

Навчальні ситуації практичної професійної підготовки ідеально поєднують елементи конкретних професійних дій, їх конструктивне, передавальноеобумовлене дидактичне завершення, а також здобуття інтра- та інтерперсонального досвіду і засвоєння вищевказаних елементів у цілісному навчальному процесі.

За змістом практичне професійне навчання в однаковій мірі відноситься як до закінченої основної професійної освіти, так і до педагогічної й спеціальнонаукової підготовок. Таким чином, за своїм обсягом (46 годин на семестр) його зараховують і до професійної освіти, і до навчання у вузі.

*Друга фаза підготовки вчителів професійних шкіл.* Підготовка педагогічних кадрів у другій фазі проходить у дуальній формі з двома місцями навчання:

- семінар шкільної педагогіки (проводить навчальні міроприємства з педагогіки і педагогічної психології, фахової дидактики, шкільного і службового права, організації школи, шкільної педагогіки, введення в навчальну діяльність у школі);
- професійна школа.

У центрі навчальної пропозиції перебуває фахова дидактика першого і другого навчального предмета.

Для забезпечення практичної шкільної діяльності семінар направляє стажиста у професійну школу, в якій він набуває правового статусу “службовець до відкликання”. Цей період навчання поділяється на дві частини: під час першої референдар відвідує уроки досвіченого вчителя і вже на основі спостережень переходить до супроводжувального навчального заняття. Безумовно, така форма організації уроку сприяє накопиченню навиків викладання, адже присутність досвіченого педагога гарантує виправлення недоліків та їх недопущення під час наступного заняття. Перший період триває один рік, а шкільна практична діяльність становить шість уроків на тиждень. У цю фазу інтегрована чотириричнева “виробнича підфаза”, протягом якої майбутні педагоги займають посаду майстра-інструктора, або ж відвідують заняття майстрів виробничого навчання.

У кінці першого періоду навчання обидва спеціалісти-дидакти і директор школи повинні визначити, чи набув кандидат на посаду вчителя не-



обхідних знань, умінь та навичок для проведення самостійних уроків з обох предметів. В разі позитивної оцінки майбутнього педагога допускають до другої частини навчання, а якщо ж вона негативна – перший період продовжується на півроку і референдар повинен знову пройти атестацію.

Під час другої частини навчання, яка в більшості земель триває один рік робоче навантаження референдара зростає до 9-11 годин на тиждень, серед яких вісім – дев'ять уроків він проводить самостійно і два-три - у супроводі. Тому часовий обсяг навчальних міроприємств у семінарі зменшується з попередніх 12-13 до 6 годин на тиждень. Загальне тижневе навантаження кандидата на посаду вчителя рівне 20 навчальним годинам на тиждень.

В останньому семестрі другого періоду шкільної підготовки навчальні міроприємства більше не відбуваються. Він служить для складання другого державного екзамену, який охоплює:

- письмову роботу на дидактичну тему, що впливає з викладацької діяльності студієнреферендара;
- два екзаменаційні пробні уроки з обох предметів;
- іспит з педагогіки (педагогічної психології), дидактики і методики першого предмета, дидактики і методики другого предмета, шкільного та службового права.

З окремих результатів кожного іспиту виводиться загальна оцінка. Педагогічний екзамен вважається складеним, якщо кожен іспит оцінено принаймні на “достатньо”.

Підставою для рішення про зарахування на державну шкільну службу у Північному Рейні-Вестфалії вважається Земельний екзамен на зайняття посади вчителя, підсумковий бал якого впливає з середнього числа результатів першого і другого державних іспитів.

Як бачимо, структура дуальної моделі підготовки вчителів професійних шкіл є традиційною для Німеччини, однак у першу фазу введено ряд інноваційних складових, які сприяють підвищенню ефективності навчання. Водночас дана модель вдосконалюється, перш за все в плані інтеграції розділів професійної основної підготовки у вузівське навчання, а також доопрацьовуються навчальні плани та програми. І, вже адаптована до змісту освіти педагогів кожної землі, ця модель підготовки педагогічних працівників для закладів професійної освіти впроваджується практично в усіх суб'єктах федерації.

#### Резюме

В статтю рассматривается дуальная модель подготовки педагогических кадров для профессиональных школ Германии. Особенное внимание уделяется вопросам структурной и содержательной организации обучения будущих педагогов, специфике инновационных компонентов, которые способствуют повышению эффективности обучения.

#### Література

1. Абашкіна Н. В. Развитие професійної освіти в Німеччині ( кінець XIX – XX ст. ): Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук. / Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1999. – 46с.

2. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у країнах Західної Європи в другій половині XX ст.: Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук. / Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1998. – С. 166-186.
3. Jost W. Duale Ausbildung für Berufsschullehrer /-innen. // Bader R., Pätzold G. Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf. – Bochum, 1995. – S. 397-407.
4. Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen. Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen. Studium und Erste Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen. – Düsseldorf, 1992. – S. 25-40.
5. Stratmann K. Die Qualifizierung des Gewerbelehrers – eine ungelöste Aufgabe. – Bochum, 1995 – S.483-494.

*Уруна Л.М.  
аспірант,  
Український державний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова,  
м.Київ*

### **МОТИВАЦІЙНІ АСПЕКТИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Створення психологічної служби в закладах народної освіти і відсутність цілісного досвіду підготовки відповідних спеціалістів привело до певних суперечностей між необхідністю відносно інтенсивної підготовки практиків та формуванням високо кваліфікованої глибокореклексивної особистості практичного психолога.

На фоні сучасного стану навчального процесу у вищій школі (старі технології навчання, відсутність цілісної концепції, недосконалість професіограми практичного психолога), труднощі в підготовці спеціалістів особливо загострюються. Окрім того, в умовах дефіциту робочих місць в освіті вищі навчальні заклади інтенсивно використовують можливості для підготовки випускників з поєднаними спеціальностями, що в свою чергу, створює додаткові труднощі. В пошуках оптимальних методів підготовки спеціалістів такого роду доводиться об'єднувати традиційно-академічний та нетрадиційно-діалогічний підходи.

Особлива надія покладається на фахову педагогічну практику, яка організовується на старших курсах. Саме в процесі проходження діагностичної і, особливо, стажистської корекційної практики є можливість дослідження адаптаційних резервів та індивідуально-психологічних передумов успішної діяльності психолога-практика.

Організуючи різного роду практичну діяльність студентів-психологів в Переяслав-Хмельницькому державному педагогічному інституті ім.Г.С.Сковороди, ми переслідуюмо вирішення цілого ряду “особистісних завдань” – проектуємо розкриття спеціальних професійних здібностей (зокрема, психоспективних, які продукують здатність до спостереження та самоспостереження, до тривалої зосередженості). Спілкуючись з дітьми та дорослими, студенти виходять з рамок “особистість в собі”, відкриваються назустрічній живій системі, порівнюючи власні переживання з реальним суб'єктивним світом досліджуваного. Однак, формування таких складних психічних явищ не

можливе без цілеспрямованого розвитку мотиваційної сфери, яку можна оцінювати за наступними параметрами: гнучкість, ширина, стійкість, ієрархія.

Особливу складність представляє дослідження цілісного мотиваційного утворення, що передбачає співвідношення потреб, диспозицій і цілей (спонукальна сторона мотивації) та бажань, інтересів і намірів (інструментальна сторона). На нашу думку, головне завдання майбутнього психолога – усвідомлення важливості і складності професії, з однієї сторони, та усвідомлення власного місця в процесі надання психологічної допомоги особистості, з іншої. Усвідомити мотив – значить знайти себе в системі життєвих цінностей і направити зусилля на вирішення чітко поставлених цілей, що можливо лише при умові досягнення високого рівня самосвідомості.

Досить часто студенти зустрічаються з проблемами морального плану, коли їм здається неможливою “жива” практика в силу професійної некомпетентності. В результаті посилюється природний фон тривожності, загострюються акцентуйовані риси характеру. Зниження цих симптомів, перш за все, можливе при соціальних установках, розвитку особистісної і професійної самооцінки, смислоутворюючих мотивів.

З метою своєчасного виявлення подібних синдромів, ми намагаємося робити планові діагностичні зрізи, що проводяться після проходження кожного виду практики для студентів-психологів. Так, зокрема, після проходження діагностичної практики на третьому курсі нами було проведено анкетування для виявлення труднощів професійного становлення студентів та рівня їх готовності до надання професійної допомоги. Нас особливо цікавила мотиваційно-афективна сфера особистості практиканта, динаміка прояву рефлексивних можливостей, розвиток особистісної та професійної самооцінки.

В процесі проходження діагностичної практики студенти третього курсу переживали, як правило, три періоди, протягом яких формувалась тенденція професійної поведінки. Вона визначалась ієрархією мотивів та реалізувалась через надання професійної психологічної допомоги (здебільшого визначення психологічного діагнозу та визначення напрямків подальшої роботи практичного психолога чи вчителя).

Рівень підготовки студентів до надання певного виду допомоги визначався, в першу чергу, рівнем сформованості професійної мотивації. Дослідження останньої проводилось на основі аналізу виборів об'єкта діагностування, частоти використання одних і тих же методик ( з метою підвищення надійності результатів), збільшення констатуючих даних за рахунок використання різних емпіричних методів тощо. Окрім того, характеризувалась здатність практикантів приймати рішення щодо констатації діагнозу, призначення повторного дослідження, обговорення його результатів, вироблення практичних рекомендацій та проявлявся інтерес щодо подальшої роботи з дитиною.

Надання професійної допомоги, зокрема, проведення діагностування психічного розвитку дітей з низькою результативністю навчання – передбачає встановлення емоційного контакту між дослідником та досліджуваним. Як правило, діалогічна позиція психолога є найбільш оптимальною для результативного психодіагностичного зрізу. Діалогічний рівень спілкування передба-

чає вільне входження обох сторін в ситуацію взаємодії. Однак, професійне спілкування характеризується певною “режисурою” зі сторони психолога та зустрічним захистом з боку досліджуваного. Воно залежить від того, наскільки практичний психолог готовий до спокійного сприймання опору клієнта. При цьому, важливим є адекватне оцінювання реальних та штучно створених труднощів взаємодії, розуміння об’єктивної обмеженості діагностичних досліджень.

Таким чином, діалогічна позиція психолога передбачає якісно нову проєкцію досліджуваного, розкриває більш широкі можливості для вирішення соціально-перцептивних завдань.

Слід зауважити, що вже під час проходження психодіагностичної практики студенти усвідомили переваги діалогічної інтенції. Однак, на їх думку, далеко не всім практикантам вдається спостерігати за собою очима досліджуваних (36%), а 25% студентів сприймають деяку відчуженість досліджуваних, не готові до встановлення повного взаєморозуміння з дітьми та дорослими в процесі спілкування.

Очевидно, це пов’язано з недооцінкою практиками емоційної сторони спілкування (32%), в той час, як змістовним аспектом комунікації надають перевагу близько 36% майбутніх психологів. За нашими спостереженнями, досить обмеженими є контакти між самими діагностами. Більшість практикантів орієнтуються на власну оцінку при встановленні психологічного діагнозу, спираючись при цьому на надійність методик та достовірність результатів тестування. Це пояснюється обмеженим практичним досвідом, недостатністю професійних колізій тощо.

На думку практикантів третього курсу, серед поширених причин, що заважають професійному росту – соціально-психологічні проблеми, низький рівень працездатності, недостатньо розвинені вольові якості особистості. Лише 27% студентів відзначають недостатність сформованості внутрішньої готовності до надання професійної допомоги. Вони вбачають тісну кореляцію між професійною компетентністю та вмінням організувати мислительну активність. 23% студентів цього курсу ще не готові до аналізу причин невдач у діагностичних дослідженнях.

Майбутні психологи загалом адекватно оцінюють необхідність і значимість для практичного психолога розвитку багатьох особистісних якостей. Насторожує визнання студентами відсутності в них спеціальних здібностей, терпимості, ерудованості, відповідальності, загальної культури, комунікабельності. Хоча всі ці якості, як правило, розвиваються в процесі самоосвіти та самовиховання, частина психологів вважають себе нездатними до оволодіння обраною професією. За нашими опитуваннями, лише 55% студентів-третьокурсників вдруге обрали б професію психолога. 23% категорично вважають, що не повинні пов’язувати своє майбутнє з психологією, а 12% проявляють вагання. На нашу думку, професійному самовизначенню студентів допомогла психодіагностична практика. Однак, у багатьох школах в результаті скорочення, була відсутня належна методична допомога з боку кваліфікованих спеціалістів. В деякій мірі це стало визначальним фактором в розвитку адекватної професійної рефлексії студентів. Оцінюючи власну професійну завер-

шеність, студенти вважають, що їх оцінка (як практичних психологів) лише на 27% співпадає з оцінкою вчителів школи, хоча при цьому відзначають спільність критеріїв оцінювання. Очевидно, традиційні уявлення в школі про роботу практичного психолога значно відрізняються від поглядів майбутніх спеціалістів, які вироблені в результаті поєднання теоретичних істин і практичних реалій педагогічного спілкування.

Радє те, що на запитання “Якою повинна бути особистість психолога-практика?” студенти в першу чергу виділяють нестандартність і послідовність професійного мислення, комунікабельність та контактність, впевненість в собі та в правильності обраного шляху, прагнення до самовдосконалення, до задоволення від реалізації власного “Я”. Однак, спостерігається тривожність при виборі певного виду практичної допомоги. Особливо це стосується консультативної практики та корекційної роботи. З цього приводу ми вважаємо доцільним проведення профконсультативної роботи за спеціальними напрямками-спеціалізаціями. Зокрема, після опитування студентів молодших курсів з'ясувалося, що вони мають бажання працювати в галузі індивідуальної сімейної консультації, з дітьми “групи ризику”, з дітьми дитячих будинків та сирітських шкіл-інтернатів. Частина студентів хотіла б підготуватися до профілактичної та реабілітаційної роботи з девіантними підлітками. Ми передбачаємо, що рання спеціалізація студентів сприятиме формуванню їх професійної мотивації, що є центральною ланкою готовності майбутніх психологів до практичної діяльності в закладах народної освіти.

Наступні дослідження допоможуть нам скласти більш цілісну картину складного шляху професійного становлення практичних психологів.

Резюме

Статья посвящена исследованию мотивационных аспектов готовности будущих психологов к профессиональной деятельности. Рассмотрены вопросы формирования профессиональной и личностной рефлексии в процессе прохождения студентами педагогической практики.

Summary

The article is devoted to the research of motivational aspects of the readiness of future psychologists for their professional activity. The problems of formation of professional and personal reflection in the process of students school practice have been considered.

*Фабричева О.А.  
Медицинский колледж № 3,  
г. Санкт-Петербург;  
Бахтиярова С. А.*

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

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РЕВЕРСИВНОСТЬ И КРЕАТИВНОСТЬ**

Сегодня, когда школа поворачивается лицом к ребенку, который становится *самоценностью*, очевидна насущная необходимость, с одной стороны, повышения психологической грамотности педагогов и овладение ими ме-

тодами *самопсихокоррекции* и, с другой стороны, поиск адекватных подходов для разработки *личностно-центрированных* обучающих программ, направленных на *профилактику угасания* столь свойственного детству *творческого огонька*.

Таковыми подходами, на наш взгляд, являются ТРИЗ – *теория решения изобретательских задач* [1], предназначенная для развития мышления и креативности (способности к творчеству), в сочетании с *реверсивной теорией* [2,3].

Такова уж жизнь, что *проблема* решения *противоречий* в ней всегда актуальна – что в профессиональной деятельности, что в повседневности.

*ТРИЗ*, изначально разработанная для решения объективных технических противоречий, позволяет преодолевать устоявшиеся стереотипы мышления за счет расширенного и *гибкого алгоритма* выявления противоречий и *системного подхода*. С ее помощью можно разрешать не только технические, но и внутриличностные и межличностные, т.е. психологические, противоречия.

*Реверсивная теория*, обращаясь к субъективному опыту, даёт свой оригинальный подход к решению внутренних противоречий, помогает понять психологические механизмы поведения. Поскольку любые внешние объективные противоречия преломляются в субъективном опыте человека, нам показалось интересным объединить эти два подхода в школьной практике.

Опыт применения *интегрированного подхода*, соединяющего ТРИЗ и концепцию реверсивности, показал, что такой синтез помогает разглядеть и сформулировать или переформулировать крайности, более адекватно определить своё отношение к ним. При этом, был использован реверсивный самоанализ С.А.Бахтияровой как переходное звено от внешнего восприятия к внутреннему переживанию проблемной ситуации[3].

При сопоставлении обращает на себя внимание *сходство* метода реверсивного самоанализа с ТРИЗ, ряд приемов которой (*использование противоречий, прием «наоборот», поиск позитивного в негативном*) почти совпадают с элементами метода С.А. Бахтияровой.

Эти три составляющие (ТРИЗ, реверсивная теория и метод реверсивного самоанализа) легли в основу *обучающих программ развития креативности* для учеников пятых классов школы № 62 Санкт-Петербурга [4,5].

«*В человеке есть семена всех качеств*». Понимание этой психологической реальности, наряду с осознанием реверсивности (взаимной обратимости) противоположностей, даёт возможность нам расширить картину мира и скорректировать представление о своём месте в нём, открыть новые перспективы для самотворчества и творчества, в том числе творчества в сфере человеческих отношений. Альтернативный подход, осознание «маятников» внутри себя и у других приоткрывает человеку дверь из *ловушки* только *своей системы координат* и подхода «или – или» в безбрежный мир мышления «с открытым концом».

Реализация программы начиналась с ознакомления педагогов и родителей с основами психологической реверсивности, проведения *первичных семинаров* по программе «Диагностика психологической реверсивности» С.А.Бахтияровой. В результате этой работы сложилась *творческая группа*

учителей, разработавших и апробировавших базирующуюся на принципах реверсивной теории *интегрированную программу социально-психологического тренинга* и таких предметов общеобразовательного курса для пятого класса, как русский язык и литература, мировая художественная культура, история, изобразительное искусство и ТРИЗ.

В ходе занятий с детьми использовались:

- групповое обсуждение и размышления по материалам литературных и народных сказок, притч, пословиц, поговорок и знакомство на их примере с элементами реверсивной теории;
- основы ТРИЗа;
- методы активизации творческого мышления;
- элементы социально-психологического тренинга, гештальт-терапии Ф.Перлза, сказка-терапии, арттерапии, психосинтеза Р.Ассаджоли.

Основными методами исследования являлись:

- *диагностическая программа* из оригинальных и подобранных тестов и проективных методик, позволяющая оценивать эффективность каждого занятия и всей программы в целом. Большинство разработанных оригинальных тестовых методик базировались на реверсивной теории;
- опрос родителей и педагогов с целью оценки ими результатов проводимой работы;
- групповое и индивидуальное консультирование педагогов, родителей и детей;
- наблюдение за поведением детей в различных ситуациях на уроках и вне школы.

Знакомство детей с элементами реверсивной теории происходило на занятиях ТРИЗ еще в начальной школе, где ребята, встретившись с противоречиями, учились разрешать их, сочиняя загадки, сказки, истории.

Сочинять загадки помогали таблицы-опоры: «На что похоже? – Чем отличается?», «Какой? – Что такое же?», «Что делает?» и т.п. (Методика А.А. Нестеренко [6], алгоритм О.И. и С.В. Сычевых). Например, разрешая *противоречие «холодный – горячий»*, дети заполняют таблицу-опору, состоящую из трех списков: «*только холодное*» – лед, снег, зима, туман; «*только горячее*» – огонь, солнце, ядро Земли; «*и холодное, и горячее*» – картошка, сердце, разговор, ветер, взгляд, человек.

При сочинении загадок детей, расширяя их видение окружающего мира, приучают *не бояться допускать ошибки*, обосновывать свои ответы, рассуждая и постоянно *обновляя аргументацию*. Их подводят к осознанию *закономерности и относительности как «плохого», так и «хорошего»*.

На занятиях дети подбирают *пословицы и поговорки* по предложенной учителем теме, сочиняют *сказки*. Занятия проходят в *игровой форме*. Используя в качестве материалов для размышления сказки Дж. Родари, вводя в занятия *психотехнические упражнения* и различные методы активизации творческого мышления и воображения, мы продолжаем знакомить детей с *реверсивной теорией*.

Например, обсуждая сказку Дж. Родари «*Город, где нет ничего ост-рого*», младшие школьники с помощью бумажного конструктора создают мо-

дель этого города, составляют фигурки людей, придумывают им имена и сочиняют истории их жизни.

То же происходит на занятии, которое посвящено «Городу Острых Углов»: дети сочиняют истории, рисуют картинки, с помощью бумажного конструктора составляют фигурки человечков, рассуждая при этом об их чертах характера, проигрывая сценки из их жизни.

- Чтобы развить у детей интерес к самопознанию;
- чтобы развить умение находить и формулировать противоречия (противоречивые свойства людей, предметов, явлений);
- чтобы подвести их к открытию для себя индивидуально-типологических различий и к *диалектическому* осмыслению человеческих *взаимоотношений*;
- для диалектического осмысления *окружающего мира*;
- чтобы осознать что бы то ни было надо, как минимум, иметь возможность *размышлять и рассуждать* об этом.

Обсуждая на занятиях преимущества и недостатки «круглого» или «острого» человечка, дети приходят к выводу: в каждом человеке есть и «круглые», и «острые» черты характера и с помощью бумажного конструктора составляют фигурку человечка, состоящего из круглых и острых деталей.

Приведенные фрагменты занятий с построением моделей разных человечков можно рассматривать не только как знакомство с методом моделирования и практику навыка «думать руками», но и как практику *уподобления (идентификации, отождествления) себя с другими*.

Опыт работы с бумажным конструктором показывает, что этот приём достаточно эффективен как средство *невербальной, психометрической оценки индивидуальных особенностей* ребёнка. Несмотря на относительную неточность диагностики, данная методика может служить *посредником* в процессе общения учителя и ученика. Она *помогает учителю* взглянуть на школьные трудности ученика с учетом его личностных особенностей, *психологу* – составить представление о направлениях психокоррекции и наметить планы занятий, *родителям* – лучше понять своего ребёнка, а *ребёнку* – более адекватно воспринимать себя и окружающих.

На постепенно усложняющихся занятиях *ТРИЗ* дети учатся всё более осознанному разрешению противоречий. В частности, они начинают оформлять загадки и в *поэтической форме*, реализуя свои художественные способности, всё полнее раскрывая творческие потенциалы.

На уроках *русского языка и литературы* дети работали с *антонимами и синонимами*, составляя *словосочетания*, состоящие из противоположных по значению понятий таких, как «*легкая тяжесть*», «*оглушительная тишина*», «*прозрачная глубина*» и т. п. В результате этих упражнений детьми создавались творческие *работы-сочинения*, описывающие природу и человека порою просто высокохудожественным языком.

Аналогичные методы использовались и на других уроках. Философское осмысление того, что противоречия существуют во всех проявлениях жизни, школьники обретали и на уроках *мировой художественной культуры* – ведь искусство является наиболее ярким отражением жизни. Совершая «путе-



шествия» по Древнему Египту, дети познакомились с древнеегипетской мифологией; узнавали, как египтяне, заботясь о загробной жизни фараонов, украшали их гробницы картинками реальной жизни.

Такие занятия, интегрированные одной общей темой с другими предметами учебной программы, также стимулировали детское творчество.

На *уроках рисования* эта и подобные работы получали своё дальнейшее, уже художественно-графическое воплощение. Кроме того, на занятиях по изобразительному искусству дети работали с контрастными цветами, подбирая их по оттенкам, составляя из них гармоничные сочетания.

*Тема контрастов* звучит и в *музыке*, например, уже в названиях инструментов (фортепиано – итал. *forte* – громко + *piano* – тихо). Знакомясь на *уроках музыки* с различными музыкальными произведениями, дети учились воспринимать контрасты на слух, получали представление о *мажоре* и *миноре*, *диссонансе* и *консонансе*, о разных тональностях, т. п.

Противоречивость человеческой природы познавалась школьниками и на *уроках истории* на примерах *жизнеописаний выдающихся людей*.

По программе *социально-психологического тренинга* ребята учились преодолевать противоречия в человеческих отношениях, пробовали разобраться в своих *внутренних конфликтах*; прошли тестирование по экспресс-методике С.А.Бахтияровой, адаптированной к соответствующему возрасту О.А.Фабричевой.

Сопоставляя данные диагностических обследований детей, обучающихся по *экспериментальной программе*, и детей контрольной группы, обучающихся по обычной программе, можно сказать, что уровень *познавательных процессов* у учеников экспериментальной группы повысился относительно начального уровня и превышал аналогичные показатели в контрольной группе, особенно по показателю «*скорость мыслительных процессов*».

Кроме того, в работе с экспериментальной группой можно отметить следующие *результаты*:

- повысилась *результативность* выполняемых заданий;
- дети стали *самостоятельнее* и *независимее* при выполнении групповых и индивидуальных заданий;
- повысился уровень *работоспособности* и *включенности* в работу, *снизилась утомляемость*;
- возросла *уверенность в себе*;
- дети стали раскованнее, но одновременно повысился *эмоциональный самоконтроль* и *саморегуляция*;
- повысилась грамотность в общении (*коммуникативная компетентность*);
- учеников экспериментальных классов отличает более высокая *адаптивность* и рефлексивность, целостное восприятие происходящего, *системный* и *многовариантный* подход к решению проблемных ситуаций и поставленных задач, *нестандартность* и гибкость мышления, *повышенная потребность в инновациях (новшествах)*;
- у учителей, участвующих в эксперименте, повысилась степень осознания *перспектив профессионального и личностного роста*.

Процесс формирования творческой личности *ученика* должен идти *параллельно* с творческим развитием *педагога*. Процесс должен быть *непрерывным*, а для этого необходимо, чтобы *весь педагогический коллектив* работал в *единой целостной системе обучения*, базирующейся на принципах реверсивной теории. В нашем случае реализация подобной синтетической программы стала возможной благодаря *творческой команде педагогов*, разделяющих общие принципы работы.

Резюме

Реверсивний психологічний аналіз може бути використаний у освіті як нова гнучка технологія для розвитку альтернативного мислення, формування та вдосконалення творчої особистості.

Summary

Reversal psychological analysis in educational settings can be used as a new flexible teaching technology to develop an alternative way of thinking, and thereby of forming and improving creative personality.

Литература

1. Альтшуллер Г.С. Найти идею. – Наука, Сибирское отд., 1986, 208 с.
2. Apter M.J. The Experience of Motivation: The Theory of Psychological Reversals.– London: Academic Press, 1982.
3. Бахтиярова С.А. Экспресс-диагностика психологической реверсивности. Обзорение психиатрии и медицинской психологии имени В.М. Бехтерева. – Санкт-Петербург: 1995, № 1, С. 42 – 45.
4. Fabricheva O.A. Reversal Theory and Forming of Creative Ability. 8-th International Reversal Theory Conference (London, U.K., 21-st – 24-th July 1997). Abstracts, p. 17.
5. Fabricheva O.A. The Application of Some Elements of Reversal Theory in Educational Programs. Ninth International Conference on Reversal Theory (Windsor, Ontario, Canada, June 28 – July 2, 1999). Abstracts, p. 22.
6. Нестеренко А.А. Страна загадок. - Ростов-на-Дону, 1993. – 32 с.

**Фурсенко Т.Ф.**  
**аспирантка,**

**Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта**

### **О ПРОБЛЕМЕ ОРИЕНТАЦИИ ПОДРОСТКОВ НА ЦЕННОСТИ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ**

Ключевой фигурой в воспитании подрастающего поколения является учитель. От его таланта и мастерства зависит будущее нашего общества. В нынешнем столетии обостряется интерес к проблеме человека Культуры. Важной особенностью времени является тенденция перехода к социокультурно ориентированному, демократическому обществу. Катастрофическое падение материального и социального статуса человека привело к пристальному вниманию к смысловым и культурным ценностям. В рамках этого подхода актуально повышение интеллектуальных и духовных ресурсов общества, что возможно только при опоре образования на высшую степень гуманизма, индивидуальность разума и чувств.

Однако, к сожалению, недостаточное внимание уделяется самому процессу воспитания школьников, в погоне за высоким уровнем знания, профессионализмом, диктуемым ускорением технического прогресса, выпадают новые аспекты из-под педагогического контроля. Сегодня воспитание носит эпизодический характер. А.С.Макаренко писал, «что нельзя воспитывать по частям, формируя изолированно то одно, то другое качество» (2, 29). Научные исследования и педагогическая практика свидетельствуют о наличии больших воспитательных возможностей у внешкольных учреждений, которые призваны занимать досуг подростков. Одновременно с этим, десятилетиями существовало несоответствие между практической деятельностью внешкольных учреждений и их научно-теоретическим обеспечением.

В Концепции внешкольного образования и воспитания, утвержденной решением коллегии Министерства образования Украины 25.12.96г., обоснована актуальность реформирования существующих ранее содержания, форм и методов внешкольного учебно-воспитательного процесса в качественно новую систему внешкольного образования и воспитания детей и учащейся молодежи. Среди обстоятельств, вызвавших необходимость создания новой области педагогической науки – внешкольной педагогики, указаны следующие:

- изменения в общественном сознании, связанные с точкой зрения на личность с позиций культурно- исторической педагогики развития;
- восхождение различных стран мира на новую ступень цивилизации, научно-технического и социального прогресса, повлекшие за собой требование воспитания личности творческого типа, способной к восприятию инновационных процессов в обществе;
- повышенный спрос на культурно- образовательные, информационные, досугово-развлекательные услуги у детей и у родителей.

Исходя из вышеизложенного, центральной проблемой теории воспитания является проблема соотношения индивидуального и общественного в системе целей и ценностей воспитываемой личности.

В последние годы увлечение подростков эстрадой, рок-музыкой привело к росту самостоятельных музыкальных ансамблей, рок-групп, наблюдается увлечение количества неформальных объединений.

Вполне оправдана критическая позиция представителей «высокой» культуры и приверженцев традиционных ориентаций. В ценностях массовой культуры они видят подрыв устоявшихся ценностных позиций. Кризис культуры является отражением сегодняшнего состояния общества, факторов экономической и политической жизни страны. Он проявляется в противоречивости социокультурных ориентаций. Разочарование в прежних идеалах усугубляется отсутствием новых, формируется новый тип нравственности, в котором на первое место выходят ценности потребления. Все это ведет к столкновению социокультурных ориентаций различных социальных слоев, групп, общностей. Ситуация формирования субкультур не может быть оценена однозначно. С одной стороны, это положительное явление, обеспечивающее человеку место в культурной жизни в соответствии с потребностями и интересами, дающее возможность самореализации и позволяющее ему чувствовать себя частью

социальной общности или группы. Это помогает личности при отсутствии стабильности в обществе преодолеть жизненные трудности, психологические конфликты.

С другой стороны, развитие субкультур приводит к внутренней замкнутости, к ограничению культурных ценностей только рамками своей общности или группы, к отказу от ориентаций на ценности «высокой» культуры (З, 36). Это ведет к ограниченности сознания, а также лишает возможности появления и восприятия новых социокультурных ценностей. Подростковая субкультура выражает протест против существующих общественных устоев, норм.

В реализации культурных интересов различных слоев и групп в идеале должна доминировать демократичность. Но в специфических современных условиях при недостаточно сформированных у подростков потребностях, интересах и ценностных ориентациях она может привести к потаканию низменным страстям и наклонностям, а не к укреплению и развитию настоящей культуры. В связи с этим основными направлениями культурной политики становятся развитие системы ценностных ориентаций личности и регулирование процессов дифференциации культуры. Приобретает важность формирование культуры различных социальных групп и общностей.

В настоящее время социокультурная сфера целиком оказалась зависимой от условий рыночной экономики и ее деятельность перестает соответствовать запросам населения. Усиливается процесс ориентации на западный тип культуры, социальные нормы поведения, что нередко приводит к агрессивности подростков. Игнорируя социальные потребности, культура оказывается в сложном положении несоответствия запросам времени, реальной ситуации.

Функцию передачи социокультурных ценностей выполняют не только школы, но и внешкольные учреждения. При прежней системе организационно-управленческие структуры определялись «сверху», а человек приспосабливался к ним. В результате чего произошло отчуждение населения от учреждений культуры, внешкольных учреждений, массовых мероприятий, а наиболее активные группы – подростки, молодежь переклонились на самостоятельные формы организации досуга. В связи с этим и возникли многочисленные неформальные объединения. Но отсутствие у подростков адекватных оценок, обоснованных суждений не позволяет в процессе потребления культуры отделить истинные ценности от мнимых. Акселерация детей подросткового возраста не ведет к ускорению их нравственного созревания, к ранней социальной и гражданской зрелости. У них наблюдается стремление к идентификации со сверстниками и противопоставление себя взрослым. Поиск эмоционально-нравственного и развлекательного содержания в процессе самореализации сопровождается явлениями группового стереотипного поведения. Наиболее ярко они проявляются в неформальных объединениях. Все это связано с невысоким уровнем сформированности самой личности, отсутствием четких знаний, представлений, ценностей, норм, образцов поведения и деятельности, а также воспитания. Вероятно, что развитие досуговой сферы, совершенствование работы внешкольных учреждений, ориентация на актуализацию воспитательного аспекта позволит значительно повлиять на неформальное движение.

В связи с этим очень важно создать условия для самовыражения учащихся в формально организованных структурах. Но как же развивать и поддерживать потребность подростков к истинным музыкальным ценностям, к «серьезной» и народной музыке? Прежде всего, учитывая изменяющуюся социокультурную ситуацию, необходимо, опираясь на интересы подростков, найти формы, дающие возможность включить в программу для слушания и исполнения лучших музыкальных образцов независимо от жанрово-стилевых признаков. Это и будет способствовать формированию ориентаций подростков на музыкальные ценности, духовному обогащению, расширению мировоззрения, росту культурного уровня.

Долгие годы жизненные позиции подростков были ориентированы на воспитание добросовестного исполнителя и пассивного слушателя. Но сейчас обществу необходима творческая личность, формирование ее происходит в процессе воспитания человека Культуры, его социализации.

В кратком словаре по социологии социализация определяется как процесс становления личности, усвоения индивидом ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих данному обществу, социальной общности, группе. Но это не только активность формирующейся личности, но и воздействие на нее социальной среды. Рассматривая понятие «социализация» надо иметь в виду определяющую роль деятельности в развитии индивида. Сущность социализации на данном этапе общественного развития – в превращении каждой личности в инициативного, творческого субъекта деятельности. Потребности в самореализации, самосовершенствовании, самоутверждении, самовыражении, саморазвитии и межличностных контактах проявляются как осознаваемая личностью внутренняя необходимость, тяга к формам культурной деятельности, требующим реализации своей индивидуальности, выражения своих мыслей и чувств в продуктах творчества. Наиболее ярко подросток может раскрыться как формирующаяся личность в художественном самодеятельном музыкальном коллективе. В художественном творчестве любителей результат не является самоцелью, ибо содержание и процесс способствуют удовлетворению высших духовных потребностей. Ведь именно в кружках, студиях, любительских объединениях, самодеятельных коллективах личность может проявить активность по саморазвитию и реализовать свои творческие потребности, освоить определенную систему знаний, ценностей, норм и образцов. Именно потребности личности определяют ее включение в ту или иную деятельность при наличии благоприятной ситуации. Истинной причиной, мешающей творчеству, можно считать отсутствие в стране соответствующей системы воспитания, направленной на развитие творческой активности индивида.

Детские музыкальные, художественные, хореографические школы и аналогичные кружки и студии призваны формировать будущих творцов художественных ценностей, настоящих ценителей искусства, активных участников художественного и социально-культурного процесса. Однако их функционирование не может удовлетворить воспитанников не только недостаточной культурой обслуживания, но и направленностью учебного процесса. Подростки зачастую уходят из этих структур разочарованные из-за ремесленно-

технологической ориентации обучения и воспитания, рассчитанной на подготовку профессионала. Эти школы выпускают немало молодежи, подростков, так и не научившихся открывать для себя культурные ценности.

Указанные проблемы характерны и для художественной самодеятельности, в которой также отмечается профессионализация. Но зачем в создавшихся экономических, социальных условиях такое количество невостребованных профессионалов? Как свидетельствует практика многие подростки, приходящие в музыкальный самодеятельный коллектив стремятся реализовать себя как личность в любимом деле в окружении сверстников-единомышленников, у них нет цели стать профессионалами. В погоне за высокими результатами педагог стремится в сжатый срок вложить в своего подопечного как можно больше знаний, в результате чего обучаемый, ощущая свою несостоятельность, неудовлетворенный собой, замыкается и покидает коллектив. В ходе обучения из-под контроля учителя выходит сам процесс воспитания. Нужны ли обществу люди-роботы, черствые, бездушные?

Невозможно обособлять личность от коллектива, его необходимо использовать как главный инструмент воспитания личности. Характерной особенностью самодеятельных художественных коллективов является разновозрастной состав участников. Так, например, подростковый коллектив объединяет ребят от 11 до 15 лет, градация на подгруппы ведется по уровням способностей и продолжительности посещения кружка, а также с учетом межличностных отношений. Концертная группа состоит из старших ребят 14 – 15 лет, хорошо освоивших игру на инструменте и ансамбле, владеющие техникой вокала.

Исполнение музыкального произведения коллективом музыкантов-любителей требует огромного взаимопонимания и умения подчинять свои действия единой воле. Воспитание сплоченного музыкального коллектива – это задача, которая встает перед многими художественными руководителями. Для решения ее требуется учитывать не только чисто музыкально-исполнительские проблемы, но и психолого-педагогические, связанные с закономерностями и спецификой общения участников коллектива.

Одним из наиболее эффективных методов развития коллектива и формирования в нем ценностно-ориентационного единства является коллективное обсуждение и групповая дискуссия, посвященные выработке определенных решений по вопросам, связанным с жизнедеятельностью коллектива (4, 323). В ходе групповых дискуссий члены группы лучше узнают друг друга, между ними легче возникают дружеские и деловые связи, коллектив в целом становится дружнее и стабильнее в отношении неблагоприятных внешних воздействий. Цель групповой деятельности воспринимается каждым членом группы как своя и для ее достижений прилагается больше усилий. Целенаправленное формирование чувства активной гуманности, многократно усиленное эмоциональным воздействием самой музыки и коллективного музицирования, пения, постепенно ведет к значимости художественного самодеятельного коллектива для каждого его члена. Познание радости творческого процесса в коллективе становится основой художественного, эстетического, нравственного воспитания личности. Для наиболее эффективного развития коллектива худо-

жественной самостоятельности руководитель должен постоянно выдвигать перед подростками близкие, средние и дальние перспективы, которые стимулируют деятельность воспитанников. С самых первых дней занятий в самостоятельном коллективе выдвигается близкая перспектива, но ее необходимо строить по коллективному плану, так как ребята большей частью отличаются активностью, довольно заметным самолюбием, стремлением выделиться. Надо использовать эти динамические стороны характера и направлять интересы подростков в сторону более ценных качеств и их удовлетворений. Перспективные линии имеют интересную особенность, они привлекают внимание человека общим видом удовлетворения, но это удовлетворение еще не существует. Поэтому жизнь коллектива должна быть наполнена радостью волевых усилий и успехов завтрашнего дня, а не радостью простого развлечения и удовольствия сейчас.

Успех деятельности музыкального самостоятельного коллектива в большой мере зависит от руководителя. Решающее значение имеет то, какого человека увидит в нас подросток. «Мы должны быть для подростка примером богатства духовной жизни; лишь при этом условии мы имеем моральное право воспитывать» (5, 17).

Никто так не увлекает подростков, как умный, чуткий, интеллектуально богатый и щедрый человек. Подростки ждут от учителя прежде всего доверительного общения, широты музыкального кругозора, умения петь, играть на различных музыкальных инструментах, владеть технической аппаратурой, знания произведений серьезной и легкой отечественной и зарубежной музыки. Они очень ценят в учителе демократичность при оценке чужих мнений о музыке. Навязывание своих оценок не дает учителю никаких преимуществ в воспитании ценностных ориентаций своих подопечных.

Стиль руководства коллективом зависит от обстоятельств и уровня развития данного коллектива. При недостаточной квалификации членов коллектива и их низкой сознательности лучшие результаты может дать директивный стиль управления, четко определяющий функции каждого члена коллектива и строгий контроль за их действиями. Демократический стиль руководства дает наилучшие результаты в коллективе с разветвленными горизонтальными и вертикальными связями. Члены такого коллектива отличаются высокой профессиональной подготовкой и ответственностью за выполняемое дело. Контроль за деятельностью в этом случае осуществляется не столько со стороны руководителя коллектива, сколько со стороны самого участника и его товарищей.

Поэтому очень важно при непрерывной профессиональной подготовке педагогических кадров, в частности учителей музыки, руководителей внешкольной и внеклассной работы, самостоятельных художественных коллективов, ориентировать их на новые технологии и подходы в организации досуга подростков, в соответствии с сложившимися социальными условиями. Центральной мыслью музыкально-эстетического воспитания детей подросткового возраста должно стать формирование ориентаций в «море» музыкальной информации на ценности музыкальной культуры, овладение критериями оценки в ходе ее воспитания и исполнения.

## Резюме

Автор зосереджує увагу на необхідність виховання “Людини культури” – гуманної, духовної особи. Творчість і вільний вибір цінностей сприяє розвитку людини в культурі, дає можливість педагогу здійснювати особистісно-орієнтоване виховання як процес розвитку і задоволення потреб суб’єкта. Важливим фактором цього складного процесу є музичне мистецтво.

## Summary

The main idea of the article is that the author concentrates his attention on necessity of education of the “cultural man” – humane, spiritual personality. Creative Work and a free choice of values assist the development of the man in a cultural, give the opportunity to the teacher to carry out individual, orientational education as a process of development and satisfaction the requirements of the individual. The important factor of this hard process is musical art.

## Список литературы

1. Законодательные и нормативные акты об образовании в Украине – К. 2000. – т.5. – 275 с.
2. Макаренко А.С. Воспитание гражданина. / Сост. Р.М. Бескина, М.Д. Виноградова. – М.: Просвещение, 1988. – 304 с.
3. Михайлова Л.И. Социология культуры: Уч. пособие. – М.: ФАИР – ПРЕСС, 1999. – 232 с.
4. Петрушин В.И. Музыкальная психология: Уч. пособие. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
5. Сухомлинский В.А. О воспитании. / Сост. С. Соловейчик. – М.: Политиздат, 1973. – 272 с.

*Ходорчук А.Я.*

*кандидат педагогических наук, доцент,*

*Тернопільський державний педуніверситет ім. В. Гнатюка*

## **АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПЕРЕПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ**

В освітній системі України здійснюються глибокі реформаторські й організаційні процеси, спрямовані на перебудову стосунків освіти з соціальною системою, переосмислення ролі держави організацією освіти в дусі принципів ринкової економіки. На цьому тлі з’явилась у нас, як і у всіх інших цивілізованих державах, система перепідготовки кадрів, зокрема педагогічних. Але, як в усьому новому, на цьому шляху треба пройти етап протидії старим поглядам і звичкам, хоча є очевидним, що зрушення в цій ланці освіти прийняли незворотний характер. Більше того, започаткована серія освітніх реформ у сфері статусу вчителя, його підготовки з огляду на зв’язок між рівнем освіти та ринком праці. Саме останній диктує свої вимоги, чого не було раніше. Сьогодні заробітна плата та бажання уникнути безробіття – на одному з перших місць серед вирішальних факторів, які спонукають до одержання нової спеціальності чи другої вищої освіти. Отже, вузу необхідно вдало пов’язати економічну зацікавленість і рівень підготовки спеціаліста. У цьому контексті розвиток системи перепідготовки педагогічних кадрів – невід’ємна складова перетворень у системі освіти нашої держави. До того ж післядипломне навчання є часткою до виконання одного з ключових завдань освіти ХХ століття, утвердженого ЮНЕСКО – концепції навчання протягом



усього життя. Вона відповідає вимогам навколишнього світу, що стрімко змінюється і необхідна з огляду на її розмаїття. Концепція педагогічної освіти, схвалена колегією Міністерства освіти України, констатує, що сучасний розвиток суспільства вимагає подальшого вдосконалення системи як підготовки, так і перепідготовки педагогічних працівників. Оскільки педагогічна освіта покликана формувати вчителя, зорієнтованого на особистісний та професійний саморозвиток, готового творчо працювати в закладах освіти, то це зумовлює необхідність осмислити вітчизняний та зарубіжний досвід функціонування системи педагогічної освіти, визначити нові підходи до її організації. У цьому зв'язку вузам треба міняти свої погляди на підготовку і перепідготовку спеціалістів на різних етапах життя, виходячи із соціальних запитів.

Зокрема, післядипломна професійна освіта передбачає безперервне фахове вдосконалення педагогічних працівників, забезпечує поглиблення, розширення та оновлення їх професійних знань, умінь і навичок на основі здобутої раніше освітньо-професійної підготовки та набутого практичного досвіду. Формами післядипломної освіти є перепідготовка та підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Реалізуватись вона може через стаціонарне (очне), вечірне, заочне, екстернатне, дистанційне навчання. В наведеній класифікації кожний наступний вид, що стоїть після очного навчання характеризується зменшенням зовнішньої регламентації навчальної діяльності і відповідно збільшенням ролі внутрішньої дисципліни і відповідальності. Межі між ними розмиті, особливо між заочним і дистанційним навчанням.

Головним у вузівській освіті має бути самостійна робота (самоосвіта). Тим більше, що навчити, як відомо, неможливо, можна тільки навчитись. У всіх випадках необхідним є психолого-педагогічна пропедевтика, призначення якої полягає в засвоєнні основ (принципів, форм, методів, правил і т.ін.) навчальної діяльності дорослих, до чого вузи не завжди готові.

Найбільш прийнятною є заочна форма перепідготовки фахівців з вищою освітою. Вона передбачає чітку регламентацію навчального процесу: розробку відповідних навчальних планів, програм навчальних курсів, вибір ефективних форм і методів навчання, врахування вікових особливостей і навчальних мотивів та ін. Навчальні плани, що розробляються, як правило, самим вузом, корегуються з огляду на контингент слухачів, їх запити. З цією метою доцільним є також врахування часу одержання ними першої освіти, спеціальності, займаної посади. Адже навчання дипломованих спеціалістів суттєво відрізняється від до дипломного.

Так, в останні роки на нашому факультеті до 50% усіх слухачів складають молоді спеціалісти, час закінчення ними першого вузу до трьох років (див. табл.1).

Таблиця 1

Роки	Всього вступило	З них одержали вищу освіту тому:					
		3 роки		3-10 років		понад 10 років	
		к-сть	в %	к-сть	в %	к-сть	в %
1998	123	53	45%	52	42%	16	13%
1999	86	62	72%	17	20%	7	8%
2000	108	48	44%	26	31%	26	25%

Одержання другої вищої освіти, спеціальності розглядається ними як додаткова можливість працевлаштування, розширення діапазону своєї діяльності. В той же час для педагогів зі стажем 10 і більше років перепідготовка є одним із засобів збереження за собою відповідного робочого місця.

Доречно виділити ще одну групу. До неї віднесемо тих студентів, що обрали спеціальність власне для вивчення, керуючись внутрішніми, інтелектуальними чи професійними запитамі, потребами: інтерес до предмета, потреба в його досконалому оволодінні, дослідженні (історія, українська література, іноземна мова, психологія) з метою професійної, навчально-методичної, наукової чи практичної діяльності. Така категорія слухачів складає біля 10% від усієї кількості щорічного прийому. Їхній педагогічний стаж не перевищує 3-5 років. Наявність такого контингенту слухачів спонукає до організації і проведення занять з ними підвищеного рівня науково-методичних вимог, впровадження індивідуалізації навчання, розробки завдань для самостійної роботи студентів та критеріїв оцінки цієї роботи. Отже, в навчальному процесі з дорослими суттєво збільшується роль педагога, викладача вузу як творця освітнього простору. Навчання стимулюється не тільки мотивами учіння, набуттям знань, але й мотивами спілкування з викладачем, як джерелом знань, точніше, персоніфікованими знаннями. Має бути у навчальному процесі постійний пошук викладачем адекватних взаємовідносин з дорослими слухачами. Однак, побудова психології такого спілкування на практиці часто наражається на труднощі, набуває небажаного забарвлення. Це означає, що педагогіка навчання дорослих поки що залишається психолого-педагогічною проблемою, що вимагає дослідження як в теоретичному так і практичному напрямках.

Наші дослідження підтверджують, що професіоналізм професорсько-викладацького складу, високий науково-методичний рівень викладання, відповідальне ставлення до своїх обов'язків, інтелігентність і добропорядність викладачів – є основні критерії, за якими оцінюється суть навчального процесу на факультеті, у вузі в цілому (див. табл. 2). Викликає негативну оцінку діяльності викладача (біля 45% відповідей) перенесення ним змісту форм і методів навчання із традиційної студентської аудиторії в аудиторію дорослих слухачів. Особливо, як відзначають респонденти, потребує оновлення зміст лекційних занять з окремих дисциплін суспільно-політичного і психолого-педагогічного циклів з огляду на запити, навчальні цілі і їх професійний досвід (біля 45% відповідей).

Таблиця 2

№ п/п	Зміст питань і відповідей анкети	Процентне відношення до загального числа відповідей
1.	Що спонукало Вас до одержання другої вищої освіти?	

	Відповіді: <ul style="list-style-type: none"> <li>- щоб зберегти за собою робоче місце; 60</li> <li>- не було роботи за моєю спеціальністю; 20</li> <li>- хочу поглибити знання з предмета (навчального); 10</li> <li>- в перспективі буде робоче місце за цією спеціальністю. 10</li> </ul>	
2	Чи задоволені Ви навчанням на факультеті післядипломної освіти? <ul style="list-style-type: none"> <li>- так; 88</li> <li>- не зовсім; 12</li> <li>- ні. 0</li> </ul>	
3	Що Вам подобається в навчальному процесі? <ul style="list-style-type: none"> <li>- високий науковий рівень викладання; 75</li> <li>- відповідальне ставлення викладачів до роботи; 60</li> <li>- професіоналізм викладачів, що працюють з нами. 60</li> </ul>	
4	Що не задовольняє Вас у навчанні? <ul style="list-style-type: none"> <li>- з окремих предметів зміст лекцій той самий, що для студентів; 45</li> <li>- методи навчання перенесені з студентської аудиторії; 30</li> <li>- вражає нетактовність деяких викладачів. 15</li> </ul>	
5	Які труднощі Ви відчуваєте під час навчання? <ul style="list-style-type: none"> <li>- недостатнє забезпечення навчальною літературою; 90</li> <li>- відсутність навчальних посібників українською мовою; 35</li> <li>- великий обсяг навчального матеріалу (з деяких предметів), що не є основними. 15</li> </ul>	

Вважаємо, що, не порушуючи педагогічного принципу системності навчання, який передбачає дотримання відповідності мети, змісту, форм, методів, засобів, необхідно вести пошук нової ролі викладача. З одного боку перед кожним викладачем ставляться конкретні навчальні цілі, зорієнтовані на виконання навчального плану і програми відповідної дисципліни, спеціальності, належного рівня їх засвоєння, а з другого – врахування інтелектуальних, професійних, вікових, соціальних факторів слухачів.

Слухач стає реальним суб'єктом навчання з чітко вираженими цілями і мотивами, запитам і сформованими поглядами, усвідомленим і вимогливим ставленням до себе і викладача. Тому мають змінюватись роль і функції викладача в процесі спільної навчальної діяльності. Позитивну оцінку викладачів одержують ті заняття, на яких він (викладач) виступає в ролі мудрого організатора взаємної діяльності з опорою на їх досвід, коли заняття носять характер дискусії, обговорення проблеми на професійному рівні. До найбільш сприйнятливих форм навчальної роботи можна віднести дискусії, "круглі сто-

ли”, ділові ігри, творчі конференції, конференції по обміну досвідом, заняття-концерти, навчальні екскурсії та ін.

Пошуки раціональної організації навчального процесу фахівців з вищою освітою підтверджують, що оптимальним для очної форми навчання є один навчальний рік, для заочної – два роки. Найбільш ефективним можна вважати блочний спосіб вивчення тих предметів, які не є наскрізними у навчальному плані. Перспективною, безперечно, стане система індивідуально спрямованого навчання фахівців. Індивідуальна програма навчання передбачає: розробку змісту курсу, визначення часу його вивчення, формування вимог до рівня знань, форми звітності. При цьому має враховуватись характер попередньої освіти, професійний досвід, вікові особливості та ін. Поки що значно гальмує здійснення такого підходу до організації самостійного навчання студентів і слухачів недостатня кількість необхідної літератури (про це заявляють 90% респондентів, див. табл. 2) у бібліотеках і читальних залах вузів.

В системі неперервної освіти все більше набирає обертів дистанційне навчання, як різновид заочної форми навчання. Очевидно, дистанційне навчання необхідно розглядати як систему і як процес. Це означає, що має передбачатись і теоретично осмислюватись етап педагогічного проектування цієї діяльності, її змісту і форм навчання. Значно зростає результативність як заочного так і дистанційного навчання через застосування комп’ютерних технологій, використання можливостей електронної мережі.

До задач педагогічного проектування при цьому можна віднести: створення електронних курсів, електронних посібників, комплексів засобів навчання, розробку педагогічних технологій організації процесу навчання в мережах. В основному нині функціонує три види дистанційного навчання, що базується на:

- 1) інтерактивному телебаченні (two – way TV);
- 2) комп’ютерних телекомунікаційних мережах (регіональних, глобальних) з різними дидактичними можливостями (текстові файли, мультимедійні технології, відеоконференції);
- 3) поєднанні технологій компакт-дисків і мережі Internet.

Найбільш прийнятними поки що в умовах педвузів є другий і третій способи організації заочного і дистанційного навчання.

Так, значні можливості має спосіб організації дистанційного навчання з використанням комп’ютерних технологій в режимі електронної пошти, телеконференцій, мультимедійних технологій. Доцільно використовувати в якості базового електронного посібника компакт-диск, який містить часто великий об’єм інформації, і тому може значно оптимізувати процес навчання. Позитивним є те, що студенти, слухачі мають можливість перенести одержані матеріали на свою дискету, роздрукувати їх і працювати з ними так, як їм це зручно. Створюються принципіально нові можливості обробки інформації. Багато джерел, що раніше були закриті, стали доступними в навчальних засобах телекомунікації доцільно використовувати для забезпечення навчального процесу як необхідним матеріалом так і для встановлення зворотного зв’язку між викладачем і студентом; обміну управлінської інформації в системі дистанційного навчання (засобами мультимедійної

приставки), а також через вихід в міжнародну інформаційну мережу. Практикою засвідчено, що значно полегшує така система роботи із слухачами, студентами при вивченні іноземних мов, географії, дисциплін фізико-математичного циклу.

Мережа відкритого і дистанційного навчання, що створені в нашому вузі, служить удосконаленню навчального процесу за моделями стаціонарного, заочного, екстернатного навчання. Однак, виникає трудність в обміні навчальною інформацією поза межами вузу, що обумовлена відсутністю у студентів комп'ютерної техніки в домашніх умовах.

Підвищення уваги міністерських і державних структур до навчання дорослих, розширення діапазону психолого-педагогічних досліджень у цьому напрямку, впровадження в практику навчальної діяльності з дорослими світового досвіду сприятиме швидшому виходу України на рівень світових освітніх стандартів.

Резюме

У статті йдеться про шляхи удосконалення, актуальні проблеми навчання фахівців з вищою освітою на факультеті післядипломної освіти педагогічного вузу. Розкриваються основні форми і методи удосконалення навчального процесу заочного і дистанційного навчання дорослих. Друга вища освіта розглядається в системі неперервної професійної підготовки педагогічних кадрів.

*Хомич В.Ф.  
старший викладач,*

*Переяслав-Хмельницький державний педінститут імені Г.С.Сковороди*

## **ДО ПРОБЛЕМИ СТВОРЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ МОДЕЛІ ВЧИТЕЛЯ**

Динамізм, притаманний сучасній цивілізації, зростання соціальної ролі особистості, гуманізація та демократизація суспільства, інтелектуалізація праці – все це вимагає творчої особистості вчителя, якому властиві високий рівень професіоналізму, національної самосвідомості та громадянського обов'язку, методологічної та загальної культури, який володіє інноваційними технологіями організації навчально-виховного процесу. В зв'язку з цим головна увага має бути зосереджена на підготовці нової генерації педагогічних кадрів, які б повною мірою відповідали соціальному замовленню суспільства. На творчість як цінність педагогічної діяльності орієнтує вчительський загал й Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), яка передбачає: «...створення умов для професійної свободи, творчого пошуку, ініціативи педагогів, прискорення суспільної апробації, відбору і селекції педагогічних новацій» [1, с.44].

Розв'язання даної проблеми ми вбачаємо у виробленні певних критеріїв оцінки особистісних і професійних якостей, педагогічних і методичних навичок і вмінь та стилю поведінки вчителя. Тобто завдання зводиться до створення моделі спеціаліста педагогічної професії XXI століття, яка б

дозволила перейти від фрагментарного і статичного розгляду до її цілісного й динамічного розуміння.

В основу розробки такої моделі нами було покладено метод системно-структурного аналізу педагогічної діяльності, який дає змогу складні багатоеlementні утворення подати у вигляді структурованих і взаємопов'язаних аспектів єдиного цілого. Методологічне обґрунтування системного підходу в педагогіці вперше здійснив Я.А.Мамонтов, розквіт творчої педагогічної діяльності якого припадає на двадцять років – «революційну лабораторію соціального новаторства». В статті "Педагогічна система як принцип науково-практичного дослідження" він писав: "Педагогічна наука повинна не лише інтерпретувати поодинокі педагогічні фактори, але й встановлювати між ними закономірний зв'язок, щоб вивчати їх як поодинокі частини однієї системи" [5, с.137].

Вперше модель особистості вчителя було розроблено групою вчених під керівництвом Н.В.Кузьміної. Ними було обґрунтовано основні підходи до створення професіограми вчителя, визначено сукупність головних компонентів педагогічної діяльності: конструктивні, організаторські, комунікативні, гностичні та ін. [3, с. 135-136].

Оригінальна концепція діяльності вчителя подана в працях А.К.Маркової. В структурі діяльності вчителя вона виділяє такі складові: професійні педагогічні і психологічні знання; професійні педагогічні уміння; професійні психологічні позиції; установки вчителя, яких вимагає від нього професія та ін.

Цікавим є новий підхід до вивчення професійної праці вчителя, запропонований Л.М.Мітіною [4]. Автор зробила спробу всестороннього аналізу позитивної динаміки розвитку особистості вчителя, детально розглянути мотиваційний, емоційний та поведінковий аспекти її становлення. Реалізуючи ідею цілісності, системної організації педагогічної праці, науковець намагається об'єднати різні аспекти досліджень в даній галузі (педагогічне спілкування, педагогічну діяльність, особистість педагога) і цим самим створює уявлення про працю вчителя у вигляді єдиного багатомірного простору. Л.М.Мітіна надає перевагу моделі професійного розвитку вчителя, яка характеризується здатністю його вийти за межі неперервного потоку повсякденної педагогічної практики і побачити свою професійну діяльність в цілому. На нашу думку, тут автор закликає до рефлексивно-особистісного аналізу педагогічної діяльності вчителя. З урахуванням дослідження структури творчої особистості вчителя національної школи ми прийшли до висновку про доцільність виділення і обґрунтування таких компонентів: *мотиваційно-ціннісного, змістовно-евристичного та процесуально-діяльнісного.*

**Мотиваційно-ціннісний** аспект презентує усвідомлення значимості педагогічної праці, потреб у її вдосконаленні; формування ієрархічної системи мотивів; становлення адекватної системи ставлень до процесу професійної вчительської діяльності та її результатів. Досить актуальною сьогодні є проблема формування культури особистості вчителя, який є носієм провідних ідей і цінностей, що існують в сучасному суспільстві (методологічна підготовка). Тому, передусім, рівень педагогічної культури вчителя

визначається його соціалізованістю, причетністю до культурно-історичного досвіду, наявністю морально-етичних цінностей. А це, в свою чергу, спонукає звернути увагу на світоглядні якості особистості вчителя, які визначають бачення ним світу, розуміння закономірностей, особливостей та тенденцій суспільного розвитку, становлять педагогічний світогляд (знання сучасної політичної і соціокультурної ситуації).

Базуючись на певних ідейних переконаннях, здатності відстоювати власну позицію, можливості оволодівати прогресивною методологією, світоглядні якості вчителя визначають і його політичну позицію. Вона передбачає його моральність, ціннісні орієнтації, критичне ставлення до навколишньої дійсності тощо. Цей аспект є особливо важливим, адже формування та розвиток ідейної позиції школярів, що здійснюється, значною мірою, через педагогічне трансформування відповідної позиції вчителя. До того ж, процеси освіти та виховання молоді завжди були і залишаються соціально зумовленими явищами. Їх характер значною мірою залежить від актуальних цінностей макросередовища.

Змістовно-евристичний компонент визначає суть та специфіку теоретичної і практичної підготовки вчителя, що становить основу створення нових моделей педагогічної праці. Для творчої особистості вчителя надзвичайно важливими є професійно-специфічні якості (теоретична та методична підготовка). Питанням з питань педагогічної галузі, - визначив міністр освіти і науки України В.Г.Кремень, - є «формування гуманістичного світогляду українського вчительства, фундаментальність їхньої психологічної, дидактичної і методичної підготовки» [2, с.3]. Тому пошук оптимальної моделі професійної підготовки вчителя має ґрунтуватися, насамперед, на ідеях гуманізації та гуманітаризації освіти.

Процесуально-діяльнісний аспект – забезпечує методи та способи реалізації професіоналізму педагога, особливості втілення оригінальних задумів та ідей в процесі педагогічних впливів. Сутність даного компоненту моделі творчої особистості вчителя складає цілий комплекс інтегральних інтелектуально-педагогічних умінь і навичок педагогічної техніки, характеризує професіоналізм вчителя, демонструє доцільність і оригінальність застосування педагогічних знань, умінь, навичок, функціонування всіх особистісних, інструментальних та методологічних засобів педагогічної діяльності всі означені нами структурні складові тісно взаємопов'язані і взаємообумовлені.

Таким чином, дослідження змістовного наповнення моделі творчої особистості вчителя дозволило нам виділити основні показники його креативності відносно вищезазначених структурних компонентів. Так, на нашу думку, *мотиваційно-ціннісний* компонент характеризується: високою емпатійністю та повагою до вихованців; гуманістичним мисленням; активною життєвою позицією; професійно-педагогічною спрямованістю; національною самосвідомістю; високим рівнем професійних домагань; соціальною зрілістю.

*Змістовно-евристичний* компонент представлений наступними показниками: системні знання про дитину як об'єкта цілеспрямованих впливів; фундаментальність освіти; професійна компетентність; соціально-

психологічна культура; власна педагогічна позиція; система психологічних установок; педагогічна самосвідомість.

*Процесуально-діяльнісний* компонент характеризується: сформованою культурою професійної діяльності; педагогічним прогнозуванням; адекватністю використання методів та прийомів навчання; раціональним використанням передового педагогічного досвіду; здатністю до створення індивідуальної професійної технології; високим рівнем саморегуляції.

При цьому, ми відзначаємо, що особистість вчителя не є звичайною сукупністю властивостей і характеристик, а виступає як цілісна динамічна система, логічним центром якої є сфера потреб і мотивацій. Джерелом, яке забезпечує творчу активність педагога, є мотиви самоактуалізації особистості в сфері професійної діяльності. Механізмом виникнення таких мотивів є система професійно-ціннісних орієнтацій особистості вчителя, в якій домінуючу роль відіграє гуманістична спрямованість діяльності педагога і його соціальна відповідальність.

Перспективні цілі педагогічної діяльності сприяють об'єднанню всіх структурних складових та всіх рівнів розгорнутого в часі процесу формування й виховання особистості в єдину модель. Наше бачення цієї моделі подаємо за такою схемою:

#### Модель творчої особистості вчителя

Структурні компоненти творчої особистості вчителя			
	мотиваційно-ціннісний	змістовно-евристичний	процесуально-діяльнісний
п о к а з н и к и	професійно-педагогічна спрямованість особистості	системні знання про дитину фундаментальність освіти	культура професійної діяльності
	висока емпатійність та повага до вихованців	професійна компетентність	раціоналізація прийомів і методів навчання педагогічне прогнозування
	соціальна зрілість	сформованість соціально-психологічної культури	високий рівень саморегуляції
	національна самосвідомість	власна педагогічна позиція	раціональне використання досвіду
	гуманістичне мислення	система психологічних установок	педагогічна техніка
	висока моральність	педагогічна самосвідомість	педагогічний такт

Креативний потенціал особистості вчителя надає нові якості його діяльності: формується професійна позиція, що акумулює в собі вищі рівні спеціальних знань, педагогічної спрямованості, психологічної готовності до вчинку.



Наслідком нашого наукового пошуку виступає особистість вчителя, якій властива розвинута педагогічна креативність, гнучкість у виборі вдумливого управлінського рішення, яка конструює навчально-виховний процес у відповідності до актуального рівня психічного розвитку та соціальної ситуації, розвиває здатність до рефлексії та прогнозування, інтеріорізує творчі еталони вчительської праці.

#### Summary

The article is dedicated to the psychological-pedagogic background of the model of a creative teacher's personality. The analysis of the main approaches to the creativeness of profession of a teacher was made and the structural and functional components of the model of the pedagogical profession specialist were pointed out. There were determined the qualities of the teacher's personality which make the basis of its three-components structure: motivational, pithiness and procedure.

#### Резюме

Стаття посвящена психолого-педагогічному обґрунтуванню моделі творчої особистості учителя. Проведен аналіз основних підходів до створення професіограми учителя, виділені структурні та функціональні компоненти моделі спеціаліста педагогічної професії. Определены те качества личности учителя, которые составляют основу ее трехмерной структуры: мотивационно-ценностную, содержательно-эвристическую и процессуально-деятельностную.

#### Література

1. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). – К.: Райдуга, 1994. – 62 с.
2. Кремень В.Г. Формування особистості в умовах розвитку української державності // Освіта. -1999. - 29 грудня.
3. Кузьміна Н.В. Очерки психологии педагогического труда.-Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1967. -182 с.
4. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. - М.:Флинта, 1998.-200 с.
5. Шлях освіти. -1927. - № 5.

*Хомич Г.О.*

*кандидат педагогічних наук,*

*Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди*

### **ДО ПРОБЛЕМИ ГУМАНІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ**

Підготовка практичного психолога - одне з провідних завдань педагогічного вузу, покликаного забезпечити успішне оволодіння теорією і практикою, сформувати готовність до складної і багатогранної професійної діяльності, ціленаправлено розвивати професійно значимі якості, сприяти становленню творчої і думаючої особистості спеціаліста.

В суспільстві продовжується процес диференціації, загострюється соціально-політична та психологічна криза, масовидні явища подекуди стають абсолютною безконтрольними. Особистість повинна мати перспективу і сенс свого існування, в протилежному випадку вона може втратити бажання продовжувати життя. Відомо, що в підлітковому світі зростають випадки суїцидів, і завдання практичної психології - в умовах сьогодення допомогти віднайти молодій людині гарантії на життя, направити невикористаний потенціал на розвиток емоційної стабільності і саморегуляцію. Педагоги також потребують методичного, науково обґрунтованого доробку, який би допоміг у повсякденному формуванні гнучкої дитячої свідомості, що опосередковується зовнішніми соціально-психологічними факторами, часто недоступними для дитячого розуміння.

За результатами наших досліджень, найбільш частими прикладами негативних наслідків соціальних негараздів в наш час є відверта пасивність, прояви акцентуацій та невротичних станів, знижений рівень домагань. Психологічна служба має направляти свої зусилля на створення повноцінної системи виборів, підвищення адаптаційних можливостей конкретного індивіда до стресових станів, готовність до накопичення позитивного емоційного досвіду. Сучасний психолог-практик має всі підстави говорити про невідповідність рівня його спеціальної, фахової підготовки суперечливим вимогам сьогодення. Вищі навчальні заклади не передбачають і не прогнозують соціальної ситуації становлення молодого спеціаліста, що приводить до стихійності та непродуктивної втрати енергії і часу, що особливо важливо на початковому етапі професійного сходження. Демократизація суспільства гостро ставить питання гармонізації моральності і активності, громадянської відповідальності та професійної компетентності. Перед кожною людиною постало питання вибору: між власною і суспільною системою цінностей, між внутрішніми установками та загальноприйнятими нормами життя, між бажаною, але далекою перспективою і актуальним добробутом реально досягнутого. Ці вибори опосередковані природним прагненням до щастя, до згоди із самим собою, до усвідомлення власної значущості. В такій ситуації роль психолога-практика особливо важлива, оскільки покликана допомогти у вирішенні суперечностей, “узгодити” індивідуальні психічні новоутворення із соціально значимими здобутками, а особистісну позицію із загальною суспільною спрямованістю. Остання ж інколи не залишає вибору, жорстко ламаючи мрії, сподівання, викликаючи почуття незахищеності, а то й фрустрації. Психолог покликаний вчасно і адекватно оцінити ситуацію, рефлексуючи власну професійну компетентність у наданні необхідної кваліфікованої допомоги.

Практикуючий психолог сьогодні має усвідомлювати, що його громадянська позиція не завжди має узгоджуватись з позицією “клієнта”, а його рекомендації не завжди адекватні особистісним цінностям і установкам. Бути неупередженим і високопрофесійним не означає бути справедливим. Психолог не виносить вирок, не звинувачує і не оправдовує. Він зменшує внутрішній психологічний тиск, сприяє самостійному вирішенню проблеми, утримує від нерозважливих вчинків і поспішних рішень. Однак, допомагаючи

іншим, психолог може нашкодити собі, якщо не навчиться розділяти власне “Я” і психічну реальність “Іншого”. Такі спроби до відокремлення “психолога-професіонала” і “психолога-людини” повинні мати місце ще на практичних заняттях у вузі поряд з досвідченими педагогами. Ми маємо пам’ятати, що формуючи спеціаліста, не варто забувати і про цілісну самодостатню особистість, спроможну на глибокі почуття, вразливу, однак саморегулюючу, здатну адекватно оцінити ситуацію і бути щасливою.

Наступне актуальне завдання підготовки психолога полягає в збереженні цілісності приватного простору не лише того, хто звернувся за допомогою, але й його найближчого оточення. Допмагаючи одним – не нашкодити іншим, сприяючи гармонії одного індивіда, не порушувати спокою і рівноваги інших. Для цього потрібні не лише спеціальні знання, але й загальна гуманістична направленість, сформованість моральних принципів, особистісних якостей – доброти, відповідальності, зваженості, толерантності, емпатійності, альтруїзму. Вирішуючи ці завдання, спеціалісти різних циклів і напрямків мають об’єднувати свої методичні зусилля, оскільки такі інтегровані утворення і властивості неможливо розв’язувати шляхом вивчення окремих спеціальних дисциплін. В цьому плані перспективними є активні форми навчання, спрямовані на підвищення сензитивності до “іншого”, впровадження інтерактивних методів, диспутів, “круглих столів” тощо. Вирішуючи проблеми “клієнта”, психолог неупереджено може втрутитись у політику, займаючи певну позицію щодо владних структур чи ідеологічної інформації. Думається, що психолог-фахівець має бути готовим до соціальних колізій, до зіткнення власних політичних орієнтирів і позицій тих, хто є замовником на його професійні знання. Залишаючись свідомим громадянином, психолог ніколи не принизить політичних переконань своїх ідеологічних опонентів, а надаючи професійну допомогу, має з розумінням ставитись до протилежних позицій. Він не впливає на формальну владу безпосередньо, однак може за допомогою соціально-психологічної інформації здійснювати позитивний вплив на всі прошарки суспільства, допомагати у виборі значимих орієнтирів, найбільш прийнятних варіантів групової та індивідуальної діяльності у відповідності до реальних умов. Стосовно вищесказаного, необхідно ще в студентській громаді готувати майбутнього “знавця людських душ” до свідомого вибору громадянської позиції, вчити аналізувати і узагальнювати, оцінювати власний досвід і визнавати помилки, дискутувати і переконувати, а головне – сприяти формуванню уміння захищати свої професійні цінності, не дозволяючи собі шкідливо впливати до зuboжіння життєвої позиції, поступового розвитку інертності, до захоплення та пошуку неординарних випадків для всестороннього використання здобутих знань та реалізації сформованих навиків. Важливо виробити свідому установку на проведення небезпечних психологічних експериментів та необгрунтованої інтерпретації їх результатів. Ще під час педагогічної практики методист має застерігати майбутнього спеціаліста від демонстрування сили впливу на дитину в силу якихось “особливих” знань чи умінь.

Установка фахівця на конкретний результат має бути опосередкована загальною гуманістичною спрямованістю - прагненням допомогти, а не

очікуванню “відкриття”, “не нашкодити” заради матеріальної винагороди чи в угоду сформованим звичкам. Діагностичне втручання в силу часто непередбачуваних наслідків та обмеженої відповідальності має бути максимально виправданим. Щодо корекційної роботи, варто сформувати переконання у значимості продуманого емпатійного спілкування психолога і клієнта. Спокійний і впевнений тон, емоційна виразність і зрівноваженість, доброзичливість, професійна інтуїція мають сприяти успішному вирішенню поставлених завдань. При цьому, варто акцентувати увагу на поетапному вирішенні завдання, максимально зберігаючи власні ресурси і не вичерпуючи психічної енергії того, хто потребує допомоги.

В процесі викладання майбутнім спеціалістам курсу психологічного консультування і корекції не варто загострювати їх увагу на так званих “рідкісних” випадках. В практиці психолога-професіонала немає схожих випадків, адже за ними стоїть неповторна індивідуальність, чиясь доля, яка складалась в певній ситуації і під впливом обставин. Важливою умовою успіху є переконання фахівця, що кожна особистість має право на свободу вибору спеціаліста, на зважений діагноз, на довіру. При наданні професійної допомоги необхідно продумувати систему впливів в кожному випадку, проектувати і прогнозувати поведінку клієнта, зауважуючи його досвід та очікування гуманістично спрямованої особистості закликає до обережності і відсутності психологічного тиску, максимальної відповідальності за результати взаємодії. Особливо обережно варто ставитись до так званої “маніпулятивної” взаємодії, яка створює ситуацію залежності від психолога при одночасному зниженні активності та віри в себе. Це особливо важливо усвідомлювати, надаючи допомогу особам, які знаходяться в ситуації депривації значимих потреб. Обмеження контактів, невпевненість у завтрашнім дні – веде до часткової або значної дезадаптації, зміни соціальних орієнтирів, а одночасно – підвищення сензитивності до зовнішніх- впливів. В цьому випадку важливо вчасно спинитись, оцінюючи міру впливу, щоб не сприяти залежності клієнта від зовнішнього втручання. Завдання психолога – оптимізувати процес саморегуляції та самоприйняття, максимально знизити вплив психогенних, несприятливих факторів. Я наголошую на цих аспектах, оскільки останнім часом такого роду проблем в практиці психолога значно збільшилось. Слід бути готовим до надання допомоги соціально депривованим особам, вміти активізувати їх внутрішні ресурси для зміни статусу, гармонізувати думки та вчинки.

Важливим моментом для росту професіоналізму психолога є здатність до прогнозування. Проективні здібності сприяють адекватному баченню людських проблем, наближають до світу “Іншого”, розчиняють у своєрідності, дають змогу реалізувати спеціальні знання та набутий досвід. Відсутність сформованих проєкцій у спеціаліста веде до відчуження з клієнтом. Через деякий час він починає здаватись ординарним, незначимим, підозрілим. Втрачається необхідне взаєморозуміння, зникає атмосфера довіри, яка посилює референтність.

Становлення професійного психолога є складним, часто непередбачуваним процесом, який визначається ієрархією об'єктивних

факторів та суб'єктивних умов, випадковими обставинами та закономірними впливами. Здобуття професійних навиків супроводжується значною напругою, що може перерости у глибокий внутрішній конфлікт. В такі складні моменти на допомогу приходить сформоване усвідомлення високого призначення психолога – гуманіста, людини і спеціаліста, покликаного творити добро.

#### Summary

Actual problems practical psychologist preparation are considered in the article special attention is paid to the questions of humanistic direction of future specialist and his inner attitude to professional activity.

#### Резюме

В статті розглядаються актуальні проблеми підготовки практичного психолога. Особливу увагу приділяється питанням формування гуманістичної спрямованості майбутнього спеціаліста, його ціннісним орієнтаціям і внутрішній готовності к професійній діяльності в сучасних соціальних умовах.

*Чеплюк Н. І.*

*Південно-Український державний педагогічний університет  
ім. К.Д. Ушинського, м. Одеса*

### **НАСТУПНІСТЬ І ПЕРСПЕКТИВНІСТЬ У ЗБАГАЧЕННІ СЛОВНИКОВОГО СКЛАДУ ДОШКІЛЬНИКІВ ТА УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

Сьогодні разом з утвердженням України як демократичної, економічної, культурно й науково-розвинутої держави відбувається якісний розвиток системи освіти, у процесі реформування якої важливе місце посідає проблема неперервності професійної підготовки педагогічних кадрів гуманітарного профілю.

На нашу думку, для того, щоб такі зміни відбувалися не спонтанно та хаотично необхідно багато уваги приділяти саме зв'язку дошкільного та початкового шкільного освіти, оскільки відомо, що наступність – це вищий щабель розвитку, коріння якого міцно проросли в попередньому ґрунті [1, с. 16]. Провідною функцією наступності є забезпечення літичного (за термінологією Л.С. Виготського) розвитку дитини впродовж перехідних вікових періодів. Наступність запобігає кризовим явищ у психічному розвитку особистості. Виділяють три напрямки, за якими мусить здійснюватися наступність: зміст навчання, форми навчально-виховної роботи та методика навчання. Розглянемо перший напрямок.

Змістовий напрямок реалізується насамперед у програмах дошкільних закладів та початкової школи. На думку вчених, на сучасному етапі важко сказати щось утішне щодо наступності у змісті програм. У межах нашого наукового дослідження ми здійснили аналіз програм щодо вивчення будови слова і словотвору афіксальних дієслів. Сьогодні для дошкільних закладів України складено різними авторськими колективами сім варіантів за-

гальнопедагогічних програм навчання й виховання в дошкільному закладі. Нами було опрацьовано декілька таких освітніх документів, а саме: “Малятко”, “Дитина”, “Витоки”, “Розвиток українського мовлення у дошкільників”. Найбільш докладного аналізу вимагають розділи “Словникова робота” та “Розвиток граматичної правильності мовлення”, які в різних програмах звучать дещо варіантно. Проілюструємо декількома прикладами назви і зміст розділів щодо висвітлення роботи зі словотворення (префіксальні та суфіксальні дієслова) у підготовчих до школи групах. Витяг із різних варіантів програм подано в таблицях 1.1, 1.2, 1.3, 1.4.

**Таблиця 1.1**

Зміст роботи зі словотворення у програмі “Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку”. (Укладач А.М. Богуш) [2, с. 27-56].

Рік життя	Засвоєння суфіксів	Засвоєння префіксів
6 р. ж.	Збагачувати словник дітей дієсловами з суфіксом “-ну-”, “-ону-”.	Вчити узгоджувати дієслівні преф. і прийменники. Вправляти в утворенні нових дієслівних форм з преф. про-, на-.
7 р. ж.	Утворювати нові слова за допомогою суфіксів.	Утворювати нові слова різних частин мови за допомогою префіксів.

Таблиця 1.2

Зміст роботи зі словотворення в програмі “Малятко.” (А.М. Богуш, О.М. Кириченко, Н.О. Орланова, К.І. Стрюк) [4, с. 21-45].

Рік життя	Засвоєння суфіксів	Засвоєння префіксів
6 р. ж.	Спонукати дітей утворювати нові граматичні форми за допомогою суфіксів.	Спонукати до утворення нових граматичних форм за допомогою префіксів ви-, за-, при-, зі-.
7 р. ж.	Стимулювати дітей до словотворення за допомогою суфіксів.	Стимулювати дітей до словотворення за допомогою префіксів без-, ви-, за-.

Таблиця 1.3.

Зміст роботи зі словотворення у програмі “Розвиток українського мовлення у дошкільників”. (Н.Я. Дзюбишина-Мельник). [5, с. 19-33].

Рік життя	Суфіксальне словотворення	Префіксальне словотворення
6 р. ж.	Вчити вживати суфікс –ну-. Вправляти в утворенні спільнокореневих слів типу зелений – зеленіти, співати –	Вправляти в утворенні за допомогою префіксів спільнокореневих дієслів протилежного значення, в утворенні дієслів з преф. на-, до-, пере-, недо. Звернути увагу дітей на багатозначність деяких префіксів у дієсловах.

7 р. ж.	спів, роса – росяний – зароситися.  Звернути увагу на слова, які вимовляються однаково, але мають зовсім різні значення (омоніми) типу справляти (святкувати і пошити).	Стежити за правильним уживанням різних форм дієслів із змінами голосних і приголосних в основі.
---------	---	---

Таблиця 1.4.

Зміст роботи зі словотворення в програмі “Дитина”. (Науковий керівник О.В. Проскура). [4, с. 146-148, 216-217].

Рік життя	Суфіксальне словотворення	Префіксальне словотворення
7 р. ж.	Вправляти в уживанні дієслів у різних формах із змінами і без змін в основі	Вправляти в утворенні дієслів за допомогою преф.: за-, по-, на-, роз-

Як бачимо, аналіз програм показує, що завдання щодо вживання дієслівних префіксів і особливо суфіксів формуються дуже стисло, часто зовсім відсутні, хоча відомо, що саме дошкільний вік є сензитивним періодом для словотворчості. Аналіз авторських програм А.М. Богущ та Н.Я. Дзюбишиної-Мельник показав, що реалізації завдань щодо розуміння та вживання дітьми старшого дошкільного віку дієслівних афіксів можна домогтися шляхом надання більшої уваги саме семам афіксів, що сприятиме свідомому засвоєнню дієслівних афіксів дітьми, починаючи з четвертого року життя, а також шляхом розвитку вмінь стежити за правильним уживанням утворених слів.

Отже, чинні програми початкових класів виходять із того, що діти сьомого року життя вже мають деякі практичні знання про вживання і розуміння дієслів, його семантичні відтінки, префікси, суфікси. Проте, на нашу думку, в чинних програмах недостатньо враховано наступність і перспективність дошкільної і початкової ланок навчання з підрозділу “Будова слова”. Звернемося далі до програм початкової школи, за яким робота над правописом, уживанням та розумінням префіксів та суфіксів, започаткована в дошкільному закладі, продовжується протягом усіх класів.

За чинними програмами, вивчаючи будову слова, вчителів важливо навчити учнів бачити різницю в значенні слів, що відрізняються префіксами чи суфіксами; спільність у значенні неспоріднених слів з одним і тим же суфіксом, префіксом. Велика увага має приділятися практичним умінням, як-от: добирати споріднені слова, утворювати нові за допомогою словотворчих

засобів мови – суфіксів і префіксів. У першому класі діти навчаються добирати споріднені слова, спостерігають за однаковим написанням коренів у них, передбачено розвиток умінь правильно вживати граматичні форми дієслів: суфікс – в у дієсловах чоловічого роду минулого часу.

Лише у другому класі учні виконують завдання щодо творення слів з найуживанішими афіксами; вводяться поняття “префікс”, “суфікс”, учні спостерігають за словотворчою роллю цих афіксів, за значенням слів з різними префіксами, суфіксами, вправляються у творенні слів з найуживанішими префіксами і суфіксами, вводять їх у речення. Вивчають правопис префіксів роз-, без-, з-, с-. Однак, головним чином, звертається увага на суфікси іменників та прикметників. Крім того, на нашу думку, практично більше уваги приділяється орфографічним навичкам щодо вживання афіксів, ніж їх словотворчій ролі. Протягом другої чверті в 2(3) класі у розділі “Слово” вивчаються два підрозділи “Значення слова” та “Будова слова” (22 години). На прикладі різних частин мови розглядається роль закінчення як частини слова. Такого розмежування за частинами мови не спостерігається щодо ролі префіксів. У третій чверті в 2 (3) класі вивчається підрозділ “Будова слова”, на опрацювання якого відведено 13 годин. Обсяг знань і умінь окреслених програмою передбачає оволодіння правописом префіксів роз-, без-; практичне ознайомлення з написанням префіксів з-, (с-); спостереження за роллю суфіксів на прикладі спільнокореневих слів у межах однієї частини мови; творення слів з найуживанішими суфіксами, введення їх у речення, текст; спостереження за значенням слів з найпоширенішими суфіксами (у реченнях, текстах). Головним чином під час вивчення цієї теми учнів знайомлять із роллю суфіксів у прикметниках та іменниках, дієслівне ж словотворення представлено досить обмежено. На нашу думку, слід більше звертати уваги префіксальному, суфіксальному і суфіксально-префіксальному способам словотворення.

Програми 3 (4)-го класу початкової школи в розділі “Слово” у підрозділі “Дієслово” передбачають розширення уявлень учнів про семантичне значення дієслів: мовлення, мислення, руху, стану людини тощо. І далі школярі вправлятимуться у творенні дієслів за допомогою префіксів. Продовжують розвивати вміння вибирати із синонімічного ряду дієслів те, яке найбільш відповідає змісту висловлювання. Спостерігаючи за змінюванням дієслів за часами, учні знайомляться із суфіксом –в- у дієсловах чоловічого роду минулого часу. Як бачимо, словотворча робота найбільш ґрунтовно проводиться у 2 (3) класі початкової школи

Отже, теоретичне вивчення та аналіз нормативних документів, наукової та навчально-методичної літератури з проблем дослідження свідчить, що особливості словотворення дієслів за допомогою суфіксів і префіксів різних тематичних груп, а саме: дієслів руху, стану, мовлення тощо, залишається поза увагою, відсутня належна система вправ, спрямована на активізацію вживання таких дієслів у мовленні учнів початкових класів, на дотримання принципу наступності і перспективності навчання.

#### Резюме

В статье дан анализ некоторых авторских программ для дошкольных учреждений образования и программ для начальной школы относительно изу-



чения словообразования префиксальных, суффиксальных и суффиксально-префиксальных глаголов. Автор рассматривает изучение этого раздела с точки зрения преемственности и перспективности подачи этого материала старшим дошкольникам и ученикам начальных классов.

#### Summary

In the article analyze of some royalties curriculum for pre-school education and for elementary schools is given regarding to studying word-building of verbs with prefix and suffix. The author is considering the problem from the point of view of continuity and prospect in teaching the material at kinder-gardens and at elementary schools.

#### Література

1. Богуш А.М. Наступність та перспективність у роботі дошкільних закладів освіти та початкової школи // У зб. Психолого-педагогічні основи наступності й перспективності у навчально-виховній роботі між дошкільними закладами, сім'єю та початковою школою. – Дрогобич: Відродження, 1999.- 84 с.
2. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку: Програма та методичні рекомендації / Укл. А.М. Богуш. – Одеса: Маяк, 1999 87 с.
3. Дитина. Програма виховання та навчання дітей. – К.: Освіта, 1993. – 272 с.
4. Малятко. Програма виховання дітей дошкільного віку. – К.: МПТУ, 1990. – 280 с.
5. Розвиток українського мовлення у дошкільників. – К.: Освіта, 1991. – 96 с.

*Черпанова А.В.*  
*аспірантка,*

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

## **СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОЙ КОНСТРУКТИВНО-ПРОЕКТИРОВОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА**

Современный этап инновационно-технологического направления в образовании связан с изучением инновационных педагогических технологий, обобщением и поиском закономерностей их эффективной разработки и внедрения. Данную проблему изучают А.И. Уман, В.М. Монахов, Е.С. Заир-Бек, С.Н. Юревич, В.А. Сластенин, Л.С. Подымова, Н.А. Дука.

В педагогике выделяется несколько подходов, связанных со способами осуществления конструктивно-проектировочной деятельности на основе совокупности процедур, составляющих учебный процесс. Среди них: подход с позиции типологии деятельности учителя (Н.В. Кузьмина), подход с позиции постановки и решения педагогической задачи (Кан-Калик, Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин), подход с позиции НОТ учителя (И.П. Раченко), дидактико-методический подход (И.М. Грицевский, С.Э. Грицевская, В.В. Краевский, Н.В. Кухарев, Ю.Л. Львова, Р.П. Скульский, С.Д. Шевченко), подход с позиции педагогического предвидения (В.И. Загвязинский). Однако, как утверждает А.И. Уман, ни один из данных подходов не отвечает потребности в четко спланированном и законченном процессе создания педагогической техноло-

гии. Для этого необходима разработка такой системы, в которой на основе технологических характеристик элементов обучения (как традиционных, так и инновационных) стало возможным осуществить содержательное описание каждой процедуры и всего процесса конструирования в целом.

Таким образом, акцент при построении технологии создания инновационных педагогических технологий необходимо сделать на исследовании дидактических категорий.

Основные дидактические категории по отношению к практике обучения рассматриваются и интерпретируются как основные элементы в механизме протекания учебного процесса, включая и сам механизм (учебный процесс). Поскольку инновационная технология является своеобразной проекцией инновационной теории на практику обучения, то в технологическом аспекте наряду с категориями важное значение приобретают одноименные элементы (компоненты, характеристики) обучения.

К числу основных элементов процесса обучения согласно Ю.К. Бабанскому, относятся понятия о целях, содержании, формах, методах обучения и принципах его оптимального функционирования.

Элементы учебного процесса, в свою очередь, приобщаются в своих конкретных технологических характеристиках. Именно эти характеристики участвуют в технологическом процессе конструирования обучения.

На современном этапе изучения конструктивно-проектировочной деятельности в дидактике выделяются следующие направления, связанные с технологией обучения.

*1. Целостный подход к конструированию учебного процесса*, разработанный Ю.К. Бабанским. Суть данного направления заключалась в попытке выделить технологические характеристики всех основных элементов учебного процесса и во взаимодействии их при конструировании обучения. В связи с тем, что технологические характеристики были выработаны не у всех элементов процесса обучения, не было разработано эффективного способа конструирования учебного процесса. Тем не менее, была намечена стратегическая линия разработки технологического подхода в дидактике.

*2. Разработка технического потенциала каждой отдельно взятой дидактической категории и соответствующего элемента процесса обучения* (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, Н.А. Сорокин, А.А. Бударный).

Так, И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин выделили наиболее полный состав современного содержания образования: знания, умения и навыки, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения к миру. Технологическими характеристиками отмеченных элементов содержания образования будут их виды и признаки. Ряд таких характеристик уже выделен.

Разработкой технологических характеристик форм организации обучения занимался А.А. Бударный. Автор исходит из основной формы организации обучения - урока и выделяет его элементарную структуру - учебную ситуацию. Учебные ситуации подразделяются на им на потенциальные и актуальные.

Если подходить к планированию и конструированию учебной ситуации с позиции основных характеристик процесса обучения, то следует учесть

конкретизированную цель, соответствующий ей фрагмент учебного содержания и соответствующие набор и сочетание методов обучения. На основании этого можно составлять описание возможных вариантов учебной ситуации. Составляя описание, мы тем самым включаем данные характеристики в контекст самой учебной ситуации (из отмеченных выше - три: цель, содержание, методы).

Касаясь дидактических функций организации обучения, А.А. Бударный отмечает, что основная из них - “эффективно связывать, соединять, соотносить как отдельные элементы учебных ситуаций, так и сами ситуации в единое целое, чтобы обеспечить достижение целей урока...”.

Технологический компонент учебного процесса (как правило, урока) выражен определенными, реально конструируемыми учителем его участками (звеньями). Вопрос о звеньях урока в научно-педагогической литературе в достаточной степени пока еще не разработан. Поэтому разные авторы при описании данного участка учебного процесса пользуются различными формулировками. На наш взгляд, наиболее приемлимую в технологическом плане совокупность звеньев предлагают Н.М. Яковлев и А.М. Сохор. Они выделяют: изучение нового материала на уроке, первичное и последующее закрепление материала, проверку знаний, задание на дом и организацию домашней подготовки уроков.

Однако, данный подход, на наш взгляд, имеет ряд недостатков:

- акцентируясь на отдельных звеньях урока, не дает четкого представления о педагогическом процессе как целостности;
- уделяя внимание анализу составляющих учебного процесса, не содержит конкретных рекомендаций по конструированию из них собственной педагогической деятельности. Следовательно, охватить конструктивно-проектировочной деятельностью всю педагогическую систему опираясь на положения данного подхода не представляется возможным.

*3. Развитие идей категориальной дидактики за пределами установившейся традиции*, то есть вне исследования традиционных дидактических категорий. Среди основных разработчиков данного направления выделяются работы В.М. Монахова, Е.С. Заир-Бек, А.И. Умана, В.Э. Штейнберга. Общим для всех перечисленных авторов является осуществление процессов конструирования и проектирования вариативной педагогической системы на основе так называемого модульного обучения. Под дидактическим модулем понимается сновная технологическая единица технологического процесса. Принципами построения педагогических модулей являются:

- целевое назначение информационного материала;
- сочетание комплексных, интегрирующих и частных дидактических целей;
- полнота учебного материала в модуле;
- относительная самостоятельность элементов модуля;
- реализация обратной связи;
- оптимальная передача информационного и методического материала.

Среди концептуальных положений модульного подхода для нашего исследования основополагающими являются:

- системность, структурированность, воспроизводимость, планируемая эффективность, оптимальность затрат проектируемой технологии;
- оптимально сбалансированное использование резервов традиционного обучения;
- создание педагогом на основе уже известных инноваций авторской технологии.

Для того, чтобы определиться с выбором методики построения системы конструктивно-проектировочной деятельности, нам представляется необходимым проанализировать достоинства и недостатки имеющихся технологий построения инновационных педагогических технологий.

*Методическая технология В.М. Монахова* - это технология управления методическим содержанием процесса обучения, система наиболее целесообразного проектирования и конструирования учебного процесса.

Этапами данной технологии являются:

1) теоретическое обоснование новой технологии обучения, которое включает

- диагностическое целеполагание;
- выбор адекватной целям педагогической технологии;
- определение содержания обучения, выделение модулей и учебных элементов;
- определение конечных результатов педагогического процесса.

2) определение технологических процедур в границах данного дидактического модуля. Согласно В.М. Монахову, дидактический модуль - это типовое программирование и проектирование этапов и элементов учебно-воспитательного процесса как совокупности временных отрезков. Структуру и функции его составляют соответствующие организационные формы, определение уровня готовности учеников к усвоению определенного содержания, четко спланированные и спроектированные системы уроков, расчет учебной нагрузки учащихся, определение объема самостоятельной работы учеников.

3) составление методического инструментария учителя для данного дидактического модуля. Реализация данного этапа состоит в построении технологической карты - паспорта проекта будущего учебного процесса в данном классе. Технологическая карта урока или системы уроков включает основные параметры учебного процесса: целеполагание, диагностику, дозирование домашних заданий, логическую структуру проекта, коррекцию.

4) определение критериев и методов замера результатов реализации технологического замысла в данном дидактическом модуле. Для этого создаются тесты объективного контроля за качеством усвоения знаний и образцов деятельности.

5) обобщение результатов инновационной технологии. Сюда входит инвентаризация всей проектной документации...

Таким образом, процесс конструирования педагогической технологии рассматривается целостно и всесторонне, охватывая все этапы конструирования

тивно-проектировочной деятельности. В то же время, на наш взгляд, выработанная В.М. Монаховым технология имеет ряд недостатков:

- данная технология не содержит рекомендаций относительно предварительного анализа инновационной педагогической технологии, внедряемой в педагогический процесс учебного заведения;

- предполагается внедрение целостной инновационной технологии, усовершенствованной и адаптированной, в то время как мы полагаем более целесообразным внедрение отдельных элементов инновационных педагогических технологий в традиционный педагогический процесс;

- охватывая все этапы конструктивно-проектировочной деятельности, не достаточно четко, на наш взгляд, рассматривается непосредственно процесс конструирования модуля (целеполагание, подбор содержания, технологических и методических единиц, определение конкретных действий педагога и ожидаемых действий учеников).

*Детальному построению модуля (одного урока и целой темы) посвящены исследования И.А. Умана. Основой его технологии является исследование и технологическая разработка понятия “цель обучения” и “учебная задача” (“учебное задание”).*

Цель обучения - основополагающий компонент педагогической технологии. Как отмечает А.И. Уман, в практическом плане учителю предлагается формулировать неконкретное, недиагностическое описание образовательных, воспитательных и развивающих целей урока. Из-за такой неточности учителя зачастую отказываются от постановки тех или иных целей.

По мнению В.И. Загвязинского, важную роль в воплощении педагогических целей играет этап их трансформации в систему учебно-познавательных задач и заданий, обращенных к учащимся]. Н.Д. Никандров писал, что каждый учебный шаг, которым овладевает обучаемый, можно рассматривать, как некоторую вспомогательную цель обучения или как определенную учебную задачу.

Таким образом, по мнению И.А. Умана, цели обучения тесно связаны с учебными задачами, содержанием образования, методами и формами организации обучения, то есть с основными технологическими единицами. Проводя соотношения данных понятий, связанное с трансформацией целей, ученый считает, что оно будет выглядеть следующим образом: цели обучения воплощаются в учебном содержании, в методах обучения, затем в формах организации и, в конечном итоге, трансформируются в учебные задачи и задания. Отсюда следует, что учебные задания целесообразно рассматривать как одну из основных дидактических категорий наряду с целью, содержанием образования, методами обучения и другими категориями.

К технологическим характеристикам учебных заданий И.А. Уман относит совокупность видов заданий, их согласование с целями обучения. Ученым разработана технологическая модель протекания учебного процесса, одним из необходимых и основных элементов которой является учебное задание. Исходными категориями такой модели учебного процесса являются “деятельность учителя”, “деятельность учеников” и “учебное задание”.

Способ конструирования при таком подходе заключается в последовательном построении в рамках конкретной темы четырех моделей: целевой, содержательной, методической и процессуальной.

При разработке *целевой модели* автор рекомендует опираться на таксономию целей Б.Блума: знание, понимание, применение, оценка. Для построения целевой модели необходимо сформулировать содержательную цель фрагмента темы и соотнести ее с требуемой категориальной целью, отметив при этом область пересечения обеих. И так далее - до всех содержательных целей.

Для разработки *содержательной модели* необходимо каждую содержательную цель соотнести с соответствующим фрагментом материала, который затем изложить в виде последовательности небольших дискретных и логически завершенных более мелких фрагментов. Каждому фрагменту ставится в соответствие цель, которая в то же время соотносится с другими малыми целями в их последовательности, а также с общей целью изучения всего фрагмента материала. Все вместе взятые фрагменты содержания темы образуют содержательную или базовую модель темы.

Следующий этап заключается в построении *методической модели*. Он осуществляется путем соотнесения каждого малого фрагмента материала с определенными методами обучения. На основе сочетания содержания и методов обучения прогнозируются различные учебные ситуации. Последнее дает возможность выразить деятельность учителя совокупностью вариативных учебных заданий. В ходе построения методической модели складывается в общих чертах последовательность звеньев конструируемого урока.

Четвертая модель - *процессуальная*. Конкретное ее наполнение - две взаимосвязанные составляющие: деятельность учителя, выраженная последовательностью учебных заданий, и деятельность учащихся по выполнению учебных заданий с целью извлечения из них содержания образования.

Таким образом, данная технология содержит четкие рекомендации к построению каждого учебного модуля (занятия или цикла занятий по теме) с учетом четко сформулированных целей, соответствующего им содержания, адекватных методических приемов и спрогнозированных действий педагога и учеников.

Мы полагаем, что для создания эффективной технологии построения педагогического процесса с использованием инновационных педагогических технологий необходимо сочетание обеих описанных технологий.

#### Резюме

У статті висвітлюється питання про засади конструювання та проектування авторських педагогічних систем з використанням вчителями елементів інноваційних педагогічних технологій.

#### Литература

1. Заир-Бек Е.С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. - СПб., 1995. - 410 с.
2. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. - М.: Народное образование, 1998. - 256 с.

3. Суртаева Н.Н. Проектирование педагогических технологий в профессиональной подготовке учителя: 13.00.01. - М., 1995. - 279 с.
4. Уман А.И. Теоретические основы технологического подхода в дидактической подготовке учителя: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. - Орел, 1996. - 206 с.
5. Юревич С.Н. Организационно-педагогические требования подготовки учителя к профессионально-творческой деятельности в условиях современной школы: Дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск. - 1998.

*Черкасов О. В.  
аспірант,*

*Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова,  
м. Сімферополь*

### **ПРОПЕДЕВТИКА СИСТЕМАТИЗАЦІЇ ІСТОРИКО- ПЕДАГОГІЧНИХ ЗНАНЬ В УКРАЇНІ (II ПОЛ. XIX – ПОЧ. XX СТ.)**

Процес осмислення історії освіти та педагогічних ідей у II др. пол. XIX – поч. XX ст. отримав найбільш детальне відображення в узагальнюючих творах і учбових курсах з історії педагогіки видатних вітчизняних істориків освіти – П. Д. Юркевича, М. І. Демкова, В. Роднікова, О. Б. Селіхановича та інших.

Вже наприкінці 50-х років український педагог, юрист, громадський діяч П. Г. Редкін (1808-1891), підкреслюючи “необхідність історичного вивчення науки для вірного і обґрунтованого її розуміння” здійснив перші спроби історіографічного аналізу найважливіших зарубіжних праць з історії педагогіки на сторінках видання “Библиотека для воспитания” (друкувалась з 1843 р. по 1848 р.). Загальний висновок П. Г. Редкіна в процесі дослідження був таким: “Главным недостатком творів є те, що вони являють собою або тільки зібрання матеріалів, або довільну схему, в якій невдоволено різко відзначено те, в чому висловлюється успіх послідуєчого часу в порівнянні з тим що виступає попереду. Читач бачить один хаос прізвись та фактів, з яких не може вивести висновку: чи рухається виховання вперед чи подається назад [4, 9].

У 1866-1867 рр. в Росії з’явилась версія праці К. Шмідта “История педагогика” (т. I-IV) російською мовою з додатками деяких положень з творів К. Раумера в “Очерке истории воспитания с древнейших и до наших времен” Л. Н. Модзалевського. Зміст цього видання було підвергнуто ретельному критичному огляду у праці видатного вітчизняного педагога П. Д. Юркевича (1826-1874) “Идеи и факты из истории педагогика”, яка була надрукована в вересневій книжці за 1870 р. “Журнала Министерства народного просвещения”. В цьому дослідженні науковець здійснив першу в історії вітчизняної педагогіки спробу осмислення світового педагогічного процесу [5, 90]. Історію виховання П. Д. Юркевич розглядав як процес реалізації ідеї виховання в історії людства в педагогічних традиціях різних народів і цивілізацій. Учений прагнув побачити реальний зв’язок ідеології суспільства, його культури та практики виховання. По Юркевичу, аналіз фактів історії людства повинен проводитись у двох аспектах. По-перше, у широкому контексті явищ, що дає

можливість виділити причинно-наслідкові зв'язки, історичні закономірності. А, по-друге, згідно з “нормами, взірцями, ідеями”, що сприяє об'єктивній оцінці кожного факту. На думку П. Д. Юркевича, К. Шмідт і Л. Модзалевський у своїх творах засновуючи свою історію педагогіки на тезисі про визволення людини через виховання, не дають відповіді на проблему цілісної інтерпретації світового педагогічного процесу. Для П. Д. Юркевича історія педагогічного процесу – це діяльність людей, що втілюють ідеї моральності та досконалості

У праці П. Д. Юркевича були розглянуті культурно-історичні типи виховання з точки зору православної свідомості, показано їх зв'язок з релігійними і культурними традиціями, проаналізовано різницю у виховних доктринах Сходу і Заходу, дана характеристика ідеалів виховання у різні періоди історії людства. Осмисливши історію світового процесу П. Д. Юркевич розглядав виховання як універсальну категорію, яка об'єднує людство в історичному часі і потребує вдосконалення не тільки вихованців але й вихователів.

Першим фундаментальним дослідженням з історії вітчизняної педагогіки була “История русской педагогики” видатного українського вченого М. І. Демкова (1859-1939), яка виходила протягом 1895-1909 рр. у трьох частинах. М. І. Демков постійно наголошував на тому, що сучасні педагогічні проблеми неможливо розв'язати без ретельного аналізу педагогічного досвіду попередніх часів. Аналізуючи праці своїх попередників (Л. М. Модзалевського, К. В. Єльницького) автор писав, що в їх посібниках читачі більше знайомились з історією західноєвропейської педагогіки, ніж вітчизняної. М. І. Демков констатував: “Запропонована “Історія російської педагогіки” становить першу спробу звести в єдине ціле розкидані факти із історії нашого виховання і освіти”. Перша частина дослідження присвячена історії освіти і педагогічної думці з часів запровадження християнства на Русі до кінця XVII століття, друга частина огортає XVIII ст. і третя – це історія новітньої педагогіки XIX століття. Характерною рисою праці М. І. Демкова є те, що вчений, на фоні розкриття розвитку педагогічної думки в Російській імперії, в умовах жорстокою цензури, справедливо відтворював історію розвитку освіти Українського народу, показав споконвічне прагнення українців до знань, намагання зберегти свою національну культуру і освіту. Він доводив що українська наука і освіта є історичною основою розвитку культури слов'янських народів. В працях з історії педагогіки Демкова є деякі положення, які ми можемо вважати як данину тому часові, об'єктивним умовам в яких жив вчений (недостатньо повне висвітлення історії розвитку освіти і педагогіки України XIX ст.), але все це не зменшує значення праці вченого, його внеску в розробку питань з історії педагогіки [1, 161]. М. І. Демков надрукував також ряд підручників і посібників з загальної історії педагогіки: “Очерки по истории русской педагогики ” (1909), “Краткая история педагогики” (1910), “Педагогика западноевропейская и русская”, “Педагогическая хрестоматия” (1911), “История западноевропейской педагогики” (1912). Безумовною цінністю вище названих праць є детальний принцип літератури не тільки творів вітчизняних авторів, перекладів зарубіжних творів, а педагогічні праці



подані в оригіналі (англійською, французькою, німецькою мовами). Характерною особливістю праць Демкова є те, що вчений розглядав історію розвитку навчання і виховання не тільки в хронологічній послідовності а й у взаємозв'язку з філософськими течіями. На його думку, педагогічні явища, що відбуваються в одній країні мають безпосередній вплив на розвиток освіти інших народів (наприклад, погляди Ж.- Ж. Руссо і школа філантропів у Німеччині) [3, 363]. Вчений постежив трансформацію педагогічних ідей та течій, вперше в історичному аспекті показав, як зароджувалась, розвивалась, відмирили чи реформувалась та чи інша педагогічна теорія. Стосовно останньої праці слід зазначити, що вона присвячена історії лише початкової школи у Західній Європі і в Росії. Крім цього, вона містить біографії педагогів початкової школи, уривки з їх праць, довідки про задачі національної школи і деякі дидактичні і загально-методичні приклади (що таке добрий урок, вимоги до вчителя та інші).

На початку ХХ століття в узагальнюючих працях російської історико-педагогічної науки з'явилися спроби нового осмислення цілісної картини процесів розвитку школи. Наприклад, це праці відомого вітчизняного фахівця з історії педагогіки В. Роднікова "Нариси з історії російської педагогіки" та "Історія педагогіки загальної та російської" (Київ, 1916). Задачею історії педагогіки автор вважав аналіз становлення і розвитку педагогічних ідей і течій. Стосовно вітчизняної історії освіти, В. Родніков починав свої міркування з домонгольського періоду руської школи. Він відзначав, що характер школи Київської Русі є не повністю визначеним, але зауважував, що важливу роль тут відігравав релігійно-етичний елемент, і школа знаходилась під сильним впливом культури Візантії. Після періоду монголо-татарської навали і початку збирання земель Московщиною розвиток освіти активно продовжувався лише на території Південно-Західній Русі (України). В цьому процесі автор виділяв два етапи:

1. Освіта братських шкіл греко-слав'янського типу.
2. Освіта Києво-Могилянської Академії латино-польського типу.

Виховуючим ідеалом братських шкіл було створення гідного захисника рідної землі і віри. Характер виховних засобів повинен був ґрунтуватися на принципі "людяності" (гуманності). Недоліком Києво-Могилянської Академії автор вважав те, що вона копіювала єзуїтську педагогічну систему. Тому виховання тут перетворювалося в дисципліну, яка замість морального розвитку мала ціль лише створення зовнішнього порядку і субординації. Але братські школи і Києво-Могилянська Академія справили значний вплив на розвиток освіти в Російській імперії та підготували перелом в освіті епохи Петра І. В дослідженні В. Роднікова з'явився і спеціальний розділ "Самобитна російська педагогіка", в якому розглядалися педагогічні теорії і погляди вітчизняних діячів освіти і педагогів П. Г. Редкіна, М. І. Пирогова, К. Д. Ушинського, Н. І. Корфа та інших. В останніх розділах праці В. Родніков аналізує сучасні течії в педагогіці (педологічний напрям, особистісний підхід), розглядає засоби і методи виховання за кордоном (гербартианство, реальна природно-наукова течія Геккеля і Спенсера).

На початку ХХ ст. було надруковано і декілька навчальних

посібників з історії загальної педагогіки. Окрім праць М. І. Демкова слід зазначити “Введение в историю Европейской педагогики” (переробка по Ф. Регенеру) Г. Попова. – К. – 1913 та твір приват-доцента університету св. Володимира Селіхановича А. “История педагогики” (на Западе и в России), (Петроград-Київ, 1917).

Г. Попов, трактуючи дослідження німецького педагога, викладача брауншвейгською семінарії Ф. Регенера, вважав, що історія педагогіки – є окремою науковою дисципліною, функція якої показати розвиток і залежність виховання від культурного стану історичної епохи, створити цілісну картину форм, методів, засобів освіти і виховання у різних народів, простежити еволюцію педагогічних ідей [2,4]. Основними завданнями історії педагогіки як науки є: 1) культурно-історичний аспект і 2) спеціальний (тобто зміцнення педагогічної самосвідомості вихователів, які являються нащадками досвіду минулого і провідниками розвитку педагогічної теорії в майбутньому). Історико-генетичну еволюцію педагогіки Г. Попов розглядав у взаємозв’язку з історико-культурними та соціально-економічними процесами в суспільстві. Чільне місце в дослідженні займає ретельний аналіз стану шкільної справи в Україні в період XVI-XVII ст. Г. Попов наголошував, що європейська педагогіка до XVI ст. наслідувала систему освіти і виховання античності і тільки XVII ст. – є началом справжньої нової педагогіки.

В дослідженні О.Б. Селіхановича історія педагогіки викладалась у теж тісному взаємозв’язку з всесвітньою історією, історією культури та філософією. Нариси посібника окреслювали системи виховання у різні етапи історії людства, містили аналіз поглядів видатних європейських педагогів, подавали огляд стану вітчизняного шкільництва і коментували педагогічні теорії Л. М. Толстого, М. А. Корфа, М. І. Пирогова, К.Д. Ушинського та інших. Ця праця містила і деякі історичні помилки. Наприклад, автор зазначав, що братські школи були створені греками, які виконували і ролі вчителів при цих школах, а організація, програма, зміст і засоби викладання дисциплін у Києво-Могилянській Академії були повністю запозичені з єзуїтської системи [6, 58]. Кожен розділ праці А. Селіхановича завершувався блоком питань і завдань по вивченому матеріалу.

На рубежі XIX-XX ст. з’явилися перекладні дослідження з історії педагогіки (Коротка історія педагогії д-ра Л. Кельнера // переклад Теофіла Грушкевича. – Л., – 1895; Історія педагогіки Т. Циглера // переклад Е. Цитрон і А. Карнаухової під ред. С.А. Ананьїна. Сп.б. – К., – 1911), але всі вони взагалі були присвячені розвитку німецьких педагогічних ідей і течій. Розділів, в яких розглядалась історія освіти і виховання в Росії і Україні не було.

Таким чином, проблеми історії виховання і інтерес до історико-педагогічної спадщини людства на рубежі XIX – XX століть були надзвичайно популярними. Це пояснюється передусім тогочасними культурними і соціальними процесами, а також поживанням громадсько-педагогічного руху і розвитком самої історико-педагогічної науки. В узагальнюючих працях вітчизняних істориків педагогії виразно простежувались теоретичні пошуки, в сонові яких лежали віра в майбутній розвиток країни на засадах гуманізму і демократії, опора на національні ідеали та народну енергію. Перспектива роз-

витку національної школи та педагогічної науки не уявлялось без систематизації і узагальнення історико-педагогічного досвіду минулого.

Дослідження Юркевича П. Д., Демкова М. І., Роднікова К. та інших вітчизняних істориків педагогіки внесли значний вклад в становлення і розвиток цього наукового напрямку.

#### Резюме

В статье Черкасова А. В. «Пропедевтика систематизации историко-педагогических знаний в Украине (II втор. пол. XIX – нач. XX ст.)» осуществлен анализ первых обобщающих трудов по истории педагогики, созданных отечественными учеными П.Д. Юркевичем, М. И. Демковым, В. Родниковым, А. Б. Селихановичем. Первые обобщающие труды по истории педагогики способствовали формированию и развитию истории педагогики как отдельного научного направления гуманитарных знаний.

#### Summary

This article is devoted to the investigation and analysis of first ukrainian generalized studies by history of pedagogics, which were created by P.Yukevich, M.Demkov, V.Rodnikov, A.Selikhonovich, G.Popov.

Author showed, that this works promoted to forming and development of historyof pedagogics as individual direction of scientific humanitarian knowledge.

#### Література

1. Белкіна Н. Освітня діяльність і педагогічні погляди М. І. Демкова. – Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. – К. – 1999.
2. Введение в историю европейской педагогики (переработано по Ф. Регенеру Г. Поповым). – К., 1913. – 249 с.
3. Демков М. И. История западноевропейской педагогии.– М., 1912. – 500 с.
4. Днепров Э. Д. Становление и развитие отечественной истории педагогики: основные этапы и тенденции // Историографические и методологические проблемы изучения истории отечественной школы и педагогики (под ред. Днепров Э. Д. и других). – М.: АПН СССР. – 1989. – с. 59-84.
5. Кузьмина С. Л., Юркевич П. Д. История воспитания // Педагогика. – 1996, № 5. – с. 90- 95.
6. Селеханович А. История педагогики (на Западе и в России). – Пг.-К.: изд-во “Сотрудник”. – 1917. – 272 с.

*Чуланова О.Л.  
аспірантка,  
Кіровоградський державний педагогічний університет  
імені В. Винниченка*

## **РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНИХ ПЕРСПЕКТИВ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ДОЗВІЛЛЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Суспільні перетворення, що відбуваються у країні під впливом соціально-економічних змін, призвели до модифікації багатьох педагогічних орієнтирів. В умовах становлення нового ринку праці особливу значущість набувають проблеми виховання відповідальної, ініціативної, творчої особистості, яка спроможна реалізувати власні життєві перспективи.

Зростання масштабів і складність суспільних змін, розпад духовних і моральних цінностей у суспільстві викликають великі зрушення у світовідчутті і ціннісних орієнтаціях молоді. Численні соціологічні і педагогічні дослідження свідчать про розгубленість, втрату ідеалів, песимістичне ставлення до життя молодих людей.

Входження підростаючого покоління у соціум і набуття навичок соціальної орієнтації в умовах сьогодення все менше опосередковується звичаями і традиціями. У зв'язку з тим, що темпи соціальних перемін випереджають темпи зміни поколінь, молодь змушена значно частіше, ніж їх батьки, змінювати свої життєві цілі та моральні орієнтації, накреслювати усе нові й нові перспективи життєдіяльності.

Успішна самореалізація сучасної молодої людини у соціокультурному просторі можлива лише за наявності та розвитку її особистісної системи якостей, цінностей, які є адекватними мінливим соціальним умовам сьогодення. Це актуалізує дослідження структури, закономірностей і механізмів формування особистісних перспектив школярів.

Якщо узагальнити праці, які присвячені проблемі виховання особистісних перспектив, то можна виділити кілька напрямків, що пов'язані з розв'язанням цієї проблеми.

Прагматична орієнтація у вихованні узгоджується з адаптацією, пристосуванням індивіда до існуючих соціальних умов і цінностей суспільства. Найбільшу увагу педагогічна наука приділяла формуванню перспектив особистості та різноманітних її аспектів на основі існуючих ідеологічних установок (А.Альбицька, Б.Ліхачов, В.Лобицький, М.Огурцов, Є.Тонков та ін.).

Особливе місце у розвитку особистості у межах цього підходу приділяється дослідженням колективних перспектив (Ю.Косолапов, В.Лобицький, А.Макаренко, В.Чудновський, З.Шиліна та ін.). Відповідно до даної орієнтації перспектива розглядається як **засіб, стимул** виховної діяльності, **метод** педагогічного впливу для досягнення особистісних цілей.

Значна кількість публікацій і дисертаційних досліджень присвячена вивченню стимулюючої функції перспективи в організації пізнавальної і

виховної діяльності школярів і студентів (Е.Бергер, Т.Бобкова, М.Данилов, С.Каркліна, Г.Щукіна та ін.).

З гуманістичних позицій була виконана ціла низка досліджень вітчизняних вчених, в яких особливу значущість отримали проблеми розвитку ціннісних орієнтацій, що надало можливість розглянути людину як мету, а не засіб суспільного розвитку (І.Бех, В.Бутенко, В.Дряпіка, І.Зязюн, О.Мороз, В.Радул, О.Савченко, Р.Хмелюк, Г.Шевченко та ін.).

Ідея гуманізації навчально-виховного процесу, пошук нових оптимальних форм і засобів, що забезпечують повноцінний розвиток молодої людини, привертає увагу багатьох психологів і педагогів. Ця ідея знаходить відображення у розробці конкретних прийомів, способів і методів гуманістичної взаємодії педагогів і вихованців, оптимістичного прогнозування і проектування розвитку особистості учня (Ш.Амонашвілі, В.Загвязінський, Л.Занков, І.Зверєва, Л.Коваль, С.Лисенкова, В.Семенов, В.Сухомлинський та ін.).

Дослідження особистісного аспекта організації часу в сучасній педагогіці було розпочато С.Рубінштейном і продовжується його школою (К.Абульханова-Славська, В.Ковальов, Л.Кубліцкене, В.Серенкова та ін.). У межах зазначених досліджень найбільш вдало висвітлені аспекти інтеграції суб'єктивного і об'єктивного розгляду часу, ставлення людини до часу, його практична реалізація.

Проблема дослідження майбутніх перспектив у часі, а також окремі аспекти виховної роботи у цьому напрямку розглядаються у працях В.Асеева, Л.Виготського, М.Гінзбурга, Є.Головахи, О.Орлова, М. Толстих та ін.

Соціально-професійні прагнення молоді, що знаходять певне вираження у проєктивному і реальному, первинному і вторинному виборі, синтезуються, певною мірою, у професійних планах молодих людей. Професійні плани особливо тісно пов'язані з проєктивним вибором, розвиваються разом з ним і є системою найближчих і більш віддалених особистих цілей, а також програмою діяльності індивіда з їх реалізації.

Ми поділяємо думку С.Чистякової і М.Захарова, що найважливішою складовою життєвої перспективи у юнацькому віці є уявлення особи про своє професійне майбутнє [2], хоча дослідники не зробили спроби ототожнення цих понять, як представник цієї ж наукової школи О.Коротун [1]. Належить зауважити, що паралельно з професійним особистістю здійснюється і надзвичайно важливий процес соціального самовизначення. Водночас, ні одна із життєвих перспектив не вирішується у старшому підлітковому і юнацькому віці так визначено, як професійний план, котрий є основою для постійного удосконалювання особи, розширення можливостей особистісної самореалізації або "самоактуалізації" (А.Маслоу). Окрім цього, разом із професією молода людина обирає і стиль життя, коло спілкування тощо. Таким чином, професійний план традиційно визначають як обґрунтоване уявлення про галузь трудової діяльності, яку обирають, про засоби досягнення майбутньої професії і перспективи професійного зростання

Однак, "ключ", з нашого погляду, до цілісного розкриття цієї проблеми можливий завдяки реалізації гуманістично-прагматичного підходу, згідно з

яким, особистість здатна не тільки до орієнтації на духовні, загальнолюдські цінності, але й готова до їх досягнення і реалізації у повсякденній життєдіяльності, може нести відповідальність за свій вибір і вчинки. Такий підхід вимагає не лише розвинутої особистісної перспективи школяра, його здатність до планування і організації свого життя, але й можливості адекватно меті та перспективам самореалізовуватися в умовах дозвільної діяльності.

Привабливою, престижною і перспективною для молоді є **соціокультурна дозвільна діяльність**. Вона визначається як якісно новий рівень використання людиною свого вільного часу, що проявляється в активній діяльності, спрямованій на особистісний розвиток через засвоєння певної системи знань, цінностей, норм, зразків (Л.Михайлова). Іншими словами, це певний рівень використання людиною свого вільного часу, що охоплює не лише його обсяг і структуру, а й змістовну сутність – знання, цінності, норми, зразки життєдіяльності.

Старшокласники, які займаються розробкою і введенням соціокультурних дозвільних програм, отримують можливість не лише визначити і диференціювати свої особистісні перспективи, плани, професійно самовизначитися, але й ефективно адаптуватися в молодіжно-культурному середовищі, удосконаливши комунікативні вміння, знання етикету ділових відносин, технологію самореалізації та самовдосконалення. Це також обумовлює пріоритетне значення даної проблематики, адже час, що займає у старшокласників дозвілля, є важливим потенційним резервом в аспекті розв'язання проблеми їх самовизначення. Саме тому назріла необхідність активніше використовувати можливості соціокультурної дозвільної діяльності з метою формування особистісних перспектив учнівської молоді.

Аналіз наукової літератури свідчить, що до цього часу немає досліджень, в яких була б розкрита цілісна характеристика процесу розвитку особистісних перспектив школярів, висвітлені закономірності і специфіка соціокультурної дозвільної діяльності сучасної молоді. Відсутність глибокого наукового аналізу сутності зазначеного процесу стоїть на перешкоді його раціональній організації.

Отже, на сьогодні у педагогіці не отримали належного висвітлення і розв'язання наступні соціальні та психолого-педагогічні протиріччя:

- між об'єктивною необхідністю розвитку в старшокласників особистісних перспектив і нерозробленістю психолого-педагогічних засад цього складного виховного процесу;

- між сформованим у сучасному суспільстві стійким, довгостроковим запитом на вільну, відповідальну, ціннісно-зорієнтовану особистість школяра та існуючою практикою директивного педагогічного впливу на учнівську молодь;

- з орієнтацією підростаючого покоління на прагнення пов'язати своє дозвілля із засвоєнням соціокультурних знань, умінь і навичок у подальшому самовизначенні та невизначеністю соціально-педагогічних умов розвитку особистісних перспектив учнів в умовах їх вільного часу.

Резюме

В статье рассматривается актуальная проблема непрерывного профессионального образования в аспекте развития личностных перспектив учащейся молодежи в процессе социокультурной досуговой деятельности.

Summary

In clause the urgent problem of continuous vocational training in aspect of development of prospects of students in process of activity is examined.

Література:

1. Коротун О.А. Формирование личных жизненных планов – фактор активного профессионального самоопределения учащихся общеобразовательной школы: Дис. Канд.пед.наук.- М., 1992.- 176 с.
2. Чистякова С.Н., Захаров Н.Н. Профессиональная ориентация школьников: Организация и управление.- М.: Педагогика, 1987.- 160 с.

*Шандрук С.І.  
аспірант,*

*Кіровоградський державний педагогічний університет  
імені В. Винниченка*

### **ВИХОВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ У СФЕРІ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ**

В умовах глибоких політичних, економічних та соціальних змін в усіх галузях життя сучасного суспільства з'явилась необхідність по-новому поглянути на проблему виховання ціннісних орієнтацій підстаючого покоління. У педагогічному аспекті це зумовлено тим, що в недалекому минулому за загальноосвітньою школою був офіційно закріплений статус основного інституту соціалізації особистості, а інші інститути виховання виконували тільки допоміжну роль. Створювалась ідеологічна ілюзія про несуперечливість входження молоді в життя суспільства.

Сучасний об'єктивний характер суспільного прогресу в галузі педагогічної діяльності веде до того, що на зміну монопольному становищу школи в сфері виховання особистості, її формування і розвитку приходить всебічна взаємодія всіх інститутів соціалізації, що діють у межах правового простору, зокрема й засоби масової інформації (ЗМІ).

ЗМІ є одним із основних інститутів соціалізації, який визнаний у всьому цивілізованому світі регулювати та забезпечувати основні права та обов'язки демократично вільної людини. Адже розповсюдження інформації за допомогою масової комунікації є засобом ідеологічного, політичного, економічного, правового, етичного, естетичного, художнього та інших впливів на ціннісні орієнтації молоді.

Зокрема, у відповідних науково-теоретичних розробках і в практичному досвіді більшості розвинених країн засоби масової інформації відносять до такого виду соціального спілкування, котрий за своєю природою

та сутністю є сферою активізації аксіологічного виховання, творчого становлення й розвитку людини, всіх її духовно-моральних сил, що забезпечується культурним прогресом суспільства в цілому (Б.Бло, Л.Миколаєва, Л.Порше, Р.Торай, П.Ферран, Л.Чашко та ін.).

Значний внесок у розробку проблеми масової інформації як інституту соціалізації, так і фактора виховання ціннісних орієнтацій молоді людини внесли такі відомі сучасні вчені, як: І.Бех, Ю.Гальперін, І.Кон, В.Ксенофонов, Л.Сніжко, В.Москаленко, О.Савченко, О.Первишева, Л.Гордін, Г.Шевченко та інші (аналіз проблеми виховання молоді, принципи взаємодії соціальних інститутів, фактори та умови виховання); В.Гуров, І.Левшина, В.Лізанчук, І.Зверєва, А.Толстих, А.Харчев, С.Хлебик та інші (аналіз різних змістовних аспектів засобів масової інформації й комунікації); Т.Сущенко, Л.Біла, Г.Камаєва, Л.Масол, Т.Позднякова, І.Дубровицький та інші (нові форми роботи з організації навчально-виховного процесу і дозволя старшокласників), питання цінностей та орієнтацій на них людини знайшли розкриття в працях філософів (В.Василенко, О.Дробницький, А.Здравомислов, І.Зязюн, М.Каган, В.Малахов, В.Ольшанський, Г.Полушин, І.Попов, В.Тугаринов, Н.Чавчавадзе, Б.Чагин, Ю.Шаров та ін.), які розглянули зміст і типологію цінностей, значення їх як чинників функціонування суспільства.

Протягом останнього десятиріччя істотно зріс інтерес до вивчення зазначеної проблематики в Україні, особливо в площині гуманізації та гуманітаризації освіти (В.Бутенко, С.Гончаренко, М.Євтух, С.Мельничук, В.Радул, О.Савченко, О.Сухомлинська, С.Харченко, Г.Шевченко, М.Ярмаченко та ін.). Моделюється специфічна педагогічна стратегія, зорієнтована на нову соціальну реальність, у лоні якої відроджується і розвивається вітчизняна та світова культура, зокрема й інформаційна (Л.Коваль, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Рудницька, Г.Сагач, О.Семашко, Г.Тарасенко та ін.) філософської, психолого-педагогічної та соціологічної літератури засвідчив, що такий важливий аспект, як виховання ціннісних орієнтацій учнівської молоді засобами масової інформації, ще не став предметом спеціального дослідження. Доречним буде вказати й на об'єктивно наявне протиріччя між величезними потенційними можливостями засобів масової інформації як важливого фактора виховання і розвитку ціннісних орієнтацій старшокласників, з одного боку, й малоєфективним характером використання цих можливостей у педагогічній практиці школи, з іншого.

Історичний і сучасний аналіз категорії "ціннісні орієнтації" (Сенека, Марк Аврелій, І.Кант, Г.Лотце, Г.Ріккерт, Дж.Дьюї, Р.Перрі, а також В.Тугаринов, М.Каган, Л.Столович, В.Ольшанський, А.Здравомислов, Н.Чавчавадзе, В.Ядов та ін.), надав можливість трактувати їх як вибіркву систему спрямованості інтересів і потреб особистості, яка зорієнтована на певний аспект цінностей.

Цінності – це значущість явищ, предметів реальної дійсності й культури з погляду відповідності або невідповідності їх потребам суспільства, соціальних груп і окремих осіб. А характеристика психолого-педагогічного ракурсу даної проблеми дала змогу виявити кілька параметрів, що з'ясовують сутність



ціннісних орієнтацій. Так, з одного боку, вони становлять взаємозв'язок елементів психологічної спрямованості особи (потреб, інтересів, смаків ...), а з іншого – проявляються як певний вид орієнтаційної дії, що обумовлюється рівнем розвитку ставлень і переваг людини у широкій сфері культури і життя. По-перше, вони формуються у процесі соціального розвитку особи, а по-друге – здійснюють суттєвий вплив на її соціалізацію.

Результати наукового пошуку і доробки вітчизняних дослідників цієї проблеми (В.Анненков, В.Дряпіка, О.Здравомислов, В.Мухіна, І.Нужна, О.Рудницька, В.Ядов та ін.) допомогли визначити структуру ціннісних орієнтацій, що розглядається як складний комплекс потреб, інтересів, смакових установок особи в актах сприйняття, оцінки і вибору цінностей.

Звернення до теоретичних концепцій О.Конта, Е.Дюркгейма, Т.Парсонса, З.Фрейда, М.Вебера та інших вчених, аналіз різних напрямків соціалізації індивіда призвели до висновків, що специфіка кожної з концепцій залежить від того, на яких способах взаємодії людини із соціальним оточенням будується та чи інша теорія. Враховуючи їх аналіз та спираючись на сучасні наукові дослідження (К.Абульханова-Славська, І.Бех, Б.Бітінас, Є.Головаха, Р.Гурова, І.Зверева, Л.Колосова, М.Лебедик, Л.Новикова, В.Радул, В.Сластьонін, Р.Хмелюк, П.Якобсон та ін.) обґрунтовується особистісно зорієнтована концепція виховання Дюдини Культури. Цей підхід враховує єдність трьох сутностей: природної, соціальної та культурної, де молода людина з вихованими ціннісними орієнтаціями стає суб'єктом суспільних відносин за умов активного засвоєння і відтворення нею справжньої культури – загальнолюдської цінності (з її гуманістичним “зарядом”). Умовно виокремлюються властивості особи, яка соціалізується: сформована культура почуттів, систематизовані знання і явлення (інформаційна культура), розвинута мотиваційна і духовна сфера.

Соціалізація - процес освоєння й активного відтворення людиною соціально-культурного досвіду, оволодіння навичками теоретичної і практичної діяльності, перетворення реально існуючих цінностей і ставлень до них у якості особистості. Адже виховання і соціальний розвиток людини можна розглядати як керування становленням або зміною її ціннісних орієнтацій (С.Гончаренко, О.Коджаспіров).

Зазначається, що виховання ціннісних-орієнтацій учнівської молоді здійснюється під впливом цілеспрямованих процесів (навчання, виховання) у навчально-виховних закладах і під впливом стихійних факторів соціалізації, зокрема, засобів масової інформації. У цьому зв'язку визначаємося, що ЗМІ – особливий вид соціального спілкування, котрий здійснюється у масштабах суспільства і, маючи потужний ціннісно-орієнтаційний виховний потенціал, є важливим чинником соціалізації особи. ЗМІ – це своєрідна система, яка охоплює періодичні друковані видання, радіо-, теле-, відеопрोगрами, інші форми періодичного поширення масової інформації, зокрема, комп'ютерні телекомунікаційні технології (Л.Губерський, В.Вергун, В.Донсбах, Д.Дюпре, В.Іванов, А.Москаленко, В.Петрушин, Є.Полат та ін.).

Проведений аналіз вітчизняного інформаційного простору, зокрема, молодіжного, дав певне уявлення про властивості сучасної соціальної

інформації, котра визначається як повідомлення, що передаються будь-яким зрозумілим людині кодом і містить у собі відомості про процеси функціонування громадянських спільнот, факти і події у масштабах суспільства. Враховуючи, що різні сфери ЗМІ (преса, радіо, телебачення, комп'ютерні ЗМК) виконують широкий обсяг як загально-інформаційних, комунікативних, так і специфічних функцій, справляючи значний вплив на молоду особу, ці функції були умовно перекладені у своєрідну аксіологічну "піраміду", де *вершина* – загальнолюдська цінність (з її гуманістичним "зарядом"); *підґрунтя* – *абсолютні* (новизни, змістовності, достовірності, доступності, своєчасності, систематичності, масштабності, відповідності, товарності та ін.) та *прикладні* (евристично-пізнавальні, ідейно-формульовані, світоглядно-розвивальні, соціально-орієнтаційні, контактано-комунікативні, культурно-просвітницькі, емоційно-гедоністичні та ін.) функції-цінності. Хоча наведений добір функцій-цінностей ЗМІ є умовним (адже в педагогічному ракурсі ця "системно-виховна ланка" знаходиться у постійному варіативному русі), все ж орієнтуючись на ті чи інші абсолютні або прикладні цінності та обираючи за визначальну - гуманістичний "заряд" загальнолюдської вартості, вихованець має змогу постійно коригувати свої ціннісні орієнтації, помисли і вчинки.

Акцентується увага, що масова інформація має виховну, ціннісно-орієнтаційну зумовленість. За допомогою її засобів набувають масового тиражування моральні, естетичні, духовні цінності та соціальні норми. У систематизованому вигляді вона відображає світоглядні уявлення і суспільний настрій, що панують у суспільстві. Але потужний виховний потенціал ЗМІ не реалізується, коли особистості, що складають її аудиторію, не мають спільних соціальних почуттів, спільного соціального досвіду, ціннісної зорієнтованості.

Слід підкреслити, що спілкування молоді із ЗМІ має багатоаспектний характер. Молодь бере активну участь у різних формах інформаційного контактування, але, насамперед, як типу емоційної релаксації, водночас, прагнучи знайти в ЗМІ діалогічне спілкування з довіреною особою, із справжніми наставниками й товаришами. Проте сучасна індустрія розваг (масова культура) нерідко спрямовує ЗМІ на формування в молоді як духовної, так і соціальної апатії. Виховання ціннісних орієнтацій підростаючого покоління майже повністю «випало» з-під контролю спеціалізованих виховних інституцій, які здійснювали її протягом століть. Результати цього плину настільки руйнівні, що ціннісна аморфність, бездуховність, аморальність тощо почали у величезних масштабах загрожувати соціальному становленню сучасної молоді. Гіркий урок ХХ століття підтверджує: формалізоване виховання дає формалізовану людину, спрощене виховання – спрощену людину, комп'ютерне виховання – «комп'ютерну» людину, інформаційне виховання – «інформаційну» людину. З останнього походить і така тенденція соціокультурної реальності, як інформоманія юнаків і дівчат. Це своєрідна хвороба часу, нестримне нагромадження інформації, що за своєю суттю замінює справжню культуру. "Ліками" цієї хвороби має стати виховання ціннісних орієнтацій молоді засобами справжньої інформаційної культури у сфері ЗМІ. *«Інформоманія»* – сучасний вчитель.

Автор затрагивает вопросы актуальной проблемы современности - гуманизации и гуманитаризации развития личности, возможности воспитания ценностных ориентаций учащейся молодежи в сложной и противоречивой сфере средств массовой информации.

Summary

The author mentions questions of a urgent problem of modernity – humane of development of the person, opportunity of education value of orientations of learning youth in complex and inconsistent sphere of mass media.

Література

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник.- К.: ІЗМН.- 204 с.
2. Дряпіка В.І. Орієнтації студентської молоді на цінності музичної культури (соціально-педагогічний аспект).- К.-Кіровоград: Державне Центрально-Українське вид-во, 1997.- 215 с.
3. Радул В.В. Соціальна зрілість молодого вчителя.- К.: Вища шк., 1997.- 269 с.

*Шачкова Э.В.*

*кандидат педагогических наук,*

*Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта*

**ПРОБЛЕМА ПЕРЕХОДА К НОВОЙ СТРУКТУРЕ ОБУЧЕНИЯ  
ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ И ЕГО ТВОРЧЕСКОМУ  
РАЗВИТИЮ В СИСТЕМЕ ГУМАНИТАРНЫХ ВУЗОВ  
УКРАИНЫ**

Проблема развития творческого начала, творческих способностей человека всегда волновала как учёных-исследователей, так и педагогов, непосредственно занимающихся как теоретической, так и практической деятельностью.

Эстетическое восприятие мира человеком немислимо без его потребности вносить в жизнь прекрасное, то есть создавать атмосферу духовности и гуманизма.

В современной педагогике накопилось множество подходов, разработок по отдельным проблемам методики преподавания. Особый интерес вызывает творческая деятельность людей науки и искусства: как у них осуществляется и протекает творческий процесс?

В чем различие между научным и художественным творчеством? Эта проблема может быть решена через обучение, воспитание, науку и искусство.

Какова роль интуиции, воображения и предвидения?

В целях более глубокого исследования природы творчества существует такая специальная область науки, как эвристика, которая изучает природу научного творчества, но почти не затрагивает вопросов художественного творчества, между тем природа художественного творчества также нуждается в систематическом исследовании. Фундамент этих поисков заложили философы, эстеты, психологи, педагоги, физиологи.

Многие тайны творческого процесса были открыты и поняты художниками-практиками эмпирическим путем на основе опыта творческой работы

и наблюдений за деятельностью своих учеников. Однако, далеко не все стороны творческого процесса они могли бы объяснить с научной точки зрения.

Для этого в современной Высшей школе существует единая система эстетического воспитания.

Система охватывает как общеобразовательные, так и художественные циклы.

С 1999 года, впервые в Крымском государственном гуманитарном институте была открыта специальность: «Изобразительное искусство. Специализация: украиноведение. Квалификация специалиста: учитель изобразительного искусства, этики, эстетики и украиноведения», отличающаяся новым содержанием учебного плана, имеющего уникальный характер и являющегося единственным в Украине, а с 2001 года открывается специальность: «Графический дизайн». В настоящее время, ялтинская школа строит свою политику на принципах взаимообогащения различных видов художественного творчества. Это условие, продиктовано новой структурой обучения, образуемой двумя основными направлениями подготовки специалистов в КГГИ: изобразительное искусство и графический дизайн. Обеспечивающим фактором общественной подготовки будущих студентов, является кафедра рисунка и живописи. Главной особенностью и задачей ялтинской школы состоит в том, чтобы оперативно реагировать на методические новшества в области изобразительного искусства и графического дизайна, а так же сохранить устойчивые академические традиции и критерии преподавания этих дисциплин. Такой подход даст возможность сохранить творческий потенциал школы, устойчивость которого зависит во-первых от формирования ремесленных умений и навыков, во-вторых от развития профессионального уровня художественной подготовки будущих специалистов.

Специалисты указанного профиля необходимы в общеобразовательных школах, художественных школах и гимназиях, художественных учреждениях различного типа, а также в рекламных агентствах.

В системе образования, процессы обучения, воспитания и развития взаимосвязаны и едины. Обучение студентов приёмам, навыкам и знаниям имеет тенденцию к формированию и развитию у них творческих способностей.

Среди ведущих художественно-творческих способностей выступают такие как образное мышление, творческое воображение, зрительная память, художественная наблюдательность.

Особо ценно развивать у обучающихся эстетическую наблюдательность, качества, которые являются базой и отправной точкой для формирования и развития многих других творческих способностей.

В процессе овладения учебными предметами художественного цикла у студентов появляются такие способности, как быстрота реакции, успешность в овладении предметами, мимика, точность жестов, эстетический вкус, развивается зрительная память, а так же наглядно-образная, что в целом влияет на культуру взаимоотношений людей, понимание и значение их личностных качеств.

Научить в процессе преподавания студентов зрительному восприятию одна из нелёгких задач. Каждое задание заставляет думать и находить решения поставленной задачи. Активность наблюдения может проявляться в двух факторах – мыслительной и двигательной деятельности наблюдателя.

При наличии в преподавании сравнения, анализа, синтеза; использования разнообразных методов, приёмов мы можем добиться эффективности развития восприятия у обучающихся.

И тем самым способствовать лучшему усвоению не только музыкально-художественных, но и других аналитических предметов. Однако, нельзя забывать о том, что дисциплины художественного цикла составляют только часть большого комплекса предметов, в котором важно отдельно каждое звено. Итак, за годы обучения в гуманитарном институте у студента вырабатывается потребность в регулярной, самостоятельной работе по изобразительному искусству, появляется интерес к методике проведения занятий в школах и гимназиях. В этом залог постоянного прогрессирующего совершенствования будущего художника-педагога.

Рассмотрим некоторые из представлений о классной и внеклассной работе: одни педагоги считают, что классные занятия в общеобразовательных школах существуют, как профессиональные элементарные навыки и знания, а внеклассные занятия, как общее эстетическое, художественное развитие. Другие считают, что необходимо давать каждому из учащихся в общеобразовательной школе общее эстетическое, художественное развитие, а во внеклассной, факультативной сфере углублять это развитие в профессиональную направленность.

А по сути, мы наблюдаем первые шаги в сторону формирования и развития профессиональных интересов обучающихся. Главное в учебно-творческом процессе заключается в том, чтобы программы классных занятий и форма их проведения не дублировали задачи кружков, студий, клубов интересов факультативов и т.д.

Тогда и только тогда эти внеклассные формы приобщения к искусству станут звеньями единой системы. ведь, сама по себе профессия «не рождается». Искусство, как связующая нить в единой системе основывается (в пластических искусствах) на такие исходные элементы, как композиция (контраст), линия, цвет, объем, пространство, а также на сенсорные качества, особенно связанные с действиями руки художника (обеспечивающие быстрое и точное усвоение новых технических приемов в рисунке, живописи).

Высоко ценится учёными и художниками способность самостоятельно мыслить, так как это является необходимым условием творческой деятельности человека.

«Особенный, называемый талантом «дар» состоит в способности усиленного, напряжённого внимания, смотря по вкусам автора, направляемого на тот или иной предмет, в следствие которого человек, одаренный этой способностью, видит в тех предметах, на которые он направляет своё внимание, нечто новое, такое, чего не видят другие» - считал Л.Н. Толстой

В чем заключается особая миссия педагога-художника? Кроме основополагающих, профессиональных установок в изобразительной деятельности большую роль играют специальные требования:

1. Острота зрительной памяти с анализом и синтезом изображения.
2. Взаимосвязь анализа и синтеза при изображении объекта и художественного образа.
3. Анализ и синтез искусств в подсознательной работе мозга.

Итак, художественные способности и гуманитарную направленность личности необходимо ориентировать на развитие эмоциональных процессов, силы воли, нравственности и других качеств и свойств индивидуальности. А когда существуют благоприятные условия и среда для обучения, развития и воспитания студентов, то предпосылки к определенным способностям сразу же дают о себе знать.

Изобразительное искусство – широкая область творческого развития личности.

Рисунок, живопись, композиция – основополагающие виды изобразительной деятельности. Рисунок является специфической формой познания личности и окружающего мира.

Это предмет, включающий в себя академические и самостоятельные задания, при выполнении которых важное значение уделяется правдивой передаче натуры или натурной постановки: основательной проработке деталей и светотени с последующим обобщением изображения. В процессе обучения миниатюрной живописи и графике постигаются специфические особенности и технико-технологические приёмы и методы работы. Миниатюра и по сей день, является той областью, которая осталась наименее изученной. Одну из основных областей художественной миниатюры составляет книжная миниатюра. Это рисунки, многоцветные иллюстрации гуашью, клеевыми, акварельными красками, сделанными от руки, в рукописных книгах, а также изобразительно-декоративные элементы оформления книг (инициалы, заставки и т.д.).

Основы декоративно-прикладного искусства, в том числе ювелирного искусства, позволяет приобрести студентам мастерство в изготовлении изделий практически любой сложности. Интересен и богат по своей структуре курс истории искусств, охватывающий периоды, начиная с первобытнообщинного строя и завершая современностью, оснащенный техническими средствами и наглядными материалами: слайды, репродукции, иллюстративные книги, художественные альбомы. Изучение этого предмета формирует умение понимать и ценить произведения изобразительного искусства, памятники истории, архитектуры, красоту родного края.

Такие предметы, как скульптура и пластическая анатомия не только формируют необходимые умения и навыки, но и развивают художественные способности обучающихся лепке, а также глубокое понимание объёмных форм и рельефа.

В настоящее время Украина представляет собой самостоятельное государство, которое имеет свою культуру и этнические корни, в связи с этим и возникает острая потребность познания и изучения истории, этнографии, фольклора, литературы, что ярко отражено в новой специализации «Украино-

ведение». Этнографическое изучение различных форм народного художественного творчества (вышивка, резьба по дереву, художественная обработка металла и т.д.) раскрывает специфику национального быта, искусства, менталитета. В связи с этим, молодые художники-педагоги находят реализацию своих творческих сил не только в учебной, но и в выставочной деятельности. Студенты приобретают высокий интеллектуально-культурный уровень, всестороннее развитие, профессиональное мастерство.

В результате, студент получает знания, умения и навыки, которые ему необходимы для получения высокой квалификации художника-педагога и для активного участия в дальнейшей работе в различных учебных заведениях и вузах.

Итак, суть профессионально-педагогической подготовленности студентов состоит в создании педагогических условий, которые бы способствовали глубокому усвоению практического использования теоретического материала в учебно-воспитательном процессе. Поэтому художественное образование – область не просто искусства, а культуры, зависящей от нравственно-эстетических, эмоционально-ценностных критериев общества.

#### Резюме

Статья Шачковой Э.В. содержит актуальный материал о формировании новой структуры обучения изобразительному искусству и его тенденций к творческому развитию с учетом конкретных условий Крымского государственного гуманитарного института в общей системе гуманитарных вузов Украины.

#### Summary

The article by E.Shachkova contains the actual material on the formation of a new structure of teaching fine arts and its tendencies to the creative development, based on the specific conditions of the Crimean State Humanitarian Institute taken in the general structure of humanitarian higher educational institutions of Ukraine.

*Швецъ Т.Е.*

*Харківський військовий університет*

### **САМОВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЯК СОЦІАЛЬНО-ОБУМОВЛЕНИЙ ПРОЦЕС**

“Навчити вихованця ставитися до себе як до людини – це значить сформувати в нього прагнення до самовиховання.”

В.О. Сухомлинський

Практика роботи середньої школи свідчить, що існуючі нині цілеспрямовано організовані форми виховання старшокласників, підготовки їх до життя в сучасних умовах, ознайомлення з труднощами і складними життєвими проблемами та механізмами й шляхами їх подолання не охоплюють те велике коло завдань, які виникають перед молоддю після того, коли вона отримує атестат зрілості і вступає на самостійний шлях. Сьогодні у

повний голос заявляє про себе виявлена вітчизняною суспільною наукою закономірність ефективного формування особистості з використанням її власних зусиль і резервів. Невипадково однією з головних цілей Державної національної програми “Освіта (Україна ХХІ століття)” проголошується “забезпечення можливості постійного духовного самовдосконалення особистості” [1, с.6]. Це цілком і повністю відноситься і до учнівської молоді, що готує себе до самостійного життя і стоїть перед вибором своїх шляхів трудової діяльності.

Підкреслюючи значущість процесу роботи молоді людини над собою, ще наприкінці ХХІ століття відомий педагог П.Ф.Каптерев писав: “Не школа і не освіта є джерелом самовиховання і самоосвіти, а навпаки, самовиховання є основою школи” [2, с.179]. Подібні позиції були і у П.П.Блонського: “Нова школа створює творця нового людського життя шляхом організації його “самовиховання...” [3, с.102]. Цим висловленням вже сто років, але як злободенно вони звучать! Саме сьогодні в Україні створюється нова школа, яка призвана сформувати людину, що буде здібна не просто жити, але й розумно діяти і творити в нових умовах, які притаманні нашому суспільству. Однією з умов у вирішенні цієї проблеми виступає процес самостійної роботи молоді людини над собою, що пов'язаний з формуванням у себе тих якостей, які потрібні їй на сучасному етапі розвитку країни. В теоретичних дослідженнях проблеми самовиховання особливе місце посідає питання соціальної обумовленості цього процесу. Мова йде про вплив так званих зовнішніх факторів на всі структурні елементи самовиховного процесу і про співвідношення соціального і особистісного факторів, що сприяють здійсненню роботи людини над собою.

Слід зазначити, що погляди і точки зору дослідників і розробників проблеми самовиховання нерідко залежали від ідеологічних догм і політичних концепцій, які панували в нашому суспільстві. Це стосується не тільки Радянського Союзу, але й країн колишнього соціалістичного табору. Так, прихильники “соціогенетичної теорії” С.С.Моложавий і О.С.Залужний основним фактором саморозвитку дитини вважали пристосування її до соціального середовища [4, с.85]. Більш категоричним тут був А.Майєр (НДР): “Розвиток особистості здійснюється ... не у вигляді зсередини детермінованого прояву її індивідуальних здібностей, а за рахунок активного процесу присвоєння і опредмечування людських сутніх сил” [4, с.156].

У контексті проблеми, що розглядається, мало місце і звинувачення західних педагогів у запереченні соціального фактору, у визначенні останніми лише внутрішніх зусиль особистості, коли йшлося про її самовдосконалення. Особливій критиці піддавались прибічники екзистенціальних позицій [4, с.93]. У словнику “Комуністичне виховання”, який був виданий у 1984 році, прямо стверджувалося, що марксистське-ленінське розуміння самовиховання пов'язано з визнанням його соціальної природи на протигагу буржуазним уявленням про незалежність самовиховання від соціальних умов.

Але і в часи панування комуністичної ідеології в радянській педагогічній науці було чимало вчених, які стояли на об'єктивних позиціях. Так, професор М.О.Данілов вважав, що самовиховання хоча і породжується



різними зовнішніми впливами, але не зводиться тільки до них [4, с.63]. Сьогодні у вітчизняній педагогіці, а також у педагогіці більшості країн СНД склалося загальна точка зору, що самовиховання – явище особистісно-соціальне [5]. Нас цікавить соціальний аспект проблеми і, передусім, його особливості і прояв в умовах середньої школи. Причому, розгляду підлягає не весь шкільний колектив, а лише та його частина, яка вже набула певних знань, досвіду (більш навчального, хоча не тільки), яка значною мірою може усвідомлено ставитися до себе і, нарешті, яка все більше і конкретніше починає замислюватися над своїм подальшим життям. Тобто мова йде про учнів старших класів.

Насамперед слід зазначити, що самовиховання старшокласників як процес є явищем соціально детермінованим. Це виявляється у тому безпосередньому і опосередкованому впливі, який здійснює суспільство, колектив (школи, класу) і найближче оточення (рідні і близькі, друзі і товарищи) на особистість учня. В суспільстві складаються соціальні, економічні, політичні, правові та інші відносини, формуються певні установи, ціннісні орієнтації, ідеали тощо, які знаходять свій вираз в системі ідеологічних, моральних і естетичних вимог суспільства до молодої людини. Конкретизуються ж вони у тих якостях і властивостях, які відповідають загальноприйнятим в суспільстві поглядам і нормам поведінки, що притаманні найближчому оточенню дитини (колектив, сім'я, товариші). Носіями ж цих вимог є як неживі, так і живі предмети. В якості перших виступають шкільні програми, підручники, різні інструкції, рекомендації та інші документи, що надходять до шкіл. Живими ж носіями цих вимог є робітники сфери освіти і передусім учителі, від яких багато в чому (якщо не в першу чергу) залежить не тільки розуміння і тлумачення всіх вищезазначених неживих предметів, але й грамотне і переконливе донесення їх змісту до своїх вихованців. Коли учень відчуває невідповідність свого розвитку цим вимогам, виникають передумови до його самовиховання у вигляді внутрішніх протиріч, результатом розв'язання яких і є процес цілеспрямованого розвитку власної особистості. Слід зауважити, що суспільство з усіма його атрибутами, в тому числі й вимогами до підростаючого покоління, постійно змінюється, розвивається. Тому і процес самовиховання в ньому ніколи не зупиняється. Молода людина змушена постійно коригувати свої зусилля в роботі над собою. Це ще один з моментів, що вказує на залежність самовиховного процесу від соціального фактору. Проблема, що розглядається, представляє інтерес і у соціально-генетичному плані. Відомо, що людина стає особистістю лише при спілкуванні із собі подібними, коли вона усвідомлює себе як *homo sapiens*. Тільки в такому випадку вона починає порівнювати себе з іншими, виявляти свої недоліки, нестачу в собі певних якостей, рис, властивостей, що спонукає до самостійної роботи над собою. Тобто, самовиховання бере свій початок із самоусвідомлення себе як особистості і свого місця в суспільній діяльності людей. У підлітковому віці достатньо гостро відчувається брак тих чи інших якостей, особливо якщо вони серед друзів, або просто в колективі висувуються на перше місце. Хоча слід зауважити, що в підліткових колективах нерідко буває перекручене уявлення про їх ціннісний зміст. Але незважаючи на це,

молода людина прагне не відставати від однолітків, більш того – бути в чомусь попереду них, виділятися серед них. Бо думка і оцінка колектива (найближчого соціального оточення юнака) багато чого для нього значить. Таким чином, можна казати, що за генезою соціальний фактор в системі самовиховної роботи підлітка посідає одне з провідних місць.

Без соціальних механізмів неможна обійтися і при управлінні, самовиховним процесом старшокласників. Створення в шкільному колективі атмосфери, яка б сприяла активній самостійній роботі над собою з боку кожного учня, формування культу такої роботи, стимулювання і підтримка зусиль, що спрямовані на самоздійснення, використання прикладів і зразків, які забезпечують формування у вихованців необхідних суспільних ідеалів – далеко не повний перелік напрямків педагогічної діяльності з боку дирекції школи, класних керівників, учительського колективу, всіх тих, хто так чи інакше намагається допомогати підлітку в його подальшому саморозвитку. Це свого роду соціально-педагогічні умови самовиховної роботи, яка повинна здійснюватися у старших класах будь-якої школи.

Слід вказати також на соціальну функцію самовиховання і особливості її вияву в умовах середньої школи. Справа в тому, що в результаті самовиховання змінюються (вдосконалюються) не тільки окремі підлітки, але й цілі групи, колективи учнів (найближчі товарищи, друзі, класні і навіть шкільні колективи). Ті позитивні зміни, що відбуваються в окремих учнях (а це, як правило, – ядро, лідери, авторитети серед підлітків), також впливають на всі сторони життя класу, школи. Покращується соціальний мікроклімат, підвищується соціальна і навчальна активність шкільної молоді. Крім того, в результаті самовиховання юнак набуває певного життєвого досвіду, зростає його педагогічна компетентність, а це, в свою чергу, не може не впливати на найближче одноліткове оточення, посилюючи тенденцію його самовдосконалення. Наш погляд, деякі аспекти процесу самовиховання старшокласників, які підкреслюють його соціальний характер.

За результатами нашого теоретичного дослідження можна зробити наступні висновки:

1. В сучасній педагогічній науці однозначно сформувався точка зору, що самовиховання – це особистісно-соціальне явище.
2. Соціальна обумовленість цього процесу пояснюється детермінованістю соціального буття, соціальною генезою походження.
3. В умовах середньої школи основними носіями соціального впливу на старшокласників, що спонукає останніх до самовиховання, є учителі.
4. Соціальний характер самовиховної роботи підлітка виявляється як в його прагненні до суспільного визнання передусім однолітками, так і в застосуванні багатьох соціально-педагогічних механізмів її здійснення.
5. Самовиховання як педагогічний процес виконує соціальну функцію, яка в умовах середньої освіти полягає у впливі на різні сторони шкільного життя, на формування нормальних відносин між учнівською молоддю.

Summary

The article “Self-perfection of Senior Pupils as Social-determined Process” considers the social aspect of self-dependent work of a person on his/her self-

perfection. There has been made an attempt to analyse it on the example of senior classes of secondary school.

Резюме

В статье «Самовоспитание старшеклассников как социально – обусловленный процесс» рассматривается социальный аспект самостоятельной работы личности по своему совершенствованию. Предпринята попытка сделать это на примере старших классов средней школы.

Список використаної літератури:

1. Державна національна програма “Освіта (Україна ХХІ століття)”. –К., 1994.
2. Педагогическая библиотека, издаваемая К.Тихомировым и А.Х.Адольфом. Выпуск XII. Опыт педагогической хрестоматии. –М., 1898.
3. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. – М., 1961.
4. Проблемы социалистической педагогики. Материалы I научной конференции ученых – педагогов социалистических стран / Составитель М.Н.Кузьмин. –М., 1973.
5. Див.: Психология и педагогика: Учебное пособие / Под ред. К.А.Абульхановой, Н.В.Васиной, Л.Г.Лаптева, Л.А.Сластенина.– М., 1998; Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К., 1997; Лозовой В.А. Самовоспитание личности: Философско-социологический анализ. – Харьков, 1991; Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб. пособие. – М., 1997; Степаненков Н.К. Педагогика: Учеб. пособие. –Минск, 1998.

*Шилова Л.И.*

*старший преподаватель,*

*Крымский государственный гуманитарный институт, г Ялта*

## **РАЗВИТИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ШКОЛЫ II СТУПЕНИ**

Возникая из насущных потребностей общества и развиваясь вместе с ним, логика, в свою очередь, оказывает на него обратное, и притом более или менее значительное, воздействие. Ее социальное назначение и роль в обществе определяются, прежде всего, ее природой и тем местом, которое она занимает в общей системе культуры.

Под культурой вообще понимается совокупность ценностей, накопленных человечеством. При этом имеются в виду не только результаты материальной и духовной деятельности людей, но и средства этой деятельности, и способы ее осуществления. Логика, как это, очевидно, относится к духовному компоненту культуры и лишь через него, так или иначе, воплощается в тех или иных элементах материальной культуры. Но какое она занимает здесь место? Будучи одной из наиболее старых и важных наук в истории человечества, она входит неотъемлемой составной частью в систему наук, образующих интеллектуальное ядро духовной культуры, и вместе с ними выполняет многообразные и ответственные функции в обществе. В этих социальных функциях логики проявляется ее сущность и глубокая специфика как науки. Основными функциями выступают следующие.

1). Познавательная функция. Как и всякая наука, вообще, логика имеет дело с открытием и исследованием объективных законов, с той лишь существенной разницей, что это законы, не внешнего мира, а мышления. В

этом смысле, занимая важное место в общей системе познания мира, она выполняет, прежде всего, познавательную общенаучную функцию, т. е. объяснительную и предсказательную. Она дает более или менее точное объяснение определенной группе явлений и процессов мышления, а на этой основе — предсказание, при каких условиях возможно достижение истинных знаний, каковы последствия неправильного хода рассуждения.

2). Мировоззренческая функция. Логика, как отмечалось выше, особая наука. Если в естественных и общественных науках мышление служит лишь средством познания действительности, то в логике — непосредственной целью познания. Поэтому, раскрывая закономерности мышления как одной из важнейших сфер исследования наряду с природой и обществом, эта наука тем самым вносит свой, и притом весомый, вклад в то или иное решение фундаментальной философской проблемы — отношения мышления к бытию. Следовательно, она активно участвует в формировании мировоззрения людей — более или менее стройной совокупности их обобщенных взглядов на мир в целом и на отношение человека к этому миру. Вот в каком смысле говорится о мировоззренческой функции логики.

3). Методологическая функция. Как и любая теория вообще, логическая теория, будучи результатом предшествующего познания своего объекта, становится средством, а, следовательно, методом его дальнейшего познания. Но как весьма широкая теория, которая исследует процесс мышления, проявляющийся во всех науках без исключения, логика обеспечивает и их определенным методом познания. Это справедливо уже по отношению к традиционной формальной логике, основу которой составляет теория умозаключений и доказательств, обслуживающая науки методами получения выводного знания. Это еще более справедливо в отношении символической логики, разрабатывающей все новые, специальные математические методы решения мыслительных задач. И конечно, это особенно справедливо относительно диалектической логики, требования которой и есть, по существу, требования наиболее общего, диалектического метода, используемого многими науками.

4). Идеологическая функция. Зарождаясь и развиваясь в классовом обществе, логика никогда не была нейтральной в идеологической борьбе. Она служила важным средством обоснования одной идеологии, орудием борьбы с другой. В ней самой всегда развертывалось идейное противоборство важнейших философских направлений — материализма и идеализма, диалектики и метафизики. Отсюда и ее идеологическая функция.

Свои важнейшие функции логика выполняла всегда, на всех этапах своего развития, хотя проявлялись они в разное время по-разному. В современных условиях ее роль и значение особенно возрастают. Это обусловлено двумя основными обстоятельствами.

Одно из них — особенности современного этапа развития самого общества. Этот этап характеризуется все большим возрастанием роли наук в развитии всех сторон общественной жизни, ее проникновением во все поры социального организма. Соответственно этому усиливается и значение логики, исследующей средства и закономерности научного познания. Роль науки, а значит, и логики особенно велика в нашей стране — в условиях перехода Рос-

сии к рыночной экономике, требующей осмысления новых, сложнейших и многообразных экономических и социальных процессов, протекающих в жизни общества.

Другое обстоятельство — потребности развития научно-технической революции. Эта революция означает, что наука и техника переходят на качественно новый и более высокий этап своего развития, когда усиливается значение абстрактного мышления. А в этой связи и возрастает значение логики, исследующей его структуру, формы и законы. Потребность в логике, особенно символической, становится все более осязаемой в наше время — в обстановке нового этапа развертывания научно-технической революции, связанного с широкой компьютеризацией производства, управления, обслуживания, в условиях интенсивного развития информатики и других ее новейших направлений.

С общей культурой всего общества неразрывно связана культура отдельного человека. Это средства, способы и результаты той или иной его материальной или духовной деятельности, предполагающей определенные связи и отношения с другими людьми. Сюда входят культура труда, досуга и общения, политическая культура, правовая и нравственная культура (или культура поведения), эстетическая культура и т.д.

В каком отношении к этим элементам находится логическая культура? Ее не следует рассматривать как еще один из элементов такого ряда. Она буквально пронизывает каждый из этих элементов, входя в них неотъемлемой составной частью. Аналогично тому, как никакая культура невозможна без языка, так невозможна никакая материальная или духовная деятельность людей без мышления. Отсюда — особое значение логической культуры в жизни каждого культурного человека.

Что же такое логическая культура? Это культура мышления, проявляющаяся в культуре письменной и устной речи. Она включает:

а) определенную совокупность знаний о средствах мыслительной деятельности, ее формах и законах;

б) умение использовать эти знания в практике мышления — оперировать понятиями, правильно производить те или иные логические операции с ними, строить умозаключения, доказывать и опровергать;

в) навыки анализа мыслей — как своих собственных, так и чужих, с тем чтобы выработать наиболее рациональные способы рассуждения, предотвращать логические ошибки, а если они допущены, находить и устранять их. Разумеется, выработка логической культуры — дело долгое и трудное. И значение логики здесь, несомненно, велико. Говоря об этом значении, важно избегать двух крайностей: как переоценки логики, так и ее недооценки. С одной стороны, нельзя полагать, будто логика учит нас мыслить. Это было бы большим преувеличением. Логика не учит нас мыслить так же, как физиология не учит переваривать пищу. Мышление — такой же объективный процесс, как и пищеварение. Само использование логики предполагает наличие двух необходимых условий: во-первых, определенной способности к мышлению, а во-вторых, известной суммы знаний. Люди мыслили, и мыслили более или менее правильно, задолго до появления логики. Она сама возникла лишь как обобщение практики мышления, и притом правильного мышления. Еще знамени-

тый оратор древности Демосфен полагал, что мы от природы, до науки умеем излагать, как было дело, и доказывать то, что нам нужно, и опровергать. И в настоящее время многие люди, не зная логики, мыслят и рассуждают довольно правильно.

Означает ли это, что без нее можно обойтись? Нет. Это было бы другой крайностью: игнорированием или преуменьшением ее значения, недооценкой. На самом деле без логики трудно обходиться, если мы хотим, чтобы наша мысль протекала правильно не только в простых, обыденных, но и в сложных, теоретических рассуждениях. Изучение логики открывает возможность надежно контролировать мышление со стороны его формы, структуры, строения, проверять его правильность, предупреждать логические ошибки или обнаруживать и исправлять их. В этом отношении она сродни грамматике, освоение которой позволяет производить лингвистический анализ письменной или устной речи, предупреждать грамматические ошибки или быстро находить их и исправлять.

Значение логики обусловлено тем, что логические ошибки допускаются весьма часто – гораздо чаще, чем думают некоторые, полагая, будто культура мышления является природным качеством каждого человека. Нет, как и всякой культурой, ею нужно упорно овладевать.

Отсюда следует, что хотя научиться мыслить с помощью логики невозможно, все же изучать ее необходимо. Ее главное значение для нас состоит в том, что она усиливает наши мыслительные способности и делает мышление более рациональным.

Конечно, для разных людей с различным уровнем развития мышления логика имеет неодинаковое значение — как высшая математика для дикаря и для современного инженера. Но тот, кто усердно изучает ее, в любом случае получает преимущество перед тем, кто ее не знает. А тот, кто осознает недостатки своего мышления, может значительно развить и упорядочить его с помощью логических упражнений.

Именно на практические аспекты изучения логики обращали, прежде всего, внимание выдающиеся умы прошлого. Так, средневековый философ и ученый Востока аль-Фараби — выдающийся комментатор трудов Аристотеля, заслуживший громкое имя «Второго учителя» (после Аристотеля), специально подчеркивал, что логика учит совокупности законов и правил, «способствующих совершенствованию интеллекта и наставляющих его на путь истины», охраняющих его от ошибок и помогающих проверять наши мысли. Правила логики, их значение для проверки правильности наших знаний о вещах он сравнивал с «весами и мерами, линейкой и циркулем». Он отмечал «большую ценность» логики и раскрывал отрицательные последствия ее незнания. Если мы невежественны в логике, считал он, то не можем быть уверенными в правильности утверждений того, кто прав, и не будем знать ошибки того, кто заблуждается. Г. Лейбниц вполне справедливо полагал, что если бы ученые так же старательно занимались логикой, как музыканты музыкой, то они творили бы чудеса. Дж. Ст. Милль считал, что «единственной задачей логики выступает управление собственными мыслями». В. Минто утверждал, что «главной целью и назначением логики является предохранение ума от заблуждений».

Как видим, логика в той или иной степени была нужна человеку в самые разные исторические эпохи. Но особенно необходима она в современную эпоху. Объясняется это в решающей степени тем, что чем выше уровень развития общества, тем большие требования предъявляются к самому человеку, уровню его собственного развития, его общей и специальной культуре. Тем более высокой должна быть и его логическая культура. Все более настоятельной необходимостью для него становится умение масштабно мыслить и рассуждать, способность глубоко разбираться в происходящих процессах общественной жизни. Соответственно этому усиливается роль и значение логики как науки о мышлении. Такая тенденция особенно заметна в условиях экономической реформы, осуществляемой в Украине, и странах СНГ, демократизации общества. Эти кардинальные процессы захватывают все более широкие слои населения, требуют от них подъема деловой и общественно-политической активности, а, следовательно, и активности мышления. Эта тенденция органически связана с реформой народного образования. Ее магистральное направление — все большее перемещение центра тяжести с узкопрофессиональной в сторону широкой фундаментальной подготовки специалиста, способного лучше ориентироваться в достижениях науки и техники, полнее отвечать быстро меняющимся потребностям общества, переходящего к рыночной экономике.

В этих условиях особую значимость приобретает такая фундаментальная наука, как логика. В силу своей предельной общности и абстрактности она имеет отношение буквально ко всем, конкретным отраслям науки и техники. Ибо как бы ни были различны и своеобразны эти отрасли, все же законы и правила мышления, на которых они основываются, едины. Логические знания сугубо важны для работников системы народного образования. Ведь эти люди участвуют в осуществлении очень важного социального процесса — передачи знаний, накопленных человечеством, от одного поколения к другому. Их деятельность также в значительной степени связана с формированием мышления подрастающего или молодого поколения. И здесь важно не только самим ясно правильно мыслить, ибо “кто ясно мыслит, ясно излагает”. Не менее важно научить этому других, сформировать логическую культуру обучающихся.

#### Резюме

Статья посвящена актуальной проблеме развития логического мышления, анализируется понятие «логической культуры», её сущность, роль. Сформулированы функции логики. В статье раскрывается роль логики в социальной жизни, в педагогической деятельности.

#### Summary

The article deals with the urgent issue of developing logical thinking culture, explores the concept of “logical culture” – its essence, role. Points out function of logic. The article inquires into the role of logic in social spheres of life and teacher’s work.

Список использованной литературы:

1. Вертгеймар М. Продуктивное мышление. - Пер. с англ. - М.: Прогресс, 1987. - 336 с.
2. Гармаш Е.Б. Формирование педагогической культуры будущего учителя (на материале педагогических дисциплин): Дис. канд. пед. наук. - К., 1990. - 159 с.
3. Гетманова А.Д. Логика – М.: LINKA-PRESS, 1998 г.
4. Кириллов. В.И., Старченко А.А. Логика – М.: 1982 г.

*Шинтяпина И.В.*

*Крымский государственный гуманитарный институт, г Ялта*

## **РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИМПРОВИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ**

На современном этапе развития школы проблема творчества педагогической деятельности является особенно актуальной. Появление новых типов школ, индивидуальных планов и программ, увеличение количества индивидуальных занятий, обеспечивающих свободу выбора учащихся в той или иной учебной дисциплине, все возрастающая информированность обучаемых приводят учителя к необходимости решительно освободиться от формализма в работе, повседневно обогащать и обновлять свой интеллектуальный багаж, оттачивать педагогическое мастерство, всемерно развивать индивидуальный стиль своей деятельности.

Творчество в профессионально-педагогической деятельности является необходимым условием и гарантией достижения наивысшей результативности труда учителя, наиболее полной реализации его возможностей. При этом процесс педагогического творчества осуществляется не только во время подготовки педагогического проекта урока, прогнозирования возможных вариантов хода обучающей деятельности, но и во время воплощения творческого замысла, реализации педагогического сценария урока в условиях вариативно-изменяющегося под влиянием внешних и внутренних условий процесса обучения.

Своеобразным «регулятором», позволяющим «проецировать» замысел учителя на живой процесс обучения, обеспечивать органичное воплощение и оперативную корректировку педагогического проекта урока непосредственно в процессе общения с обучаемыми, выступает педагогическая импровизация.

Проблема импровизации связана с психологией творческой деятельности в широком смысле слова. Феномен импровизации или экспромта как вида импровизации широко известны в творчестве деятелей искусства: поэтов, музыкантов, танцоров, актеров.

Импровизация как важнейший компонент творческой деятельности присуща и педагогическому творчеству, которое обладает общеэвристическими чертами в определенной степени сходна по своей структуре с творчеством актера (Ю.П. Азаров, В.А. Кан-Калик, Ю.Л. Львова). Педагогический аспект проблемы импровизации заключается также в возможности формирования импровизационных умений студентов – будущих учителей и молодых педагогов. В сфере театрального искусства это доказал еще К. Станиславский, который, как известно использовал импровизацию как один из методов в учебно-воспитательной работе с актерами.



На значимость и важность умения педагога быстро ориентироваться в меняющихся обстоятельствах деятельности указывали еще К. Ушинский, П. Блонский, А. Макаренко, В. Сухомлинский. Актуальность умения учителя принимать оперативные, гибкие решения в условиях многовариантности урока подчеркивается рядом современных дидактов и психологов (Б.С. Гершунский, В.И. Загвязинский, В.А. Кан-Калик, В.В. Краевский, И.В. Кузьмина, М.М. Махмутов).

Однако анализ литературы по проблемам дидактики, психологии, эвристики, художественного и технического творчества свидетельствует о том, что проблема педагогической импровизации разработана недостаточно. Ученые, исследующие феномен педагогической импровизации (В.А. Кан-Калик, С.П. Дудель, В.Н. Харькин) выявили механизм возникновения педагогической импровизации, установили стадиальность ее осуществления, предложили ряд классификаций вариантов педагогической импровизации по различным основаниям, рассмотрели корреляцию импровизации и плана в педагогическом проекте урока. Вместе с тем, недостаточно разработана концепция импровизационной готовности учителя, разработана методика ее формирования у студентов – будущих учителей. Не исследованы на связь педагогической импровизации с типологически обусловленным индивидуальным стилем деятельности учителя.

Недостаточность теоретических знаний и умений оперативно выявлять способы решения учебно-воспитательных ситуаций приводит к тому, что в практической педагогической деятельности импровизации используется мало и характеризуется недостаточной эффективностью.

Педагоги чаще всего стремятся избежать импровизации, провести урок в точном соответствии с разработанным планом, что приводит к формализации обучающей деятельности, репродуктивному воспроизведению учебного материала, дидактическому обеднению урока. Импровизация осуществляется, главным образом стихийно, без полноценного учета реальных условий ее протекания, поэтому результативность ее оказывается низкой.

В большинстве случаев учителя не учитывают свои индивидуально-типологические особенности, что приводит к ослаблению момента рациональности при организации педагогической импровизации, затруднениям в уточнении, трансформации, корректировке целей содержания и методов обучения при воплощении урока.

Важнейшее значение педагогической импровизации на уроке, в живом процессе обучения приводит к необходимости преодолевать обусловленный отсутствием навыков, «страха» учителя перед импровизацией, осознанно относиться к объективной неизбежности, необходимости и субъективной «желательности» ее возникновения на уроке. Необходимо выявить пути способы формирования импровизационной готовности учителя и способность, тем самым к развитию некоторых умений оперативно ориентироваться в вариативно изменяющихся условиях реального процесса обучения и быстро принимать педагогически оправданные решения, направленные на реализацию целей обучения, воспитания и развития учащихся.

Л.Ю. Берекханова определяет некоторые положения педагогической импровизации:

- педагогическая импровизация не случайное явление, а закономерный, неотъемлемый и очень важный компонент творческой обучающей деятельности учителя, выступающей как эффективный способ оптимального воплощения задуманного и средства оперативной корректировки педагогического замысла в соответствии с изменившимися обстоятельствами деятельности;
  - в соответствии с основными компонентами процесса обучения педагогическая импровизация может быть направлена на целесообразное уточнение целей конкретного урока, содержания учебного материала, методического приема и коммуникации. По источнику возникновения педагогическая импровизация может быть «естественной», «неспровоцированной» (выступать как средство воплощения педагогического замысла и его оперативных корректировок), и «вынужденной», «спровоцированной» которая является средством конкретизации педагогического проекта урока в соответствии с творческими возможностями учителя и конкретными обстоятельствами деятельности. По качеству содержания, степени новизны, принятого решения импровизация может быть «стандартной», при осуществлении которой используются типовые, стандартные методы разрешения конкретных педагогических ситуаций, и «творческой», в процессе осуществления которой учителем выявляются нешаблонные способы воздействия на учащихся или новые сочетания уже известных способов;
  - состояние импровизационной готовности является необходимым компонентом общей профессиональной готовности учителя, важнейшей предпосылкой плодотворного осуществления педагогической импровизации на уроке;
  - импровизационную готовность можно и необходимо формировать у студентов будущих учителей и молодых педагогов дифференцированно, адекватно их типологическим особенностям с помощью системы специально разработанных упражнений, специфика которых состоит в целенаправленном сокращении и постепенном снижении до минимума времени, отведенного на решение нетиповой педагогической задачи;
  - педагогическая импровизация является важным компонентом педагогического стиля деятельности учителя, одним из индивидуально-своеобразных, типологически обусловленных способов эффективной деятельности учителя на уроке.
- В.А. Кан-Калик, определяет импровизационную готовность по наличию следующих компонентов:
- профессионально педагогический компонент: общее содержание определяется профессиональной компетентностью учителя, системностью, динамизмом, мобильностью его специальных знаний и умений на фоне общей высокой культуры и эрудированности;
  - индивидуально-личностный компонент: опосредованная специфика действий учителя в тех или иных нетиповых ситуациях педагогического об-

щения с обучаемыми, требующая быстрой ориентации и оперативного принятия педагогически грамотных решений;

- мотивационно-творческий компонент: определяется творческими мотивами деятельности учителя, его увлеченностью содержанием и ходом процесса обучения, состоянием «рабочего» творческого вдохновения.

Анализ имперического материала и теоретическое осмысление проблемы позволили установить, что внутренним механизмом, приводящим в действие педагогическую импровизацию является интуиция, а основной движущей силой выступает рассогласование между первоначальным педагогическим замыслом и новым, возникшим непосредственно в процессе обучения, более эффективным вариантом его реализации, а также между проектом урока и объектно-субъектными условиями его реализации. В процессе обучения педагогическая импровизация может быть направлена на организацию и уточнение учебной коммуникации, методического приема, содержания учебного материала, целей обучения. Выделенные виды педагогической импровизации отражают различную степень преобразования педагогического замысла учителя: от органичного воплощения заготовленного плана без значительных изменений его логической структуры, до многопланового переструктурирования, коренного преобразования проекта урока, осуществляемого в острой нехватки времени.

По источнику возникновения педагогическая импровизация подразделяется на «естественную», «неспровоцированную» (являющуюся средством наиболее органичного воплощения педагогического замысла) и «вынужденную», «спровоцированную» (возникающую в результате воздействия внешних или внутренних факторов, вынуждающих учителя осуществлять переструктурирование педагогического проекта урока непосредственно в учебном процессе).

По качеству содержания педагогическая импровизация условно подразделяется на «типовую», «стандартную», при организации которой используются типовые средства разрешения учебно-воспитательных ситуаций, и «творческую», требующую концентрации творческих усилий педагога, выявления нестандартного решения педагогической задачи, приводящего к возникновению субъективно или объективно нового.

Плодотворное осуществление педагогической импровизации опосредуется состоянием импровизационной готовности учителя, структурный состав и содержание которой определяется представленностью трех основных взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов:

1. Профессионально-педагогического.
2. Мотивационно-творческого.
3. Индивидуально-личностного.

Реализация импровизационной готовности в процессе обучения опосредуется комплексом внешних и внутренних условий, важнейшими из которых являются зависимости определяемые творческим взаимоотношением участников процесса обучения. Средством и формой воплощения импровизационной готовности учителя в педагогическую реальность является типологически обусловленный индивидуальный стиль деятельности учителя.

В.И. Загвязинский определяет этапы формирования импровизационной готовности учителя:

**1 этап** – предполагает преимущественное развитие умений осуществлять педагогическую импровизацию, нацеленную на организацию учебной коммуникации, т.е. умений оперативно выявлять адекватные конкретному акту педагогического общения речевые средства изложения содержания учебного материала, эмоционально, интонационно-выразительно довести содержание до аудитории, оперативно выявлять приемы организации спонтанной коммуникации.

**2 этап** - совершенствование и развитие умений осуществлять педагогическую импровизацию, направленную на конкретизацию методического приема, в том числе умений анализировать методическую структуру урока, соотносить прием с воплощаемым с его помощью содержанием учебного материала, анализировать правомерность применения оперативно выявленного методического приема.

**3 этап** – формирование умений осуществлять импровизацию, нацеленную на корректировку содержания учебного материала. Акцент делается на развитие умений соотносить содержание учебного материала со сложившейся на уроке учебно-воспитательной ситуацией.

Творческая деятельность не может осуществляться полноценно без умения учителя органично воплощать и оперативно корректировать педагогический замысел в зависимости от обстоятельств деятельности и своего творческого самочувствия, т.е. без умения целесообразно и педагогически оправданно импровизировать.

Готовность учителя к импровизационной деятельности обеспечивается динамичной системой фундаментальных и специальных знаний, умений и навыков, реализуемых в состоянии увлеченности процессом совместной деятельности, посредством индивидуально своеобразных приемов и способов обучения. А также наличием развитых личностных качеств учителя, благоприятствующих успешному осуществлению педагогической импровизации.

Импровизационные умения - качества воспитываемые, целенаправленно формируемые в процессе профессиональной подготовки будущих учителей адекватно их индивидуально-типологическим особенностям с помощью системы специальных заданий и упражнений, специфика которых состоит в постепенном и целенаправленном сокращении до минимума времени, отведенного на принятие педагогического решения.

Требования к воспитанию педагога-музыканта определяют способность к импровизации как одно из доминантных направлений. Импровизация способствует развитию и формированию всех предпосылок, необходимых для творческо-исполнительской деятельности: творческой фантазии и мышления, чувства формы и стиля, памяти, психологических качеств таких как способность к концентрации, находчивость и присутствие духа. Отсюда вытекают соответствующие требования к музыкальной педагогике: интенсифицировать и оживить всю музыкально-воспитательную работу включением импровизации.

Необходимо указать на достоинства импровизационного искусства: ничем не ограниченная возможность владения богатым резервом имеющих в распоряжении выразительных и формообразующих средств (комбинаторика, варьирование, избегание стереотипных образований), способность к быстрому реагированию, умение включаться в создаваемое сочинение, концентрация на главном и необходимом, решительность при выборе идей и возможностей.

Исходной точкой для первоначального обучения импровизации следует считать общеизвестные вариантные упражнения (ритмические видоизменения, варианты способов исполнения). Однако нельзя ограничиваться только этим, лишь в том случае когда учитель практически владеет многовариантностью трактовки, он может выбрать и найти решение соответствующие своей индивидуальности и ситуации.

#### Литература

1. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. М. Педагогика 1987 – 159 с.
2. Кан-Калик В.А. О профессионально-творческой подготовке учителя// Советская педагогика, 1976 - № 9
3. Кичук Н.В. Формування творчої особистості вчителя – К. Либідь, 1991 – 96 с.
4. Богоявленская Д.Б. Пути к творчеству – М.:Знание, 1981 – 96 с.
5. Сысоева С.О. Основи педагогічної творчості вчителя: Навчальний посібник – К.: ІСДОУ, 1994 – 112 с.

*Шитова И.Ю.*

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

### **ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Одним из направлений деятельности университетов является профессионально-педагогическая подготовка выпускников для работы в средних общеобразовательных и высших учебных заведениях образования.

В настоящее время в теории и практике высшей школы накоплен достаточно обширный материал, который составляет фундамент научных концепций формирования личности учителя, его профессиональной подготовки в педагогических институтах и университетах. Разработаны концепции университетского педагогического образования (А.Н.Алексюк, А.В.Глузман, Л.С.Нечепоренко, В.В.Сагарда, В.А.Семиченко). Педагогическая деятельность учителя рассматривается с разных научных позиций: исследуются профессионально-педагогические функции учителя (А.И.Мищенко, В.М.Никитенко, А.П.Рудницкая, А.И.Щербаков); определяется комплекс необходимых педагогических умений будущего педагога (О.А.Абдуллина, В.А.Сластенин, Г.А.Томилова); описываются способности, необходимые учителю (Н.Ф.Гоноболлин, Е.А.Климов, Н.В.Кузьмина); качества и свойства личности специалиста-педагога (И.А.Зязюн, К.М.Левитан, А.К.Маркова, А.С.Тарновская).

Вместе с тем, следует отметить, что указанные направления исследований не исчерпывают всех вопросов профессионально-педагогической подготовки студентов. Современная практическая подготовка студентов к педагогической деятельности в условиях университетов характеризуется, прежде всего, усвоением будущим педагогом фундаментальных и специальных профессиональных знаний, умений и способов действий. Предполагается, что направленность личности и система отношений к себе как будущему учителю, своим воспитанникам, их родителям, коллегам по работе будут формироваться непосредственно в процессе педагогической практики и профессиональной деятельности после окончания вуза. Практика показывает, что профессиональные отношения у молодого педагога, как правило, формируются через призму субъективного личностного опыта, систему отношений, в которых он обучался, воспитывался и развивался в школе и вузе. Вместе с тем, проведенный анализ университетского педагогического образования показывает, что процесс формирования системы профессиональных отношений у значительной части студентов университета носит случайный ситуативно-детерминированный характер.

Высказанные соображения определили проблему исследования, которая заключается в разрешении противоречий между:

- требованиями общества и школы к личности молодого специалиста, уровня его педагогической деятельности и фактическим уровнем готовности выпускников университета к выполнению социально и профессионально обусловленных функций;
- структурой педагогического процесса, которая ориентирована на усвоение теоретической информации, практического опыта и системой личностной подготовки специалиста, которая в настоящее время не ставит вопрос о формировании его профессиональных отношений во время обучения в вузе;
- существующим уровнем навыков общения и трудностями в реализации системы профессиональных отношений, обеспечивающей условия для успешного выполнения ими профессионально-педагогической деятельности.

Изложенное выше и определило выбор темы исследования: «Формирование системы профессиональных отношений студентов университета в процессе подготовки к педагогической деятельности». Цель исследования – разработать и внедрить педагогическую технологию формирования системы профессиональных отношений студентов классических университетов в процессе их подготовки.

Концепция исследования основывалась на положении о содержании университетского педагогического образования, которое включает комплекс знаний, умений, навыков, опыт творческой работы и систему профессиональных отношений. Это положение вытекает из сущности педагогической деятельности, которую характеризует не только процесс передачи учебной информации, но и содержание взаимоотношений между учителем и учениками. Подготовка высококвалифицированных специалистов возможна при овладении будущими педагогами технологиями обучения, в структуру которых входят содержание, формы, методы, средства обучения и система профессиональных отношений. Чаще всего рассматриваются отношения личности к событи-

ям, которые связаны с профессиональными объектами и явлениями. Мы считаем, что необходимо ставить вопрос шире, т.е. рассматривать такие аспекты, которые возникают во взаимодействии личности с педагогическими явлениями: субъектные отношения (ценностный аспект); взаимодействие (деятельностный аспект); отношения (интегративный эффект взаимодействий, которые включают, кроме предыдущих, еще позиционный и ролевой статус). Реализация системы профессиональных отношений требует изменения существующих подходов в системе профессиональной подготовки будущих педагогов с позиции личностно-ориентированного образования, индивидуально-творческого характера обучения студентов.

Исследование проводилось на протяжении 1993 – 1999 гг. на базе Таврического национального университета им. В.И.Вернадского. В качестве ключевых направлений научного поиска следует отметить следующие.

Первое. рассмотрение философского, психологического и педагогического аспектов проблемы. В исследовании было выявлено, что в философско-социальном контексте, при рассмотрении взаимосвязи человека и общества широко используется категория «общественные отношения». Общественные отношения являются, с одной стороны, общими условиями, формами, с другой стороны, результатами человеческой деятельности.

В психологической структуре личности отношения выступают: необходимыми условиями общественного становления личности; формой динамического взаимодействия человека с миром; способом перевода общественной жизни в индивидуальное содержание личности; устойчивым внутренним качеством, существенным основанием жизни человека; универсальной формой самопознания, самореализации человека с миром; одним из способов обогащения общественных отношений.

В педагогической деятельности отношения выступают посредником в процессе перехода субъективных позиций учителя в результаты его деятельности. Педагогические знания, умения, навыки, которые реализуются в педагогических функциях педагога, опосредуют характер взаимоотношений учителя с учениками.

На основе категориального анализа проблемы в философской, психолого-педагогической литературе вторым ключевым направлением научного поиска было уточнение сущности понятия «профессиональные отношения». Профессиональные отношения педагога – это сложное интегративное образование личности, выражающее тип вовлеченности в профессиональную деятельность. Профессиональные отношения формируются в процессе педагогической деятельности и проявляются в способах действий учителя.

На основе изучения теории вопроса, определения базовых понятий третьим ключевым направлением научного поиска была разработка и апробация модели системы профессиональных отношений педагога, ее содержание, структура и функции. Содержание профессиональных доминирующих стойких и динамических отношений включает ценности, идеалы, профессиональную самооценку и уровень притязаний педагога. Структура профессиональных отношений – это взаимосвязь характеристик его профессиональной и жизненной позиции как совокупности устойчивых отношений (к себе, ученикам, кол-

легам, родителям, объектам внешнего мира), которые определяют его поведение. К основным функциям профессиональных отношений относятся: коммуникативные, организационные, мобилизационные, информационные. Функции профессиональных отношений могут быть однонаправленными — взаимонаправленными, произвольными — непроизвольными, реальными — идеальными, стабильными — меняющимися, позитивными — деструктивными, последовательными — противоречивыми, однообразными — многообразными.

Для реализации теоретической модели системы профессиональных отношений на практике была разработана и внедрена соответствующая педагогическая технология.

Апробация педагогической технологии осуществлялась на математическом факультете Таврического национального университета им. В.И.Вернадского. В ходе экспериментальной работы решались следующие задачи:

- освоение студентами экспериментальных групп теоретических основ системы профессиональных отношений в процессе изучения дисциплины «Педагогика и методика воспитательной работы» (3 курс);
- актуализация и отработка основных структурных компонентов системы профессиональных отношений при выполнении заданий по спецкурсу «Основы формирования профессиональных отношений» одновременно с прохождением педагогической практики в школе студентами четвертого курса;
- целостное осмысление системы профессиональных отношений и ее реализация при выполнении заданий по спецкурсу «Учитель и проблемы учебной дисциплины» одновременно с прохождением педагогической практики в школе студентами пятого курса.

Для объективной оценки результатов экспериментального обучения были разработаны критерии сформированности системы профессиональных отношений: тип вовлеченности в профессиональную деятельность (эгоцентрический, формально-ролевой, личностно-ориентированный); присвоение профессиональной позиции; проблемное отношение к себе; уровень самообобщения, на который поднимается личность при самоисследовании. Были выделены три уровня (высокий, средний, низкий) сформированности профессиональных отношений у студентов и разработаны соответствующие этим уровням характеристики.

В ходе исследования было выявлено, что экспериментальная педагогическая технология обеспечивает: переход от субъектно-объектной к субъектно-субъектной позиции студента в учебном процессе; наполняет личностным смыслом изучение дисциплин психолого-педагогического цикла; формирует развитие личностно-ориентированных отношений учителя с другими субъектами педагогического процесса; способствует овладению системой коммуникативных навыков, способами самопознания, саморазвития и самореализации.

Вместе с тем следует отметить, что важнейшими вопросами, требующими дальнейшего изучения являются: исследование психолого-педагогических аспектов развития профессиональных отношений будущего педагога в альтернативных учебных заведениях; лонгитюдное изучение изме-



нений в содержании, структуре и функциях профессиональных отношений в период профессиональной деятельности.

Резюме

Розглядається проблема професійно-педагогічної підготовки студентів університету, зокрема проблема особистісного розвитку майбутнього вчителя та формування його професійних відносин, педагогічну технологію, яка сприяє формуванню професійних відносин студентів університету в процесі підготовки до педагогічної діяльності.

Summary

A thesis contains the research of the category "relation" in philosophical, psychological and pedagogical aspects. A main point of conception "professional relations" has been exposed. The content, structure and functions of the professional relations system have been determined. There have been worked out the criteria and forming levels of the professional relations system there were tested in experimental, professional and pedagogical training of University

Литература

1. Шитова І.Ю. Формування системи професійних відносин студентів університету в процесі підготовки до педагогічної діяльності: Дис. ... кан. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2000. – 280 с.

*Чирич И.П.*

*Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта*

### **ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ АСПЕКТ МИРОВОЗРЕНЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В КЛАССЕ ВОКАЛА**

В процессе развития личности учителя музыки одно из ведущих мест занимает мировоззрение. В чем же состоит актуальность мировоззрения личности сегодня, в начале 21 века? Какова роль и место мировоззрения в жизни человека и общества в целом, его профессиональный аспект?

Так как мировоззрение по своей природе стремится к определённым основаниям, к поиску смысла, к ответу на вопрос о месте человека в обществе и мире, а положительный ответ на эти вопросы предполагает не только сформированную картину мира, его образ, развитую рефлексию и саморефлексию и, прежде всего критический, нетрадиционный, оригинальный взгляд на различные события, явления, себя самого, умение достигать результата в новых условиях, ставить перед собой новые творческие задачи, то в современных условиях национального, духовного и культурного возрождения народа Украины, решение задач формирования мировоззрения студентов вуза имеет принципиальное значение и объективную необходимость, а начало 21 века должно дать новый положительный толчок в этой деятельности в целом. Если в конце 20 века особую актуальность приобрела проблема формирования гуманистической направленности мировоззрения личности и исследование данной проблемы на Украине в психолого-педагогической и философской науке рассматривалось в контексте отношения "человек-мир". В этой связи к наибо-

лее существенным работам следует отнести работы Шинкарука В.И., Яценко А.И., Додонова Б.И., Быстрицкого Е.К., Азархина А.В., Юрас И.И., которые останавливались на эмоционально-чувственном факторе мировоззрения, его роли в переводе знаний в убеждения, а также на эстетическом факторе мировоззрения личности. Теперь же, в 21 веке, ученые должны более полно определить профессиональный аспект мировоззрения. А подтверждают значимость мировоззренческого аспекта профессиональной деятельности учителя музыки философские концепции взаимосвязи культуры и мировоззрения. Теории Карла Мангейма, А.Дильтея, А.Ригля, М. Дворжака и других философов, которые освещают различные аспекты данной проблемы. Среди современных отечественных и российских философов в этой связи обращают на себя внимание труды П.С. Гуревича, В.И. Шинкарука, М.М. Бахтина, Вл. Библера и др.

В своих исследованиях мы опирались на труды Г.Н. Залесского, Б.М. Целковникова, ЕЕ Ребровой. Так Залесский Г.Н. утверждает, что важнейшим условием выработки собственного мировоззрения служит усвоение учащимися способа мировоззренческой ориентировки в проявлении обеих его функций, причем овладение приемами реализации его во внутренней функции служит приоритетным началом в формировании высшего "ценностного" уровня личностного смысла. А предложенный им (Залесским) ценностно-нормативный способ диагностики уровней сформированности убеждений мировоззрений и пути его применения в условиях обучения различным дисциплинам с учетом возрастных особенностей учащихся является действенным средством оценки и коррекции собственных убеждений учащихся, открывает возможности для более полной реализации принципа дифференцированного подхода при выборе методов воспитательного воздействия в зависимости от особенностей и уровня сформированности складывающихся личных убеждений, мировоззрения в целом. К тому же оказалось возможным разрабатывать всё новые, конкретные ценностно-нормативные методики с учетом исследуемого предмета, а заложенный в этих методиках общий принцип делает их применение достаточно универсальным, тем более что они являются не только инструментом исследования, но и новым, более эффективным средством контроля учебной деятельности учащихся. Все эти возможности, эту диагностику мировоззрения учащихся разных возрастных групп я пытаюсь перенести в свою экспериментальную деятельность в исследовании сформированности мировоззренческой подготовки студентов эстетического факультета КГГИ в класс вокала.

Так как музыка является миниатюрой гармонии всей вселенной, потому что гармония вселенной есть сама жизнь, а человек (студент) также, будучи миниатюрой вселенной, демонстрирует гармоничные и негармоничные аккорды в своём пульсе, в ударах сердца, в своей вибрации, ритме, тоне, голосе.

Музыка помогает тренировать нас в гармонии. Студент, обучаясь ступать по духовному пути, "должен стать, подобен пустой чаше, для того, чтобы вино музыки и гармонии могло быть налито в его сердце". (Хазрат Инаят Хан, с. 29).

В настоящее время признано, что характеристики мировоззрения могут быть раскрыты только в связи с особенностями деятельности человека.

Специализация составляет существенную сторону жизни современного общества, охватывая когнитивную сферу: у одного человека преобладает восприятие к цвету, у другого к запаху и т.д. (Герасимов И.А., с. 21). А музыканты характеризуются, прежде всего, своим восприятием к звуку. Особо можно сказать о певцах-вокалистах, у которых преобладает интонационное восприятие, развивается тонкий вокальный слух. "Голос указывает не только на характер человека, но также служит выражением его духа" (Хазрат Шнайят Хан, с. 42).

Ещё в научных трудах мыслителей: Пифагора, Платона, Аристотеля мы находим робкие шаги постановки проблемы формирования души личности с помощью звуков, музыки, голоса. Согласно пифагорейству "звучащие сферы" состоят в гармонии с человеческой душой. С помощью прекрасного, естественного музыкального инструмента - голоса, в звучании которого фокусируется небесная гармония, на соответствующий лад можно настроить и души воспринимающих музыку голоса лиц. Именно этим исцеляются их нравы, душа освобождается от аффектов (гнева, страха и т.д.), человеку, а в данном случае студенту, возвращается его гармоничность. Указывая на то, что музыка воздействует на физиологическое, нравственное и интеллектуальное состояние личности Аристотель пишет о способности музыки оказывать воздействие на этическую сторону души. Гегель пошел дальше, сравнив музыку "со звучащим духом бытия", а А.Ф. Лосев называл её "интимнейшим и адекватным выражением жизни". Сущность же понимания музыки лучше всех выразил В.В. Медушевский, говоря о музыке как об "истине в облике красоты". Великий певец Индии Тансен пением творил чудеса. Если существует какой-нибудь след чуда, феномена, дива, то он - в голосе. С каждым шагом духовной цивилизации, развитием человека, с приобретением им в вузе профессиональных умений и навыков голос студента меняется. Особенно меняется голос, если студент увлеченно работает на занятиях вокала, хора (что ему необходимо для успешного выполнения программы). Как отличается голос студента 1-го курса от голоса (даже речевого, а не только вокального) студента 5-го курса? Он отличается наличием вибраций, отражающих их духовное становление. Ведь с древности самым коротким путем достижения высокой духовности считалось искусство пения. Пение наиболее могущественно, потому что оно живое. Голос есть сама жизнь, дыхание, трогающее сердце слушателя. Умение творить красоту звука дано голосу уже с начала процесса вдоха, так как пение это - момент изумления или восторга, что подразумевает высокая певческая позиция, говоря языком вокалистов. Ухо певца должно быть натренировано различать как тон, так и слово (поэтическое), скрытое внутри значение, отличать скромность от смирения, улыбку от усмешки, высокомерие от гордости, выраженных прямо или косвенно и уметь также выразительно голосом их передать. Будущий педагог-музыкант, студент нашего вуза, на занятиях вокала обучается в каком тоне выражать определённые мысли и чувства и каким голосом. Существует девять различных аспектов чувства, каждый из которых имеет определённый способ, тон выражения. Приводим их в виде таблицы, которую можно использовать на занятиях вокала.

ЧУВСТВО

| ТОН ВЫРАЖЕНИЯ

веселье	живой тон
горе	патетический (сумрачный)
страх	ломающийся (неуверенный)
милость	нежный тон
удивление	восторженный тон
отвага	настойчивый (уверенный)
легкомыслие	легкий тон
влечение	глубокий тон
безразличие	голосом тишины

Во всех жизненных неудачах мудрец будет винить шесть источников дисгармонии, которые их вызывают и разрушают душу человека: высокомерие, гнев, порок, привязанность, жадность и ревность, с которыми мы должны научить бороться студентов силой музыки.

А нежность, мягкость, уважение, смирение, скромность, самоотверженность, терпимость, всепрощение необходимо развивать, так как они создают гармонию как внутри души самого студента, так и в душе педагога. Так "искусство, говоря языком Выготского Л.С., есть важнейшее средоточие всех биологических и социальных процессов личности в обществе, так как оно есть способ уравновешивания человека с миром в самые критические и ответственные минуты жизни" (Выготский Л.С. "Психология искусств", с.337)

Участь искусству пения на занятиях вокала, студент учится, в каких тонах необходимо выражать определенные мысли и чувства и каким голосом. Для различных чувств и мыслей он находит определенный тон, определенное качество голоса и определенный цвет. Особую роль в этом играют гласные звуки, которые влияют на духовное развитие студента. Так "Е" и "И" обозначают дисемал, женское качество мягкости, изящества, мудрости, красоты и восприимчивости. Если в вокальном произведении преобладают эти гласные, они несут данные качества слушателю и также воспринимаются. Гласные "О" и "У" несут вибрации джелал, мужское качество силы и экспрессии. Произведения, в которых преобладают эти гласные, полны силы и экспрессии и должны также исполняться. Гласная "А" обозначает кемаль, выражающий совершенство, в котором сосредоточены оба этих качества (мужское и женское). Каждый гласный звук несет глубокий психологический смысл. Если углубляться в науку слова, то обнаружится, что каждый гласный и согласный звук обладает собственным, особым воздействием на ум и тело. Они имеют связь с астрологической наукой, а структура каждого слова имеет химическое и психологическое воздействие. «Природа тела - украшать себя, природа ума - иметь красивые мысли, стремление сердца - к прекрасным чувствам». В этом студенту всегда помогает музыка, вокальное искусство, которое считается наивысшим искусством (на Востоке), потому что оно естественно. Эффект, производимый инструментом, не идет ни в какое сравнение с человеческим (певческим) голосом. Когда душа хочет выразить себя в голосе, она с начала вызывает активность в уме, а ум с помощью мысли проецирует тонкие вибрации в ментальном плане; они должным образом развиваются и проходят в виде дыхания через области живота, легких, рта, горла и носовых органов, заставляя всё время вибрировать воздух, пока не проявятся на поверхности

как голос. Поэтому голос естественно выражает позицию ума, истинную или ложную, искреннюю или неискреннюю.

Голос имеет тот магнетизм, которым инструмент не обладает, потому что голос есть идеальный природный инструмент, по образу которого смоделированы все инструменты мира. Нельзя петь без вдохновения. Вдохновение - это живое искусство. Это сама красота, энергия, мудрость и сама гармония. Это - энергия, потому что дает величайшую радость, будучи выражена исполнителем, это - мудрость, потому что приносит понимание выполнения, завершения; это - свет, потому что то, что человек (студент) желает совершить, становится ясным и нет больше тьмы, непонятности; это - гармония, потому что именно через гармонию достигается красота, а красота - это истина, а истина и красота - это мировоззрение. Так через постижение истины и красоты посредством мудрости мы постигаем мировоззрение.

Б.С. Целковников указывает в своих работах на мировоззренческие убеждения педагога-музыканта, которые являются важной оценочно-критериальной предпосылкой выбора и осуществления им жизненных и профессиональных лично-значимых ценностей - мотивов, потребностей, действий, поступков. " Энергия тела, души и духа, вливаясь в высоту звука, превращают её в тон, в основу интонации, в тон, который поистине делает и всю музыку". (Медушевский, с. 30).

Сплав духовно-психологических усилий педагога-музыканта является архитектурой мировоззренческих убеждений, которые представляют собой компоненты:

- 1) эмоционально-чувственный,
- 2) художественно-логический,
- 3) волевой,

а также - доминанты духовности, в основе которой лежит ВЕРА, ЛЮБОВЬ, СОВЕСТЬ.

В основу работы по мировоззренческой подготовке студентов в классе вокала мы берем следующие этапы:

1. Начальный - ознакомление студента с мировоззренческими взглядами и убеждениями композитора и поэта. Философско-этический, интонационный анализ музыкального языка данного произведения.

2. Поисковый - нахождение необходимого тона, звука, цвета, качества голоса для точной передачи мироощущения данного произведения.

3. Качественный - достоверность и выразительность в передаче чувств и убеждений композитора и поэта посредством голоса.

Работая поэтапно, мы используем выведенные Б. Целковниковым функции мировоззренческих убеждений, так на начальном этапе - ориентационно-описательную; на поисковом - художественно-познавательную; на качественном - деятельно-практическую.

Будущий педагог музыки не только должен постичь сущностный смысл мировоззрения, его специфику, но и открыть способ его самосотворения, самообогащения, который привел бы к рождению собственных профессионально-ориентированных мировоззренческих убеждений в виде убеждения-мысли, убеждения-чувства, убеждения-поступка. В стремлении к этому

будущий педагог - музыкант может и должен использовать все силы своего духовно-личностного опыта, своей души, применять неисчислимо богатые методы и средства, а также духовно-лично-эстетические возможности своего педагога. При этом перенесение акцента в формировании мировоззренческой ориентации с общественных дисциплин на профилирующие является эффективным условием профессионального роста будущих учителей музыки в вузе.

#### Резюме

Майбутній вчитель музики в класі вокалу не тільки повинен зрозуміти сутні зміст світогляду, цого специфіку, але й світоляду, його специфіку, але й відкрити засіб його самостворення самозбагачення який привів би до народження власних професійно-орієнтованих світолядних переконань у вигляді і переконань-думки, переконання-почуття, переконання-вчинка.

#### Summary

A future teacher of music mustn't only comprehend the essential meaning of the world outlook, its specific features, but discover the way of its selfcreation, selfenrichment, which would lead to the personality – censured environmental convictions, as the conviction of idea, conviction of feelings, conviction of feelings, conviction of action.

#### Литература

1. Современный словарь по психологии. Автор-составитель В.В. Юрчук «Современное слово», Минск, 1998 – 766с.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. Ростов-на-Дону, Феникс, 1998-480с.
3. Герасимов. Музыка и духовное творчество. Вопросы философии.-1995
4. № 6 с. 87-97.
5. Каган М.С. Философия культуры.- СПб, 1996 – 416 с.
6. Медушевский В.В. Интонационная форма музыки. Исследование.- Москва, 1993- 262с.
7. Реброва Е.Е. Формирование мировоззренческой ориентации студентов муз.- пед. факультетов в условиях профессиональной подготовки. Автореферат. М. – 1990 г.
8. Хазрат Инайт Хан. Мистицизм звука. Москва, «Сфера», 1998- 330 с.
9. Целковников Б.М. Мировоззрение педагога-музыканта: в поисках смысла. М.: 1999 – 232 с.

*Шунда Н.М.  
доктор педагогічних наук, професор,  
Томусяк А.А.,  
Трохименко В.С.*

*Віницький державний педагогічний університет*

### **ДО ПИТАННЯ ПРО ПІДГОТОВКУ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ У ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ**

Останні п'ять років збігаючого тисячоліття для більшості педвузів по праву можна вважати початком якісно нового (університетського) етапу у їх біографії. І хоча надання профільним вузам університетського статусу багатьма дослідниками проблем вищої школи сприймається досить скептично (а дехто [5] навіть вважає "університезацію" серйозною хвилю у реформуванні

вищої школи в Україні), однак педагогічні університети — реальність, яка вимагає наповнення конкретним змістом.

Звичайно за цей короткий відрізок часу у Вінницькому педуніверситеті (одному з провідних педуніверситетів України) в цьому напрямку зроблені перші кроки, а саме: внесені зміни до навчальних планів, вводяться нові спецкурси і спецсемінари за вибором студентів, збільшено кількість часу на їх самостійну роботу, ведеться підготовка магістрів, ширше залучаються студенти до науково-дослідної роботи за тематичними планами кафедр, впроваджуються нові технології у навчально-виховний процес тощо. Разом з тим на питання “Як це позначається на якості підготовки спеціалістів?” відповіді не так просто насамперед через те, що не маємо відповіді на питання “Чим має вирізнятися випускник педагогічного університету? Що саме має забезпечити відповідну якість підготовки?”

Зрозуміло, що відповіді на ці питання мають дати відповідні нормативні документи (кваліфікаційні характеристики, модифіковані навчальні плани і програми, установки на прогресивні технології навчання).

У роботі якраз подано авторське бачення проблеми, точніше пропонується проект з розробки змісту і дидактичного забезпечення навчання (мова йде тільки про математичні дисципліни) на завершальному етапі (4 – 5 курси) підготовки вчителя математики, реалізація якого має вивести її на університетський рівень.

За структурою математичну підготовку фахівців у класичних університетах умовно можна поділити на дві частини: загальноматематична підготовка (перших три або два курси), яку забезпечують курси математичного аналізу, алгебри і геометрії (це так би мовити вивчення мови та інструментарію математики); спеціалізація з певного напрямку (старші курси), яку забезпечують поглиблені курси, спецкурси та спецсемінари. Заключна атестація — захист дипломної роботи, обов’язковий компонент якої — нові результати. На виході математик-дослідник, областю прикладання знань якого є розвиток математики та її застосування у прикладних галузях.

У педагогічному університеті перша частина обіймає ті самі курси. Відмінність у глибині їх викладу. Так, наприклад, якщо порівняти виклад курсу математичного аналізу [2], [4], [8], то перший з них до певної міри спрощений варіант класичних курсів [17], другий уже враховує сучасні тенденції розвитку математики, і за рахунок цього у ньому модернізовано виклад ряду традиційних розділів, і, нарешті, третій характеризується глибоким взаємопроникненням методів класичного і функціонального аналізу, сучасної алгебри і топології.

Щодо 4 – 5 курсів, то оскільки кінцева мета — підготовка вчителя математики, основним змістом діяльності якого є реалізація процесу передачі знань і забезпечення засвоєння цих знань учнями, тут на першому плані дисципліни педагогічного циклу. Власне математичних маємо два курси: чисельні методи і числові системи. Крім того, студентам пропонуються на вибір спецкурси і спецсемінари. Однак вони мають інформаційний, а не діяльний характер — державний екзамен (більшість випускників), захист дипломної або ж комплексної випускної роботи [7] (до 20% випускників), а її

зміст визначається програмою державного екзамену [3], яка охоплює вибрані питання з трьох основних курсів, сформульованих, як правило, у такій саме редакції, як вони вивчалися на 1 – 3 курсах. Орієнтиром при оцінюванні знань студента є центральна установка [3, с. 167], яка визначає, що “на державному екзамені студент повинен продемонструвати вміння *формулювати* означення і *доводити* теореми, а також *ілюструвати* свої відповіді прикладами”. Тому не дивно, що, наприклад, відповідь на питання “Відношення еквівалентності і розбиття на класи, фактор-множина” майже у всіх студентів складається з чисто формального означення відношення еквівалентності, формулювання і доведення теореми про розбиття множини на класи, означення фактор-множини, що нічим не відрізняється від їх відповідей на зимовій сесії першого курсу. Навіть про продуктивні можливості відношення еквівалентності ніхто не згадує, хоча через нього можна отримати змістовні моделі скінчених кілець і полів в алгебрі, ввести поняття вектора в геометрії, рівнопотужних множин в аналізі, побудувати кільце цілих, поля раціональних і дійсних чисел, виходячи з множини натуральних чисел, пояснити неоднозначність подання у вигляді дробу раціонального числа у шкільному курсі математики.

Все це дає підставу стверджувати, що державним екзаменом фактично контролюється запам'ятовування студентами навчального матеріалу на рівні репродукування, а також вміння ілюструвати його на найпростіших прикладах. А це, зрозуміло, не є університетським рівнем.

В роботі [10, с. 17–18] окреслені основні показники якості підготовки спеціалістів (університетський рівень економічного профілю), які розділені за чотирма напрямками: пізнавальний, науково-методичний, психологічний і організаційний. Для прикладу, (цитуємо) “пізнавальний напрям вимагає від студентів:

- бачення науки як фактора розвитку теоретичної і практичної діяльності людини у конкретній сфері;
- знання і розуміння суті предмету вивчення, його зв'язку з фундаментальними закономірностями світорозуміння;
- впевненого володіння науковою і технічною мовою;
- знання літератури і уміння користуватись нею”.

Очевидно, що кожен з наведених тут показників (так і ті, що віднесені до трьох інших напрямів) відзначаються універсальністю, а отже, можуть бути перенесеними на інформаційне поле математики і відображеними у кваліфікаційній характеристиці. Уточнені кваліфікаційні вимоги і мають визначати університетський рівень підготовки учителя математики.

З огляду на це взамін центральної установки, сформульованої вище, приймаємо, що на державному екзамені студент повинен продемонструвати вміння *ввести* певне поняття, охарактеризувати його як в історичному, так і формально логічному плані, *спрогнозувати* його властивості, *обґрунтувати* (довести) центральну з них, *розкрити* робочі можливості як понятійного апарату, так і використовуваних методів, *встановити* місце і роль цього поняття у шкільній математиці, а також продемонструвати вміння *розв'язувати задачі*, які потребують комплексного застосування методів основних трьох курсів.



Для досягнення відповідного рівня підготовки не передбачається змін у змісті математичної освіти на перших трьох курсах (хіба що деякі доповнення, як наприклад елементи аналізу відображень нормованих просторів у математичному аналізі).

На четвертому курсі передбачається вивчення мінімум трьох дисциплін, які в залежності від другої спеціальності обираються з таких: чисельні методи, програмування (лінійне, опукле, динамічне), теорія поля, рівняння математичної фізики, дискретна математика, дослідження операцій, випадкові процеси, математичні методи в економіці, теорія масового обслуговування тощо. Функціональне призначення таких курсів не лише пізнавальне. На них покладається (що найголовніше) завдання подолання феномена “розривності мислення” [18], який проявляється у тому, що знання, одержані студентами на перших трьох курсах, не впливають на навчальну діяльність на старших курсах. Лінійна форма вивчення матеріалу (кожна тема вивчається тільки один раз) кожного з трьох основних курсів, недостатній аналіз міжпредметних зв'язків призводить до того, що, маючи у пам'яті достатню кількість означень і формул, випускники не спроможні усвідомлено і аргументовано “дістати з пам'яті” і використати таку інформацію при розв'язуванні задач навіть шкільного типу. Інакше кажучи, у них не сформована [16] міжпредметна (цілісна) теоретична модель розв'язування задач.

У зв'язку з цим технології вивчення таких курсів мають спиратись на поєднання як лінійної, так і концентричної (скоріше спіралевидної) форм і комплексного використання понятійного апарату і методів фундаментальних дисциплін.

Спецкурси і спецсемінари на четвертому та п'ятому курсах передбачаються тільки для тих студентів, які готуються до дослідницької або викладацької діяльності у вищій школі. Так що спеціальна підготовка у певному напрямку, керівництво дипломною роботою і підготовка до вступу в аспірантуру — додаткова послуга, яку надає кафедра.

На п'ятому курсі математична освіта завершується двома курсами: семестровим курсом “Історія математики” і річним курсом, який умовно ми називаємо “Метаматематика шкільного курсу математики”.

Що стосується першого, то в результаті його вивчення випускник має з'ясувати [11, с. 4] “через які причини і за яких обставин математичні дисципліни, які викладаються у школі, набули саме такого змісту і форми”. У зв'язку з цим можна рекомендувати такі теми семінарів з обов'язковим написанням рефератів типу:

1. Від “Начал” Евкліда до підручника “Геометрія” О.В. Погорелова.
2. Історичний і логічний аналіз розширення поняття числа.
3. Мистецтво розв'язування рівнянь і його роль та місце у сучасній шкільній математиці.
4. Історія становлення поняття функції і методів її дослідження.

Щодо другого курсу, то тут плануємо більш детально проаналізувати історію питання і привести вагому, на нашу думку, аргументацію на користь введення цього курсу.

Як зазначено в [13], до періоду елементарної математики історики відносять проміжок часу від VI – V ст. до нової ери і до XVII ст. Друга половина XVI ст. і XVII ст. відкривають новий період — період математики змінних величин, який призвів до поділу математики на елементарну і вищу, і напевно з кінця XIX ст. під елементарною математикою почали розуміти все те, що визначає зміст шкільної математики або ж може бути сформульованим і проаналізованим за допомогою її понятійного апарату і методів. Наприклад, видатний німецький математик Фелікс Клейн визначає елементарним [6] все те, що доступне юнаку шкільного віку.

Ми згадали тут Ф. Клейна не випадково. Якраз він був чи не першим математиком-професіоналом, хто ініціював реформу шкільного курсу математики, мета якої ним була визначена так: “Ми прагнемо покласти в основу викладання поняття функції, бо якраз це поняття протягом останніх 200 років зайняло центральне місце всюди, де тільки ми зустрічаємо математичну думку” і у зв’язку з цим “навчання у школі має проникнути вгору в область початків числення нескінченно малих” [6, т.1, с.18].

Щодо вчителя математики, то Ф. Клейн усвідомлював, що прийшовши в школу, фахівець швидко втрачає глибину теоретичних знань, здобутих у вузі, при цьому “університетська освіта залишається у нього тільки у вигляді приємної згадки, яка ніяк не впливає на його викладання”. А тому ним була прочитана серія лекцій, або як він сам їх називав “наукових оглядів”, мета яких “зберегти живий зв’язок” з математикою, яка викладається в університеті. Якраз ці лекції стали основою книги [6] (Берлін, 1924). Ініціатива Ф.Клейна була підтримана, і поняття функції разом з початками аналізу ввійшли до елементарної математики.

Друга спроба (60 – 70 роки) модернізувати зміст шкільного курсу математики була значно радикальнішою. Мова вже йшла не про введення якогось поняття або додаткових тем, а про зміну бази, на якій він мав бути побудованим. Підставою слугували теоретико-множинний підхід при побудові основ математики і концепція найвидатнішої математичної школи XX ст. (колективний псевдонім Нікола Бурбакі), згідно якої сучасна математика — теорія математичних структур. А тому були виділені [9] основні математичні структури, які складають в цілому елементарну математику, запропоновані різні підходи [14], що мали забезпечити їх доступність. Більше того, були створені і запроваджені у школу (Франція, Бельгія) альтернативні програми і підручники, у яких на базі основних трьох типів структур були охарактеризовані структура напівполя натуральних чисел, структура евклідової площини тощо. Відповідно на новій основі здійснювалась підготовка вчителів математики.

Нарешті, коли у 1970 році було розпочато реформу математичної освіти в Радянському Союзі, з ініціативи академіка А. М. Колмогорова у нові навчальні плани спеці-альностей “математика”, “математика і фізика” було включено новий курс “Наукові основи шкільного курсу математики” (пізніше перейменованій у “Сучасні основи шкільного курсу математики”). Журнал “Математика в школі” (№ 3, 5 1969, № 2 1970) опублікував ескіз програми (лаконічний виклад змісту, відсутність пояснювальної записки і списку

літератури) курсу, розроблений А. М. Колмогоровим і три його лекції, прочитані вчителям математики м. Москви.

У 1974 році була оприлюднена альтернативна програма групи викладачів московських педінститутів, і тільки у 1980 році виходить посібник (на цей час курс уже був знятий з навчального плану) “Сучасні основи шкільного курсу математики” автори Н. Я. Віленкін, К.І. Дунічев, Л.А. Калужнін, А.А. Столяр, у якому визначається [13, с. 3], що предметом цього курсу є “аналіз шкільної математики з точки зору:

а) вивчення відображених у ній фундаментальних ідей: множини, відношення, математичної структури, ізоморфізму, алгебраїчної операції тощо;

б) наукового аналізу понять функції, величини, числа, алгоритму, фігури;

в) вивчення мови, яка використовується у шкільній математиці;

г) аналізу логічних основ шкільної математики”;

а основне завдання курсу “дати можливість побачити шкільний курс математики з вищої точки зору, яка дозволяє об’єднати розрізнені факти, привести їх в систему на базі загальних математичних і логічних ідей”.

Слід констатувати, що реформаторська хвиля 60 – 70 років поступово вляглася, і від подальшого впровадження ідеології Нікола Бурбакі у практику роботи школи відмовились навіть країни-ініціатори реформи. Така ж доля спіткала її і в колишньому Радянському Союзі ( підручник геометрії А. М. Колмогорова було замінено підручником О.В. Погорелова).

Однак це ні в якому разі не знецінює ні теоретико-множинного підходу при побудові основ математики, ні концепцію Н. Бурбакі, за якою сучасний світ математики може розглядатись як ієрархія структур. Адже не існує інших засобів, які б дозволили “зрозуміти те, що творить її єдність і вносить у неї різноманітність” [1, с. 257]. І коли ми ставимо завдання — підготувати учителя, який знає і розуміє сутність математики в цілому, бачить місце шкільного курсу у ній, ми зобов’язані ввести відповідну навчальну дисципліну.

Чому саме назва “Метаматематика шкільного курсу математики”? Адже метаматематика — сукупність математичних теорій, які використовуються при вивченні формальних теорій (числень). Однак грецького походження префікс *мета*, що означає проміжне становище, рух у просторі або часі, зміну, перетворення, переміщення, звільнення від чогось, вживається для утворення термінів “метagalактика” (гігантська космічна система, до якої входить вся сукупність галактик, що їх можна спостерігати і вивчати за допомогою телескопів та інших сучасних засобів дослідження) і “метазнання” (знання про знання у розумінні “уміння вчитись”). Тут термін “метаматематика” виконує дві функції. З одного боку, схематично окреслює масив знань, які називають математичними і до складу якого входять як вузівська, так і шкільна математика, з другого боку, пропонує методологію (інструментарій), засвоєння якої поліпшить якість знань та розуміння сутності предмету вивчення, сформує певні наукові погляди і спосіб наукового мислення.

Орієнтовно курс охоплює 30 модулів:

1. Предмет математики. Методи здобуття і систематизації математичних знань.
2. Істинність у математиці. Математизація науки.
3. Проблема існування у математиці.
4. Математичні методи пізнання. Математичне моделювання.
5. Основи теорії множин. Аксиоматика Цермело.
6. Теоретико-множинні основи математики. Математика як теорія математичних структур.
7. Структури порядку.
8. Алгебраїчні структури.
9. Топологічні структури.
10. Характеризація роду структур системою аксіом.
11. Множина натуральних чисел.
12. Кільце цілих чисел.
13. Поле раціональних чисел.
14. Поле дійсних чисел.
15. Поле комплексних чисел.
16. Лінійний простір. Координатний метод.
17. Афінна і проєктивна геометрії.
18. Евклідова метрична геометрія.
19. Метрика і банахові простори.
20. Порівняння множин. Арифметика кардинальних чисел.
21. Вимірювання множин.
22. Логічний інструментарій математики.
23. Формально-логічний підхід до побудови основ математики.
24. Формальна арифметика.
25. Поняття алгоритму у математиці.
26. Конструктивістський підхід до побудови основ математики.
27. Кризи основ математики.
28. Проблема розв'язності у математиці.
29. Проблема несуперечливості математики.
30. Куди йде математика?

Підготовка до заключної атестації (державного екзамену) має проходити протягом всього 10-го семестру. Студенти мають готуватись до екзамену або за підручниками, або за оглядовими лекціями [15], [16], близько третини яких їм читають викладачі, а останні вони вивчають самостійно. Консультування і контроль засвоєння матеріалу здійснюється на щотижневих семінарських заняттях.

Щодо конкретних термінів реалізації проекту, то уже через рік (потрібен час для розробки відповідних курсів і дидактичних матеріалів) четвертий курс може перейти на модифікований навчальний план, і підготовка принаймні частини випускників 2004 року відповідатиме університетському рівню.

#### Література

1. Бурбаки Н. Очерки по истории математики. — М.: ИЛ, 1963.
2. Давидов М.О. Курс математичного аналізу. Ч. 1 – 3. — К.: Вища школа, 1979, 1990, 1992.

3. Державний екзамен з математики з методикою викладання. Програми для фізико-математичних факультетів педагогічних інститутів. Збірник № 1. К.: МОУ, 1993.
4. Дороговцев А.Я. Математичний аналіз. Ч. 1 – 2. — К.: Либідь, 1993, 1994.
5. Зубко В., Козаков В. Компаративний аналіз систем вищої освіти як умова успіху в її реформуванні. Матеріали міжнародної наукової конференції “Порівняльний аналіз сучасних систем вищої освіти в реформуванні вищої школи України”. — НУ “Києво-Могилянська Академія”, 1996.
6. Клейн Ф. Элементарная математика с точки зрения высшей. Т. 1, 2. — М.: Наука, 1987.
7. Лобашев В. Комплексная выпускная работа. — ВОР, 4, 1998. с. 79 – 82.
8. Лоран Шварц Анализ. Т. 1 – 2. — М.: Мир, 1972.
9. Люсьен Феликс Элементарная математика в современном изложении. — М.: Просвещение, 1980.
10. Одерий Л.П. Основы системы контроля качества обучения. — К.: МОУ, 1995.
11. Рыбников К.А. Возникновение и развитие математической науки. — М.: Просвещение, 1987.
12. Рыбников К.А. История математики. — М.: изд. МГУ, 1974.
13. Современные основы школьного курса математики. Пособие для студентов пед. ин-тов (Н. Я. Виленкин, К. И. Дуничев, Л.А. Калужнин, А. А. Столяр) — М.: Просвещение, 1980.
14. Сойер У. У. Путь в современную математику. — М.: Мир, 1972.
15. Томусяк А. А., Трохименко В. С. Математичний аналіз. — Вінниця, 1999.
16. Томусяк А. А., Трохименко В. С., Шунда Н. М. Геометрія, ч.1: Аналітична геометрія. — Вінниця, 2000.
17. Фихтенгольц Г. М. Курс дифференциального и интегрального исчисления. Т. 1 – 3. — М.: Наука, 1969.
18. Чебышев Н., Каган В. Терапия феномена “разрывности мышления”. ВОР, 1, 1999, с. 47 – 51.

*Щава Г.А.  
старший преподаватель,*

*Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта*

### **СООТНОШЕНИЕ ПРИНЦИПОВ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ТРЕНИРОВКИ С ОБЩИМИ ПРИНЦИПАМИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ**

**Ключевые слова:** педагогические принципы, методические принципы физического воспитания, оздоровительная тренировка, компоненты тренировочной нагрузки.

Несмотря на огромное количество исследований в области физической культуры и спорта проблеме теории и методики оздоровительной физической тренировки уделяется недостаточное внимание. Большинство исследований направлено на решение проблем большого спорта, развития физических качеств и методики тренировки в отдельных видах спорта. По этой причине в области исследований, касающихся оздоровительной тренировки, осталось много нерешенных вопросов. В первую очередь таких как управление состоянием здоровья занимающейся молодежи с помощью физической тренировки и поддержания высокого его уровня на протяжении жизни.

Методика оздоровительной тренировки основана на использовании общих педагогических принципов и методических принципов физического воспитания:

- сознательности и активности;
- наглядности и доступности;
- систематичности и последовательности;
- индивидуализации;

а также других принципов, выражающих специфику физического воспитания. Однако конкретизировать ее они не могут так же полностью как закономерности спортивной тренировки, хотя последние изучены значительно больше и шире, чем закономерности тренировки для здоровья.

Известно, что целевой установкой большого спорта является достижение максимальных показателей в отдельных вещах спорта на пределе физиологических, психологических и других характеристик человека.

Целью оздоровительной тренировки является достижение рациональных показателей функционирования всего организма в оптимальных пределах психологических, физиологических и других характеристик человека, рассчитанных на длительную работоспособность, адаптацию.

Следовательно, цели спорта высших достижений и цели системы оздоровительной тренировки имеют разную качественную основу, а структура и организация оздоровительной тренировки значительно отличается от тренировки спортивной. При всестороннем анализе выявляется, что теория и методика спортивной тренировки оказалась в значительной мере непригодна для тренировки оздоровительной, поскольку конкретные условия и нормы, регулирующие эти две стороны двигательной активности, не только неодинаковы, но и в некоторых отношениях противоположны. В спорте высших достижений неизбежны чрезмерные затраты сил и времени. Кроме того применение однонаправленной физической нагрузки характерное при спортивной тренировке, чаще всего выборочное, повышает функциональные возможности отдельных двигательных функциональных систем, специфических для данного вида спорта. При этом совершенствование остальных органов и систем, задействованных в работе, не является эффективным способом достижения высокого уровня здоровья.

Существенные отличия касаются интенсивности физических упражнений. Если в спортивной тренировке применяются в большом объеме интенсивные нагрузки, то в оздоровительной - не превышающие функциональные резервы, но достаточно интенсивные, чтобы вызвать оздоровительный эффект.

Вместе с тем как и в спортивной тренировке эффективность используемых средств оздоровительной тренировки определяется кратностью и длительностью занятий, интенсивностью и характером нагрузки, режимом работы и отдыха.

Таким образом, оздоровительная тренировка имеет свои специфические особенности, которые необходимо конкретизировать исходя из особенностей данного процесса.

Резюме

Співвідношення принципів оздоровчого тренування із загальними принципами фізичного виховання. У статті говориться про те, як керувати станом здоров'я студентської молоді за допомогою фізичного тренування і дотримання високого стилю життя.

Summary

The correlation of the sanitational training's principles with the general principles of physical training.

In this article author speaks about the way of the students' state of health control with the help of physical trainig and keeping the high life style.

*Щеколюкин В.Ф.*

*кандидат медицинских наук,*

*Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта*

### **ФИЗИКО-ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЗДОРОВЬЯ АБИТУРИЕНТОВ-СТУДЕНТОВ**

В решении ряда сложных социально-экономических проблем современного общества значительная роль принадлежит высшей школе, главной задачей которой является подготовка и формирование специалистов нового типа. Специалистов, способных эффективно овладевать в процессе учебы знаниями, превращая их затем в непосредственную производительную силу общества.

В связи с указанным, любому высшему учебному заведению целесообразно обращать самое пристальное внимание на состояние здоровья абитуриента, который, при благоприятном исходе вступительных экзаменов, станет тем материалом, из которого через 5 лет должен сформироваться вышеуказанный специалист.

При этом, необходимо учитывать, что должное воспитание, и правильное построение учебного процесса невозможны без предварительного изучения индивидуальных психо-физических особенностей человека. Данный вопрос является актуальным в силу того, что на почве хронической усталости у подростков и молодежи развивается целый букет нервно-психических заболеваний, сказывающихся не только на их здоровье, но и на качестве получаемых знаний (1).

Учитывая, что 5-летний учебный процесс в вузе носит статично сидячий характер и сопровождается нервными перегрузками, следует постоянно помнить о необходимости должного поддержания и формирования гармоничности в физическом развитии и функциональном состоянии организма студентов (2).

Общеизвестно, что движение является необходимым условием нормальной жизнедеятельности организма, так как двигательная активность нормализующе воздействует на состояние практически всех функций человека, сохраняя тем самым и постоянство внутренней среды, и предохраняя ее одновременно от вредных влияний внешней среды. Следует помнить, что физические параметры организма во многом определяют его работоспособность, вы-

носливость, закаленность, утомляемость и т.д. При этом энергетические затраты и уровень состояния сердечно-сосудистой и дыхательной систем обуславливаются степенью нагрузки скелетной мускулатуры, которая и формирует функционирование различных вегетативных систем организма (3). Поэтому актуальной является проблема определения психо-физического статуса организма и уровня здоровья абитуриентов; характеристики их индивидуальных особенностей; отклонений в развитии и формировании организма и личности; проведении коррекционных мероприятий психо-физического характера в период всего 5-летнего учебного процесса.

В связи с вышеуказанным, в нашем институте в первой половине 2000 г. был создан Научно-методический центр физического и психического здоровья, на который было возложено решение указанных выше задач. За короткий период времени была разработана методология функционирования Центра, где на первом этапе была поставлена цель определения уровня психо-физического статуса каждого из абитуриентов, поступающих в институт. Определялся уровень ряда разделов психики (память, типы темперамента и характер, эмоциональная устойчивость, агрессивность, общеобразовательный уровень). В изучение физического статуса были включены практически все основные анатомо-физиологические системы организма.

Всего было протестировано 237 абитуриентов Ялтинского филиала, в том числе 177 человек, прошедших по конкурсу и зачисленных на 1 курс дневного отделения института: из них 179 девушек и 58 юношей в возрасте 17-19 лет.

Рассмотрим физический статус абитуриента - студента - 2000 года. Физические показатели определяют его как нормостеника в 62,2% случаев (127 человек), как астеника - в 28,4% случаев (58 человек), как астеника-акселерата - в 6,5 % (13 человек) и гиперстеника - в 2,9 % (6 человек). Вместе с тем, опорно-двигательная система у данного контингента молодежи имеет определенный недостаток - в 40,2% случаев (82 человека) выявлен сколиоз позвоночного столба, что является явным свидетельством динамических нарушений не только в формировании скелета, но и обменных процессах, прежде все кальциево-фосфорном обмене.

Другим существенным отклонением в физиологическом статусе абитуриентов является снижение остроты зрения (миопия), которое выявляется в 45,1% случаев (92 человека) и, несомненно, будет негативно влиять на качество усвоения ими учебных программ.

Значение сердечно-сосудистой системы для организма непреходяще и состоит прежде всего в выполнении тройной роли - питающей, очищающей и переносящей тепло во все ткани организма, причем делать она должна это постоянно и быстро. Изучение ряда параметров данной системы показало следующее: пульс у 197 обследуемых находился в нормальных пределах частоты (55-90 ударов в 1 минуту), напряжения и наполнения. И лишь у 7 человек (3,4%) выходил за нормальные величины (92-110 уд. в 1 мин.). Однако, при физической нагрузке выявлялись уже значительные отклонения в функциональной характеристике пульса: возврат к исходным величинам за нормальный период времени (через 1-2 мин.) происходил лишь в 22,1% случаев (у 45



абитуриентов), в 54,9% случаев (115 человек) он имел тенденцию к замедленному возврату (через 3 минуты) и в 21,8% случаев (44 человека) он характеризовался явным замедлением возврата к исходному состоянию (через 4-5 минут).

Практически аналогичное явление было отмечено и со стороны другого гемодинамического показателя - артериального давления (АД).

Исследования выявили, что показатели оптимального (<120 мм. рт. ст.) и нормального (<130 мм. рт. ст.) артериального давления были выявлены у 185 абитуриентов (90,6%), высокое нормальное (130-139 мм рт. ст.) - у 17 человек (8,3%) и повышенное, степень 1, мягкое - у 2 человек (1%) (4). Вместе с тем, после физической нагрузки АД возвращалось в исходным цифрам через 1-2 минуты лишь у 35 человек (17,1%), с небольшой задержкой (3 мин.) - у 136 человек (66,7%) и с запозданием в 4 - 5 минут - у 33 человек (16,2%). Эти данные позволяют говорить о первых признаках отклонений в гемодинамических показателях кровеносной системы уже в относительном раннем молодом возрасте (17-18 лет).

Общеизвестна взаимосвязь сердечно-сосудистой системы с легочной по разделу двойного газообмена в легких ( $O_2$  и  $CO_2$ ). Поэтому при нарушениях одной из указанных систем, другая берет на себя компенсаторную функцию. В этом аспекте интересен ряд показателей легочной системы у абитуриентов. Используя определенные медицинские приемы (анамнез, осмотр, перкуссия и аускультация) нами не было выявлено ни одного случая активного патологического процесса в легких. Количество дыхательных движений грудной клетки у абитуриентов находилось также в нормальных величинах (14-18) во всех 204 случаях. Однако, изучение дыхания после физической нагрузки (20 приседаний) показало следующее: нормальное восстановление числа дыхательных движений через 1-2 минуты произошло у 92 абитуриентов (45,1%), некоторое замедление возврата к исходным цифрам (через 3 мин.) отмечено у 87 человек (42,6%) и значительное замедление (через 4-5 мин.) - у 25 человек (12,3%). Еще более демонстративные данные были получены при проведении проб Штанге и (задержка дыхания на максимальном вдохе) и Генче (задержка дыхания на максимальном выдохе) (5). так, хорошие показатели пробы Штанге (>50 сек.) были выявлены у 72 абитуриентов (35,3%), удовлетворительные (40-49 сек.) - 47 человек (23,0%), неудовлетворительные (<39 сек.) - 85 человек (41,7%). Проба Генче еще рельефнее высвечивала латентное состояние легочно-сердечной систем. В частности, хорошие показатели (задержка дыхания более 40 сек.) выявлялись лишь у 21 абитуриента (10,3%), удовлетворительные (35-39 сек.) - у 29 человек (14,2%); неудовлетворительные (меньше 34 сек.) - у 154 человек (75,5%).

Данные результаты могут косвенно свидетельствовать об определенном недонасыщении крови кислородом у обследованных абитуриентов, на что также указывают и вышеприведенные данные о замедленном восстановлении гемодинамических показателей (пульса и артериального давления) после физической нагрузки.

Исследования органов пищеварительной системы методами распроса, осмотра, пальпации у абитуриентов позволили выявить отклонения в ней в

-20,6% и 21,6 % случаев (соответственно 42 и 44 человека), что свидетельствует о наличии отклонений в данной системе у молодых людей, чему они, к сожалению, не придают должного значения.

Исследования мочевыводящей системы подобными методами выявили отклонения лишь у 3-х абитуриентов (1,5%).

Несколько слов следует сказать об органах эндокринной системы - щитовидной железе и половой сферы.

Визуально-пальпаторное увеличение щитовидной железы было выявлено у 26 человек (12,7%), что свидетельствовало о явном отклонении в ее деятельности.

Вопрос о состоянии половой сферы молодого поколения чаще всего ведется в сфере профилактики и лечения СПИДа, сифилиса и других заболеваний, передающихся половым путем. И несколько в стороне остается проблема генеративной функции молодого организма, имея ввиду состояние гормонального статуса. Наше обследование выявило, что в 9,3% случаев (19 человек) эта функция нарушена, и данному факту не придается должного значения ни самими молодыми людьми, ни их родителями, ни медицинскими работниками, что можно было уяснить при собеседовании с абитуриентками. Вместе с тем, эта проблема у женщин в более взрослом возрасте, нередко становится первостепенной и животрепещущей, особенно в семейном благополучии.

Таким образом, можно заключить, что при медико-функциональном тестировании абитуриентов, молодых людей 17 – 18 лет, выявляются, с одной стороны, определенное число хронических болезней, которые возникли еще в детско-подростковом возрасте, с другой – латентные функциональные отклонения со стороны опорно-двигательной системы (сколиоз), органов зрения (миопия); сердечно-сосудистой и дыхательной систем (задержка восстановления ряда их показателей после физической нагрузки); эндокринной и половой систем (гиперплазия щитовидной железы и нарушение гормонального баланса в генеративной функции половой системы); ряда отклонений в функциях органов пищеварения.

Представленные данные свидетельствуют о необходимости целенаправленного медицинского обследования молодых людей, поступающих в вузы, которое должно носить системный, а не формальный характер. Получаемые абитуриентами справки о состоянии их здоровья в местных медицинских учреждениях, особенно в сельских, часто не позволяют судить в необходимом объеме о физиологическом состоянии их организма, что может сказываться как на качестве учебного процесса, так и на формировании у него различных хронических заболеваний в зрелом возрасте.

#### Резюме

В статті вперше аналізується дані фізико- фізіологічного статусу про абітурієнтів, які вперше отримані шляхом проведення дослідницької роботи науково-методичним центром фізичного та психічного здоров'я інституту.

#### Summary

In this article the author analyses the datum of physical – physiological state of future students. These datum were received with the help of researching work of scientific – methodological centre of physical and psychological health at our institute.

Литература

1. Аникеев М. Средняя школа жизни и смерти. Газ. «Комсомольская правда в Украине», от 3.03.2000 г. С.18
2. Ткачук В.Г., Хапко В.Е. Медико-социальные основы здоровья. - Киев, 1999, Изд. Межрег. Акад. упр.пед. С.17-31.
3. Аршавский И.А. Моторно-висцеральные и вегетативные рефлексы. - Пермь, 1965. - С.31.
4. Солдатченко С.С. Новые подходы к диагностике и лечению системной артериальной гипертонии. Метод. пособие Крымского НИИ им. И.М. Сеченова ч.1. Ялта, 1999 г.- С. 2.
5. Киеня А.И., Бандажевский Ю.М. Здоровый человек. - Минск, ИП “Экоперспектива”, 1997. С.13

*Ширшова И.А.*

*Таврический национальный университет им. В.И Вернадского*

#### **КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА**

При анализе такой многомерной реальности, какой является профессионализм педагога, целесообразно использовать три базовые психолого-педагогические категории – деятельность, общение, личность. Тогда основными направлениями его соответственно будут: педагогическая деятельность, педагогическое общение и личность [2]. Упрощенно можно сказать, что педагогическая деятельность – это «технология» труда педагога, общение – его внешняя атмосфера, а личность – внутренние смыслы работы, ценностные ориентации, идеалы. В процессе труда педагога все они вступают в сложные диалектические взаимоотношения друг с другом. Совершенствование педагогической деятельности, педагогического общения, самореализация педагога ведут к становлению его профессионализма и творческому развитию личности.

Сердцевиной профессионализма педагога, на наш взгляд, является коммуникативная компетентность, потому что общение составляет сущность педагогической деятельности. Она имеет сложную структуру, складываясь из определенной системы научных знаний и практических умений.

Главную роль в решении коммуникативных задач играет развитый социальный интеллект (Г.Марлоу, Д. Гилфорд). Он характеризуется следующими особенностями:

- просоциальной направленностью, готовностью к сотрудничеству, личной заинтересованностью в благополучии окружающих людей;
- социальной самоэффективностью как ожиданием успеха при решении межличностных проблем;
- эмпатией, эмоциональными сопереживаниями;
- определенным ценностным отношением к себе и другим.

Социальный интеллект как особое свойство ума позволяет педагогу понимать ребенка, проникать в мотивацию поведения и распознавать сущностные черты его личности (Н.А.Аминов).

Помимо социального следует выделять и академический интеллект, обеспечивающийся традиционным вербальным образованием, которое получает специалист. В этом плане педагога необходимо обеспечить психолого-педагогическими знаниями о видах, структуре, уровнях, стилях, этапах общения, позициях педагога, типах детей и т.д.

В структуре коммуникативной компетентности общепринятым является выделение практических умений. Положив в основу ведущие компоненты учебно-воспитательного общения как педагогической категории, можно выделить следующие блоки профессиональных коммуникативных умений педагога: социально-психологический, нравственно-этический, эстетический, технологический [5].

Специфической составляющей коммуникативной компетентности педагога служит педагогическая коммуникабельность. Условиями, благоприятными для её формирования считаются общительность и экстравертированность.

Существенным признаком педагогической коммуникабельности является личностная аттракция как предпосылка переживания детьми радости общения с ним. Привлекательность педагога А.А. Леонтьев связывает с «яркостью его личности» [1].

Эмоциональная привлекательность педагога для учащихся обусловлена рядом факторов, среди которых следует назвать профессиональную эрудицию, творческое своеобразие, общую и нравственно-эстетическую культуру, педагогическое мастерство, включая искусство общения.

К ведущим признакам педагогической коммуникабельности можно отнести: потребность в общении с детьми, гуманизм и демократизм, понимание детей, способность устанавливать контакты и др. [2;5].

В заключении следует отметить, что развитие коммуникативной компетентности педагога следует рассматривать как процесс саморазвития и самосовершенствования, крайне необходимый для развития его профессионализма.

Abstract

Shirshova I.A.

Communicative competence of a teacher as the component of his professional quality.

The article explains the notion communicative competence, gives the characteristics of its components and show its importance for the teachers.

Key words: professional quality, communicative competence.

Анотація

Ширшова І.О.

Комунікативна компетентність як складова професіоналізму педагога.

У статті розкриті утримання комунікативної компетентності, охарактеризовані складові, обґрунтована їх значимість у роботі педагога.

Ключові слова: фахові якості, комунікативна компетентність.

Список літератури:

Леонтьев А.А. Педагогическое общение // Педагогика и психология.- М.,1973, №3.

Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993.

Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал.- М., 1994.

Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. –М., 1989.

Рыданова И.И. Основы педагогики общения. – М.,1998.

*Бабин І. І., Степанюк А.В.*

*Тернопільський державний педагогічний університет ім. В. Гнатюка*

### **ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ**

Нині ні в кого не викликає сумніву, що студент як суб'єкт педагогічного процесу, є головною діючою особою будь-яких перетворень в системі вищої школи. Процеси кардинальних перетворень навчальних закладів освіти і суспільства потребують від вчителя переорієнтації його свідомості на гуманістичні цінності, що адекватне характеру творчої педагогічної діяльності. В цьому зв'язку виявляється суперечність між традиційним рівнем готовності вчителів до професійної діяльності та сучасними потребами школи і суспільства в учителі-новаторі з творчим науково-педагогічним мисленням. Одним із шляхів вирішення зазначеної суперечності є формування майбутніх вчителів як творчих особистостей.

Вихідним концептуальним положенням при розробці проблеми формування майбутнього вчителя як творчої особистості ми вважаємо положення І. М. Сеченова (1861р.) про невіддільність живого організму від середовища його існування: "Організм без зовнішнього середовища, що підтримує його існування, неможливий; через те в наукове визначення організму повинно входити і середовище, що впливає на нього. Оскільки без останнього існування організму неможливо, суперечки про те, що у житті важливіше — середовище чи саме тіло — не мають жодного сенсу [3, с.58]. Тому, проектування середовища, яке сприяє пробудженню творчої діяльності і пошуку адекватних способів управління нею — завдання, що стоїть перед вищою школою і суспільством на нинішньому етапі його розвитку.

Виходячи із зазначеного вище, формування творчої особистості вчителя ми розглядаємо в двох взаємопов'язаних аспектах:

1. Організація навчально-виховного процесу в вузі, що стимулює формування креативності майбутніх вчителів, формує готовність до сприйняття нового через впровадження різноманітних форм методичної реалізації навчання протягом всього процесу вузівської підготовки.
2. Цілеспрямована спеціальна діяльність з формування якостей творчого стилю діяльності майбутнього вчителя.

Для окреслення напрямів підготовки студента в розвитку творчості звернемось до тлумачення терміну “творчість”. Творчістю в звичайному розумінні слова називають діяльність, яка породжує щось нове, тобто таке, чого попередньо не було. Словники з філософії, психології та педагогіки додатково вказують на створення нових цінностей: матеріальних і духовних [1, 2]. Творчість — це мистецтво навчатися, практикувати і застосовувати знання і вміння в повсякденному житті [1, 2].

Відповідно до нових методів, способів, які покладені в основу творчості, в сучасній філософії виділяють такі форми (типи) творчості [1, 5].

Перший тип — це раціоналістична творчість, що ґрунтується на розсудково-раціональному мисленні. Головною ознакою цього типу є цілепокладання, осмисленість, цілеспрямованість творчої діяльності. Вона має два відгалуження: 1) практико-емпірична творчість; 2) науково-теоретична творчість.

Другий тип — творчість на позাপороговому рівні, інтуїтивна, нефенологічна, позасвідома. Цей тип творчості є логічним наслідком значної підготовчої роботи, напруженого обдумування проблеми, ідеї, творчого задуму, проблемної ситуації. Даний тип творчості характеризується інтегративністю, цілісністю, закінченістю результатів творчості, великим евристичним синтезом, який надає продуктам творчості природного характеру.

Третій тип творчості — духовно-космологічна. Як правило, ця форма здебільшого характерна для культурної традиції Сходу. (П. Реріх, індійська та китайська філософія).

Четверта форма (тип) — раціонально-інтуїтивістська творчість. Вона є результатом поєднання першої і другої форм творчості.

П'ята форма (тип) — догматична творчість. Вона найбільше поширена у сфері суспільного життя і суспільствознавства. Об'єктивною умовою даного виду творчості є спотворені або відживаючі форми суспільного життя, соціальної практики та світоглядні парадигми, що відображають їх.

Наш досвід практичної роботи в вузі свідчить, що в процесі підготовки вчителів найбільш повно можна реалізувати I тип творчості студентів, зокрема як I-е так і II-е її відгалуження.

Зіставлення сутнісних характеристик цих двох відгалужень першого типу творчості зі змістом навчальних дисциплін та особливостями організації пізнавальної діяльності студентів протягом всього періоду навчання, дозволило нам зробити висновок, що в часі взаємозв'язок реалізації різновидностей раціоналістичної творчості виглядає так: науково-теоретична творчість □ практично-емпірична творчість □ науково-теоретична + практично-емпірична □ науково-теоретична творчість.

Зазначена послідовність повністю співпадає з закономірностями наукового пізнання, що здійснюється в межах ланцюга:  $S^1 \square A \square S^2$  та історією розвитку наукового знання.

Згідно нині чинних навчальних планів у навчанні студентів I-III курсів домінує вивчення основ наук, що складають основний блок навчальних предметів, які включені до змісту освіти школярів з метою засвоєння предметних знань. На цьому етапі навчання існує необхідність, можливість та

доцільність підготовки до науково-теоретичної творчості та її безпосередньої реалізації.

Під час проходження першої педагогічної практики домінуючою є практично-емпірична форма творчості, а для другої педпрактики характерним є тісне поєднання науково-теоретичної і практично-емпіричної форми раціоналістичної творчості, що проявляється в найбільш повній єдності, коли результат науково-теоретичної творчості реалізується в практично-емпіричній, а результати останньої є передумовою, основою функціонування першої, але вже на вищому рівні.

На заключному етапі підготовки спеціалістів до педагогічної діяльності доцільно створити найбільш сприятливі умови для проявів науково-теоретичної творчості, що базується на результатах всіх попередніх етапів діяльності з формування творчої особистості. Оптимальним засобом її реалізації, на нашу думку, є підготовка дипломних робіт педагогічного спрямування з всебічно обґрунтованим і проведеним формуючим експериментом.

Як відомо, за суб'єктом окреслюються такі форми творчості: а) індивідуальна; б) колективна; в) поєднання індивідуальної і колективної. Колективна творчість має місце в науці, в різних видах мистецтва (театр, кіно, архітектура, скульптура). Спільна ідея, єдиний творчий задум, відповідна норма (план, проект тощо) стають об'єднуючими, синтезуючими факторами різноякісних інтелектуальних потенцій, почуттєво-емоційного заряду, волевих зусиль. Однак процес колективної творчості не нівелює творчої особистості, суб'єктотворець зберігає своє "я", індивідуальність. Загалом, творчість завжди наповнена глибоким індивідуальним змістом. Результати, проведеного нами експериментального дослідження на базі хіміко-біологічного факультету Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, мета якого полягала в визначенні найбільш оптимальної форми творчості для різних етапів підготовки майбутнього вчителя засвідчили, що для розвитку науково-теоретичної творчості найбільш доцільним є поєднання індивідуальної та колективної форм творчості, що реалізуються через особистісно-орієнтовне навчання і групову форму організації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Організація навчально-виховного процесу на зазначених концептуальних засадах дозволила викладачам факультету протягом тривалого періоду ефективно готувати студентів до участі в Всеукраїнських олімпіадах, підвищити загальний показник їх готовності до творчої педагогічної діяльності.

Як відомо, у процесі навчання студент може пасивно сприймати і засвоювати інформацію, що подається ззовні. В такій ситуації він виступає об'єктом впливів педагога. Проте майбутній педагог може активно і самостійно здійснювати пошук нової інформації та шляхів її застосування. В такій ситуації він виступає активним суб'єктом навчально-виховного процесу. Але ці завдання можуть бути активно виконані лише під керівництвом викладача та при максимальній активності самого студента.

Залежно від того, як оцінюється студент в процесі навчання (як об'єкт, суб'єкт чи одночасно і об'єкт, і суб'єкт пізнавальної діяльності), в педагогіці визначаються три типи навчання. Найхарактернішою особливістю першого є подача готових знань вчителем, книжкою. Навчання в цьому разі властивим є дослівне відтворення завченого, переказ наслідування, розв'язання вправ за готовими зразками. Для другого характерна абсолютизація самонавчання студентів (самостійний пошук інформації, дослідництво, допитливість) і недооцінка ролі самого викладача. Третій тип навчання має своєю суттєвою особливістю цілеспрямоване керування пізнавальною активністю студентів і поєднує в собі позитивні особливості перших двох варіантів навчання. У ньому функції викладача і студента, викладання і навчання гармонійно поєднуються [1, 5]. Саме цей тип навчання ми використовуємо в нашій практичній діяльності. Він дозволяє досягти високих результатів в розвитку особистості студента.

На даний час на хіміко-біологічному факультеті ТДПУ імені Володимира Гнатюка завершується робота зі створення системи методичного забезпечення організації відповідного типу навчання, що здійснюється в межах культуротворчої тенденції освіти, яка народжується в пошуку принципів побудови цілісного освітнього процесу, орієнтованого на становлення особистості майбутнього педагога. При цьому засвоєння досвіду світової культури базується не на логіці навчальної дисципліни, а на гуманістичній спрямованості освіти в процесі становлення культурної свідомості. Проведений аналіз наукової літератури та досвід практичної роботи в вузі дає нам підстави констатувати, що при організації цілеспрямованої діяльності з формування в студентів якостей творчого стилю діяльності вчителя, доцільно враховувати особливості творчих особливостей, котрі відрізняють їх від інших. Вони, як правило, мають ряд ознак, котрі відрізняють їх від інших: зберігають дитячу чистоту сприймання, здивування, радості; мрійлики; нонконформісти; не догмати; допитливі; схильні до гри [4].

Тому свою роботу з розвитку творчості студентів ми розпочинаємо із аналізу їх особливостей. Це допомагає адекватно оцінити групу загалом та кожного індивідуума зокрема і спланувати необхідну діяльність як викладача так і студента.

При конструюванні навчальної діяльності студента (доборі її змісту та структури) необхідно також базуватись на підструктурах творчого стилю діяльності. А саме: 1) системоутворююча; 2) мотиваційна.

Як відомо, системоутворюючі особливості творчого стилю діяльності вчителя (його якості) такі: здатність до бачення проблеми; самостійність суджень; оригінальність мислення; легкість генерування ідей; критичність мислення; здатність до перенесення знань, умінь, в навчальній ситуації; готовність пам'яті.

А емоційно-вольовій сфері особистості, якій притаманний творчий стиль діяльності, характерні такі риси як: здатність концентрувати творчі зусилля; наполегливість; схильність до розумного ризику; сміливість і незалежність в судженнях; оптимізм; високий рівень самооцінки; прагнення та потреба впроваджувати нове [4]



Саме за такими напрямками і організовується спеціальна цілеспрямована діяльність з формування творчої особистості майбутнього вчителя на хіміко-біологічному факультеті ТДПУ імені Володимира Гнатюка. Попередні результати формуючого експерименту дають підстави з оптимізмом дивитись у майбутнє.

#### Resume

In that article has been show out theoretical bases and ways formation of the creative personality of the future teacher.

#### Резюме

В этой статье показано (раскрыто) теоретические основы и пути формирования творческой личности будущего учителя.

#### ЛІТЕРАТУРА

Гершунский Б.С. Философия образования. — М.: Московский психоло-социальный институт, Флинта, 1998 —432 с.

Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. — М.: Издательская корпорация « Логос», 2000. — 224 с.

Маца К.О. Принцип всеядності і подальший розвиток екологічної освіти // Проблеми освіти. — 1998. — №14. — С. 58-63.

Сластѣнин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность. — М.: ИЧП “Издательство Магистр”, 1997. — 308 с.

Creative thinking: Towards broader horizons: proceedings of the Third International Conference on Creative Thinking, July 1997 / edited by Sandra Dingli. — Msida: Malta University Press, 1998. — 245 p.

*Максимеко А.Е.*

*Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта*

### **УЧЕБНО-ТВОРЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СПЕЦИАЛЬНОСТИ “ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ДИЗАЙН” В КРЫМСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ГУМАНИТАРНОМ ИНСТИТУТЕ**

С появлением ультрасовременной компьютерной и копировальной техники не исчезла актуальность проблемы по внедрению в учебный процесс следующих дисциплин: компьютерная графика, дизайн окружающей среды, теория и история этнодизайна и другие. Относительно специальности “Графический дизайн” остро стоит вопрос сублимации текста формы, цвета, привлекательности рекламы, ее этическая и эстетическая направленность. В настоящее время перед художниками дизайнерами стоит задача сбора информации, анализа, определения проблемы и постановка цели, акцентирование на гармонической композиции, а также броской графики.

Профессия “Графический дизайн” несет в себе единство многих профессий на первый взгляд не связанных между собой: знания и анализ современного рынка, психологию потребителя, возможности несловесного восприятия, скорость этого восприятия, а также степень улавливания информации человеческой памяти.

В идеале дизайн-графику необходимо найти то рациональное зерно, которое называется оригинальностью. В связи с тем, что с каждым годом по-

ток информации увеличивается, появилась и активно прогрессирует так называемая информационная графика, которая направлена на усвоение и понимание новой информации. С помощью компьютера информационная графика вошла в жизнь человека с экрана телевизора и киноэкрана. Графические программы дают возможность моделировать компьютерные, визуальные системы, которые нельзя было использовать буквально несколько лет назад.

Анализируя опыт педагогов в области педагогического дизайна необходимо выделить яркую фигуру художественно-промышленной школы в Базеле - А.Хофман, который пишет: "... Еще несколько лет назад деятельность графика ограничивалась главным образом созданием плакатов, объявлений, упаковки, знаков и т.п., а сегодня поле его действий столь расширилось, что оно практически охватывает любую область плоских и пространственных форм". Задачей же дизайнерской деятельности графика в этой обширной сфере объектов является: "наглядное представление сообщений, событий, идей и ценностей всякого рода". А.Хофман констатирует, что профессия дизайнера-графика постоянно подвержена сильнейшим преобразованиям и перестройкам. Соответственно и высокая школа должна таким образом организовать учебный процесс, чтобы подготовить учеников к созданию самых разнообразных систем и средств визуальной коммуникации" [1, с.11]. "Задача дизайнера - дать материальное воплощение новым идеям и замыслам" - говорит Роберт О'Нил.

Такова цель не только преподавательского состава, но и всех структур Крымского государственного гуманитарного института, направлена на развитие визуального мышления и раскрытия общих закономерностей визуального языка у студентов, необходимо воспитывать графика по специальности "Графический дизайн" такого типа, который обладал бы широким профессиональным кругозором, был творчески мобилен и восприимчив к новым социальным задачам. На отделении графического дизайна нежелательно ориентироваться на узкую специализацию и преподавание уклоняется от вопросов моды, конъюнктуры и прочих переходящих моментов. Дизайнер-график это специалист, обладающий художественным восприятием, навыками, имеющий опыт и образование, позволяющее ему создавать символы, предназначенные для воспроизведения любым средством визуальной коммуникации. В сферу его деятельности входит создание иллюстрации, типографических шрифтов, каллиграфических надписей, графическое оформление упаковки, орнаментов, обложек книг, торговой и иной рекламы, оформление выставок и витрин магазинов, фильмов и телепередач. А также нельзя забывать, что работа с натурой помогает изучить изображаемое, и умение выражать конкретное пластическое содержание во всем ее богатстве и цельности составляющих ее элементов (конструкция, объемная форма, пространство, среда, условия освещенности, фактура и т.п.).

Процесс обучения опирается на специфические качества зрительного восприятия студента при помощи которого познаются форма и цвет предметов, положение в пространстве, освещение.

Ялтинская школа кафедры изобразительного искусства и художественного труда в Крымском государственном гуманитарном институте стре-

мится противопоставить реальной практике графического дизайна, включающего в себя непрерывную систему коммерции и заказов на потребу дня, возможность экспериментальной художественной деятельности, которая должна инициировать поиск новых решений и заботиться о раскрытии творческой фантазии и замыслов своих студентов.

#### Резюме

В статье Максименко А.Е. рассмотрены учебно-творческие проблемы по формированию новой специальности “Художественный дизайн”. Рассмотрены основные цели и задачи, стоящие перед художником-дизайнером, а также технологические особенности работы с учетом конкретных условий Крымского государственного гуманитарного института.

#### Summary

The article by A. Maximenko gives a full review of the educational-creative problem on the formation of a new specialty “ Art Design”. The main tasks and purposes significant for a art-designer are being examined as well as the technological peculiarities of the work concerning concrete conditions of the Crimean State Humanitarian Institute.

#### Литература:

Черневич Е.В. Язык графического дизайна. - М.: ВНИИТЕ, 1975. - 137 с.

*Левко Г.М.*

*Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта*

### **ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ**

Изменения, происходящие в образовании, вызваны глубокими изменениями общей ситуации в мире. Жизнь предъявляет новые требования к образованному человеку. Сегодня нужны специалисты, с одной стороны, имеющие широкое университетское образование, сочетающее универсальность и профессионализм, позволяющее ориентироваться в быстро меняющейся ситуации, работать в различных сферах своей профессиональной деятельности; с другой стороны, новая парадигма образования предполагает приоритет личностного начала.

Во всех областях прогрессивной мировой научной и художественной мысли конца XX столетия окончательное признание получил вывод о том, что главной ценностью, «мерой всего сущего» является человеческая личность. Именно она, полная душевного здоровья, глубоко чувствующая свою сопричастность к мирозданию и несущая за него ответственность, наделенная творческой устремленностью к познанию и преобразованию действительности, может и должна укрепить духовные силы общества обогатить его нравственно-этические устои, отстоять «право» на созидание и самосовершенствование. Философы и социологи, психологи и эстетики, деятели культуры и искусства едины в мнении о том, что каждый человек как Личность может реализовать возложенные на него функции лишь в том случае, когда самостоятельно обре-

тет смысл жизни, когда неуклонно будет совершенствовать свое сознание, свое отношение к миру и к самому себе. «Можно ли обновить общую жизнь, не зная для себя самого, для чего ты вообще живешь и какой вечный, объективный смысл имеет жизнь в ее целом? – восклицает С. Франк. Иными словами, речь идет о готовности личности к рефлексивной (от латин. Reflexio – обращение назад) деятельности, обеспечивающей, по утверждению многих специалистов, тот уровень жизнедеятельности, на котором успешно реализуется диалектическое единство «общего» и «единичного», «объективного» и «субъективного».

В современных экономических условиях нашего общества особо актуальной становится проблема подготовки классных специалистов в различных сферах деятельности людей. Наблюдения показывают, что, невзирая на исключительный интерес к финансово-экономической сфере, все же значительная часть молодежи ориентирована на выбор профессии гуманитарного направления.

Особо следует заметить, что в трудный период становления украинского государства наиболее важным становится культурное просвещение и развитие людей, ибо «культура есть научное и вдохновенное приближение к разрешению проблем человечества и защищает историческое достоинство народа» (Н. Рерих). Поэтому проблема подготовки специалистов-музыкантов в нашей стране приобретает все большую насущность.

Известно, что процесс обучения музыке как профессии имеет два весомых отличия от процесса подготовки специалистов других специальностей: во-первых, многолетнее обучение, которое начинается с детского возраста и затем продолжается в различных учебных заведениях системы непрерывного музыкального образования, во-вторых, – это сугубо индивидуальная форма обучения в классе по специальности, которая, как правило, характеризуется более интенсивным взаимодействием между педагогом и обучаемым, будь то ребенок дошкольного возраста, школьник, студент среднего специального или высшего учебного заведения. Эти два отличия обуславливают специфику профессионального музыкального образования. Известно, что основными принципами организации образования на Украине является единство и последовательность, а также непрерывность и разнообразие образования, о чем свидетельствует закон «Про Освіту».

В системе непрерывного музыкально-педагогического образования (музыкальная школа – педагогический колледж – педагогический университет (институт) обучение специалиста должно идти по пути создания благоприятных условий для многообразных проявлений творческой самореализации студентов, а для этого необходимо изменить всю систему традиционных представлений о деятельности преподавателя (учителя) и обучаемых.

Педагог, кафедра, факультет, вуз должны создавать такую атмосферу, такую учебную ситуацию, когда обучаемые могли бы в полную силу и в соответствии со своими индивидуальными характеристиками, потребностями, интересами самостоятельно избрать путь решения проблемы, построить и проверить истинность полученного знания. При этом, преодолевая традиционный путь учения – исполнительский стиль учебной деятельности, решается

главная задача вуза – не учить, а научить учиться. Педагоги, в этом случае, научают обучающихся не только самостоятельно самоопределяться и решать профессионально значимые задачи, но и самоизменяться на основе глубокого понимания своих личностных особенностей.

Личностно-ориентированное образование – образование, обеспечивающее развитие и саморазвитие личности ученика, исходя из выявления его индивидуальных особенностей. Суть такого подхода или парадигмы к обучению в высшем учебном заведении состоит в том, что на основе учения Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина, А.Н. Леонтьева и др., в основу всего учебно-воспитательного процесса ставится личность студента как субъекта обучения. Говоря о личности будущего учителя музыки, аспект индивидуализации углубляется и становится центральным в его становлении и формировании.

Для решения этой непростой задачи необходимо пересмотреть содержание профессиональной подготовки учителя музыки в колледжах и вузах. Проблема инновационной профессиональной подготовки педагога-музыканта стала объективной необходимостью.

За осуществление этой задачи взялся и коллектив преподавателей факультета эстетического воспитания Крымского государственного гуманитарного института, который разработал технологию подготовки специалистов интегрального профиля с максимальным уровнем всесторонности, универсальности знаний и функций деятельности, синтезируя многие профессиональные идеи, принципы и методы музыкальной педагогики Б.Асафьева, Б. Яворского, Н. Ветлугиной, Д. Кабалевского, Б. Теплова и др.

Тесная интеграция предметов музыкального цикла, МХК, литературы, внеклассной работы, ряда факультативов всячески способствует обновлению учебного процесса, основанного на принципе творческой самореализации личности студентов.

Концептуальной основой подготовки педагога-музыканта нового типа явились принципы интеграции, дифференциации, системности. Впервые в основу экспериментального исследования заложена идея комплексного подхода на уровне интеграции предметов профессиональной подготовки, объединенных в пять основных блоков:

- инструментально-теоретический,
- вокально-хоровой,
- культурологический,
- практической подготовки,
- специализаций.

Поскольку автор статьи является преподавателем дирижирования и хорового класса хочется особое внимание обратить на вокально-хоровой блок, экспериментально-исследовательскую работу которого возглавила заведующая кафедрой дирижирования, вокала и хорового искусства доцент Т.С. Кудрявцева.

Вокально-хоровой блок предметов интегрирован на основе комплексной методики музыкально-певческого воспитания и речевой культуры (КМПВ), разработанной Д. Огородновым, которая предлагает оригинальную

систему алгоритмов для воспитания вокальных навыков, ладового чувства, звуковысотного и ритмического слуха, речевой культуры, понимания средств музыкальной выразительности и формы. Студенты, занимающиеся по данной методике, демонстрируют пластичность, раскрепощенность, выразительность вокализации и художественно-эмоциональной интонации, артистизм. Все нетрадиционные формы работы составляют не только фундамент для дальнейшего развития хоровых навыков, но и являются готовым арсеналом педагогических приемов для практического применения их будущими специалистами в работе с детьми.

Изменилось и содержание экзамена по дирижированию, завершающего первую ступень обучения, на котором каждый студент должен был представить собственное сочинение – музыкальную сказку. Спектакль начинался инструментальным вступлением, затем в нем звучали арии, дуэты, танцевальные номера и хоровые сцены – совсем как в настоящей опере. Сам автор музыкальной сказки готовил постановку своего спектакля, он же был режиссером, оформителем, дирижером, а часто и автором либретто. Экзамен превратился в настоящий праздник Творчества.

Обращая внимание на совершенствование вокально-хоровой работы студентов, обучающихся на музыкально-педагогических факультетах, необходимо подчеркнуть значимость овладения голосом, двумя основными его функциями – речью и пением, так как именно эти функции совмещает учитель музыки на своих занятиях в школе.

Индивидуальные занятия в классе вокала позволяют детально и тщательно работать над развитием голосов студентов, в процессе чего студенты получают знания об академическом звучании, овладевают «мышечными знаниями», в результате развития вокального слуха приобретают способность подмечать малейшее изменение в вокальном звуке, знания о том, каким должен быть звук и как правильно должен работать голосовой аппарат, отличать правильное звучание от неправильного, а также овладевают вокальными навыками.

Все это составляет основу вокальной подготовки будущего учителя музыки. Что же касается речевой подготовки, так необходимой учителю музыки, то на наш взгляд, ей уделяется недостаточное внимание. Проведенное анкетирование свидетельствует о том, что около 75% студентов хотели бы улучшить свою речь и считают, что необходимы практические занятия по мастерству речи.

Студенты музыкальных отделений педагогических вузов получают певческую подготовку, но не имеют занятий по технике речи. А практические занятия по дисциплине «Художественно-изобразительные средства языка» не решают проблему формирования речевого голоса учителя.

Самое благотворное влияние на развитие голоса оказывает пение. Многолетний опыт работы на музыкально-педагогическом факультете убеждает нас в том, что студенты занимающиеся сольным пением в хоровых коллективах, ансамблях, как правило лучше владеют и речевыми навыками, их

речь отличалась большей эмоциональной выразительностью, они были более раскованы в общении с аудиторией.

Слово со своим фонетическим строем является связующим звеном между пением и речью. Это убеждает нас в том, что песенную интонацию можно рассматривать как более развитую форму речевой интонации.

Процесс становления голосового аппарата, развития певческих и речевых навыков достаточно длителен и строго индивидуален. Чаще всего он зависит от уровня подготовки студента, его желания работать над своим голосом, индивидуальных физиологических данных. Как правило, при регулярных занятиях и осознанном отношении, студенту к концу обучения в вузе удастся развить свой голос и подготовить к предстоящей вокальной и речевой нагрузке в школе.

С целью совершенствования речевого голоса учителя мы хотим вновь обратиться к практическому применению методики комплексного музыкально-певческого воспитания Д. Огороднова, о которой говорилось выше. Все виды музыкальной деятельности (а их всего шесть) на занятии – работа по алгоритму, художественное тактирование, ладо-вокальные жесты и др. методически связаны между собой и в комплексе решают задачу воспитания вокально-речевой культуры студента – будущего учителя музыки.

Так, одним из компонентов урока хора является выразительное, совместное (хоровое) чтение стихов под управлением дирижера и творческая импровизация поэтического текста. В данном случае мы применяем утрированное произношение текста с ударением на гласные звуки (как бы вокализируя их), а чтение с разными образными или рулевыми кавычками заданиями (напр., прочитать драматично, романтично, комично и т.д.) кроме всего развивает артистизм студентов.

Безусловно, мы затронули не все особенности профессиональной подготовки учителя музыки, но коллектив факультета эстетического воспитания КГГИ старается реализовать задачу подготовки специалиста интегрального профиля с максимальным уровнем всесторонности, универсальности знаний и функции деятельности. Хочется надеяться, что такая подготовка педагога-музыканта нового типа, владеющего своим голосом гуманно-личностным подходом к детям, способного переживать радости творчества, откроет новую страницу музыкального воспитания в нашем отечестве.

#### РЕЗЮМЕ

Автор статті висвітлює особливості професійної підготовки вчителів музики України на сучасному етапі. У статті проаналізовано досвід роботи КДГІ, щодо підготовки майбутніх педагогів-музикантів.

#### SUMMARY

Levko G.M.

“The peculiarities of professional training of the teacher of music at present”

The author of this article analyses the peculiarities of the professional training of the music teachers at present.

In this article the practical experience of modern musician-pedagogue's training in the Crimean State Humanitarian Institute is presented.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Г.К. Селевко. Современные образовательные технологии. М; «Народное образование», 1998
2. С. Сисоева. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня. К., 1996.
3. Новые ценности образования. Тезаурус для учителей и школьных психологов. Российский фонд фундаментальных исследований. Институт педагогических инноваций Российской Академии образования. М., 1995, ред. – сост. Крылова Н.Б.
3. Л. Горюнова. На пути к педагогике искусства. Журнал “Музыка в школе” № 2 1988.
- 4.

*Головань Т.М.*

*Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта*

### **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ МЫШЛЕНИЕ В ЖИЗНИ ПЕДАГОГА**

В современных условиях система педагогической подготовки должна существенно опережать требования общества сегодняшнего дня, особенно по отношению к качеству педагогических кадров, работать на перспективу. Сегодня важно изменить акценты в подготовке специалистов. Уже в вузе важно сориентировать их так, чтобы они стремились удовлетворить потребности современных дошкольных учреждений и школ в творческих педагогах, которые были бы способны раскрыть потенциальные возможности своих воспитанников, обеспечить интеллектуальное и личностное развитие детей, формирование у них общечеловеческих ценностей.

Профессия педагога относится к разряду интеллектуальных и низкий уровень развития общих умственных способностей является значительным препятствием для ее освоения и индивидуального самовыражения в ней. Педагогическая профессия, согласно классификации Е.А. Климова, относится к типу «Человек - Человек» (взаимодействие людей). Гуманизация образования повлекла за собой изменение в акцентах педагогического процесса, а именно с разнообразных форм и методов педпроцесса и их результативности на раскрытие возможностей самого ребенка. Эти изменения повлекли за собой и новые требования к педагогу, его позиции. Сегодня особенно важно, чтобы педагог осознавал свою неповторимость и то, как именно она воздействует на детей. Осознание педагогом своей профессиональной самооценки должно обязательно привести к тому, что педагог будет ответственен не только за знания детей, но и за личностный вклад в их индивидуальное развитие.

Именно это предъявляет к педагогу целый ряд специфических требований, среди которых один из основных - педагогическая компетентность и профессиональное мышление.

Еще в начале века П.Ф. Каптеревым было отмечено, что «личность учителя в обстановке обучения занимает первое место, те или другие свойства будут его повышать или понижать воспитательное влияние обучения». Основными свойствами учителя он отметил «специальные учительские свойства», к которым он отнес «научную подготовку учителя» и «личный учительский талант». С самого начала века начинает формироваться в педагогике и психологии самостоятельная проблема свойств и качеств педагога, определяющих эффективность его деятельности.



В настоящее время проблема субъективных свойств педагога, определяющих эффективность его деятельности представлена теоретическими и экспериментальными исследованиями Н.В. Кузьминой и ее школы, А.К. Марковой, С.В. Кондратьевой, В.А. Кан-Калика, Л.М. Митиной, Е.Н. Пехоты и др.

Понятие педагогической компетентности достаточно широкое. Н.В. Кузьмина включает в нее специально-педагогическую, методическую, социально-психологическую, дифференциально-психологическую и аутопсихологическую компетентность. Наиболее удобна концепция А.К. Марковой, которая выделяет пять блоков педагогической компетентности. Ею все характеристики профессиональной компетентности соотношены с тремя сторонами деятельности любого педагога: его технологиями, общением и его личностью. Она понимает под профессиональной компетентностью «такой труд учителя, в которой на достаточной высокой уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, в котором достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности». А.И. Нафтульев употребляет термин «профессиональный интеллект», под которым понимает сложную функциональную систему, обеспечивающую ориентировочно-поисковую деятельность педагога и принятие им оперативных решений.

Сложность личности ребенка и особенностей педагогической деятельности требует от педагога высокого уровня профессионального мышления. «Именно оно позволяет видеть вновь возникающие проблемы, находить все новые решения в условиях неопределенности, множества выборов, делать открытия, непосредственно не вытекающие из уже имеющихся знаний» (Е.Н. Пехота).

Необходимость внимательного отношения к развитию профессионального – мышления в последние годы продиктована еще и тем, что в последние годы науки о человеке и ребенке накопили большой пласт знаний. Педагогу становится все труднее отбирать, переосмысливать и применять знания в ежедневной работе. Педагогу трудно переработать лавину методов и приемов, возникших в процессе развития инновационной педагогики. Не всегда даже опытный педагог может определить их приемлемость для себя.

В психолого-педагогических исследованиях профессиональное мышление употребляется в 2-х смыслах. В одном – когда говорят о высоком профессионально-квалификационном уровне специалиста; речь идет об особенностях мышления, выражающих его качественный аспект (В.П. Андронов). В другом – когда хотят подчеркнуть особенности мышления, обусловленные характером профессиональной деятельности. В практической деятельности чаще всего профессиональное мышление употребляется одновременно в обоих смыслах. Имеются в виду, некоторые особенности мышления специалиста, позволяющие ему успешно решать профессиональные задачи на высоком уровне мастерства: быстро, точно и оригинально решать как обычные, так и неординарные задачи в определенной предметной области. Таких людей, специалистов обычно характеризуют как людей творческих в своей педагогической деятельности. Ю.М. Кулюткин также отмечает, что высокий уровень мышления, его гибкость, не стереотипность и оригинальность, способность быстро изменять

приемы действия соответственно новым условиям деятельности включаются в творческий потенциал педагога

Поэтому каждый студент должен стремиться научиться научно осмысливать и конструировать педагогический процесс.

Профессиональное мышление носит теоретико-практический характер и в зависимости от функций выделяют: теоретическое, теоретико-практическое и практическое мышление. Теоретическое оперирует абстракциями – развивает умение увидеть явления жизни детского сада и школы в идеальном виде. Именно оно обеспечивает принятие правильных решений в конкретных ситуациях. Основным его инструментом, по выражению Е.Н. Пехоты, является теория. При всем значении теоретического мышления в труде педагога ему приходится иметь дело с конкретным ребенком, группой, коллективом класса. Здесь опорой является практическое мышление – в действии и с помощью действия (Пушкин В.Н.).

На сегодняшний день в науке выделяются функции профессионального мышления: диагностическая, объясняющая, прогностическая, проективная, коммуникативная, рефлексивная. Они определяются основными видами и функциями труда педагога.

Конечно, профессиональное мышление очень индивидуально, как и индивидуален педагог: в суждениях, убеждениях, формах решения педагогических задач. Они проявляются как гибкость – инертность, импульсивность – осторожность в выдвижении гипотезы, принятии решений, построении выводов.

Ученые выделяют уровни сформированности профессионального мышления: репродуктивный, частично-творческий, творческо-преобразовательный.

Будущий педагог еще в вузе должен знать, какой из типов мышления у него наиболее ярко выражен: аналитический, синтетический, эмпирический, теоретический, дедуктивно-догматический.

Практическое мышление педагога сейчас привлекло особое внимание ученых. Оно не является более низким по уровню. Его специфичность определяется немедленностью принятия решения. Безусловно важна рефлексивная функция профессионального мышления, которая выражается в потребности педагога осознавать свои состояния, сопоставлять свои задачи, действия, результаты деятельности с целью контроля, оценки, коррекции. Педагогическая рефлексия обращена прежде всего к индивидуальности самого педагога, понимающего необходимость совершенствования своего педагогического и методического мастерства.

«Было бы абсолютно неправильным предполагать, что человек способен разобраться в потребностях и чувствах других людей и понять их поведение, если он не может разобраться сам в себе» (Дж. Нельсон и Д. Клеланд, 1975).

От педагога требуется постоянное осознание и оценка возникающих проблем, сопоставление конкретного образовательного процесса с задачами и целями выбранной программы. Такая работа требует, прежде всего, таких качеств как педагогическая компетентность и профессиональное мышление.

Литература  
Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования. // Избранные педагогические сочинения. М., - 1982

*Гайдаенко А.В.*

*Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта*

## **ИНТЕНСИВНЫЙ КУРС ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

Качественное изменение и расширение международных связей Украины, интернационализация всех сфер деятельности требуют сегодня кроме знания родного и государственного языков еще и владение иностранным. В государственной национальной программе «Образование» ( Украина XXI столетия) отмечается, что международное сотрудничество в области образования должно способствовать интеграции Украины в мировую экономику, образование и культуру, укреплению новой этики взаимодействия государств, наций и культур. Предусматривается активное участие в международных программах, сотрудничество с международными организациями, обмен учащимися, студентами, преподавателями, научными работниками. Таким образом иностранный язык становится фактором социально-экономического, научно-технического и общекультурного прогресса и средством международной интеграции, что значительно повышает статус иностранного языка как общеобразовательного, так и специального учебного предмета в высшем учебном заведении.

Основной задачей высшей школы на современном этапе является выполнение социального заказа по подготовке высококвалифицированных и образованных специалистов для той или иной отрасли хозяйства, науки и культуры.

Следовательно, чтобы сделать процесс обучения наиболее эффективным и целенаправленным, необходимо четко представлять себе роль и место иностранного языка в жизни будущего профессионала. Необходимо выявить возможные сферы применения иностранного языка в реальной жизни сегодняшнего студента, обусловленные потребностями современного рынка труда, что можно рассматривать как социальный заказ вузу. Цели подготовки специалиста определяют цели и задачи обучения иностранному языку.

Содержание предмета "иностраный язык" включает учебную информацию о таких аспектах языка, как фонетика, лексика, грамматика и стилистика, которые составляют основу формирования и развития навыков и умений, связанных с овладением четырьмя видами речевой деятельности – чтением, аудированием, говорением и письмом, - обусловленными конкретной ситуацией общения.

В качестве первоочередной выступает задача обучения иностранному языку как средству общения, решение которой предполагает наличие у студентов комплекса лингвистической, коммуникативной и операциональной

компетенции, т.е. знание лингвистического материала, владение способами, приемами и средствами актуализации этих знаний в конкретной ситуации.

Одним из наиболее эффективных средств, обеспечивающих усвоение языкового материала и максимально способствующих развитию и закреплению навыков коммуникативной компетенции является интенсивный курс обучения иностранному языку студентов высшей школы.

Очевидно, что курс должен отвечать многочисленным требованиям и основываться на определенных методологических положениях, удовлетворять потребности обучаемых и учитывать специфику обучения английскому языку при отсутствии англоговорящей среды, в которой естественным образом закрепляются навыки общения и общелингвистические знания.

Однако, отсутствие возможностей, которые обуславливаются языковой средой, может быть в большой степени компенсировано тщательно подобранным языковым материалом, обеспечением разнообразнейших методик его обработки и закрепление в языковом курсе коммуникативной направленности для специальных целей.

На практике интенсивное обучение сложилось довольно давно и воспринимается как специфическая система обучения, отличная по ряду параметров от традиционных методов обучения иностранным языкам. В рамках интенсивного курса разработаны новые принципы отбора и организации речевого и языкового материала, из которых ведущими являются деятельностный, личностно-ролевой, ситуативно-тематический.

Создана динамическая модель обучения и управления коммуникативно-учебной деятельностью обучаемых. Управляемое овладение обучаемыми иноязычной речью представляет собой моделирование и в иноязычной речевой практике процессов смыслового восприятия и коммуникативного взаимодействия речевых высказываний и формирование соответствующих механизмов.

Итак, под интенсивным обучением иностранному языку мы понимаем обучение а) направленное на овладение общением на изучаемом языке, опирающееся на не используемые в обычном обучении психологические резервы личности и деятельности обучаемых, в особенности -- на управление социально-психологическими процессами в группе и управление общением преподавателя с обучаемыми и обучаемых между собой, и б) обычно осуществляемое в сжатые сроки.

Исходя из основной цели интенсивного обучения – в кратчайший срок овладеть умениями иноязычного общения, можно выделить **два основных** характеризующих его **фактора**:

1. Минимальный необходимый срок обучения для достижения речевой деятельности при максимальном необходимом для этой цели объеме учебного материала и соответствующей его организации.

2. Максимальное использование всех резервов личности обучаемого, достигаемое в условиях особого взаимодействия в учебной группе при творческом воздействии личности преподавателя.

Одной из наиболее эффективных, на наш взгляд, форм обучения иностранному языку является имитационно-моделирующая ролевая учебная игра, лежащая в основе интенсивного курса.

Учебной мы будем называть игру, используемую в учебном процессе в качестве задания, содержащую учебную задачу, решение которой обеспечит достижение определенной учебной цели. Стимулируя динамичность и продуктивность мышления, оперативность памяти в процессе умственной и познавательной деятельности, учебная игра становится средством интеллектуального развития, формирующего навыки анализа и обобщения, систематизации и классификации, нахождения и преобразования информации как в стереотипных, так и в нестереотипных ситуациях.

Как показывает практика, студенты проявляют к учебным играм такого рода повышенный интерес, т.к. в ходе игры создаются условия, оптимизирующие интеллектуальную активность обучаемых, способствующие непроизвольному усвоению изучаемого материала и развитию их творческих способностей. Кроме того, необычная форма занятий, ее нешаблонный, нестандартный характер способствует поддержанию интереса к изучаемому предмету, мотивирует речевую деятельность и обеспечивает взаимное общение всех участников.

Необходимо также отметить **психологический аспект** занятий в группах интенсивного курса.

Активизируя резервные возможности личности, имитационно-моделирующая игра облегчает овладение знаниями, способствует их актуализации, обеспечивает положительное эмоциональное воздействие на обучаемых. Игра должна иметь максимальное сходство с реальными условиями. Реалистичность игры заключается в подборе типичных ситуаций с одновременным представлением новизны или проблемы, требующей разрешения. Отбираются только продуктивные модели деятельности.

Особенностью коммуникативных имитационно-моделирующих игр является наличие в них различных ролей, т.е. они носят **ролевой характер**. В соответствии с сюжетной стратегией курса каждый коммуникант получает свою легенду. Распределение ролей сопровождается сменой имен. Фактически, это один из приемов метода недирективной регуляции поведения в группе. Существует несколько видов имитационно-моделирующих игр: театрализация (драматизация, инсценирование), ситуационно-ролевая и комплексная игра.

Для наиболее эффективного с точки зрения психологии взаимодействия как между преподавателем и группой, так и внутри группы, учитываются определенные количественные и качественные характеристики учебной группы: ее оптимальный объем – 10-12 человек, установленный в социально-психологических исследованиях малых групп; гетерогенность группы; пространственное расположение в помещении – сидя полукругом лицом друг к другу.

**Принципы отбора материала.** Поддержание активности студента в обучении зависит в огромной степени и от используемого языкового материала, который должен быть профессионально-ориентированным, содержать ин-

тересную и значимую информацию, включать элементы новизны и неожиданности.

Что касается объема учебного материала, то **принцип отбора и минимизации** языкового материала в архисложных условиях временного дефицита позволяет весь теоретический материал скомпоновать и сжать в такой степени, чтобы, с одной стороны, этих навыков, знаний и умений было достаточно для осуществления профессиональной деятельности, а с другой стороны, чтобы их был минимум, т.к. обучение будет длиться очень короткий срок.

Дифференцированный подход к языковому материалу, предложенный академиком Л.В. Щерба, соответствующий современным лингвистическим и психолингвистическим данным, показывает, что в речевой деятельности человека следует различать рецептивный, т.е. пассивный языковой материал и продуктивный, т.е. активный языковой материал, причем первый значительно больше второго.

Обучение самостоятельному иноязычному высказыванию состоит не только в накоплении языкового материала, пусть даже организованного в виде конструкций с определенным тематическим лексическим материалом, но и в овладении способами использования этого материала в различных ситуациях и активном мышлении, проявляющихся в творческой речевой деятельности.

**Традиционно** основным принципом отбора и организации лексических единиц является **тематический**. Тему принято считать определенным участком внелингвистической деятельности, служащим предметом коммуникации (Г.Г. Сильницкий). Такое понимание привело к организации тем типа "Мой рабочий день", "Еда", "Одежда", "Мой друг", что ни в коем случае не соответствует задаче обучения иноязычному общению.

В условиях интенсивного обучения иностранному языку отбор учебного материала, который является единственным заменителем естественной языковой среды, приобретает особо важное значение. Речевые ситуации как единицы отбора учебного материала представляют собой номенклатуру инвариантных коммуникативных актов с большой свободой составляющих их единиц, что позволяет в самом учебном процессе моделировать различные жизненные условия и варианты, в которых обучаемые прибегают к этим же высказываниям.

Номенклатура инвариантных коммуникативных актов на начальном этапе обучения, когда решается задача обучения повседневному общению, соответствует типичным коммуникативным намерениям говорящего и слушающего в сфере повседневного общения. Каждый учебный текст-полилог состоит из связанных речевых ситуаций различных коммуникантов. Содержанием текста полилога является соединение или скрещивание двух и более подтем. Например, один из вариантов первого урока под названием "Давайте познакомимся" включает:

- 1) формулы приветствия и представления;
- 2) биографию;
- 3) профессию;
- 4) национальность;
- 5) страны и языки;

б) характеристика города и достопримечательности.

Инвариантность речевых актов, включенных в общую канву урока-полилога, обеспечивается определенными условиями и обстоятельствами ситуации общения и частотностью употребления в данных и подобных условиях общения речевых единиц. Частотность употребления речевых единиц позволяет тренировать их в других, изменившихся условиях и обстоятельствах, таким образом обеспечивается вариативность их употребления.

Потенциальное расширение словаря происходит благодаря еще одному принципу отбора, предусмотренному в интенсивном обучении. Это **принцип словообразовательной ценности**, особо значимый для отбора словаря начального этапа обучения, так как наличие в нем одной единицы (например, существительного), от корня которой образуются другие лексические единицы (прилагательное, наречие, глагол), обеспечивает на практике знание целой семьи слов и одновременно дает обучаемым представление о словообразовательной системе изучаемого языка.

По целям и задачам обучения имитационно-моделирующие игры могут подразделяться на **языковые (аспектные), речевые и обучающие общению (коммуникативные)**.

Языковые игры, помогая освоить различные аспекты языка (фонетику, лексику, грамматику, стилистику), делятся соответственно на фонетические, лексические, грамматические и стилистические. Деление в зависимости от аспекта языка весьма условно, поскольку лексику без фонетики, грамматику без лексики и стилистику без того и другого изучить невозможно.

**Фонетические игры.** Главная цель фонетических игр – коррекция и тренировка произношения английских звуков в словах, фразах, предложениях и отработка интонации.

Как пример можно привести фонематически организованные данные "группы туристов". Игра позволяет, в частности, ставить в смысловую оппозицию фонемы (краткие-долгие, носовые-чистые и т.п.). Отработка фонетических феноменов реализуется в специально подобранных именах и фамилиях участников сюжета.

Например:

Тренировка звука [a:] Arthur Clark, a physiologist from Bath;

[æ]

Pat Harris, a physicist from Paris;

[ʌ]

Russel Brundon, a sociologist from London;

Представление "туристов" друг другу, рассказы их о себе в виде фонематически оформленных шуток, реплик и поговорок часто компенсируют отсутствие вводного фонетического курса.

Естественно, тренировка произносительных навыков происходит на каждом уроке.

**Лексические игры.** Лексические игры призваны расширить вокабуляр, активизировать речемыслительную деятельность и развить речевую реакцию. Начальный курс обучения содержит в среднем 2 500 лексических единиц из расчета 150-200 новых единиц в каждом уроке. Первые 3 урока -- устный

курс -- содержит 800-900 лексических единиц. Это соответствует принципу поэтапно-концентрической организации обучения. В первые дни занятий высокая мотивация, интерес, новизна, отсутствие утомления у обучаемых легко обеспечивают усвоение такого объема материала.

**Грамматические феномены в рамках интенсивного курса.** Введение в текст-полилог грамматических феноменов направлено на употребление грамматических конструкций в естественных ситуациях общения и развития у обучаемых лингвистической компетенции.

Уже на начальном этапе интенсивного курса обучения система комментариев, которыми снабжен курс, в целом раскрывает все явления нормативной грамматики разговорного языка. Отдельные грамматические явления рассматриваются от урока к уроку по принципу концентрического расширения, т.е. от единичных явлений – к системе.

Такой принцип распределения грамматического материала дает возможность ненавязчиво и в несложной форме "вести" обучаемых от знания отдельных элементов языковой системы к пониманию системы изучаемого языка в целом.

Этому также способствует форма объяснения грамматических явлений, т.е. сначала приводятся примеры из текста на данное грамматическое явление, а затем, на основании этих примеров, формулируется грамматическое правило, которое управляет данным грамматическим явлением.

Сами тексты-полилоги составлены так, чтобы объясняемое грамматическое явление встречалось в разных контекстуальных окружениях и тем самым позволило бы осуществлять самостоятельные обобщения, подкрепленные в комментариях.

Принцип организации грамматического материала является существенным. Соблюдение поэтапно-концентрической организации учебного материала и обучения требует иного, нетрадиционного подхода к организации и распределению грамматического материала. Этот подход базируется, в частности, на положении Л.С. Выготского о том, что восприятие целого первично по отношению к восприятию частей.

Грамматический материал организуется в виде целостных центров, что придает принципу системности как бы качественно иное содержание. Определенные грамматические средства с учетом их функциональной общности или различия сводятся в парадигмы, схемы и т.д.

Начальный этап обучения, построенный на базе всей нормативной грамматики разговорной речи, состоит как бы из двух грамматических центров. Первый концентр (10 занятий) предполагает введение практически всех грамматических явлений в рамках самой коммуникативной системы, накопление речевого опыта и языковых средств.

Второй концентр (следующие 10 занятий) предоставляет студентам возможность осмыслить все основные употребляемые ими в речи грамматические явления, осознать специфику этих явлений, сопоставить с явлениями родного языка, воссоздать систему изучаемого языка.

Максимально сконцентрированный в начале курса грамматический материал создает реальные предпосылки для самостоятельной аналитической



деятельности, которая поддерживается специально организованными преподавателем заданиями.

Как показала практика, многие грамматические явления, которым отводятся многие часы для отработки, не требуют специальных форм работы, а усваиваются в ходе решения многочисленных коммуникативных задач.

**Введение в вокабуляр обучаемых фразеологических единиц.** Введение фразеологических единиц в активный лексический запас обучаемых может происходить на каждом занятии. Говорящий на иностранном языке должен обладать способностью, с одной стороны, свободно по продуктивным моделям и определенным правилам располагать языковые единицы в предложениях-высказываниях, с другой стороны, вносить в речь устойчивые единицы, единицы фразеологизированной структуры, стереотипные фразы и т.п.

Фразеологическая единица – это устойчивое сочетание слов с полностью или частично переосмысленным значением.

Фразеологические единицы обогащают словарный и фразеологический состав языка, т.к. сам факт наличия фразеологических единиц в языке есть обогащение его оборотами, нередко красочными, многие из которых являются продуктом народного творчества и прочно входят в сокровищницу языка.

В изречениях, представляющих индивидуальный "взгляд", позицию автора, так же, как и в пословицах и поговорках, аккумулируется народная мудрость, своеобразное преломление получает история народа, его быт, мировоззрение, культура. Неудивительно поэтому, что легко запоминающиеся пословицы и поговорки, а также многие изречения, представляющие несомненную познавательную ценность, часто воспроизводятся в речи.

**Материал лингвострановедческого характера.** Использование в интенсивном курсе обучения иностранному языку материалов лингвострановедческого характера представляет особую ценность. Язык – одна из наиболее характерных составляющих национальной культуры, отражающая как национально-специфические черты культуры данного народа так и региональные сведения.

Таким образом, одновременно с обучением языку ведется обучение элементам культуры народа, когда язык выступает как часть культуры. Главным препятствием в межнациональном общении является различие фоновых реалий, составляющих специфику национальных культур коммуникантов.

Фоновые знания основываются на коммуникативной функции языка, на его способности выступать в качестве хранилища коллективного опыта, на его способности закреплять накопленный коллективный опыт непосредственно в формах языка, в строевых единицах речи – словах, фразеологизмах, языковых афоризмах.

**Национально - окрашенная лексика.** Фоновые знания, связанные с особенностями национальной культуры находят свое выражение прежде всего в национально окрашенной лексике. Среди лексических пластов английского языка, который является национальным в Англии, США, Канаде, Австралии, Новой Зеландии и др., выделяется национально окрашенная лексика, связанная с реалиями этих стран – американизмы, британизмы, канадизмы, австра-

лизмы – отражающие особенности общественно-политической структуры, экономики, культуры быта, нравов и обычаев страны.

Лексические единицы, обозначающие предметы и явления, специфичные, например, для культуры США и составляют основные отличия американского варианта английского языка от его британского, австралийского и др. вариантов. В число американизмов включают 2 различные группы лексических единиц:

а) слова и устойчивые словосочетания, являющиеся локально маркированными аналогами других лексических единиц, выражающих то же понятие:

*Am. tuxedo – Br. dinner jacket*

*Am. mail-box – Br. letter-box*

б) лексические единицы, обозначающие предметы и явления, специфичные для ареала американского варианта английского языка. Такие единицы, как *prairie, mulatto, tomahawk, moccasin, wigwam, tornado, coyote* не только широко используются в других вариантах английского языка для обозначения соответствующих американских реалий, но и входят в интернациональную лексику.

Введение фоновых знаний на занятиях интенсивного курса может осуществляться по тематическому принципу, т.е. в рамках нескольких занятий, посвященных конкретному варианту английского языка и стране его распространения. При этом отбор вводимых лингвострановедческих понятий зачастую приходится ограничить самыми необходимыми.

Итак, накопленный инновационный педагогический опыт отечественных и зарубежных ученых лингвистов, методистов и психологов дает основание говорить о ряде бесспорных преимуществ интенсивного метода обучения иностранному языку по сравнению с традиционным, среди которых можно выделить следующие. Благодаря принципам организации учебного материала, а именно: отбора и минимизации; словообразовательные ценности становится возможным овладеть значительным объемом учебного материала в минимальный срок.

1. Использование в текстах-полилогах фразеологических единиц, пословиц, поговорок, языковых реалий, позволяют глубже вникнуть в изучаемый язык, получить определенные фоновые знания, соприкоснуться с культурой народа, его духовными и историческими ценностями.
2. В условиях отсутствия естественной языковой среды создаются оптимальные условия ее замены, компенсирующиеся подбором стереотипных и нестереотипных ситуаций, делающих игру наиболее реалистичной.
3. Значительно сокращается период обучения иностранному языку, что в условиях сегодняшнего дефицита времени становится весьма актуальным.
4. Оптимизация интеллектуальной активности обучаемых, что способствует более быстрому восприятию и прочному усвоению учебного материала.
5. Повышение мотивации изучения и положительный эмоциональный фон, благодаря нетрадиционно организованному учебному процессу.

6. Развитие креативного потенциала как обучаемого, так и обучающего за счет активизации резервных возможностей личности.

Практически любая отрасль науки, культуры, народного хозяйства может быть объектом интенсивов, организуемых для профессионалов, имеющих целью работу по специальности за рубежом, в представительствах иностранных компаний, или общение с иностранными коллегами по обмену опытом. Так, существуют специальные профессиональные курсы английского языка для летчиков международных авиарейсов, разработаны профессиональные курсы для моряков, работающих под иностранными флагами и т.д.

Разработка таких курсов представляет определенные сложности для преподавателя, который чаще всего не является компетентным пользователем узкоспециальной информации. В таких случаях необходимы консультации специалистов или обращение к готовым зарубежным разработкам.

Список использованной литературы

1. Вяльцева С.И. Критерии отбора и употребления английских пословиц // Словарь употребительных английских пословиц. — М., "Русский язык", 1985 — С.8 -15.
2. Государственная национальная программа «Образование»; (Украина XXI столетия): - К.:Радуга, 1994.- С.59-60
3. Деркач А.А. Педагогическая эвристика. Искусство овладения иностранным языком. М. "Педагогика", 1991
4. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. М. "Высшая школа", 1986
5. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранному языку. М. МГУ, 1986
6. Конецкая В.П. Лексико-семантические характеристики языковых реалий. // Великобритания. Лингвострановедческий словарь. — с. 463-466. М. "Русский язык", 1980
7. Кунин А.В. Основные понятия английской фразеологии как лингвистической дисциплины // Англо-русский фразеологический словарь. — с. 1233-1264
8. Медведева Л.М. Английская грамматика в пословицах, поговорках, идиомах и изречениях. Киев, 1990
9. Томахин Г.Д. Америка через американизмы. М. "Высшая школа", 1982
10. Общая методика обучения иностранным языкам (составитель Леонтьев А.А.). М. "Русский язык" 1991

## ЗМІСТ

<b>Ганопольський О.Р.</b> Виникнення перших вищих навчальних закладів в Україні та педагогічна підготовка викладачів для них	3
<b>Дичківська І.М.</b> Інноваційне навчання як засіб формування готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності	10
<b>Литвиненко С.А.</b> Погляди Л.С.Виготського на соціальне виховання	13
<b>Сідорова Л.П.</b> Роль социальной службы молодежи в адаптации детей к жизни в новых социальных условиях	17
<b>Левченко Г.Г., Власенко Н.Н.</b> Гуманизация и гуманитаризация в инженерно-техническом образовании	22
<b>Ляшова Н.М., Кошелєв О.Л.</b> Формування творчої особистості майбутнього вчителя початкових класів під час педагогічної практики	27
<b>Матвійчук Н. С.</b> Місце неперервної соціально-педагогічної практики у професійному становленні майбутніх соціальних педагогів	31
<b>Мирошников О.А.</b> Взаимосвязь лекций и семинара в преподавании политологии	35
<b>Михайлева Е.Г.</b> Концептуальные основы непрерывного образования в условиях транзитивных социальных изменений	39
<b>Нижник Г.П.</b> До джерел гуманізації виховання, освіти і навчання	44
<b>Овчинникова М.В.</b> Подготовка студентов педвузов к использованию уровневой дифференциации на уроках математики в школе первой степени	48
<b>Овчинникова О.Г.</b> Изучение элементов этимологии студентами факультета «начальное обучение. Дошкольное воспитание»	55
<b>Панченко С.М.</b> Підготовка молоді до особистісної життєтворчості - вимога часу	58
<b>Плахотник О.В.</b> Проблема тьюторства в контексте современной философии образования	63
<b>Поліщук В. А.</b> Професійна підготовка соціальних педагогів	67
<b>Подольян Э.Ф.</b> Развитие творческой активности студентов в процессе изучения мировой музыкальной культуры	74

<b>Подсолонко В. А., Подсолонко Е. А., Михайлов Е. А.</b>	79
Обеспечение непрерывной профессиональной подготовки экономистов и менеджеров	
<b>Поніманська Т.І.</b>	86
Аксіологічний аспект підготовки педагога до гуманістичного виховання дітей	
<b>Пономарёва Е. Ю.</b>	88
Психотравмирующие ситуации школьного обучения	
<b>Потапова В.Д.</b>	92
Гуманізація освіти через гуманітаризацію процесу навчання	
<b>Приходько В.Н.</b>	100
Современные технологии организации обучения	
<b>Прокофьева М.Ю.</b>	106
Интеграционные процессы в системе высшего педагогического образования	
<b>Пронкіна Л. І.</b>	110
З досвіду використання проблемного викладання при підготовці фахівців-економістів	
<b>Роман Р. М.</b>	113
Проблеми професійного розвитку та адаптації молодих учителів у США	
<b>Редькина Л.И.</b>	118
Формирование готовности студентов к ознакомлению младших школьников с культурным наследием караимского народа	
<b>Рибалко О.В.</b>	122
Дистанційне навчання як нова педагогічна технологія у підвищенні кваліфікації викладачів	
<b>Романовський О.Г., Юхно О.О.</b>	127
Соціально-педагогічна підготовка майбутнього керівника на підставі діяльнісного підходу	
<b>Савенко Е.В., Савенко О.Г.</b>	131
Истоки вокальной педагогики	
<b>Савченко Н.С.</b>	143
Вдосконалення підготовки вчителя до формування естетичних орієнтацій молодших школярів	
<b>Сербин А.Н.</b>	147
Семантика и смысл	
<b>Соболева Е.П.</b>	150
Внедрение новых стилей преподавания как форма непрерывной профессиональной подготовки преподавателей	
<b>Стряпчая С.А.</b>	153
Авторизация речи оратора как одно из средств коммуникативного контакта	
<b>Таньшина А. В.</b>	157
Професійне становлення особистості педагога в сучасних умовах	
<b>Тарасова О.И.</b>	162
Аспекты гуманизации и гуманитаризации системы образования в условиях глобализации человечества	
<b>Тархан Л.З.</b>	166
Содержание подготовки инженеров-педагогов швейников	
<b>Токарева Н.В.</b>	172
Подготовка студентов к использованию ди-	

дактических игр в обучении детей 3-11 лет английскому языку	
<b>Трухина Н.В.</b> Мир через культуру (воспитание детей и юношества в аспекте этнокультурных проблем)	176
<b>Турчин А. І.</b> Дуальна модель підготовки педагогічних кадрів для професійних шкіл Німеччини	181
<b>Урупа Л.М.</b> Мотиваційні аспекти готовності майбутніх психологів до професійної діяльності	186
<b>Фабричева О.А., Бахтиярова С. А.</b> Психологическая реверсивность и креативность	189
<b>Фурсенко Т.Ф.</b> О проблеме ориентации подростков на ценности музыкальной культуры	194
<b>Ходорчук А. Я.</b> Актуальні проблеми перепідготовки педагогічних кадрів	200
<b>Хомич В.Ф.</b> До проблеми створення особистісної моделі вчителя	205
<b>Хомич Г.О.</b> До проблеми гуманізації підготовки практичних психологів	209
<b>Чепелюк Н. І.</b> Наступність і перспективність у збагаченні словникового складу дошкільників та учнів початкових класів	213
<b>Черепанова А.В.</b> Современные подходы к организации творческой конструктивно-проектировочной деятельности педагога	217
<b>Черкасов О. В.</b> Пропедевтика систематизації історико-педагогічних знань в Україні (II пол. XIX – поч. XX ст.)	223
<b>Чуланова О.Л.</b> Розвиток особистісних перспектив старшокласників у процесі соціокультурної дозвілєвої діяльності	228
<b>Шандрук С. І.</b> Виховання ціннісних орієнтацій старшокласників у сфері засобів масової інформації	231
<b>Шачкова Э.В.</b> Проблема перехода к новой структуре обучения изобразительному искусству и его творческому развитию в системе гуманитарных вузов Украины	235
<b>Швец Т. Е.</b> Самовиховання старшокласників як соціально – обумовлений процес	239
<b>Шилова Л.И.</b> Развитие логического мышления учащихся школы II ступени	243
<b>Шинтяпина И.В.</b> Роль педагогической импровизации в процессе формирования творческой личности учителя	248
<b>Шитова И.Ю.</b> Формирование системы профессиональных отношений студентов университета в процессе подготовки к педагогической деятельности	253
<b>Чирич И.П.</b> Профессионально-ориентированный аспект мировоззренческой подготовки будущего педагога-	257

музыканта в классе вокала	
<b>Шунда Н. М., Томусяк А. А., Трохименко В. С.</b> До питання про підготовку учителя математики у педагогічному університеті	262
<b>Щаева Г.А.</b> соотношение принципов оздоровительной тренировки с общими принципами физического воспитания	269
<b>Щеколodкин В.Ф.</b> Физико-физиологические аспекты здоровья абитуриентов-студентов	271
<b>Ширшова И.А.</b> Коммуникативная компетентность Как составляющая профессионализма педагога	275
<b>Бабин І. І., Степанюк А.В.</b> Теоретичні основи формування майбутнього вчителя як творчої особистості	277
<b>Максимеко А.Е.</b> Учебно-творческие проблемы по формированию специальности “Художественный дизайн” в Крымском государственном гуманитарном институте	281
<b>Левко Г.М.</b> Особенности профессиональной подготовки учителя музыки на современном этапе	283
<b>Головань Т.М.</b> Педагогическая компетентность и профессиональное мышление в жизни педагога	288
<b>Гайдаенко А.В.</b> Интенсивный курс обучения иностранному языку студентов высшей школы	291

## Наукове видання

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

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