

Выводы

1. Структура экологических ценностей на уровне обыденного сознания представляет собой совокупность разнонаправленных тенденций, отражающих рационалистическую, биоцентрическую и социоэкологическую ориентацию.

2. Структура экологического сознания у лиц с гуманитарным и техническим образованием в целом идентична. В нашем исследовании выявлена большая толерантность к восприятию новых экологических ценностей у лиц с техническим образованием.

3. Система высшего образования оказывает влияние на особенности ценностного отношения к природной среде. При этом большее значение имеет сам факт получения высшего образования, независимо от его конкретной специализации.

Обучение в высшей школе в значительной мере опосредует восприятие природной среды. В структуре экологических ценностей начинают преобладать когнитивные элементы - природа рассматривается как способ удовлетворения познавательных потребностей.

SUMMARY

This article is about structure of ecological values on the level of ordinary conscious. One of the main ideas is influence of age and professional peculiarities on perception of ecological values.

The structure of ordinary ecological consciousness includes different tendencies. People with technical education are more polite to new ecological orientations. Training at the institute assures perception of environment. Cognitive elements begin to prevail in the structure of ecological values. Nature perception by youth differs by its biocentre orientation, by adults it is more rational.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Делокартов К.Х. Мировоззренческие основания современной цивилизации и ее глобальный кризис // Общественные науки и современность. - 1994, №2. - С.89-98.
2. Ожегов Ю.П., Никонорова Е.В. Экологический импульс: Проблемы формирования экологической культуры молодежи. - М., 1991.
3. Рили Э., Гэллуп Д.Г., Гэллуп А.М. Здоровье планеты // Социологические исследования. - 1992, №12. - С.11-32.
4. Докторов Б.З., Сафронов В.В., Фирсов Б.М. Уровень осознания экологических проблем: профили общественного мнения // Социологические исследования. - 1992, №12. - С.51-58.
5. Рыжиков А.И. Заповедное и его восприятие человеком // Вопросы психологии. - 1993, №5. - С.66-74.
6. Моисеев Н.Н. О механизмах самоорганизации общества и месте Разума в его развитии // Социально-политический журнал. - 1993, №8. - С.105-114.
7. Яницкий О.Н. Индустриализм и инвайронментализм: Россия на рубеже культур // Социологические исследования. - 1994, №3. - С.3-14.
8. Васильюк Ф.Е. Психология переживания. - МГУ, 1984.
9. Шнейдерман В. Человеческие ценности и будущее технологии ("Декларация ответственности") // Психологический журнал. - 1992, №3. - С.66-74.

Поступила в редколлегия 6 декабря 1994 г.

УДК 372+373

ЦЕЛОСТНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ И НЕПРЕРЫВНОСТЬ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кучерявый А.Г. (Донецкий госуниверситет)

Непрерывное образование представляет собой реально существующую и функционирующую систему государственных, частных и общественных учреждений, главная функция которых - создание условий для развития каждого члена общества. В монографических исследованиях непрерывное образование рассматривается и как многоплановое понятие,

тракуемое в качестве условия и процесса развития личности, последовательного роста ее духовных сил и способностей [1,2,3].

Проанализировав, как на деле воспитатели детских садов и учителя начальной школы создают условия для непрерывного развития ребенка (детские сады 364, 298, 63, 75, СШ 71 г.Донецка, СШ 47 г.Горловки), еще в 1989 году мы пришли к выводу, что в педагогической практике имеет место противоречие между необходимостью обеспечить единство и преемственность усилий педагогов разных подсистем образования в развитии личности ребенка в целом и уровнем готовности специалистов, не адекватным этой объективной потребности.

В ходе многолетнего теоретико-экспериментального исследования проблемы единства и особенностей подготовки будущих педагогов для различных звеньев системы непрерывного образования нами была реализована цель - теоретически разработать и экспериментально обосновать модель формирования целостной готовности будущих воспитателей детского сада и учителей начальной школы к педагогической деятельности, обеспечивающей преемственность дошкольного и начального образования в соответствии с потребностями развития личности ребенка.

В "фундамент" достижения цели легли целостный [4,5,6] и структурно-номинативный подходы [7]. Согласно этим подходам, взаимосвязь между единством и особенностями подготовки педагогов для системы непрерывного образования может быть эффективно исследована при помощи модельного представления о самой готовности педагога к профессиональной деятельности, в структуре которой и содержатся единые и особенные для педагогов разных звеньев образования качества. Учитывая это, логика исследования и состояла в конструировании модели специалиста-педагога (школьного и дошкольного в целом) и проектировании на этой объективной основе модели формирования у студентов целостной готовности к педагогическому труду [4,5,7].

Разработка модели специалиста-педагога потребовала не только анализа педагогической деятельности воспитателя и учителя, результатов ее многочисленных психолого-педагогических исследований в историческом аспекте, но и выделение объективного показателя (признака), являющегося общим, связующим звеном для всех видов особенных руководств (деятельностей) педагогов различных звеньев образования. Таким показателем выступают функции педагога, классификация которых была осуществлена в соответствии: а) с объективной направленностью педагогической системы ("Детский сад" или "Школа") на обеспечение непрерывности развития личности ребенка в целом; б) с объектом и характером связей педагога и детей; в) с внешними и внутренними условиями, в которых происходят педагогические взаимодействия в системе.

Нами были выделены следующие блоки функций: 1) диагностико-прогностические (оценочно-констатирующие, оценочно-консультационные, оценочно-проектировочные); 2) ценностно-ориентационные (культурно-ориентационные, созидательно-ориентационные); 3) деятельностно-организационные (познавательно-развивающие, воспитательно-развивающие, созидательно-стимулирующие, контрольно-корректирующие); 4) профессионально-созидательные (профессионально-самосозидательные, теоретико-созидательные, созидательно-методические); 5) управленческо-коммуникативные (воспитательно-гуманистические, организационно-сотворческие, профессионально-исполнительские); 6) социально-педагогические.

Вторым шагом в конструировании модели специалиста явилось определение комплекса свойств педагога, важных для реализации им на рабочем месте перечисленных функций в целом.

Под целостной готовностью студента к педагогической деятельности мы как раз и понимаем такое системное образование умений и качеств личности педагога, которое значимо для выполнения им указанных функций в детском саду или в школе.

Схематически модель специалиста представляет собой систему компонентно-особенных знаний, умений и качеств дошкольного педагога, компонентно-особенных знаний, умений и качеств учителя начальных классов и основных общих, значимых для дошкольного педагога и учителя начальной школы, умений и качеств (подсистемных умений и качеств).

Все названные умения и качества спроектированы в шести аспектах обеспечения выполнения педагогом своих функций. Например, в аспекте выполнения педагогом деятельностно-организационных функций весь комплекс умений делится на четыре группы: 1) общие, специально ориентированные на обеспечение непрерывности процесса развития ребенка в дошкольном и младшем школьном возрасте, умения; 2) особенные умения дошкольного педагога в области организации познавательной, трудовой и игровой деятельности детей; 3) особенные умения педагога начальной школы в области организации различных видов деятельности младших школьников; 4) общепедагогические умения.

Своеобразие комплексов умений зависит от вида деятельности, в которую педагог-психолог "включает" ребенка. Так, в области организации познавательной деятельности выделяются такие комплексы умений, значимые как для дошкольного, так и для школьного педагогов: умение организовать процесс усвоения ребенком сенсорных эталонов как средств осуществления перцептивных действий развивающего характера; умения организовать познание как источник развития и необходимое условие творчества детей; умения обеспечить творческий характер познавательной деятельности детей в процессе ее организации.

Системы способностей применять знания психологии и педагогики на практике с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей представлены в модулях особенных умений дошкольного педагога и педагога начальной школы. Можно с уверенностью сказать, что данные модули - это совокупности выделенных умений педагога стимулировать развитие памяти, эмоций, воображения, мышления, опорно-двигательного аппарата.

Адекватная модели специалиста-педагога вторая модель (модель целостной подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности) включает три подсистемы: целей подготовки, возможностей их реализации и структуры (такой организации процесса обучения в вузе, которая обеспечивает раскрытие и использование возможностей достижения целей).

Источником проектирования целей, ориентированных на модель специалиста, служили противоречия, тормозящие процесс профессионального становления будущих воспитателей и учителей начальных классов. Все общие цели модели конкретизированы на основе опытно-экспериментальной работы: модель содержит общие и главные цели, цели первого, второго и третьего уровней, без достижения которых не могут быть реализованы главные. Среди комплекса целей особое (ведущее) место занимают две: воспитание у студентов потребности в активной самоподготовке к педагогическому труду и развитие у них творческого педагогического мышления, формирование у будущих педагогов опыта профессиональной деятельности созидательного характера.

Подсистема возможностей достижения целей включает возможности, классифицируемые по четырем признакам: а) по источнику обладания возможностями; б) по отношению к выполнению педагогом конкретной функции; в) по заложенным в возможностях перспективам реализации

разноуровневых целей модели; г) по характеру влияния на процесс профессионального становления студентов. В модели подробно описываются организационно-правовые, научно-педагогические, природно-географические, материально-технические, учебно-гносеологические и другие возможности государства, социально-экономического региона и вуза в реализации целей модели подготовки специалистов-педагогов, способных создавать условия для непрерывного развития детей в детском саду и школе (акцент делается на возможностях высшего учебного заведения).

Конструируя подсистему модели, отражающую внутреннюю организацию процесса целостной подготовки педагогов к выполнению всех своих функций, мы исходим из того, что учебно-воспитательный процесс имеет две главные структурные характеристики - состояния и движения [6]. Поэтому структура процесса целостной подготовки специалиста-педагога включает три микроструктуры: состояние, динамическую и координационно-функциональную. Так как состояние выступает в качестве моментального "снимка" объекта, мы рассматриваем состояние процесса подготовки студентов как взаимосвязь между обучением циклам предметов общекультурной, базовой и специальной психолого-педагогической, специальной предметной и методической подготовок, а также между отдельными дисциплинами любого цикла.

Данная подсистема модели содержит схему межпредметных связей, направленную на выполнение функции "превращения" обучения в вузе в источник целостного профессионального развития студента.

Динамическая микроструктура процесса подготовки будущих педагогов к самостоятельному труду представляет собой последовательность состояний подготовки за каждые полгода обучения (этапами процесса подготовки специалистов-педагогов являются этап становления и этап функционирования). При обучении студента отдельному предмету осуществляется переход процесса от одного функционального состояния к другому; он связан со стимулированием активности определенных умений и качеств студента (от менее сложных к более сложным) и осуществляется от одного компонента структуры занятия к другому, от этапа становления к этапу функционирования. Указанные этапы образуются последовательностью систем учебно-развивающих и учебно-воспитательных воздействий: преподавателей на студентов и себя, студентов на себя и преподавателей.

В координационно-функциональную микроструктуру процесса подготовки специалистов-педагогов входят: а) программа функционирования системы внутривузовской координации действий коллективов кафедр, отдельных преподавателей в направлении достижения целей модели подготовки; б) план внутривузовского контроля за качеством выполнения целей модели подготовки студентов.

SUMMARY

Students' training for a pedagogical activity promotes a continuity of pre-school and primary education if:

a) a projecting model of a specialist has a structure which satisfies the whole complex of functions performed by a teacher and includes common qualities for an educator and a teacher of primary school.

b) process of teachers' training is of integral character: the main elements of teachers' training model - aims, functions and structure are worked out on the basis of an initial model of a specialist and are adequate between themselves.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Теоретические основы непрерывного образования / Под ред. В.Г. Онушкина. - М., 1987.
2. Горохов В.А., Коканова Л.А. Основы непрерывного образования. - М., 1987.
3. Владиславлев А.П. Непрерывное образование: проблемы и перспективы. - М., 1978.

4. Краевский В.В. Целостность педагогических объектов как их методологическая характеристика // Теоретико-методологические проблемы учебно-воспитательного процесса в школе и педвузе / Отв. ред. В.И. Ильин. - Волгоград, 1986.
5. Ильин В.С. О концепции целостного учебно-воспитательного процесса // Методологические основы совершенствования учебно-воспитательного процесса. - Волгоград, 1981.
6. Ильин В.С. Формирование личности школьника (целостный процесс). - Педагогика, 1984.
7. Бургин М.С., Дмитрик И.С., Кузнецов В.И. Нормативно-структурный анализ педагогических теорий // Советская педагогика. - 1988, №9.

Поступила в редколлегия 29 ноября 1994 г.

УДК 882

СУДЬБА ПОЭТА

Ткаченко Е.Г.

100 лет назад, 16 февраля 1895 года, ушел из жизни талантливый русский поэт, уроженец Сумщины, Иван Петрович Ключников.

Судьба поэта сложилась очень непросто. Он прожил долгую, полную драматических событий жизнь, познав и радость шумного успеха, выпавшего на его долю, и всю тяжесть полного забвения и одиночества. Удалившись от общественной и литературной жизни фактически в период расцвета творчества, избрав участь отшельника, поэт около 50 лет прожил в далекой глуши в одиночестве, сделав все, чтоб его забыли.

И.П.Ключников родился 2 декабря 1811 года в Сумском уезде на хуторе Криничном (ныне Солидарное, а когда-то назывался и Никифоровкой, и Ключниковым) в семье владельца хутора. Отец, Петр Трофимович Ключников, был чиновником, дослужился до 5 класса и согласно "Табелю о рангах" его род в 1811 году был внесен в Дворянскую Родословную книгу".

Будущий поэт получил хорошую начальную подготовку под руководством учителя-гувернера в доме отца. А в 1825 году был отправлен вместе с братом учиться в московскую первую губернскую гимназию. Ивана зачислили во второй класс, а Петра - в первый.

Окончив блестяще гимназию в 1828 году, Иван Ключников в числе 13 лучших учеников был направлен в Московский университет, где 4 октября этого же года стал своекоштным студентом словесного отделения [1].

В первый год учебы в университете Ключников сошелся с Я.Неверовым, И.Оболенским, Я.Почекоей, позже подружился со Н.Станкевичем. Ярко одаренный, безукоризненно честный, открытый и доверчивый, Николай Станкевич буквально притягивал к себе студентов не только своего курса, но и старших по возрасту. Вокруг него сплотилась группа молодых людей, которые собирались на квартире Станкевича в доме профессора М.Г.Павлова на Дмитровке. Так, в конце 1831 - начале 1832 г. сложился кружок, которому суждено было войти в историю как литературно-философский кружок Н.В.Станкевича. Несмотря на разницу в возрасте (Ключников был на два года старше), они становятся близкими друзьями.

Начитанный, широко образованный, Ключников был постоянно в центре внимания. С Неверовым он изучал греческий, Бакунину помогал переводить с немецкого, а со Станкевичем постигал Шеллинга, Канта, Фихте. Обладая недюжинным умом, он быстро и легко усваивал основы германской философии, но никогда не пытался искать в ней ответа на злободневные житейские вопросы. Насмешливый по природе, он "сыпал каламбурами", остротами, сочинял эпиграммы, кантаты, шуточные стихотворения, в которых "его приятели видели живость ума и истинный юмор". Ключников был одной из центральных фигур в кружке. Это подтверждают воспоминания и строки из писем многих его участников. Я.Неверов: "Наиболее выдающимися членами кружка были