

3. Волкова Е. В. Тона и обертоны серьезного в философии М. Бахтина / Е. В. Волкова, С. З. Оруджаева. // Вопросы философии. – 2000. – №1. – С. 102-118.
 4. Кобиляцький І. І. Методи навчально-виховної роботи у вищій школі / Іван Іванович Кобиляцький. – Л. : Вид-во ЛДУ, 1979. – 230 с.
 5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики: [монографія] / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін.; [під заг ред. О. В. Овчарук]. – К. : К. І. С., 2004. – 112 с.
 6. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: [навч. пос.] / Є. А. Пасічник. – К. : Ленвіт, 2000. – 384 с.
 7. Поппер К. Логика и рост научного знания / Карл Поппер. – М. : Прогресс, 1983. – 606 с.
 8. Сучасна літературна компаративістика: стратегії і методи. Антологія / [за заг ред. Д. Наливайка]. – К. : Вид-дім «Києво-Могилянська академія», 2009. – 487 с.
 9. Усик О. Ф. Формування соціокультурної компетентності студентів філологічних спеціальностей у процесі вивчення гуманітарних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. / Олена Федорівна Усик – К. : Інститут педагогіки АПН України, 2010. – 275 с.
- Стаття надійшла до редакції 03.06.2012 р.

УДК 378.147:33

С. В. Малихіна,
кандидат пед. наук,
Національний транспортний університет

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СТАНОВЛЕННЯ КОНЦЕПЦІЙ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК ОСНОВА ДИДАКТИЧНОЇ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ (РЕТРОСПЕКТИВНИЙ ОГЛЯД: XVII - початок XX ст.)

Малихіна С. В. Психолого-педагогічний аналіз становлення концепцій навчально-пізнавальної діяльності студентів як основа дидактичної інтенсифікації (ретроспективний огляд: XVII - початок XX ст.).

У статті висвітлено основні положення здійсненого психолого-педагогічного аналізу становлення концепцій навчально-пізнавальної діяльності студентів як основи дидактичної інтенсифікації (представлено ретроспективний огляд з часів становлення сучасної педагогіки в XVII столітті й до початку XX).

Ключові слова: психолого-педагогічний аналіз, навчально-пізнавальна діяльність студентів, дидактична інтенсифікація, ретроспективний аналіз.

Малыхина С. В. Психолого-педагогический анализ становления концепций учебно-познавательной деятельности студентов как основа дидактической интенсификации (ретроспективный обзор: XVII - начало XX ст.).

В статье освещены основные положения проведенного психолого-педагогического анализа становления концепций учебно-познавательной деятельности студентов как основы дидактической интенсификации (представлено ретроспективное обозрение со времен становления современной педагогики в XVII столетии и до начала XX).

Ключевые слова: психолого-педагогический анализ, учебно-познавательная деятельность студентов, дидактическая интенсификация, ретроспективный анализ.

Malykhina V. Psycho-pedagogical analysis is of the formation of concepts learning and cognitive activity of students as the basis for the didactic intensification (retrospective review: XVII – beginning of XX century).

The principal statements of the psychological-and-pedagogical analysis concerning the problem of uprising the conceptual theories investigating students' learning and cognitive activities are illuminated in the article. The activities are regarded as the foundations for the didactic intensification (the results of some retrospective survey comprising the period from the birth time of Pedagogy in the XVIIth century and till the beginning of the XXth are represented).

Key words: psychological-and-pedagogical analysis, students' learning and cognitive activities, didactic intensification, retrospective survey.

Сучасне суспільство висуває високі вимоги до якості підготовки майбутніх спеціалістів у вищій професійній школі. Обсяг і зміст знань, якими має оволодіти студент, безперервно зростають, а строки навчання залишаються незмінними. Саме тому постає питання (а) – *постановка проблеми*) про інтенсифікацію навчальної діяльності студентів, спрямованої на забезпечення набуття ними максимально якісної підготовки до майбутньої професійної діяльності у певній галузі господарства без збільшення часових витрат на таку підготовку. Дидактична інтенсифікація навчальної діяльності студентів передбачає максимально ефективне використання всіх потенційних можливостей дидактичних засобів задля підвищення ефективності й результативності організації досліджуваної діяльності, що уможливорює отримання якісного кінцевого продукту – відповідного сучасним швидко змінюваним умовам і вимогам – спеціаліста вищої категорії. У той же час зрозуміло, що неможливо запропонувати певні заходи у площині використання форм, методів, прийомів і засобів навчання неможливо без ретельного психолого-педагогічного аналізу наявних концепцій організації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Отже, задля забезпечення якісної дидактичної адаптації, дидактичної гнучкості, дидактичної інтеграції, що розглядаємо в якості складових компонент дидактичної інтенсифікації, маємо здійснити ґрунтовний аналіз загальнопедагогічного та психологічного аспектів навчально-пізнавальної діяльності студентів у сучасній вищій школі.

(б) – *аналіз останніх досліджень і публікацій*) Вивченню проблем організації навчально-пізнавальної діяльності присвячено роботи багатьох науковців:

– проаналізовано структуру навчально-пізнавальної діяльності, вивчено особливості її формування (В. Беліков, В. Давидов, Д. Ельконін, Є. Кабанова-Меллер, Є. Машбиц, В. Репкін та інші);

– визначено можливості навчально-пізнавальної діяльності в розвитку творчих джерел особистості (Г. Гранатов, Ю. Кулюткін, І. Лернер, О. Матюшкін, П. Підкасистий, Н. Посталюк, Г. Сухобська та інші);

– розглянуто навчально-пізнавальні мотиви успішного оволодіння діяльністю (Л. Божович, О. Гребенюк, А. Маркова, Г. Щукіна та інші);

– розроблено засоби формування навчально-пізнавальної діяльності (В. Андреев, А. Вербицький, Т. Габай, М. Махмутов, А. Найн та інші).

Необхідно відзначити інтерес до проблем навчально-пізнавальної діяльності в зарубіжних дослідженнях. З діяльнісних позицій трактують навчальне пізнання психологи та педагоги Д. Брунер, І. Лінгард, І. Ломпшер, Ю. Енгелтрем та інші.

Найбільш значущими в контексті здійснюваного дослідження є роботи В. Андреева, І. Іллясова, В. Ляудіс, І. Сенченко, А. Есаулова, у яких розроблено

структуру навчально-пізнавальної діяльності, встановлено психологічний механізм її функціонування, запропоновано шляхи й засоби її активізації, оптимізації й інтенсифікації.

Виходячи з цього **мета даної роботи** полягає (в) – *формулювання цілей статті*) у здійсненні ґрунтовного психолого-педагогічного аналізу становлення концепцій навчально-пізнавальної діяльності студентів як основи дидактичної інтенсифікації (представлено ретроспективний огляд з часів становлення сучасної педагогіки в XVII столітті й до початку XX).

(г) – *виклад основного матеріалу дослідження*) Доцільно виділити два сучасних підходи до аналізу навчально-пізнавальної діяльності студентів. Один з них розглядає активізацію пізнавальних інтересів студентів на окремих етапах навчального процесу за використання різноманітних форм і методів навчання (А. Вербицький, Е. Зеєр, А. Єсаулов та інші). Другий передбачає створення необхідних, достатніх умов, що сприяють підтриманню пізнавальної активності студентів протягом усього освітнього процесу, коли інтерес набуває стійкого характеру й перетворюється на особистісну якість студента як суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності (І. Іллясов, В. Ляудіс, Р. Нізамов та інші).

Основний вид діяльності студента у виші – це учіння, індивідуально-орієнтована траєкторія оволодіння нормативними, пізнавальними видами майбутньої професійної діяльності (у своїх дослідженнях ми пов'язуємо це положення з формуванням індивідуально-особистісного стилю пізнавальної діяльності студента як одного із ефективних засобів дидактичної інтенсифікації навчальної діяльності студентів). Учіння – це вид діяльності людини, що характеризується засвоєнням суспільно-історичного досвіду в різних його формах: у вигляді знань, умінь і навичок, способів (або прийомів) пізнання й застосування отриманих знань до розв'язання нових теоретичних і практичних завдань, норм поведінки тощо [5, с. 502].

До середини XIX століття й появи психології учіння структура учіння аналізували в роботах педагогів-дидактів. На основі вивчення й аналізу психолого-педагогічної літератури видається можливим виділити декілька взаємопов'язаних етапів генези проблеми навчально-пізнавальної діяльності тих, хто навчається.

Отже, перший етап – це період XVII - початок XX ст. Ретроспективний огляд становлення провідних концепцій навчально-пізнавальної діяльності студентів як основи дидактичної інтенсифікації у визначений хронологічний період спробуємо здійснити в межах цієї роботи.

Найвидатніший представник цього етапу Я. Коменський [6], у роботах якого навчання розглядається як набуття знань з різних наук, умінь розв'язувати задачі й виконувати дії з використанням знань. Основними компонентами структури навчання (з позиції того, хто навчається), за Я. Коменським, є: розуміння, заучування на пам'ять, мовленнєві й зовнішні маніпулятивно-ручні дії. Чинники навчання: послідовність, поступовість, повторення, мотивація, доступність. Мета навчання – розуміння виучуваного.

Уявлення Я. Коменського про структуру розуміння полягає в зведенні його до структури пізнання, у якій виділяють етапи чуттєвого (відчуття, сприйняття, уявлення) й раціонального (мислення) пізнання. Чуттєве пізнання є вихідним етапом пізнання та його джерел. Мислення Коменський розглядає як просту обробку чуттєвих даних, їх узагальнення, класифікація тощо, без виходу за межі чуттєвого досвіду. Учень пасивно слідує за вчителем в учінні. Через усі педагогічні твори Я. Коменського відстежується думка про те, що правильне виховання в усьому має співвідноситись із природою. Він уважав, що людина – частина природи й підкорюється, як частинка природи, її найголовнішим, загальним законам, що діють як у світі рослин і тварин, так і відносно людини. Саме тому принцип природо відповідності Я. Коменського має враховуватись поряд з іншими загальними принципами дидактики у процесі організації навчально-пізнавальної діяльності студентів на сучасному етапі.

Ж. Руссо [6] вважав, що діти мають виховуватися природно, тобто у відповідності з природою. Це означає, що у вихованні потрібно слідувати природі дитини, враховувати її вікові особливості. Він наголошував на тому, що виховання отримують із трьох джерел: від природи, від оточуючих людей і від речей. Виховання природою, на думку Руссо, здійснюється шляхом «внутрішнього» розвитку людських здібностей, розвитку органів чуття; виховання людьми – приучення людини використовувати розвиток цих здібностей і органів; виховання від речей – це власний досвід людини, що здобувається нею від речей, з якими вона стикається й які на неї впливають. Отже, виховання має бути природним і природо відповідним, тобто слідувати природному розвитку дитини, притаманні їй здатності бачити, думати й відчувати. Слід також згадати, що виховання Еміля, описане Ж. Руссо, охоплювало віковий період, що відповідає віку переважної кількості сучасних студентів. Тому, ми також маємо спиратись на ці три провідні здатності: бачити, думати й відчувати, - у вдосконаленні сучасних форм, методів, прийомів і засобів навчання студентів у сьогоденному виші.

Принцип природовідповідності розвивав також Й. Песталоцці [6], який говорив про те, що мета виховання – розвинути всі природні сили й здібності людини, причому цей розвиток має бути різностороннім і гармонійним. Вплив вихователя на дитину має перебувати в згоді з її природою. Педагогу не слід пригнічувати природній розвиток людини, яка росте. Отже, ми маємо пам'ятати про те, що будь-які вдосконалення, спрямовані на інтенсифікацію навчальної діяльності студентів не повинні суперечити природному розвитку тих, хто навчаються, а навпаки слід максимально враховувати й використовувати потенційні можливості, пов'язані з особливостями раннього періоду юнацтва.

Німецький філософ і педагог Й. Герберт [1, с. 45] розрізняв навчання як засвоєння знань і вмінь, а також як розвиток, як удосконалення загальних пізнавальних процесів, психічних функцій (увага, пам'ять, мислення). У процесі навчання (з позиції того, хто навчається) він виділяв чотири ступені:

- виокремлення й поглиблення в розгляді виучуваного матеріалу (ступень ясності);
- зв'язок нового матеріалу з минулим досвідом (ступень асоціації);
- пошук висновків, визначень, законів на основі нових знань, пов'язаних зі старими уявленнями (ступень системи);
- застосування отриманих знань щодо нових фактів, явищ, подій (ступень метода).

На жаль, практична апробація знань у даній технології відсутня.

Процес навчання (з позиції того, хто навчається), як і будь-яке пізнання, Й. Гербарт трактував як активну взаємодію психічних елементів – уявлень, що наділені силовими характеристиками та вступають у силові стосунки, завдяки яким уявлення об'єднуються в нові системи й перебудовуються. Рівні навчання не залежать від змісту навчання, визначають хід навчального процесу на всіх уроках і з усіх предметів. Наявність об'єкта в ситуації навчання й взаємодії з ним не є необхідними для успішного навчання. Навчання може відбуватись і поза взаємодією з об'єктом. У процесі навчання той, хто навчається, має засвоювати готові знання, які йому передає той, хто навчає.

Під впливом теорії Й. Гербарта почали розповсюджуватися погляди, відповідно до яких метою навчання є передання готових знань, що підлягають заучуванню; активним у навчальному процесі має бути той, хто навчає (і на цьому слід зробити наголос щодо організації навчально-пізнавального процесу студентів, а також розглядати активність викладача як засіб інтенсифікації навчальної діяльності студентів, на наше переконання, це саме те, про що в сучасній вищій школі дуже часто забувають, зосереджуючись на пошуку максимально ефективних засобів активізації студента в його навчальній діяльності; ми маємо згадати про дихотомію навчання, отже його результат залежить від активності всіх суб'єктів – і студента, і викладача). Повертаючись до тверджень Й. Гербарта, слід згадати про те, що учням відводиться пасивна роль, вони повинні «сидіти тихо, бути уважними, виконувати розпорядження учителів» [1, с. 235] (звичайно, ми не можемо цілком погоджуватися з цим положенням щодо сучасних умов і вимог, що висуваємо до організації навчальної діяльності). Як відомо, теорію Й. Гербарта було покладено в основу організації класичної освіти в навчальних закладах, які є певним праобразом сучасної школи: таке ж заучування, однобічна (здебільшого) активність учителя, спирання на пам'ять учня, теорія і практика, що розділяються в часі.

Свого часу А. Дістервег створив дидактику розвивального навчання, більшість основних вимог до якої він виклав у вигляді тридцяти трьох законів і правил навчання. Перш за все, він наполягав на тому, щоб навчати природо відповідно, тобто у відповідності до особливостей дитячого сприйняття. Він говорив про те, що від прикладів необхідно йти до правил, від предметів і конкретних уявлень про них – до слів, що їх означають. Дістервег закликав учителів ретельно вивчати особливості дитячої уваги,

пам'яті, мислення тощо. Дістервег розрізняв процеси учіння та процеси розвитку, котрі відбуваються в межах навчання [2]. За А. Дістервегом, учіння – це здобуття знань, умінь і навичок з певних наукових дисциплін. Він описував більш детально структуру учіння залежно від методу навчання: повідомлювального (наукового) й елементарного (розвивального).

Отже, як ці положення можуть бути адаптованими стосовно вищої школи в сучасних реаліях. За умови викладу матеріалу, використовуючи метод повідомлення, викладач висвітлює та презентує матеріал, а той, хто навчається, тобто – студент (коли йдеться про вищу школу) – здебільшого сприймає його рецептивно, іншими словами – пасивно. Його завданням є лише слідувати за розвитком мислення викладача. В іншому випадку студенти досліджують певні положення й видобувають істину через власне розмірковування, дослідження, вивчення. Під час використання першого методу викладач є певним центром руху або навіть центром певної стагнації. У процесі пошукового навчання викладач – це своєрідний засіб спонукання й керівництва учінням студента, викладач також є міцним знаряддям, що сприяє діяльності в цілому й навчально-пізнавальній діяльності зокрема власне того, хто навчається. Нагадаємо також, що свого часу А. Дістервег зауважував про те, що будь-хто, хто навчається має відчувати, що він рухається вперед [2].

Слід також зупинитись на класичних теоріях вітчизняних педагогів і психологів, а також їх певних аспектах щодо структури й характеристики процесу учіння в контексті досліджуваної проблеми аналізу концепцій навчально-пізнавальної діяльності, яку висвітлюємо задля більш чіткого, ґрунтовного та повного розуміння психолого-педагогічної основи визначення основних положень дидактичної інтенсифікації та їх відповідної реалізації в реальному навчально-виховному процесі вищої школи. Найбільш розгорнуту та належним чином систематизовану концепцію структури учіння свого часу запропонував К. Ушинський [7, с. 93], який розрізняв учіння, що передбачає отримання знань від учителя, й учіння, що здійснюється шляхом розв'язання певних поставлених проблем. В учінні першого зразка (через отримання знань від учителя) він виділяв дві фази, а саме: 1) спостереження й отримання відповідних відомостей; 2) закріплення знань.

Пріоритетний і головний напрям руху процесу учіння – від сприйняття до розуміння. К. Ушинський уважав, що певні образи, що сприймаються із зовнішнього світу, є матеріальними, над ними працює діяльність, пов'язана з мисленням і розумінням, і як результат з'являються знання й поняття. У своїх працях він виділяв такі чинники учіння: свідомість, самостійність, послідовність, готовність, повторення й відпрацювання. Саме згадані чинники мають підлягати всебічному й безперервному дидактичному через певні процеси дидактичної адаптації й дидактичної інтеграції задля отримання більш якісних результатів навчальної діяльності у відведений для вивчення того чи іншого курсу часовий термін, що й є в цілому дидактичною інтенсифікацією навчальної діяльності тих, хто навчається.

Вітчизняний педагог убачав дві сторони учбової праці: передавання знань тим, хто навчає, й засвоєння їх тими, хто навчаються. Учіння завжди має супроводжуватися подоланням наявних труднощів.

Шлях пізнання має три ступені: спостереження предметів і явищ зовнішнього світу; переробка їх шляхом порівняння та співставлення; перевірка достовірності отриманих знань через досвід і життя.

Процес пізнання – це шлях відкриття все нових і нових істин, а навчання – процес перетворення цієї істини у предмет знань тих, хто навчається. Будь-яке навчання має вибудовуватися на основі конкретних образів, котрі діти отримують із зовнішнього світу, а також відповідати природі дитини. Принцип природо відповідності К. Ушинський розумів як відповідність навчання загальному рівню психофізичного розвитку дитини. Навчання, він вважав, потрібно розпочинати у певному віці, що сприятиме вільному розвитку дитини у потрібному та корисному напрямі. Усе це має відбуватися за урахування вікових особливостей, має постійно поступово ускладнюватися у зв'язку із загальним зростанням і розвитком того, хто навчається.

Ураховуючи цілі нашого дослідження слід згадати про ідеї К. Ушинського про організацію жіночої освіти. Будучи переконаним прихильником єдиної системи освіти й виховання для дівчат і хлопчиків, він вважав, що необхідно диференціювати навчання з урахуванням специфічних особливостей статі. Ушинський вимагав уведення в жіночих гімназіях спеціальних предметів – педагогіки, фізіології, гігієни та психології. У своїх роботах він довів, що узагальнення навчальної інформації відбувається певним чином залежно від статево-рольових особливостей сприйняття. І це досить не нове положення, висловлене видатним вітчизняним педагогом, як свідчить досвід роботи у вищій школі, має бути врахованим при доборі форм організації навчальної діяльності залежно від того, хто домінує в тій чи іншій студентській групі. Як свідчать певні результати експериментальної роботи, за дотримання так званого принципу урахування статево-рольових особливостей можна через використання певних дидактичних впливів отримати значні результати щодо покращення кінцевого продукту навчальної діяльності – сформованості певних належних компетентностей у випускників вищої школи.

Іншу концепцію щодо аналізу структури учіння знаходимо у П. Каптерєва [4]. Науковець називав учіння внутрішньою стороною педагогічного процесу, при цьому він підкреслював активний характер учіння (внутрішню самостійність того, хто навчається). До своєї структури учіння педагог включав: отримання певного враження, переробку отриманих вражень, вираження знань у діяльності. Тут слід наголосити на важливості останнього положення щодо процесу навчання дисциплін. Лише вираження отриманих знань (в сучасних умовах відповідних компетентностей) у діяльності може бути підтвердженням високого рівня навченості як результату дидактичної інтенсифікації, що є сукупністю певних адаптаційних й інтеграційних дидактичних процесів.

Додамо також, що домінуючою компонентою учіння, він вважав, є процес переробки вражень, що ґрунтується на процесах мислення активного характеру. І цей процес переробки має включати всі відомі логічні операції: порівняння, ототожнення, узагальнення, пояснення, доведення, запам'ятовування, систематизація [4, с. 41]. Згадані операції є системоутворювальними й обов'язково прийнятними при розробці будь-якої дидактичної системи чи побудові дидактичної моделі або технології її реалізації.

Серед філософських і психологічних поглядів американського філософа і педагога Д. Дьюї [3], людина починає мислити лише тоді, коли стикається з певними труднощами. Пізніше труднощі, котрі необхідно подолати, розмірковуючи над пошуком рішення, стали називати «проблеми». Коректно й належним чином побудоване навчання, на переконання Д. Дьюї, має бути проблемним. А власне проблеми, що постають перед тими, хто навчається, принципово відрізняються від пропонованих гербартистами учбових завдань – «удаваних проблем», що мають низьку освітню й виховну цінність і частіше за все далеких від того, чим цікавляться ті, хто навчаються, і розв'язання яких потребує життя. Він також говорить про те, що навчання має відбуватися на основі «повного акту» мислення, щоб ті, хто навчаються, змогли:

- відчувати конкретні труднощі;
- визначити їх (виявити наявну проблему);
- сформулювати гіпотезу щодо її (проблеми) визначення;
- отримати розв'язання проблеми або її частин;
- перевірити гіпотезу через спостереження або експерименти [3, с. 98].

У порівнянні з «традиційною» гербартианською системою, Д. Дьюї запропонував принцип активного учіння, основою якого є власна пізнавальна діяльність того, хто навчається. Замість загальної для всіх стабільної програми вводилися орієнтовні програми, зміст яких визначався вчителем. Місце усного та писемного слова зайняли теоретичні та практичні заняття, під час яких здійснювалася самостійна дослідницька робота тих, хто навчався.

Низку прогресивних ідей Д. Дьюї було зреалізовано в американській школі: профільне навчання, спираючись на творчість учнів, диференціація й індивідуалізація навчання, вибір змісту освіти. Усі ці дидактичні положення є надто актуальними й нині й за певної адаптації можуть і мають бути враховані при організації навчальної діяльності студентів на засадах дидактичної інтенсифікації.

Отже, (д) – *висновки*) за результатами здійсненого ґрунтовного психолого-педагогічного аналізу становлення концепцій навчально-пізнавальної діяльності студентів як основи дидактичної інтенсифікації (ретроспективний огляд з часів становлення сучасної педагогіки в XVII столітті й до початку XX) слід наголосити на доцільності врахування основних дидактичних здобутків і напрацювань минулого при розробці сучасних дидактичних систем і побудові дидактичних моделей, а також технологій їх реалізації на засадах адаптації й інтеграції цінного дидактичного досвіду.

Література

1. Герbart И. Ф. Избранные педагогические сочинения / И. Ф. Герbart – М., 1988. – С. 45–235.
2. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / Адольф Дистервег. – М. : Просвещение, 1956. – С. 102–373.
3. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Джон Дьюи. – СПб., 1914. – С. 43.
4. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения. – М. : Педагогика, 1982. – С. 270–652.
5. Российская педагогическая энциклопедия: в 2-х т. – М. : БРЭ, 1993. – Т. 1. – 522 с.
6. Педагогическое наследие / Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.-Г. Песталоцци. – М. : Педагогика, 1989. – 414 с.
7. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения / Константин Дмитриевич Ушинский. – М. : Уч. Пед. Гиз., 1947. – С. 93–142.

УДК 371.134

*Х. Тамбовська,
аспірант,
Південноукраїнський національний
університет ім. К.Д. Ушинського*

ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Тамбовська Х. Підходи до формування інтелектуальної культури майбутнього вчителя початкової ланки у процесі професійної підготовки.

У статті, на основі аналізу підходів до структури й шляхів формування інтелектуальної культури особистості, розглянуто умови, що сприяють ефективності даного процесу; показані напрями, які доцільно реалізовувати в ході професійної підготовки майбутнього вчителя початкової ланки освіти, зокрема при формуванні прийомів інтелектуальної діяльності.

Ключові слова: інтелектуальна культура, прийоми інтелектуальної діяльності.

Тамбовская К. Подходы к формированию интеллектуальной культуры будущего учителя начального звена в процессе профессиональной подготовки.

В статье, на основе анализа подходов структуры и путей формирования интеллектуальной культуры личности, рассматриваются условия, которые оказывают содействие эффективности данного процесса; показаны направления, которые целесообразно реализовывать в ходе профессиональной подготовки будущего учителя начального звена образования, в частности при формировании приемов интеллектуальной деятельности.

Ключевые слова: интеллектуальная культура, приемы интеллектуальной деятельности.

Tambovska H. Approaches to formation of intellectual culture of the future teacher of an initial link in the course of vocational training.

In article, on the basis of the analysis of approaches of structure and ways of formation of intellectual culture of the person conditions which assist efficiency of the given process are considered; directions which are expedient for realising during vocational training of the future teacher of an initial link of formation, in particular formations of receptions of intellectual activity are shown.

Keywords: intellectual culture, receptions of intellectual activity.

Постановка проблеми. Процес формування інтелектуальної культури особистості довготривалий. Він охоплює весь життєвий період, але найбільш плідним і ґрунтовним є у шкільному віці. У сучасній психолого-педагогічній науці проблеми формування інтелектуальної культури учнів тісно пов'язані з