

ПЕДАГОГІКА

вищої та середньої школи



КРИВОРІЗЬКИЙ
ДЕРЖАВНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ

14'2006

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ ТА НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ**

**ПЕДАГОГІКА
ВИЩОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ**

Збірник наукових праць № 14

**Кривий Ріг
2006**

ББК 74.2+74.58

Редакційна колегія:

- Буряк В.К.** - доктор педагогічних наук, професор, ректор,
(головний редактор);
- Кондрашова Л.В.** - доктор педагогічних наук, професор, проректор з
наукової роботи, академік МАТО
(заступник головного редактора);
- Штельмах Г.Б.** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
педагогіки, (відповідальний секретар);
- Козлов А.В.** - доктор філологічних наук;
- Комаров В.О.** - доктор педагогічних наук, професор, завкафедрою
Історії України;
- Макаров Р.М.** - доктор педагогічних наук, професор кафедри
педагогіки;
- Пікельна В.С.** - доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки
та методики трудового і професійного навчання.

**Затверджено постановою президії Вищої атестаційної комісії України
від 2.06.02р. №1-05/6**

Педагогіка вищої та середньої школи:

Збірник наукових праць / гол. редактор - доктор педагогічних наук,
професор Буряк В.К.- Кривий Ріг: КДПУ, 2006. – Вип. 14. - 413 с.

У збірнику наукових праць висвітлено проблеми навчання та виховання
учнів у середній школі та студентів педагогічного навчального закладу, відображено
результати наукових досліджень та методичних розробок викладачів, докторантів та
аспірантів університету.

Матеріали, представлені в збірнику, можуть викликати інтерес у
широкого кола наукових працівників.

ББК 74.2+74.58

Педагогіка вищої та середньої школи:

Сборник научных работ / гл. редактор – доктор педагогических наук,
профессор Буряк В.К. – Кривой Рог: КГПУ, 2006. – Вып. 14. - 413 с.

ББК 74.2+74.58

В сборнике научных работ освещены проблемы обучения и воспитания
учащихся средней и студентов высшей педагогической школы, отображены
результаты научных исследований и методических разработок преподавателей,
докторантов и аспирантов университета.

Материалы сборника представляют интерес для широкого круга научных
работников.

**Друкується за рішенням Вченої ради Криворізького державного
педагогічного університету від 31.08.04 протокол №1**

ISBN 996-7406-29-6

© Криворізький державний
педагогічний університет

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

В статті обосновується необхідність побудови вузовського процесу навчання з урахуванням об'єктивних і суб'єктивних умов в підготовці майбутніх учителів к педагогічній діяльності; акцентується увага на посиленні мотивації навчання, формуванні емоційно-ціннісного ставлення к майбутній професії, оновленні змісту і технологій навчання.

The article deals with higher educational process of teaching with due regard for objective and subjective conditions of future teachers training. Special attention is given to intensification of motivation in teaching, emotional value of the future profession, substantial and technological renovation in teaching.

В умовах реформування вищої освіти потреба творчого розвитку майбутнього фахівця актуалізується формуванням самодостатньої особистості через її саморозвиток, розкриття здібностей і можливостей, самореалізацію. Професійне становлення майбутнього вчителя - складний і багатовимірний процес зростання особистості, починаючи від часу студентства і до педагогічної діяльності. Сьогодні вища школа покликана забезпечити такі умови, у яких було б можливим перетворення особистісно-суспільних цілей на дієвий внутрішній стимул професійного становлення майбутніх спеціалістів, розвитку і закріплення в них активної професійної позиції і творчого стилю діяльності.

Різні аспекти підготовки майбутнього вчителя до педагогічної діяльності були предметом вивчення О.Абдуліної, В.Євдокимова, В.Євтуха, Л.Кондрашової, О.Мороза, Л.Нечепоренко, А.Петровського, Р.Хмелюк. Водночас ряд теоретичних аспектів цієї проблеми залишаються недостатньо з'ясованими. Особливої уваги, на наш погляд, вимагають подальшого вивчення питання про створення педагогічних умов, що зумовлюють особистісний характер становлення майбутнього вчителя під час навчання у вищій школі.

Мета нашої статті полягає у висвітленні педагогічних умов, що сприяють формуванню творчої особистості майбутнього вчителя в процесі його професійної підготовки, її самовдосконаленню, прагненню до саморозвитку та самореалізації, розкриттю потенційних можливостей.

Процес перетворення зовнішніх впливів на внутрішні стимули доволі складний і суперечливий. Він здійснюється поступово, з урахуванням ціннісних орієнтацій, професійних сподівань і установок студентів, їхнього ставлення до обраної професії, і сприяє розв'язанню суперечностей навчального процесу [3,40].

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури, наукових джерел, педагогічного спостереження, аналіз вузівської практики свідчить, що педагогічні умови суб'єктивного характеру не виникають самі по собі, а є результатом цілеспрямованої діяльності викладачів вищої школи. Як свідчить досвід, всю навчально-виховну роботу у вищій школі необхідно будувати таким чином, щоб кожний студент відчув себе активним учасником процесу пізнання.

У психолого-педагогічній літературі відзначається, що особистість розвивається і формується в процесі діяльності (Б.Ананьєв, П.Блонський, І.Кон). Навчальна діяльність – це середовище, у якому формується ставлення студента до педагогічної роботи, система знань та вмінь, необхідні професійні якості його особистості. Результативність у формуванні творчої особистості майбутніх вчителів до педагогічної діяльності залежить від того, наскільки при організації навчально-виховного процесу створюються умови для самореалізації особистості кожного студента, проявлення її індивідуальності, творчого потенціалу.

Психолого-педагогічною наукою встановлено, що в кожній людині закладена потенційна можливість до розвитку творчих здібностей, які в певних умовах розвиваються індивідуально. У вузівській практиці виокремлюють зовнішні (об'єктивні) та внутрішні (суб'єктивні) умови. Зовнішні умови – це сукупність обставин, які змушують студентів вчитися, тобто організація навчального процесу. До зовнішніх умов у навчальному процесі можна віднести розклад занять, завдання

викладачів, систему моральних заохочень тощо. Внутрішні умови ми розглядаємо як сукупність намірів, бажань студентів, які спонукають їх до навчання, викликають інтерес до процесу придбання знань, сприяють підвищенню свого професійного рівня.

Відмінність внутрішніх умов від зовнішніх полягає в тому, що вони носять індивідуальний, особистісний характер і залежать від якостей особистості. У свою чергу вони взаємопов'язані між собою та утворюють психолого-педагогічний фундамент спрямованості та активності професійних дій студента. У процесі навчання виникають суперечності між внутрішніми та зовнішніми умовами, які, відповідно, можуть бути джерелом розвитку особистості студента або навпаки. Це суперечності між знаннями, вміннями і навичками та новими вимогами, які висуваються до студентів під час навчальної роботи; низьким рівнем пізнавальної самостійності студентів та необхідністю виконання збільшеного обсягу навчальних завдань; традиційними засобами використання знань, умінь та необхідністю застосувати і змінювати ці засоби в нових умовах.

Говорячи про особистісні фактори розвитку особистості студента, слід зазначити, що ведучу роль відіграють внутрішні психічні процеси, які відбуваються в самій особистості: знаходження сенсу діяльності, формування смислового ядра особистості, її переживань, здібностей та потреби у власному саморозвитку.

Велике значення приділяється особистісній позиції студента, його установкам, бажанню вчитися. За твердженням багатьох педагогів, навіть досконалі навчальні плани та програми не забезпечують достатнього рівня професіоналізму випускників педагогічних університетів, якщо вони самі не виступають учасниками активної навчальної діяльності, якщо не розвивати в них потребу до пізнання. Позиція особистості відображає характер залучення суб'єкта як цілісного "Я" до діяльності, що розгортається, та впливає на її організацію та продуктивність.

У психологічній літературі потреби визначаються як спонукання до діяльності, яке усвідомлюється та переживається

людиною, як необхідність, відсутність чогось або незадоволеність чимось (В.Крутецький), як внутрішні умови та джерело різних форм активності особистості (О.Леонт'єв, А.Петровський). За визначенням К.Абульханової-Славської, Б.Ананьєва, Д.Богоявленського, Н.Менчинської, С.Рубінштейна, потреба до пізнання – це не природжена якість особистості, а результат її розвитку.

Досягнення результатів у навчальній діяльності можливе за умов, якщо у студента є глибокі мотиви, які викликають бажання вчитися, позитивне ставлення до професії вчителя, стійкий інтерес, потреба отримати знання. Мотивація навчання має вирішальне значення в його здійсненні. Так, О.Леонт'єв розглядає мотивацію як внутрішню пружину дій, як складний механізм, що співвідносить вплив зовнішніх факторів з внутрішніми властивостями людини, як спрямоване спонукання й регулятор дій, як сукупність спонукань.

Мотиви навчання по відношенню до навчального предмета можуть бути постійні та короткочасні, глибокі та неглибокі. Тому в процесі навчання необхідно визначити характер мотивації студента, що спрямовує його пізнавальну діяльність. Своєчасне урахування професійної спрямованості характеру мотивів навчальної діяльності позитивно впливає на становлення свідомлення студента (Л.Виготський, О.Леонт'єв, Г.Костюк). Зміни особистості відбуваються в результаті змін мотивів діяльності (А.Леонт'єв), ступінь їх відповідності визначає рівень професійної спрямованості (А.Шавір), урахування мотивів у процесі виконання навчальних завдань відповідно до їх характеру забезпечує цілісність і тотожність особистості самій собі (І.Резвицький).

С.Архангельський вказує на необхідність того, “щоб мотиви навчання поєднувалися з активним інтересом до того, що вивчається, адже сила інтересу в навчальному процесі має великий вплив на підготовку майбутнього фахівця” [1,221]. З огляду на творчий характер підготовки майбутніх вчителів, інтерес може представляти внутрішній інтелектуально-емоційний стан, що виникає в особистості. Так, М.Яновська визначає його як “мотив, що ініціює морально-виховну діяльність, тобто пізнавальну, трудову, художню та ін.”

Стійкий інтерес до майбутньої професії виникає в процесі навчальних занять, отже, розвиток інтересу залежить від того, наскільки цікаві самі заняття. Ніщо так не наповнює мету та задачі навчання, як створення атмосфери всебічного інтересу до предмета, його змісту та його значущості [1,222]. Тому ми вважаємо, що успіх професійної підготовки майбутнього вчителя в більшості випадків забезпечується змістом навчальних занять та методикою їх проведення, а виконання завдань сприяє формуванню позитивного ставлення до обраної професії, стійких професійних інтересів та потреби творчо працювати в ній. Але головним недоліком навчання у вищій школі є недооцінка індивідуальності особистості студента, його інтересів, можливостей. На жаль, зміст навчальних завдань не завжди стимулює майбутніх вчителів до оволодіння професією і не відкриває шляхів професійного росту, збагачення творчого потенціалу особистості. Виховні можливостей навчальних занять значно збільшаться, якщо навчальні завдання диференціювати з урахуванням характеру ставлення студентів до педагогічної праці.

Як стверджує Г.Щукіна, інтерес до справи визначається не тільки її змістом, але й ставленням до неї. Предметом інтересу для людини є далеко не все, а тільки те, що має для неї необхідність, значущість, цінність та привабливість. Ставлення визначає ступінь інтересу, силу емоцій, бажання виконувати певні завдання. Характер ставлення студента до навчальної діяльності визначається його життєвою позицією та професійними установками. Ми погоджуємося з точкою зору Л.Кондрашової, яка зазначає що, результативність навчання в багатьох випадках залежить від характеру ставлення студента до обраної професії та бажання працювати за фахом після закінчення педагогічного університету. У процесі цілеспрямованої навчальної діяльності студент не тільки досягає мети, задовольняє свої потреби та інтереси, але й постійно збагачує своє ставлення до діяльності, у результаті чого формується стійка спрямованість особистості [2].

У процесі підготовки фахівців необхідно враховувати установки, ціннісні орієнтації, професійно-пізнавальні потреби майбутніх педагогів. Центральною ланкою виступає ставлення

до обраної професії. На думку С.Рубінштейна, ставлення є каталізатором зовнішніх впливів, мірою особистої відповідальності майбутнього фахівця за професійні дії та прийняті рішення, засобом регуляції поведінки особистості. Поділяючи таку точку зору, ми вважаємо, що успіх професійного становлення визначається тим, наскільки своєчасно вдається виявити особистісні, психологічні умови формування належного ставлення та оцінних критеріїв. Ціннісні орієнтації та ціннісне ставлення – це стійкий вибірковий зв'язок суб'єкта з об'єктом, коли цей об'єкту своєму соціальному значенні набуває для суб'єкта особистісний сенс, розцінюється як значуще для особистості.

Підвищення професійного рівня та ефективність підготовки майбутніх учителів безпосередньо пов'язане з постійним удосконаленням знань, стимулюванням мотивації до творчого пошуку цих знань, самоосвітою. Наявність у студентів потреби в самоосвіті виступає як передумова оптимізації навчання і як необхідна умова професійного становлення. Питання самоосвіти знайшли відбиття в роботах психологів та педагогів, зокрема Б.Ананьєва, Ю.Кулюткіна, В.Мясищева, М.Данилова, Б.Осіпова, П.Підкасистого. Специфіка студентської самоосвіти досліджувалася В.Гусевим, Г.Гнезділовою, Н.Івановою, які визначали шляхи та засоби залучання до професійної самоосвіти майбутніх учителів. Ми вважаємо, що успішність професійного становлення студентів знижується, якщо у них не сформована потреба в самоосвіті, тобто прагнення до самостійного підвищення та вдосконалення знань, умінь і навичок, оскільки потреба в оновленні знань, потреба розширювати свій кругозір є необхідною складовою в подальшій роботі вчителя. Виховний потенціал змісту навчальних занять у плані формування творчої особистості вчителя значно зростає, якщо наявне спільне прагнення викладача та студента вийти за межі навчальної програми до більш цілісних, найбільш важливих у професійному плані питань та проблем.

За твердженням П.Блонського, головне в роботі з майбутнім вчителем полягає в тому, щоб привчити його до самоосвіти, навчати його самостійно протягом всього життя,

коли при ньому не буде лекторів, викладачів, опанувувати все, що йому необхідно.

Найбільш важливою умовою професійної підготовки майбутнього фахівця до педагогічної діяльності є внесення до її змісту досвіду творчої діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до навчального матеріалу (В.Красевський, І.Лернер, М.Скаткін). Структурування змісту навчального матеріалу передбачає не тільки визначення обсягу професійно-педагогічних знань та вмінь, а й інформацію, яка впливає на емоційну сферу та творчі сили студента. Проблема полягає в тому, щоб у змісті навчального предмета відобразити логіку творчого процесу: а) виникнення задуму; б) усвідомлення цілей задуму; в) накопичення спостережень; г) вибір альтернативного рішення; д) результат творчого пошуку та його оцінка. Важливо, щоб студент у процесі виконання завдань засвоїв логіку творчого процесу, прийоми та навички творчої роботи. Творчий підхід у виконанні завдань сприяє виявленню та розвитку особистісного ставлення не тільки до навчального предмета, але й до навчання в цілому. Невідповідність між знаннями та почуттями, ціннісним ставленням до навчання знижує в майбутніх педагогів рівень здібностей емоційно переживати, відчувати, повно сприймати особливості педагогічної діяльності.

Одним із головних внутрішніх регуляторів професійної творчої діяльності майбутнього вчителя є самооцінка. Так, К.Роджерс дійшов висновку, що джерело оцінювання знаходиться усередині індивіда і для творчої людини цінність її роботи залежить не від захоочення або критики, а від неї самої. Це положення має безпосереднє відношення і до самооцінки педагога, яка виступає детермінантою розвитку його професійної діяльності. Таким чином, у процесі навчання необхідна підтримка у вигляді постійної оцінювальної діяльності студента та педагога.

Установка на комплексну підготовку вчителя передбачає оволодіння системою взаємопов'язаних технологій, тобто такого утворення, яке спирається на знання, відображає їх і здатне існувати тільки у єдності з ним. Більшість дослідників (С.Гончаренко, М.Кларін, Б.Лихачов, І.Лернер та ін.)

розглядають технологію як набір процедур, що оновлюють професійну діяльність суб'єктів навчального процесу і гарантують кінцевий результат [4]. За С.Сисоєвою, педагогічна технологія – це процес створення адекватної до потреб і можливостей особистості і суспільства теоретично обґрунтованої навчально-виховної системи соціалізації, особистісного і професійного розвитку і саморозвитку людини, яка, унаслідок упорядкованих професійних дій педагога за умови оптимальності ресурсів і зусиль усіх учасників освітнього процесу, гарантовано забезпечує ефективну реалізацію свідомо визначеної освітньої мети та можливість оптимального відтворення процесу на рівні, який відповідає рівню педагогічної майстерності педагога [5]. Без заміни традиційних педагогічних технологій новими, які моделюють структуру та ураховують закономірності творчого процесу, формування справжнього сучасного фахівця не можливе. Педагогічна технологія передбачає формулювання цілей через результати навчання, які виражаються в діях студентів, надійно ними усвідомлюються, приймаються, визначаються і перевіряються. Тому до завдань сучасної педагогічної технології входить: виховання інтелектуально-розвиненої особистості, формування творчої особистості вчителя для роботи в сучасних умовах, а також необхідних професійних якостей.

Педагогічна технологія у вищій школі виходить з визначення, згідно з яким творчість – це показник продуктивної діяльності викладача і студента. Творчість визначається як утворення нових культурних та матеріальних цінностей, як діяльність та форма активності. Засвоєння педагогічних технологій – процес творчий. На думку І.Істоміна, він визначає єдиний можливий шлях оволодіння педагогічною майстерністю.

Не менш важливою умовою формування творчої особистості майбутнього студента є використання в навчальному процесі різних методів навчання. Найбільш поширені в практиці вищої школи активні методи навчальної діяльності та моделювання професійних ситуацій, які сприяють актуалізації знань студентів, формуванню навичок педагогічного аналізу та узагальнення, розвитку педагогічних здібностей та професійних установок. Моделювання

професійних ситуацій передбачає використання різних завдань: ситуацій-вправ, ситуацій-проблем, ситуацій-оцінок. Як зазначає Л.Кондрашова, такі ситуації ураховують різні рівні пізнавальної діяльності студентів, їх активність і самостійність в оволодінні професійними знаннями, вміннями й навичками [2,96].

Однією з дійсних умов стимулювання професійного становлення майбутніх учителів є створення ситуацій успіху для кожного студента, які викликають позитивні емоції та допомагають перебороти психологічні труднощі, що виникають в процесі навчання. Педагоги-практики визначають, що без переживання радості успіху неможливо по-справжньому розраховувати на подальші досягнення в навчанні. Позитивна оцінка роботи студента з боку викладача сприяє закріпленню інтересу до навчання, активізації позиції студента в пізнавальній діяльності, закріплює почуття впевненості в своїх силах.

Висновки. Важливими умовами формування творчої особистості майбутнього вчителя є своєчасне урахування здібностей та можливостей кожного студента, наявність ціннісних орієнтацій, установок на творче оволодіння професією; внесення до змісту навчання досвіду творчої діяльності, емоційно-ціннісного ставлення до предмета, що вивчається; упровадження новітніх педагогічних технологій у навчальний процес; різноманітність методів навчання; забезпечення ситуацій успіху для кожного студента.

Література

1. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
2. Кондрашова Л.В. Процесс обучения в высшей школе. – Кривой Рог: КГПУ, 2000. – 170 с.
3. Кондрашова Л.В. Проблемы вищої школи у світлі національної доктрини розвитку освіти України // Вища освіта України. - №1. – 2003. – С.39 - 43.
4. Нові технології навчання: Науково-методичний збірник. – Вип.18. – К.: ІЗИН, 1996. – 152 с.
5. Педагогічні технології у неперервній освіті/ С.О.Сисоєва, А.М.Алексюк, П.М.Воловик та ін./ За заг. ред. С.О.Сисоєвої. – К.:ВПОЛ, 2001. – 501с.

ПЕДАГОГІЧНІ ЗНАННЯ В ЗМІСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

В статтє обосновується необходимость включения различного плана педагогического знания в содержание педагогической подготовки студентов педагогических университетов и его структурирования на основе различных подходов.

The necessity of including of different pedagogic knowledge in the content of pedagogic training of students of pedagogic university and its structuring on the base of different approached is proved.

Проблема модернізації педагогічної освіти у зв'язку з Болонською угодою міністрів освіти Європейських країн актуалізує пошук шляхів подолання протиріч, що виникають у практиці підготовки педагогічних кадрів. Якість їхньої підготовки сполучено з розробкою нових підходів до структурування змісту педагогічного знання, методики та технології їхнього подання в навчальному процесі вищої школи, орієнтованого на особистість майбутнього педагога, формування його соціального й професійного "Я".

Результативність рішення перелічених проблем багато в чому залежить від педагогічної підготовки студентів в умовах педагогічного університету. Педагогічна практика та рівень готовності випускників вищої школи до рішення професійних завдань свідчать про те, що якість їхньої професійної підготовки поки що не повністю відповідає світовим стандартам. Причини варто шукати не тільки в характері викладання, але й у змісті педагогічної освіти. Аналіз змісту навчальної літератури з педагогічних дисциплін дозволяє говорити про те, що в підручниках далеко не завжди та й не всі досягнення педагогічної науки знаходять висвітлення. Помітним є також великий розрив між педагогічною теорією та практикою.

Нова інформація потрапляє до студентів в основному з ініціативи викладачів у несистематизованому вигляді, без належної аргументації й об'єктивної оцінки. Самі студенти не завжди готові до роботи з різними джерелами інформації,

пошуку нових знань у педагогічній галузі, критичному їхньому використанню в професійному становленні майбутніх педагогів.

Нерідко в гонитві за спрощеністю, доступністю змісту знижується теоретичний рівень педагогічної підготовки студентів. Явно проявляється й такий парадокс, коли вчителі-практики не використовують досягнення педагогічної науки, а викладачі вищої школи недостатньою мірою володіють понятійним апаратом педагогіки, методологією, логікою та методикою дослідницької роботи. Якщо шкільна практика недооцінює педагогічну теорію, то вузівська практика відірвана від проблем школи, наукоподібна, й учителеві не завжди зрозумілий її практичний зміст. Педагогічний матеріал у змісті навчальних дисциплін з педагогіки більше пояснює педагогічні факти, але не розкриває їхню технологічну суть. Випускники вищої педагогічної школи добре вміють теоретизувати, але не завжди використовують педагогічну теорію як інструмент практичної дії. Педагогічні дисципліни страждають розрізненістю фактів, відсутністю наукового аналізу педагогічних явищ і процесів. У майбутніх педагогів формується потреба в різних методичних рекомендаціях і вказівках. Все це підтверджує актуальність пошуку нових підходів щодо структурування педагогічного знання.

Озброєння майбутнього вчителя сучасною педагогічною теорією є важливою складовою професійного становлення кожного студента та засобом успішної його самореалізації у творчій педагогічній роботі. Система науково-педагогічних знань поряд із практичною підготовкою виступає одним із провідних компонентів змісту загально-педагогічної підготовки студентів, що забезпечує їх готовність до творчої, професійної роботи. Звертання до її спеціального розгляду обумовлено ростом значущості науки в підготовці висококваліфікованих учительських кадрів.

Велику роль педагогічної науки як засобу становлення професіоналізму вчительських кадрів і майстерності вчительської праці відзначали багато педагогів: О.А.Абдулліна, С.І.Архангельський, Л.П.Вовк, Ф.Н.Гоноболін, А.І.Зязюн, Н.В.Кузьміна, А.Г.Мороз, В.А.Сластьонін, Р.І.Хмелок, А.І.Щербаков та інші, які розробляють проблеми педагогічної

освіти. В їх роботах яскраво виявилися два напрямки щодо пошуку шляхів підвищення якості підготовки майбутніх педагогів: перше – структурування змісту педагогічної освіти, друге – вдосконалення методики та технології навчального процесу в школах педагогічної спрямованості, які забезпечують якість засвоєння науково-педагогічних знань, додають їм системності, фундаментальності.

У наш час велике значення приділяється стандартизації змісту та структуруванню педагогічного знання.

В історії становлення змісту освіти є різні підходи до його структурування. У період пізнього Відродження акцент робився на моделі знання, суть якої полягала в свідомому засвоєнні знань і розвитку природного мислення тих, кого навчають. Удосконалення змісту освіти передбачало додання знанням системності, цілісності картини світу, що дозволяло людині орієнтуватися в навколишній дійсності. Поступово починає відчуватися однобічність цього підходу до структурування змісту освіти, що стимулювало появу культурологічного підходу.

В.В.Краєвський та І.Я.Лернер, будучи прихильниками культурологічного підходу, вважали, що зміст освіти не повинен зводитися до набору відомостей, які варто завчити та відтворити, а представляє собою цілісний блок культурного досвіду, що здобувається в процесі взаємодії викладання та навчання [11].

В.С.Ледньов і М.С.Каган основу змісту освіти вбачали не в сукупності науково-предметних галузей, а в діяльності, що поєднує в собі: практико-перетворювальну, пізнавальну, комунікативну, ціннісно-орієнтаційну, естетичну та її види [6, 4].

В.В.Давидов основою змісту освіти вважав змістовну абстракцію, що моделює процес оволодіння науковими поняттями як інструмент побудови способів діяльності в предметній галузі, та запропонував знайомити майбутніх педагогів з різними видами узагальнень у педагогічному процесі, який є важливим засобом розвитку їхнього педагогічного мислення [2].

Значний інтерес представляють спроби вийти за рамки знаннєвої парадигми засобами особистісно-орієнтованої освіти (В.В.Серіков); особистісної самоорганізації (І.В.Лисенко); діалогічного досвіду (С.В.Белова); особистісної волі (В.В.Зайцев) та ін.

Новизна підходу щодо визначення змісту педагогічної підготовки сучасного вчителя полягає в тому, щоб не обмежуватися лише знаннєво-орієнтовним підходом, а практикувати цілісний досвід вирішення професійно-педагогічних проблем, виконання професійно-педагогічних функцій, ролей, компетенцій. Предметно-наукове знання не зникає зі структури змісту освіти, а виконує орієнтовну роль. Головне в змісті педагогічної підготовки майбутніх учителів не інформованість, а їх вміння перетворювати науково-педагогічні знання в інструмент педагогічної дії. Сьогодні стає необхідним перехід від педагогічної підготовки, підґрунтям якої є “запам'ятати та відтворити”, до навчання, що формує творчу особистість, здатну усвідомлювати постановку навчального завдання, оцінити новий досвід, контролювати власні дії, бачити власний професійний зріст.

У змісті педагогічної підготовки головним не засвоєння “готового знання”, а усвідомлення умов і шляхів виникнення педагогічного знання. У такій постановці навчального процесу змінюється позиція студента. У процесі оволодіння знаннями студент сам формулює педагогічні поняття, необхідні йому для вирішення педагогічних завдань, його навчальна діяльність набуває дослідницького, практико-перетворюючого характеру, тобто стає предметом засвоєння.

Педагогічна школа покликана озброїти майбутніх учителів знаннями, цілісністю і повнотою яких не вичерпується простою сумою складових. Уведення освітніх стандартів припускає побудову єдиної освітньої програми, що дозволяє майбутньому вчителю не тільки опанувати обрану професію, але й адекватно орієнтуватися та діяти в сучасному соціокультурному середовищі. Стандартизація освіти передбачає, у першу чергу, відновлення її змісту відповідно до досягнень сучасної науки, потреби суспільної практики у кваліфікованих кадрах. Сьогодні потрібен учитель не лише

такий, що володіє різнобічними та глибокими знаннями, а здатний нестандартно мислити, по-новому вирішувати професійні завдання. На жаль, у визначенні змісту педагогічної освіти все ще переважає формальний підхід. У навчальних програмах з педагогічних дисциплін подається набір знань і мінімальний комплекс практичних умінь і навичок, які викликають труднощі у процесі адаптації молодого фахівця в конкретній професійній сфері діяльності.

Змінюється сьогодні парадигма освіти в рамках “не людину вчать”, а “людина вчиться”. Позиція викладача полягає не стільки в тому, щоб повідомляти про досягнення в різних галузях знання, скільки надавати своєчасну допомогу студентам у межах доцільності їхньої особистої зацікавленості в оволодінні основами професіоналізму та майстерності.

Серед сутнісних характеристик сучасної педагогічної освіти особливе місце посідає фундаментальність знань. Вона є основою професійної гнучкості, обумовленої постійно змінними умовами життя. Проблема відновлення змісту педагогічних знань в усі часи була центром уваги вчених. У працях Я.Коменського, Ж.Руссо, І.Песталоцці, А.Дистервега, І.Гербарта, К.Ушинського та ін. велика увага приділялася педагогічній науці. Вони розглядали педагогічну науку як основу підготовки педагогічних кадрів і як мистецтво виховання. У роботах вітчизняних педагогів: Л.П.Вовк, І.А.Зязюна, А.Г.Мороза, Р.И.Хмельюка та ін. велика увага приділяється структуруванню наукового педагогічного знання, пошуку шляхів і способів його використання в процесі вдосконалювання професіоналізму випускників педагогічної школи різного рівня акредитації.

Аналіз накопиченого теоретичного досвіду дозволяє говорити про те, що увага дослідників була спрямована на педагогічну теорію як фундамент підготовки майбутніх педагогів різних типів шкіл. Цілком обґрунтована педагогічна реальність породжувала педагогічні концепції, що розкривають сутність і складові педагогічного процесу, форми й методи його здійснення в педагогічній практиці. До їхнього числа можна віднести теорію програмованого навчання (В.П.Беспалько, Н.Ф.Тализіна, Т.І.Льбіна та ін.); теорію поетапного формування

розумових дій (П.Я.Гальперін та ін.); асоціативні, умовно рефлекторні, знакові, операційні теорії навчання (Л.Б.Ітельсон та ін.); теорію навчання на підвищеному рівні труднощів (Л.В.Заньков); теорію проблемного навчання (І.Я.Лернер, М.І.Махмутов та ін.); теорію змістовного навчання (В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін та ін.); теорію пізнавального інтересу (Г.І.Щукіна); теорію формування духовних потреб особистості (Ю.В.Куль) та ін.

Головний недолік цих досліджень полягає в тому, що вибір методів вирішення поставлених завдань щодо пошуку вдосконалення підготовки кадрів здійснювався поелементно. Мета та зміст педагогічної діяльності трактувалися як задані ззовні, а її методи, форми й засоби розглядалися автономно, як самостійні об'єкти педагогічного дослідження, що порушувало цілісність педагогічного процесу та не дозволяло майбутньому вчителю усвідомити закономірності та динаміку розвитку цієї діяльності. У такому підході можна знайти пояснення зайвої описовості, якою пронизані різні концепції, що становлять зміст педагогічної підготовки майбутніх педагогів.

У цей час пошук ефективних шляхів підготовки педагогічних кадрів сполучений не з пояснювальними функціями педагогічної теорії, а з орієнтацією на прогностичні функції, пов'язані з практикою повсякденної діяльності вчителя. В.А.Сластьонін, відзначаючи істотні недоліки в змістовній стороні підготовки майбутніх педагогів, писав: "Сформована система педагогічної освіти розглядає майбутнього вчителя як об'єкт масового відтворення кадрів, ігнорує його як суб'єкта психічного та професійного розвитку, не створює умови, що спонукають його до пошуку особистісно значущого змісту професії, професійного самоаналізу, не формує його як носія педагогічної рефлексії" [9, 3].

Зібрані факти дозволяють говорити про те, що педагогічна теорія як раціональна система об'єктивних знань, з числа яких виключені суб'єктивні, особистісні фактори, не стимулює інтересу студентів до її вивчення. Зміст педагогічної підготовки в педагогічному училищі необхідно структурувати таким чином, щоб він інтегрував в собі, з одного боку, теоретичні здобутки педагогічної науки, а з іншого, - формував

би цілісне теоретичне бачення сутності та змісту професійної діяльності сучасного педагога, його цілей, змісту, форм, методів і засобів, спрямованих на становлення творчої індивідуальності.

Зміна педагогічної підготовки з технократичною спрямованістю на гуманістичну спрямованість надає їй особистісного змісту. Особистісний аспект стимулює в майбутніх учителів прагнення усвідомлювати педагогічний процес як механізм змістовно-процесуального підходу до структурування педагогічного знання.

У нашому дослідженні педагогічні знання розглядаються як засіб самореалізації сутнісних сил особистості майбутніх учителів початкових класів. Ми вважаємо, що успіх професійного становлення кожного студента багато в чому залежить від того, наскільки їх інтерес до науково-педагогічних знань є засобом самореалізації в майбутній учительській діяльності. Педагогічна теорія є значущим засобом професійної самореалізації майбутніх фахівців у царині педагогічної праці. Педагогічні знання містять у своїй основі більші можливості щодо розвитку в студентів здатності адекватно діяти та вчасно орієнтуватися в різноманітних ситуаціях педагогічної спрямованості. Ця здатність формується за наявності у свідомості майбутнього вчителя цілісного бачення педагогічного процесу, що відповідає потребі студента в розумінні, структуруванні, ціннісній свідомості професійно-педагогічного знання.

Науково-педагогічне знання – це ресурс, що самовідтворюється, ефективність якого в самореалізації майбутнього педагога на ниві вчительської роботи можлива за умови забезпечення його особистісної спрямованості. Мета освіти повинна полягати в особистих устремліннях, професійних інтересах і педагогічних пріоритетах майбутніх педагогів. Зміст професійно-педагогічного становлення студентів полягає в повній самореалізації, розкритті їхніх індивідуальних здібностей, знань, умінь, навичок, морально-професійних цінностей, що визначають їхні можливості в духовному та моральному збагаченні особистості майбутніх вихованців.

Науково-педагогічні знання повинні стимулювати зацікавленість студентів у їхньому використанні для вирішення педагогічних проблем і формування готовності до перетворення в інструмент практичної дії педагогічних категорій, понять, педагогічних ідей, ефективного керування педагогічними процесами та явищами. Індивідуально-особистісна трансформація педагогічного знання створює необхідні умови для професійно-ціннісної самореалізації особистісного потенціалу майбутнього вчителя, його творчих можливостей і здібностей, професійної позиції та нестандартного стилю педагогічної діяльності.

Науково-педагогічні знання покликані конкретизувати особистісні устремління студентів, визначити індивідуальні траєкторії їхньої педагогічної підготовки, надати свободу вибору освітніх технологій, забезпечити диференціацію способів і форм їхньої реалізації, гнучкість оцінки досягнутих результатів у професійному зростанні. Проте ця функція науково-педагогічного знання може бути реалізована, якщо:

- студент свідомо та глибоко вірить у соціальну значущість учительської професії, власне індивідуально неповторне призначення, бачить у ньому зміст своєї професійно-педагогічної діяльності; переконаний у правильності свого професійного вибору;
- усвідомлює свої здатності, інтереси, ціннісні установки й устремління, мотиви професійних дій і керується ними в різних педагогічних ситуаціях;
- у практичній роботі може сполучати педагогічний вплив і взаємодію, співробітництво й співтворчість у системі відносин з колегами по роботі та зі своїми учнями;
- має знання, уміння, навички та творчі здібності, що дозволяють йому найбільш повно реалізувати професійно-педагогічний потенціал власної особистості в конкретному освітньому середовищі;
- готовий до цілеспрямованих і систематичних дій, до вольових зусиль, необхідних для повної самореалізації на всіх етапах професійно-педагогічної діяльності.

Готовність до майбутньої професійної діяльності залежить від уміння студентів працювати з педагогічною

інформацією. Однією з важливих проблем сучасної педагогічної освіти є фундаментальна підготовка студентів до вчительської професії. Необхідне свідоме та професійно орієнтоване засвоєння педагогічної теорії: наукових понять, законів, концепцій, фактів, знань у педагогічній області. Майбутній педагог повинен не тільки засвоїти педагогічну інформацію, але й уміти самостійно знаходити її в різних джерелах, збагачувати фонд власного педагогічного тезауруса, перетворювати педагогічні знання в інструмент практичної дії.

Педагогічна грамотність поєднана з різними засобами подання навчального матеріалу з педагогіки та когнітивними діями. Як показує аналіз педагогічної практики, навчання педагогічним дисциплінам в основному носить пояснювально-репродуктивний характер. На заняттях цього циклу дисциплін в основному панує трафарет: викладач повідомляє педагогічну інформацію, студент її відтворює. На семінарських і практичних заняттях, одержавши завдання, студент найчастіше використовує репродуктивні способи його виконання. При цьому має місце протиріччя між репродуктивною навчальною діяльністю студента та вимогами щодо підготовки: не тільки знати основні педагогічні положення, але й уміти одержати, відпрацювати та використати науково-педагогічну інформацію для вирішення професійно-педагогічних проблем.

Наявність протиріччя не завжди позитивно впливає на ставлення студентів до педагогічної теорії. Ступінь стійкості інтересу до педагогічних знань може послабитися в тому випадку, якщо в курсі педагогіки студенти дізнаються про нові концепції, моделі та технології педагогічного процесу, але викладання та засвоєння цього змісту протікає традиційними пояснювально-репродуктивними методами.

Інтерес до педагогіки виникає в тому випадку, якщо вона пов'язана з практикою. При цьому важливо приділяти особливу увагу різноманітності форм подання педагогічного знання. Необхідно виявити "розмаїтість форм подання знання в навчально-педагогічній літературі, особливості дидактичного структурування текстів і прояснити відносини між формою-структурою знання й навчально-пізнавальних операцій по його засвоєнню" [1, 69].

Педагогічне знання як результат наукового пошуку та професійного досвіду може бути представлене в різних формах. Недоліком навчальних посібників з педагогічних дисциплін є подання педагогічного матеріалу, розрахованого на репродуктивну діяльність. Педагогічна інформація орієнтує на механічне запам'ятовування та просте відтворення студентами вивченого матеріалу. Дидактичні засоби, які використані в них, не визначають пізнавальних дій студентів.

У процесі роботі з педагогічним матеріалом стійкість інтересу студентів до нього визначається тим, наскільки має місце:

- усвідомлене засвоєння матеріалу та його відтворення на основі розуміння суті понять, явищ, їхнього взаємозв'язку;
- опис, пояснення, аналіз емпіричних і наукових фактів, їхньої інтерпретації в наукових термінах;
- формування власних професійних поглядів, цінностей, установок і стилю діяльності;
- формування практичних, професійних умінь інформувати, спілкуватися, діагностувати.

Аналіз педагогічних навчальних посібників дозволяє говорити про те, що інформаційна сторона їх змісту не витримує критики, тому що навчальний потенціал навчального матеріалу дуже низький. У них розкриваються категорії, принципи, підходи до розуміння теорії педагогіки, що викликає більший інтерес у вчених-теоретиків, ніж у студентів. Дидактичний апарат, що найчастіше представлений контрольними запитаннями, спрямований на перевірку засвоєння вивченого матеріалу. Робота студентів з навчальною педагогічною літературою в основному носить репродуктивний характер, тому що вони обмежуються читанням, запам'ятовуванням інформації та її відтворенням. Така робота, як показує практика, не стимулює інтересу майбутніх педагогів до науково-педагогічних знань.

Недоліком педагогічної літератури, особливо навчальної, можна вважати нефункціональний підхід до побудови педагогічної інформації. Навчальна література повинна проектувати процес навчання й оволодіння не тільки інформацією, але і її процесуальною стороною так, щоб у ній

була представлена інформаційно-аналітична, емоційно-оцінна, практична діяльність.

У педагогічній науці існують різні теорії побудови педагогічної діяльності. Одні вчені (Бабанський Ю.К., Гальперін П.Я., Тализіна Н.Ф., Ельконін Б.Д. та ін.) будували свої педагогічні концепції на дослідженні інтелектуальних основ педагогічної діяльності (теорія оптимізації навчального процесу, теорія поетапного формування розумових дій). Інші - на її творчій основі, де провідна роль надається емоційно-образній сфері (В.І.Андреев, В.А.Кан-Калік, С.Ю.Курганов, Ю.Л.Львова, Н.Д.Нікандров та ін.). У педагогічній науці існують різні теорії побудови педагогічної діяльності. Нова парадигма педагогічної підготовки припускає єдність двох підходів в опануванні науково-педагогічних знань. На необхідності єдності інтелектуальної й емоційно-образної сторін у підготовці майбутнього вчителя наголошували ще Ш.А.Амонашвілі, В.І.Загвязинський, В.А.Сластьонін, які акцентували увагу на позанаукових формах духовного збагачення людини, що вимагають виявлення їхніх педагогічних можливостей і координації з науково-педагогічним знанням. Педагогічна наука має містити в собі конкретні методики інтерпретації та творчого використання педагогічних знань, утілених у навчальних матеріалах на основі сполучення раціонального пізнання з інтуїтивним розумінням та естетичним відчуттям. Розуміння процесу становлення особистості, осмислення сутності педагогічного процесу, його цілісності не можливе без встановлення особистісного змісту та ціннісних аспектів педагогічної діяльності. На жаль, у педагогіці все ще має місце модель пізнання, де характерне відчуження досліджуваного об'єкта від внутрішнього існування суб'єкта. Раціональне пізнання переважає над індивідуально-творчим. Тому в зміст педагогічної підготовки майбутніх учителів необхідно ввести особистісні елементи, під якими розуміють набір вимог для побудови освітнього стандарту сучасного вчителя. Основою навчальної програми з педагогічних дисциплін має бути не відтворення засвоєної теорії, а компетентність майбутнього фахівця. Набір педагогічних

дисциплін повинен розкривати цілісну картину педагогічної компетентності.

Науково-педагогічні знання становлять основу професійної компетентності сучасного вчителя. Вони, як узагальнення достовірних педагогічних фактів, за випадковими явищами знаходять необхідне й достовірне, за одиничним і часткою – загальне. На цій основі здійснюється педагогічне прогнозування. При цьому не стільки особливості наукового знання, скільки характер оволодіння ними та їхнє використання в практичній педагогічній роботі має провідне значення в педагогічній підготовці майбутніх учителів. Особливості процесу підготовки студентів обумовлюються більшою мірою особливостями їхньої навчально-пізнавальної діяльності.

Якість педагогічної підготовки багато в чому визначається структурною організацією навчальної інформації за наступними принципами:

- принцип дидактичного членування тексту, що припускає членування тексту на дві групи блоків: змістовний і процесуально-дидактичний. Перший блок передбачає введення навчального матеріалу різного призначення: основного, проблемного, додаткового, спеціального. Другий блок містить у собі цільовий, операційний, контрольний дидактичний матеріал;
- принцип діалогу, що дозволяє студентові встановлювати комунікативний зв'язок з викладачем, який пропонує згадати, оцінити, зрівняти, зіставити, узагальнити;
- принцип емоційно-раціонального аналізу, що припускає структурування навчальної інформації у формі педагогічних ситуацій, які дозволяють емоційно пережити, осмислити її, переробити відповідно до етапів: першого враження, емоційного співпереживання та наукового осмислення;
- принцип історизму та наукового плюралізму, що припускає висвітлення педагогічних проблем в історичній ретроспективі, що дозволяє майбутньому вчителю розглядати педагогічне знання в розвитку, динаміці, з викладом різних точок зору, різних підходів до вирішення науково-педагогічних проблем;

– принцип інформаційно-аналітичної роботи з педагогічним матеріалом, що передбачає систему завдань з переробки навчального матеріалу: його стискання, перекомпонування, виділення основних ідей, теорій, їх оцінку тощо [1,72].

Різні форми роботи з інформацією, яка побудована на наведених вище принципах, стимулюють активність студентів у пізнавальній діяльності, створюють індивідуальну базу їхніх знань, що закріплює їх інтерес до оволодіння активними методами роботи з педагогічною літературою. В.В.Воронов і Р.Якобсон вважають, що саме у функціонально-дидактичній організації педагогічного знання необхідно розглядати можливості формування інтересу студентів до науково-педагогічних знань, що є важливого складового їхнього професіоналізму [1,68-73].

Результативність підготовки студентів до педагогічної діяльності пов'язана не тільки з тим, як міцно студенти засвоїли суму знань певної навчальної програми з педагогічних дисциплін, але й здатністю до пошуку необхідної науково-педагогічної інформації, творчим підходом до вирішення педагогічних завдань, умінням синтезувати інформацію з різних джерел, готовністю до проведення педагогічних досліджень. Установлення раціонального співвідношення між викладацькою й дослідницькою діяльністю підвищує престижність педагогічної професії в уявленнях студентів.

Знання й інші компоненти індивідуально надбаного досвіду можуть служити розвитку професіоналізму фахівця лише в тому випадку, якщо вони чітко структуровані. За твердженням Я.А.Пономарьова, "... вирішальне значення має не кількість знань, а їхня структура, психологічний тип засвоєння знань" [7, 269].

У змісті педагогічної теорії необхідно спростити педагогічну інформацію, звільнивши її від зайвої наукоподібності, змінити зміст педагогічного знання відповідно до вимог сучасної педагогічної практики. Зусилля вчених і викладачів необхідно спрямувати на впорядкування й систематизацію накопиченої педагогічної інформації, щоб зробити її засобом професійного розвитку студентів. Важливо надати педагогічному знанню раціональну форму й практичну

спрямованість, що, безсумнівно, буде стимулювати професійне становлення студентів, які працюють із цими знаннями.

Практичну спрямованість навчальної інформації можна реалізувати за допомогою залучення педагогічного досвіду. "Для того, щоб у цих умовах постійно не передруковувати підручники й посібники, потрібно орієнтувати педагогів на те, щоб вони самі в процесі викладання постійно поновлювали зміст предмета, даючи необхідні доповнення й уточнення" [13, 165]. Майбутній учитель не може бути тільки споживачем готового знання. Він повинен бути підготовлений до його творчого використання, створення нового бачення щодо вирішення педагогічних проблем, що виникають у нових ситуаціях. Тому в процесі педагогічної підготовки студенти повинні опановувати способи нестандартного рішення педагогічних завдань "засобами наукового пізнання, методами науково-педагогічного дослідження. Перехід особистості до власної наукової діяльності вимагає спеціальних знань, тобто знань про те, як виділити й сформулювати предмет дослідження, наукову проблему, гіпотезу, як побудувати експеримент, чи способи одержання об'єктивного наукового знання тощо" [3, 306].

В.В.Краєвський, беручи активну участь у дискусії щодо визначення ролі й місця педагогіки та науково-педагогічного знання в модернізації педагогічної освіти, відзначав необхідність підвищення рівня методологічної компетентності вчителя. На його думку, у майбутніх педагогів необхідно формувати вміння аналізувати власну наукову діяльність, вчити науковому обґрунтуванню, критичному осмисленню та творчому застосуванню концепцій, розвивати в них здатність до методологічної рефлексії [5, 93]. Сучасному вчителю необхідна спеціальна методологічна підготовка, яка збагатила б його знання про суть методології, її функції та рівні, про співвідношення педагогічної теорії і практики, методології дослідницької діяльності та наукового пошуку. При цьому важливо враховувати гуманітарний тип пізнання педагогічної реальності, зміст якого не стільки в поясненні, скільки в розумінні, ціннісному сприйнятті студентами досліджуваного педагогічного факту або явища.

Знання педагогічної теорії та потреба в нестандартному вирішенні педагогічних проблем – важливі характеристики професіоналізму сучасного вчителя. Важливо навчати студентів культурі роботи з педагогічними фактами, де не завжди чітко виражена мета, засоби навчання майбутніх педагогів, умінню прогнозувати факти, які випливають із педагогічної теорії.

Складність учительських функцій, обумовлених соціальним замовленням на підготовку творчої особистості, визначає необхідність усунення недоліків у підготовці сучасного вчителя. Аналіз змістовної сторони педагогічної підготовки студентів дозволяє говорити про те, що в навчальній літературі недостатньо відбиті управлінські аспекти педагогічної діяльності. Професіоналізм сучасного вчителя передбачає не тільки знання предмета, уміння пояснити та передати школярам його зміст, забезпечити умови для його вивчення, але й уміння грамотно керувати пізнавальними процесами учнів, усім ходом їхньої навчальної діяльності.

Готовність до педагогічної роботи залежить від того, наскільки учитель вміє визначити мету, вихідний стан керованого об'єкта, скласти програму педагогічного впливу та педагогічної взаємодії, співробітництва і співтворчості у відносинах з учнями, організувати контроль за кожним учасником педагогічного процесу, вчасно прогнозувати, регулювати, коректувати характер пізнавальної діяльності [10,30].

У змісті педагогічної підготовки необхідно мати інформацію, яка дозволила б студентові повною мірою усвідомити, що управлінська діяльність – це безперервна послідовність дій, у результаті яких формується та змінюється образ керованого об'єкта, встановлюється мета спільної діяльності, визначаються способи їх досягнення, розподіляється робота між її учасниками й інтегруються їхні зусилля [14, 75].

Важливо не допустити перетворення керування педагогічним процесом у маніпулювання, при якому розвиток особистості студентів підмінюється простим засвоєнням і репродуктивним відтворенням навчального матеріалу.

Зібрані факти дозволяють говорити про те, що педагогічнопочатківці зазнають значних труднощів у керуванні процесом

засвоєння учнями знань, прогнозуванні й регулюванні їхньої пізнавальної діяльності. “Рівень професійної підготовки молодого вчителя характеризується поступовим скороченням знань, які активно використовуються в галузі психології, дидактики та педагогіки. Професійні вміння формуються переважно емпірично, повільно та безсистемно” [12,23]. Труднощі, які зустрічаються у роботі вчителя-початківця, знижують інтерес до педагогічної теорії.

Причина такої ситуації в підготовці сучасного вчителя полягає в тому, що знання й уміння, які мають компенсаційний і ремісничий характер, тобто сформовані не на науковій основі, важко застосовуються в новій ситуації й обмежуються примітивним набором методів здобування знань. Уміння управління не сформовані або відсутні повністю [8, 50].

Ускладнює підготовку студентів до практичної педагогічної роботи наявність протиріччя між усвідомленням ними теоретичних основ педагогічної діяльності та неготовністю використати її у вирішенні практичних завдань. Формалізм педагогічних знань, відірваність від педагогічної практики гальмує розвиток професіоналізму майбутніх учителів. Необхідно на заняттях з педагогічних дисциплін навчати вирішувати не тільки тактичні, але й стратегічні завдання, не тільки адекватно реагувати на зміну педагогічної ситуації, але й прогнозувати її розвиток і передбачати кінцевий результат.

Таким чином, підготовка майбутнього вчителя до самостійної практичної діяльності багато в чому визначається структуруванням навчальної інформації на заняттях з педагогічних дисциплін. Перехід на кредитно-модульну систему навчання припускає відновлення викладання педагогіки, використання різних підходів до його організації. Педагогічна підготовка передбачає реалізацію змістовно-процесуального, задачного, імітаційно-ігрового та діалогічного підходів у структуруванні педагогічного знання та його передачі студентам.

Література

1. Воронов В.В. Форми подання знання в педагогічному утворенні// Педагогіка. – 1999. – № 4. – С.68-73.

2. Давидов В.В. Види узагальнення в навчанні. - М., 1972.
3. Дидактика середньої школи: Деякі проблеми сучасної дидактики/ Під ред. М.Н.Скаткина. М., 1982.
4. Каган М.С. Людська діяльність. - М., 1974.
5. Краевский В.В. Як підвищити методологічний рівень дисертаційних досліджень. – Педагогіка. – 2004. – № 2. – С.93-98.
6. Леднев В.С. Зміст загальної середньої освіти: проблеми структури. – М., 1980.
7. Пономарів Я.А. Психологія творчості й педагогіка. – М., 1976.
8. Сенновский И.Б. Управлінська діяльність учителя// Педагогіка. – 2004. – № 2. – С. 48-54.
9. Сластьонін В.А. Про сучасні підходи до підготовки вчителя// Технологія психолого-педагогічної підготовки вчителів до виховної роботи. – Барнаул, 1996.
10. Тализіна Н.Ф. Керування процесом засвоєння знань. М., 1984.
11. Теоретичні основи змісту загальної середньої освіти/ Під ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера. - М., 1983.
12. Третьяков П.І. Керування школою за результатами. - М., 1997.
13. Турченко В.Н. Науково-технічна революція й революція в утворенні. - М.: Политиздат, 1973.
14. Керування школою: теоретичні основи й методи. Навчальний посібник/ Під ред. В.С.Лазарева. – М., 1997.

О.С.Білоус

ОСОБИСТІСНА СПРЯМОВАНІСТЬ ЗАНЯТЬ ВИЩОЇ ШКОЛИ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ

В статтє рассматриваетсѧ прѧблема повышєния уровня творческой активности будущего учителя средствами личностной направленности занятий в высшей школе как составляющей его профессионально-творческой самореализации.

The article deals with the problem of improvement of the

intended teacher's level of creative activity by means of personal orientation of classes in higher school as one of the factors of his professionally creative self-realization.

Проблема удосконалення якості підготовки високопрофесійних фахівців і сьогодні залишається однією з найактуальніших для вищої школи. На етапі інтелектуально-інформаційного розвитку сучасного суспільства і підвищення ролі людського фактора в його динаміці необхідні нові підходи до професійної підготовки педагогічних кадрів. Це обумовлено як зміною характеру педагогічної праці, так і потребою в креативних, рефлексивних, проектно-технологічних здібностях фахівців.

Дидактичні цілі педагогічного процесу у вищій школі повинні передбачати формування в студентів засобами навчальних дисциплін стійкої орієнтації на творчу активність, стійкого інтересу до саморозвитку, самовдосконалення й професійного самоствердження, які виявляються в єдності з високим рівнем творчих здібностей особистості і забезпечують результативність навчальної роботи та професійного росту студентів.

Ця проблема не нова. У психологічному аспекті проблема спрямованості особистості розглядається у зв'язку з розробкою теорії значущості (С.Л.Рубінштейн); установки (Д.М.Узнадзе); відношень (В.М.Мясищев); потреб і мотивів (Г.О.Балл, Л.І.Божович, О.М.Леонтьев). Питанням підвищення рівня творчої активності студентів у формуванні професійно-педагогічної спрямованості та самореалізації особистості присвячені праці Д.Б.Богоявленської, Н.В.Гузій, М.О.Лазарева, Л.В.Кондрашової, Л.С.Нечепоренко, Н.В.Палехи, С.О.Сисоєвої, Т.І.Шамової, Г.І.Щукіної.

Аналіз вузівської практики дозволяє говорити про те, що в професійній підготовці студентів усе ще недооцінюється особистісна спрямованість занять вищої школи.

Мета нашої статті – розкрити сутність особистісної спрямованості майбутнього вчителя як одного з чинників його професійно-творчої самореалізації.

Поняття “спрямованість особистості” увів у науковий обіг С.Л.Рубінштейн, вказуючи, що мотиви і цілі діяльності, на

відміну від мотивів і цілей окремих дій, мають узагальнений характер і виражають загальну спрямованість особистості, яка в ході діяльності не тільки проявляється, але й формується. Він відносить до спрямованості потреби, інтереси та ідеали людини [7].

Л.І.Божович пов'язує поняття спрямованості з домінуванням одних мотивів над іншими, з їх стійкою ієрархією. У структурі спрямованості особистості вона виділяє три основні групи мотивів: особисті, суспільні та ділові [1].

Б.І.Додонов наголошує на тому, що спрямованість є динамічним психічним утворенням. Відповідно до цього він вважає, що термін "спрямованість" доцільно вживати лише для визначення тих особистісних утворень, що обумовлюють ініціативну поведінку суб'єкта, яка виходить за межі відповідних реакцій на зовнішні впливи [3].

Педагогічна особистісна спрямованість як компонент загальної спрямованості особистості розглядається в працях Н.Кузьміної, В.Сластьоніна, Є.Шиянова, О.Щербакова. Вона є складним інтегративним утворенням, що виражається в цілях, мотивах, інтересах, потребах та переконаннях викладача.

Р.Позінкевич вважає, що виразом професійно-педагогічної спрямованості особистості є взаємини між викладачем та студентом, які:

- є проявом відкритості, довір'я, взаємодопомоги;
- створюють найсприятливіші умови для повного, багатостороннього необмеженого прояву індивідуальності студента;
- постійно містять у собі установку на імпровізацію, здатну проявитися в будь-яку хвилину [6]. Автор підкреслює, що для того, щоб відбутися як учитель, необхідно знайти себе, свої особисті якості, "об'єктивуватися" в цьому виді творчої активності – у вчительській професії.

Таким чином, можна стверджувати, що особистісна спрямованість є невід'ємною складовою педагогічної спрямованості майбутнього вчителя, що виражається у внутрішній єдності його потреб, цілей та цінностей.

І.П.Смирнов характеризує потреби як рушійну силу всієї людської діяльності, у тому числі і творчої: "Потреби

формують активність особистості – основу для реалізації її в праці. Творча активність пробуджується також прагненням особистості до самоствердження, самовираження себе в праці” [8, 18-19].

Дійсно, потреба як об’єктивна необхідність у визначених умовах, зіштовхуючись з реальністю, породжує протиріччя. Необхідність вирішення протиріччя породжує, у свою чергу, активність. Активність диктує нові потреби, протиріччя і т.д. Таким чином, потребнісно-мотиваційна сфера особистості є не тільки орієнтиром людини в її зв’язках з дійсністю, але й механізмом формування творчої активності. Цей процес нагадує рух по спіралі і є свого роду індикатором творчої активності.

Серед якісної характеристики мотивації особистості, значну роль відіграють творчі мотиви, які дозволяють не тільки засвоювати прийоми навчальної діяльності і способи спілкування, але й шукати нові способи навчальних дій і форм співробітництва з навколишнім світом.

Ускладнення завдань підготовки підростаючого покоління до життя, формування в молоді потреби в безперервній освіті, набування нею моральної поведінки значно ускладнюють функції сучасного вчителя, підвищують вимоги до рівня його професіоналізму, підтверджують необхідність творчого стилю діяльності й активної професійної позиції.

Якщо раніше за основу ставилося уміння працювати, володіння практичними вміннями й виконавські функції, то сьогодні підвищується роль особистісних якостей, творчого потенціалу вчителя. Коли виникає питання про людський фактор, на думку Б.Ф.Ломова, мова заходить про потреби і здібності людини, про мотиви її поведінки, її інтереси і творчі можливості, працездатність, про інтелект і емоції, про волю й характер, свідомість і самосвідомість, про формування соціальних установок і ціннісних орієнтацій тощо [5]. Творчу особистість можна сформувати тільки творчою особистістю вчителя, здатною до активної, самостійної діяльності.

Як свідчить педагогічна практика, творча активність не виникає стихійно, не формується спонтанно. Успішність її розвитку неможлива без цілеспрямованої, систематичної

роботи, модернізації змісту, методики й технології освітнього процесу у вищій школі.

Не випадково в роботах вітчизняних і зарубіжних педагогів досліджуються питання формування активної, творчої особистості вчителя, теоретично обґрунтовуються й апробуються на практиці шляхи становлення творчого стилю діяльності й активної професійної позиції майбутніх фахівців засобами педагогічної освіти.

Ми згодні з Є.В.Бондаревською, яка вважає, що закони духовного розвитку, процеси і зміни, що відбуваються у внутрішньому світі особистості, повинні стати головними орієнтирами в підготовці вчителя-професіонала. Основним механізмом цього процесу, вона вважає, є власна активність особистості, включена у виховний процес у якості його суб'єкта й об'єкта. Активність Є.В.Бондаревська вважає головним засобом формування індивідуальності, ціннісних орієнтацій особистості. На її думку, основою навчання у вищій школі повинне стати особистісно орієнтоване виховання майбутнього вчителя, цінностями якого виступають людина як предмет виховання, культура як середовище, яке ростить і годує особистість; творчість як спосіб розвитку людини в культурі [2].

Майбутні вчителі повинні в процесі навчання у вищій школі усвідомити зміст педагогічної праці, який складається з організації "подієвої спільності" з учнем, надання допомоги в освоєнні позиції суб'єкта власного життя й діяльності. Студентам важливо знати, що головним завданням учителя, який здійснює особистісно орієнтоване навчання, є допомога зростаючій людині у визначенні й удосконалюванні її ставлення до самої себе, інших людей, до навколишнього світу, до обраної професійної діяльності.

Перебороти протиріччя, що має місце в шкільній практиці, між вимогами до характеру педагогічної праці, котра повинна бути індивідуально-творчою, і типовою заформалізованою підготовкою майбутнього вчителя до педагогічної роботи можна, якщо в основу навчального процесу покласти формування й розвиток особистості вчителя, який володіє творчою індивідуальністю й активністю. Завдання полягає в тому, щоб персоніфікувати професійну підготовку

майбутніх педагогів, спрямувати всі зусилля студентів не тільки на оволодіння технологією розвитку особистості учня, але й власної особистості. Найбільш значущою є зміна їхньої позиції з пасивних учасників навчального процесу на активних його учасників і організаторів.

Формування творчої активності студентів припускає внесення значних коректив у професійну підготовку майбутнього вчителя. Цей висновок базується на даних Л.В.Кондрашової щодо вивчення тих труднощів, які зазнають вчорашні випускники педуніверситетів у самостійній професійній діяльності. Причину такого стану вона пояснює тим, що майбутні вчителі за роки навчання здобувають досвід простих виконавців, не беручи активної участі в постановці, обговоренні й вирішенні навчальних завдань. У ситуації "простих виконавців волі викладача" неможливі позитивні результати у формуванні творчої активності як показника їхнього педагогічного професіоналізму.

Цілком справедливо Л.В.Кондрашова бачить вихід у зміні навчальної позиції студентів, у її активізації й підвищенні творчої спрямованості. Щоб домогтися результативності педагогічної підготовки в педвузі, вважає вона, необхідно змінити їхню позицію в навчальному процесі зі слухняного виконавця, який засвоює готову навчальну інформацію, а потім відтворює її на заняттях, на активного учасника й організатора навчального процесу" [4].

Аналіз вузівської практики дозволяє говорити про те, що в діях викладачів-практиків переважає формалізм, догматизм, нездатність активізувати діяльність студентів у навчальній роботі. Підготовка творчої особистості студента неможлива без зміщення центра активності з викладача на кожного студента. Цього можна домогтися через цілеспрямовану роботу з формування в майбутніх педагогів творчої активності.

Розглядаючи творчу активність як один з показників педагогічного професіоналізму, багато сучасних дослідників (Є.В.Бондаревська, Л.В.Кондрашова, В.Н.Максимова, В.В.Серіков, І.С.Якиманська й ін.) говорять про необхідність зміни застарілих навчально-дисциплінарних моделей освіти на

особистісно орієнтовану парадигму, тобто про потребу реалізації інформаційної, формуючої, розвиваючої, активізуючої сторін сучасної освіти. Старий принцип – працювати з логіки навчального предмета, засвоєння суми знань і умінь не відповідає умовам, що змінилися. У ситуації конкурентоздатності й затребуваності майбутньому вчителю необхідна якісна професійна підготовка, основу якої складає особистісно орієнтована освіта.

Сьогодні можна констатувати, що вища школа переорієнтовується на розвиток особистості студентів. Але, на жаль, особистісне перетворення навчального процесу відбувається спонтанно, повільно, неефективно.

Ми вбачаємо в особистісно орієнтованій освіті важливий фактор формування соціального вигляду вчителя, його творчого потенціалу й активності в професійній діяльності, індивідуальності. Основна стратегія освіти – стимулювати розвиток особистості, її самодостатність, здатність до вибору гідної життєвої позиції. Особистісно орієнтована освіта – це процес і результат формування ціннісного образу особистості.

Однак, проведене дослідження не є вичерпним у розробці актуальної проблеми. Виконана робота дозволяє побачити перспективи подальшого вивчення проблем якості підготовки сучасних фахівців у світлі вимог Болонського процесу. З вивченням цих питань ми пов'язуємо подальшу дослідницьку роботу з визначення шляхів підвищення якості підготовки сучасного вчителя і забезпечення достатнього і високого рівня його професіоналізму.

Література

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968.
2. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. – 1995. – № 4.
3. Додонов Б.И. Эмоция как ценность. – М.: Политиздат, 1978.
4. Кондрашова Л.В. О совершенствовании характера и содержания педагогической подготовки студентов в педагогическом вузе // Вопросы педагогики высшей и средней школы. Сб. науч. трудов / Под ред. проф. Буряка В.К., проф. Кондрашовой Л.В. – Кривой Рог: КГПИ,

1994.

5. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии.- М.: Знание, 1984.
6. Позінкевич Р.О. Освіта в системі культури. – Луцьк: ред.-вид. відділ "Вежа" ВДУ Лесі Українки, 2000.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: - Питер, 2002.
8. Смирнов И.П. Познай себя в творчестве. - М.: Мол. гвардия, 1982.

С.П.Білоконний

РЕФЛЕКСИВНІ УМІННЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ПЕДУНІВЕРСИТЕТУ

В статтє обосновується необхідність модернізації підготовки кадрів в умовях сучасної вищої школи. Определяється содержание понятия "рефлексивные умения" как важного фактора подготовки студентов к профессиональной деятельности.

In the article the essential of the specialists training modernization in the conditions of the contemporary university is substantiated. The meaning of the concept "reflective skills" as an important factor in the student's training to their further professional activity is defened.

Сьогодні освіта в Україні перебуває в стані реформування: йде шляхом гуманізації; орієнтується на людину, її інтелектуальний розвиток з урахуванням індивідуальних особливостей; активно інтегрується в Європейський та світовий освітянський простір із збереженням і примноженням національних надбань у цій галузі.

Перебудова вищої школи торкається низки проблем, серед яких важливе місце посідає **проблема професійної підготовки студентів педуніверситету**. Вона була й залишається предметом дослідження багатьох науковців (І.А.Зязюн, В.О.Сластьонін, Н.В.Кузьміна, Л.В.Кондрашова, О.Г.Мороз, Л.О.Хомич та ін.). Останнім часом значно зросла увага до рівня професійної компетентності педагога, але

рефлексивні уміння, що є одним із її показників, спеціально не вивчалися.

Метою нашої статті є визначення змісту поняття “рефлексивні уміння” як важливого чинника підготовки студентів до педагогічної діяльності.

Рефлексія – це психологічний механізм корекції поведінки особистості. Вона має, на думку науковців, виняткове значення в життєдіяльності сучасної людини. Так, наприклад, у соціальній психології та соціальній педагогіці рефлексія визначається як важливий процес міжособистісного пізнання і взаємодії (Г.В.Дяконов, Л.О.Гапоненко); суттєвий механізм самореалізації поведінки і розвитку (Б.В.Зейгарник, А.Б.Холмогорова, Е.С.Мазур); необхідний елемент соціально-психологічної компетентності (Л.А.Петровська); “мислення про мислення”, мислення, яке стало об’єктом пізнання самого себе (А.П.Огурцов); важливий компонент механізму розвитку особистості (А.Я.Розен).

Аналіз сучасних досліджень свідчить про те, що рефлексія вивчається в трьох аспектах: **інтелектуальному** (В.Ф.Паламарчук, І.А.Зязюн, В.О.Сластьонін, О.Г.Мороз, Г.Г.Алексєєв, Г.М.Андреєва та ін.), **особистісному** (І.Д.Бех, Є.В.Бондаревська, Д.М.Зембицький, Т.В.Іванова, В.В.Серіков, В.Т.Фоменко, В.М.Федоров та ін.) та **комунікативному** (М.Г.Демідова, Л.В.Кондрашова, Г.О.Нагорна, Т.С.Яценко, Л.О.Гапоненко та ін.).

Специфіка педагогічної діяльності, як наголошують провідні науковці, висуває ряд вимог до особистості педагога. Професійно значущі особистісні якості (інтелектуальні, емоційно-вольові) суттєво впливають на результат професійно-педагогічної діяльності і визначають індивідуальний стиль педагога [2, 144].

Педагогічна компетентність вчителя, за визначенням В.О.Сластьоніна, - це “єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності” [4,40]. Теоретичну підготовку забезпечують психолого-педагогічні та спеціальні дисципліни, визначені чинними навчальними програмами. Практичне розв’язання педагогічних завдань забезпечують уміння і навички.

Педагогічні уміння – це сукупність послідовно розгорнутих дій, що ґрунтуються на теоретичних знаннях. В.О.Сластьонін розподілив педагогічні уміння на чотири групи:

1. Уміння “переводити” зміст процесу виховання в конкретні педагогічні завдання.

2. Уміння побудувати і привести в дію логічно завершену педагогічну систему.

3. Уміння виділяти і встановлювати взаємозв’язки між компонентами і факторами виховання, приводячи їх в дію.

4. Уміння вести облік і оцінювати результати педагогічної діяльності [4,42].

Зміст теоретичної готовності вчителя виявляється в узагальненому умінні педагогічно мислити, що передбачає наявність у педагога аналітичних, прогностичних, проєктивних, а також рефлексивних умінь (С.У.Гончаренко).

Рефлексивні уміння мають місце при здійсненні педагогом контрольно-оцінної діяльності, спрямованої на себе, на аналіз власних дій. На думку науковців І.А.Зязюна, Л.В.Кондрашової, В.О.Сластьоніна, для педагога надзвичайно важливо встановити рівень результативності (позитивної чи негативної) власної діяльності. У процесі такого аналізу визначається:

- правильність постановки цілей, їх трансформація в конкретні завдання;
- адекватність комплексу визначених завдань наявним умовам;
- відповідність змісту діяльності вихованців поставленим завданням;
- ефективність застосовуваних методів, прийомів і засобів педагогічної діяльності;
- відповідність застосовуваних організаційних форм віковим особливостям учнів, рівневі їх розвитку, змісту матеріалу тощо;
- причини неуспіхів і невдач, помилок і труднощів у процесі реалізації поставлених завдань навчання й виховання.

Отже, оволодіння рефлексивними уміннями допоможе майбутнім учителям набути педагогічної майстерності, яка є

сплавом особистісно-ділових якостей і професійної компетентності педагога.

Література

1. Гапоненко Я. Розвиток рефлексії як психологічного механізму корекції професійної поведінки у педагогічному спілкуванні // Рідна школа. – 2002. – №4. – С.14-18.
2. Кондрашова Л.В. Методика підготовки майбутнього учителя к педагогічному взаємодію з учасними. – Москва: Прометей, 1990. – 158 с.
3. Сисоева С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня. – К.: Каравела, 1996. – 406 с.
4. Сластенин В.О. и др. Педагогіка. – М.: Высшая школа, 1977. – 368 с.
5. Сластенин В.А. Формирование социально-активной личности учителя // Советская педагогіка. – 1981. – №1. – С.76-84.
6. Шерайзина Р.М., Маран А.Е. Педагогіческий анализ и экспертиза инновационной деятельности учителя.- Новгород: Лада, 1994. – 58 с.

Е.А.Аннюк

АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОТРЕБНОСТИ САМОВЫРАЖЕНИЯ СТУДЕНТОВ В БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

У статті сформульовано деякі аспекти формування потреби самовираження студентів у майбутній професійній діяльності в сучасній системі особистісно орієнтованої освіти.

The article is devoted to some aspects of formation of students' needs of self-expression in the future professional activity in the modern system of personality-oriented education.

Динамика инновационных процессов, происходящих в экономической и социальной жизни, изменение ценностей и ориентаций, рост потребности в индивидуальной активности и реализации личности – все это требует от системы образования решения задач по преодолению стереотипов в формировании нового человека – строителя цивилизованного прогрессивного общества.

Новое содержание и задачи современной образовательной системы обуславливают необходимость внимательного отношения к личности учителя, к ее духовному и профессиональному становлению. Высокие требования к учителю XXI в. актуализируют значение его профессиональной подготовки к педагогической деятельности, формируют иную систему взглядов на профессиональное обучение в высшей школе. Современному обществу необходим учитель как активная, творческая личность, имеющая фундаментальные знания, практическую готовность решать педагогические задачи, способность к постоянному профессиональному поиску. Действующая Национальная доктрина образования 2002-2004 гг. акцентирует внимание на решении задач по подготовке педагогических кадров, способных к созданию оптимальных условий для самореализации личности в учебных заведениях разных типов.

Актуальной становится проблема выявления психолого-педагогических условий, углубляющих направленность и ответственность будущих учителей на педагогическую деятельность, развитие у них профессионального самопонимания, самореализации и самовыражения. Становление этих качеств, включающих представления о своих способностях, свойствах характера, индивидуальную модель собственной профессиональной деятельности, ее цели и средства, связано с механизмами становления профессионального мастерства. Изучение динамики вышеназванных процессов позволяет выявить качественно новые резервы эффективности педагогического труда, сформировать условия, при которых педагогическое образование станет более совершенным. Все это позволит активно управлять процессом профессионального становления будущих педагогов, поможет им войти в систему профессиональных ценностей, сформировать уверенность в себе как субъекте педагогической деятельности.

Таким образом, создание условий для развития и самореализации каждой личности следует рассматривать как целостный процесс формирования специалистов, как запрос

государства высшей школе на подготовку специалистов с высоким уровнем профессионализма.

Целью данной статьи является определение основных аспектов формирования потребности самовыражения студентов в будущей педагогической деятельности.

Преподавателю высшей школы просто необходимо знать механизмы становления будущего учителя, решать проблему комплексно: не только с педагогических позиций, но и учитывать роль психологических знаний о трудовой деятельности человека, о его возможностях и ограничениях в реализации трудовых задач [4,399]. Работа по формированию личности компетентного педагога должна проводиться на стыке таких наук, как: педагогика, психология, социология, философия. Так, опора на фундаментальные категории психологии позволяет определить место профессионализации в жизненном пути личности, идентифицировать личность с профессией [4,408].

Одна из целей современного образования заключается в том, чтобы формировать у будущих учителей заинтересованность и потребность в самоизменении. Профессиональное развитие неотделимо от личностного, что обуславливает способность человека превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. Исследованиям развития личности, а также разным вопросам образования будущих учителей посвящено достаточно большое количество научных публикаций.

Например, к проблемам повышения качества подготовки учителей обращались В.А.Сластенин, Л.Ф.Спирин. Закономерности формирования познавательной активности, самостоятельности, творческой профессиональной деятельности исследовали В.И.Лозова, Н.Д.Никандров. Вопросам усовершенствования общепедагогической подготовки посвятили свои труды С.И.Архангельский, Ю.К.Бабанский. Свойства и возможности профессионального интереса в подготовке будущих педагогов к учительской деятельности широко освещены в работах психологов Б.Г.Ананьева, С.Л.Рубинштейна, Н.А.Леонтьева, педагогов О.А.Абдуллиной, Л.В.Кондрашовой, В.А.Сластенина и др.

Итак, личностно-ориентированное образование предполагает развитие педагога, которого характеризует высокая социальная активность, широкий диапазон ценностных ориентиров, способность к творчеству, самоуправлению, потребность в самоактуализации, т.е. потребности в понимании и осмыслении собственного пути, реализации своих возможностей и способностей.

Исходя из поставленной нами проблемы, отметим, что характеристика деятельности будущих педагогов будет недостаточно полной без такой важной, на наш взгляд, ее структурной составляющей, как потребность самовыражения учителя в педагогической профессии.

Самовыражение можно назвать одним из определяющих признаков самореализации личности. Иными словами, это важный аспект социального самоопределения и социальной активности будущего учителя. Множество мнений и противоречий в подходах относительно специфики деятельности педагога дает основание считать, что формирование потребности самовыражения будущего учителя – это необходимый и важный шаг на пути достижения высокого уровня профессионализма в педагогической деятельности.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что проблема личностного самовыражения рассматривается чаще всего как категория психологии и определяется как “реализация индивидом своих способностей и потенциалов” [4, 144]. Акцентируется стремление человека к самореализации, к самоосуществлению.

Изучая формы личностного самовыражения современной молодежи, Л.А.Середюк дает более развернутое определение данного понятия: “...самовыражение как активная деятельность человека с максимальным использованием и развитием всех его (человека) задатков и возможностей, сознательно направленных на воплощение гуманных и справедливых идеалов общества” [5,67]. Исследователь подходит к рассмотрению проблемы самовыражения как аспекту педагогическому.

По мнению педагога, самовыражение следует рассматривать в одной плоскости с самоутверждением и

самораскрытием, т.к. эти компоненты реализации личности неразрывно связаны между собой. Главным условием самовыражения, считает Л.А.Середюк, является наличие перспективы роста личности. Эту особенность следует использовать при решении задач по формированию потребности самовыражения студентов в будущей профессиональной деятельности.

Какие же направления деятельности преподавателя высшего учебного заведения могут быть эффективными в процессе работы со студентами?

На наш взгляд, в данной ситуации было бы целесообразным разработать программу формирования потребности самовыражения будущих специалистов. Положения этой программы – ее структурные компоненты – должны способствовать усвоению студентами базовых понятий о процессах самореализации и самовыражения, знакомить с направлениями формирования потребности самовыражения студентов с целью обеспечения их полноценного бытия в педагогической деятельности. Поэтому данная разработка могла бы содержать следующие аспекты:

- создание, прежде всего, здоровой образовательной среды, где в полной мере могли бы реализоваться познавательные возможности и творческий потенциал каждого студента, независимо от уровня его научно-теоретической и методической подготовки;
- развитие социальной активности будущих педагогов еще в стенах вуза, поскольку проблема потребности самовыражения учителя – одна из социальных проблем, которая определяет роль и место педагога в обществе;
- включение студентов в нестандартные педагогические ситуации с последующим их решением, что позволит более полно реализовать интересы, способности, возможности будущих учителей;
- определение взаимосвязи потребности самовыражения студентов и интереса к будущей профессиональной деятельности;
- формирование адекватной самооценки, что способствует осознанию личностных качеств будущего учителя;

- осуществление контроля взаимосвязи между становлением отношения студентов к избранной профессии учителя и уровнем их педагогической культуры;
- развитие творческих способностей будущих учителей – важной предпосылки формирования и закрепления творческой деятельности, развития умений творчески выполнять профессиональные задания, а в итоге – творить свою личность как высококвалифицированного учителя [3, 88];
- возрождение престижа студента высшего учебного заведения как представителя интеллигенции, носителя культурной, духовной, исторической памяти народа.

Для чего необходимо формировать потребность самовыражения будущих учителей?

Мотивы самовыражения личности, как правило, являются общественно полезными и значимыми. Сюда относится и стремление к высоким показателям в учебной и общественной деятельности, во взаимопомощи, находчивости, в активном познании жизни. Формирование потребности самовыражения будущих педагогов, надеемся, непременно будет способствовать и разрешению основных противоречий педагогической деятельности, в частности, между динамикой профессиональных задач и внутренней готовностью учителей к их осуществлению; между личностной потребностью в творческой самореализации и возможностью ее удовлетворения; между растущим объемом актуальной информации и рутинными способами ее переработки, хранения и передачи [1, 149].

Таким образом, проблема формирования потребности самовыражения – это важный элемент профессиональной деятельности, необходимый структурный компонент педагогической деятельности. Формирование потребности самовыражения будущих педагогов способствует более полному, сбалансированному развитию личностно-ориентированного образования в педагогических образовательных учреждениях, что помогает формировать не просто квалифицированного учителя, а творческую личность, предоставляя студенту возможность для самореализации,

саморозвиття, самоорганізації, що в більшій ступені відповідає його індивідуальності.

Література

1. Айсмонтас Б.Б. Педагогическая психология: Схемы и тесты.– М.: Изд-во ВЛАД ос-ПРЕСС, 2002. – 149 с.
2. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. – 2002. – №26.
3. Побірченко Н.С. Розвиток творчої індивідуальності студентів у процесі підготовки до педагогічної діяльності // Педагогіка і психологія. – К.: Педагогічна думка. – 2002. – №4. – С. 81-88.
4. Психология. Учебник для гуманитарных вузов / Под общ. ред. В.Н.Дружинина. – СПб.: Питер, 2002. – 656 с.
5. Середюк Л.А. Форми особистісного самовираження сучасних старшокласників // Педагогіка і психологія. – К.: Педагогічна думка. – 2001. – №1. – С. 67-72.
6. Чобітько М.Т. Особистісно орієнтоване професійне навчання: зміст і структура // Педагогіка і психологія. – К.: Педагогічна думка. – 2005. – №3. – С. 48-57.

Н.В.Пономаренко

РІЗНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ “ПОТРЕБА САМОРЕАЛІЗАЦІЇ” В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

В работе рассматривается понятие “потребности” и его место в профессиональной деятельности студентов вузов.

Выполнен обзор имеющихся научных исследований в данной области применительно к педагогике, психологии и философии. Анализ работ позволяет утверждать, что понятие “потребность” является одним из основных понятий в теории развития личности. В свою очередь, наивысшей составляющей понятия “потребность” является понятие “потребность самореализации в профессиональной деятельности”.

Недостаточные исследования этих понятий в контексте профессиональной деятельности учащихся вузов

даєт ґочву для дальнейшого изучення и анализа данного вопроса.

Установлено, что понятие "потребность самореализации в профессиональной деятельности" надделено качествами, присущими формам движения человека к личностной и профессиональной зрелости.

The definition of "need" and its place in student's professional activity in higher educational establishment is studied in this work.

The survey of having scientific researches in this field applied to pedagogy, psychology and philosophy is made. The analysis of works let us affirm that the definition "need" is one of the main definitions in theory of person development. In its turn, the highest constituent of definition of "need" is the definition "need of self realization in professional activity".

An insufficient research of these definitions in the context of professional activity of students gives the reasons for further learning and analyzing of this problem.

It was learned that the definitions "need" and "self realization" have the qualities characterizing the forms of man's growth to personal and professional maturity.

Своєрідність, неповторність, творча активність кожної людини є головним ресурсом розвитку людства. Тому вивчення потреби творчої унікальності та самореалізації людини є важливим завданням науки. Особлива роль у вирішенні цього завдання, окрім психології та філософії, належить педагогіці.

Процес підготовки професійного спеціаліста не може обмежуватися отриманням знань, формуванням навичок, умінь і особистісних якостей. Найскладнішим завданням цієї підготовки вважається розвиток професійної самосвідомості майбутнього фахівця. Отже, професійна самореалізація як наукова задача може бути вирішена в категоріях ідентифікації особистості. Як зазначається в психологічному словнику і в інших публікаціях, процес ідентифікації своїм результатом має знаходження людиною соціальної і персональної ідентичності. У ході цього процесу формується центральний компонент самоусвідомлення людини – Я-концепція. Таким чином, навчально-виховний процес слід орієнтувати на професійну

ідентичність майбутнього фахівця. Успішність освіти, тобто усвідомлення себе як професіонала, залежить не тільки від ступеня деталізованості образу професійної діяльності, але також від сформованості професійної складової Я-концепції студента. Це досягається організованою й узгодженою роботою когнітивних процесів.

Самореалізація особистості в освіті – один з етапів розвитку і становлення особистості. Розвиток готовності особистості до самореалізації як прояв задатків та можливостей пов'язаний з гуманно орієнтовною освітою, цілісним підходом до розвитку особистості. Це передбачає ставлення до людини як до вищої цінності буття; розуміння її своєрідності й унікальності; розгляд особистості як цілісної системи, яка розвивається; визначення її місця в сучасному світі; створення умов для розвитку сутнісних сил особистості, її духовного й особистісного потенціалу. Таким чином, треба говорити не про формування всебічно розвиненої особистості взагалі, а про сприяння розвитку особистості, здатної до самовдосконалення і самореалізації в професійній діяльності.

Активність особистості обумовлюється сукупністю потреб, які спонукають людину через систему усвідомлених та неусвідомлених мотивів до діяльності. Але процес задоволення потреб є внутрішньо суперечливим. Потреби, як правило, не задовольняються негайно після їх появи. У процесі задоволення потреб виявляються суперечності, які ведуть до розвитку особистості. З точки зору Л.С.Виготського, переборювання суперечностей відбувається в діяльності шляхом оволодіння певними засобами – прийомами, уміннями, знаннями, що відбувається в процесі навчання. При цьому задоволення потреб за допомогою активної діяльності закономірно породжує і нову, більш вищу за рівнем потребу. Розвиток, відбір і виховання потреб, піднесення їх до тієї моральної висоти, яка має бути притаманна людині, є одним із центральних завдань формування особистості.

Учених різних галузей науки протягом століть хвилювала проблема самореалізації, яку особистість здійснює на основі своїх уявлень про світ і про себе. Філософське, психологічне, педагогічне вивчення сутнісних сил особистості,

розкриття особистісних потенціалів і шляхів її ефективного використання має давні традиції – від філософії Аристотеля, Е.Фромма, А.Маслоу до праць сучасних вчених І.Беха, Н.Боришевського, А.Здравомислова.

Різноманітним аспектам проблеми самореалізації особистості присвячені дослідження видатних педагогів та психологів. І.Мартинюк, В.Муляр, Е.Цесаревська розглянули самореалізацію особистості як соціальний процес та зробили висновок про тісний взаємозв'язок культури, свободи та самореалізації особистості; Ю.Бабанський, А.Макаренко, В.Сухомлинський присвятили свої роботи розробці концепції всебічно розвиненої особистості; А.Маслоу, Б.Воронцов, В.Квін обґрунтували потребу в самореалізації як базову потребу особистості. Також у літературі були висвітлені теми творчого самовираження особистості, ролі мистецтва як потужного засобу розвитку творчих здібностей, естетичної свідомості людини. Однак у роботах зарубіжних і вітчизняних педагогів і психологів аспект педагогічних умов формування потреб самореалізації особистості студента в навчально-виховному процесі вищої школи системно та комплексно не вивчався. Тому дослідження шляхів і засобів самореалізації юнацтва - соціально необхідна, важлива педагогічна проблема, яка вимагає вивчення та осмислення.

Поняття “потреба” в професійній діяльності студентства не отримало достатнього висвітлення, тому і є предметом дослідження цієї статті.

Мета – проаналізувати різні підходи до вивчення поняття “потреби” та уточнити поняття “потреби самореалізації в професійній діяльності”, яке є одним із основних факторів для формування особистості у вищій школі.

У психології поняття “потреба” тлумачиться як сутнісна динамічна психічна сила, що виявляється як стан внутрішнього напруження, який спонукає індивіда до цілеспрямованої активності для задоволення життєво важливих функцій самозбереження, біологічного і особистісного саморозвитку. Потреби формують мотивацію людських вчинків як опредмечування вмісту засобів свого задоволення. Мотивація активізує збережені в пам'яті сліди навколишніх предметів

задоволення потреби і необхідних для цього дій, завдяки чому формується цілеспрямована поведінка. Потреба – це динамічна сила, що походить з організму. Ані тиск, ані потреба не існують ізольовано: задоволення потреби припускає взаємодію з соціальними ситуаціями та їх перетворення з метою досягнення адаптації; у той же час і самі ситуації та потреби інших людей можуть виступати і як спонукання (потреба), і як перешкода (тиск). Потреби не залишаються незмінними, вони змінюються і удосконалюються залежно від зростання загальної культури людини, її знань про дійсність і ставлення до неї [4].

Отже, однією з головних у вищій школі є потреба до самореалізації, як вища сходинка потреб особистості. Основні критерії визначення “самореалізації”: 1) здатність людини об’єктувати багатство свого внутрішнього світу в будь-якій формі діяльності (праця, гра, пізнання, спілкування); 2) процес втілення здатностей і особистісних потенцій як в діяльності, так і в іншій людині; 3) прагнення розвинути сильні сторони своєї особистості. Термін “самореалізація” багато в чому співпадає з поняттям “самоактуалізація” (Роджерс, Маслоу) у тому його аспекті, який стосується саморозвитку розкриття латентних потенцій особистості. Не кожна людина, яка має потребу в самоактуалізації, здатна втілити її в життя. У такому випадку доводиться констатувати відсутність здатності до самореалізації, нереалізованість людських потенцій [5].

Отже, повернемося до поняття “потреба”. Спроби класифікації потреб багаточисельні, суперечливі і відбивають якусь визначену сторону проблеми. Потреби розуміються як стани відхилення від внутрішньої рівноваги, гомеостазу, які активізують механізми відтворення; як порушення балансу базових потреб; як прагнення до уникнення рівноваги, напруги, яка стимулює активність та ін. (К.Обухівський, Н.Камерон, Оллпорт, К. Гольдштейн).

Аналіз потреб краще почати з їх органічних форм. До набору елементарних біологічних потреб, притаманних людині та вищим тваринам, треба додати ще і потребу спілкування – потреба в контактах із собі подібними, у першу чергу із дорослими індивідами, та потребу пізнавальну. Стосовно цих двох потреб треба відзначити два важливих моменти: спочатку

вони дуже тісно переплетені одне з одним та обидві складають необхідну умову формування особистості на усіх сходинках її розвитку. Вони необхідні також, як і потреби органічні, проте якщо останні тільки забезпечують біологічне існування, то контакт з людьми і пізнання необхідні для становлення суб'єкта як людини.

В основу класифікації потреб, яку запропонував А.Маслоу, покладений принцип групування схожих потреб і пріоритет їх актуалізації за ієрархічними рівнями – від нижчих фізіологічних до вищих, тобто в задоволенні запитів тіла; у безпеці та захисті; у причетності, тобто належності до сім'ї, кола друзів, коханих; потреби в повазі, схваленні, самоповазі; у свободі, необхідній для більш повного розвитку всіх задатків і талантів, для реалізації самості, самореалізації. Людині необхідно спочатку задовільнити нижчі потреби, щоб зможти задовільнити потреби наступного рівня.

П.В.Сімонов виокремлює біологічні, соціальні й ідеальні потреби пізнання, кожна з яких, у свою чергу, поділяється на потреби збереження і розвитку як відображення процесів самопрямування. У соціальних та ідеальних потребах розрізняються потреби “для себе” і потреби “для інших”. Особливе місце посідає потреба в озброєнні засобами і способами задоволення потреби, а також потреба в подоланні перешкод для досягнення цілей. З цих потреб складається воля і характер особистості. Особистість залишатиметься здоровою, доки природна ієрархія потреб гармонійно реалізовуватиметься.

Л.Д.Столяренко під потребою має на увазі прагнення до тих умов, без яких неможливо підтримувати свій нормальний фізичний та психічний стан. Потреби він класифікує на такі групи: первинні, вітальні (потреба в їжі, сні, самозахисті, продовженні роду; вони мають як суспільний, так і особистісний характер), культурні, придбані (вони мають суспільний характер за походженням, формуються під впливом виховання в суспільстві; до них можна віднести потребу в спілкуванні, емоційному теплі, повазі, пізнанні, діяльності та усвідомленні смислу свого життя) [6].

Л.І.Антропова, Н.Л.Кулік та К.Ч.Мухамнтджанов розглядали у філософському аспекті самореалізацію особистості

людини як джерело, яке спонукає до пошуку Сенсу Життя і як фактор духовного росту. Досліджуючи філософські витoki проблеми самореалізації у вітчизняній культурі, ми прийшли до висновку про те, що у філософії Нового часу вперше ця проблема була поставлена Г.Сковородою, який вважав можливим досягнення людського щастя тільки в праці за покликом, праці, яка відповідає внутрішній суті людини, її схильностям та обдаруванням. У самореалізації можна побачити реальний процес перетворення діяльнісних характеристик людини, її сутнісних сил і засобів людського буття у “світ людини”, предметний світ людської культури.

П.І.Підкасистий, Л.М.Фрідман та М.Г.Гарунов зауважують, що потенційні можливості людини можуть проявитися і реалізуватися лише за умови раціональної самоорганізації навчальної діяльності, не пов’язаної прямо з рівнем розвитку пізнавальних здатностей. Ефективна самоорганізація навчальної діяльності простежується в умінні автономно, без зовнішнього систематичного контролю, допомоги, а також стимуляції раціонально організувати свою навчальну діяльність. Сутність процесу самореалізації в освітньому просторі ці автори вбачають у передачі від вихователів до тих, кого виховують, засобів, методів та шляхів, за допомогою яких людина може стати тим, ким вона може стати. Аналізуючи педагогічну сутність процесу самореалізації, слід зазначити, що самореалізацію можна трактувати і як процес становлення особистості, результатом якого є вихід на цінності-цілі, напрями та способи активності, адекватні індивідуальним здібностям, та здатність через цілепокладання самостійно й самобутньо реалізувати своє призначення, і як засіб виховання особистості, оскільки, здійснюючи важливі життєві вибори, особистість мимоволі формує внутрішню позицію ставлень, оцінних суджень тощо. Особистісна самореалізація та самовизначення виступає не лише як процес, але і як результат виховної діяльності, що виражається в усвідомленні людиною сенсу власного життя, як готовність адекватно сприймати свої прагнення, потенції, вимоги соціуму. Можна визначити самореалізацію як процес і результат усвідомленого, доцільного розкриття й використання

особистістю своїх сутнісних сил і можливостей, спрямований на вільний вибір шляхів нового особистісного зростання.

Отже, ми розглянули поняття “потреби” в різних науках. І можемо зробити висновки, що задоволення потреб – це по суті процес привласнення певною формою діяльності, обумовленою суспільним розвитком. Оскільки процес задоволення потреб виступає як цілеспрямована діяльність, потреби є джерелом активності особистості.

Потреби виявляються в мотивах, покликах, бажаннях тощо, які спонукають людину до діяльності і стають формою вияву потреби. Якщо у потребі діяльність, по суті, є залежною від її предметно-суспільного змісту, то в мотивах ця залежність проявляється як актуальність суб’єкта. Тому система мотивів, що розкривається в особистості, багатша ознаками і більш рухлива, ніж потреба, яка складає її сутність. Виховання потреб – одне із центральних завдань формування особистості.

Професійне становлення людини здійснюється разом із розвитком її особистості в освіті. Потреба самореалізації в професійній діяльності – це вище бажання людини реалізувати свої таланти і здібності у процесі отримання вищої освіти. У результаті його задоволення особистість стає тим, ким вона може і повинна стати по суті своїх можливостей і здібностей, тобто фахівцем.

Пошук професійної ідентичності майбутнього фахівця залежить від двох факторів: від змісту навчальних курсів (дисциплін) і від особистісних особливостей викладачів цих дисциплін. Складність і важкість дисциплін стимулює когнітивні процеси і сприяє усвідомленому формуванню як предмета соціальної психології в цілому, так і формуванню адекватного образу професійної діяльності

Самореалізація має всі якості, притаманні формі руху людини до особистісної зрілості та вершин професіоналізму. Однією із умов сприяння розвитку потреби самореалізації, можна припустити, є розвиток автономності і професійно-комунікативної компетенції студентів засобами іноземної мови, а також теоретико-методологічна підготовка, яка стимулює креативні здібності студентів, що у подальшому призведе до

сформованості компетентності у спілкуванні і професійній діяльності.

Література

1. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности. – М.: Политиздат, 1986. – 223 с.
2. Кон И.С. Психология ранней юности: кн. для учителя.- М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
3. Мартынюк И.О. Проблемы жизненного самоопределения молодежи. Опыт прикладного исследования. К.: Наукова думка, 1993. -116 с.
4. Психологія особистості: Словник довідник / За редакцією П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.
5. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1997. – 800 с.
6. Столяренко Л.Д. Психология. Учебник для вузов. – СПб.: Лидер, 2004. – 592 с.

Р.Б.Лысенко

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ

У статті розглядаються шляхи подальшого вдосконалення навчальної роботи студентів технічних університетів з урахуванням нових умов навчання.

In the article some ways of further perfection of technical universities' students' educational work taking into consideration new conditions of education are discussed.

Национальная доктрина развития образования Украины в XXI веке определила приоритетные направления его дальнейшего совершенствования, в частности, поиск оптимальных путей формирования будущего инженера в новых социально-экономических условиях. В данном контексте понятие специалист и его квалификация, основу которой составляет система его профессиональных умений и навыков, наполняется новым содержанием. Это высокий профессионализм, широкий общий и технико-технологический кругозор, профессиональная этика, готовность участвовать в управлении производством, его модернизацией и

интенсификацией [1]. Именно поэтому значительное внимание сегодня приобретают вопросы взаимосвязи обучения и воспитания будущего специалиста, когда стержнем профессионального мастерства становится уровень сформированности его трудовых навыков и умений. В этой связи представляет интерес рассмотреть разработанную нами в ходе исследований определенную иерархическую модель (дерево целей) формирования знаний, умений и навыков организации учебной работы студентов в технических университетах (рисунок 1), как совокупность педагогического, дидактического и медико-психологического блоков, которые являются составной частью целостного и специально организованного учебно-воспитательного процесса вуза [2].

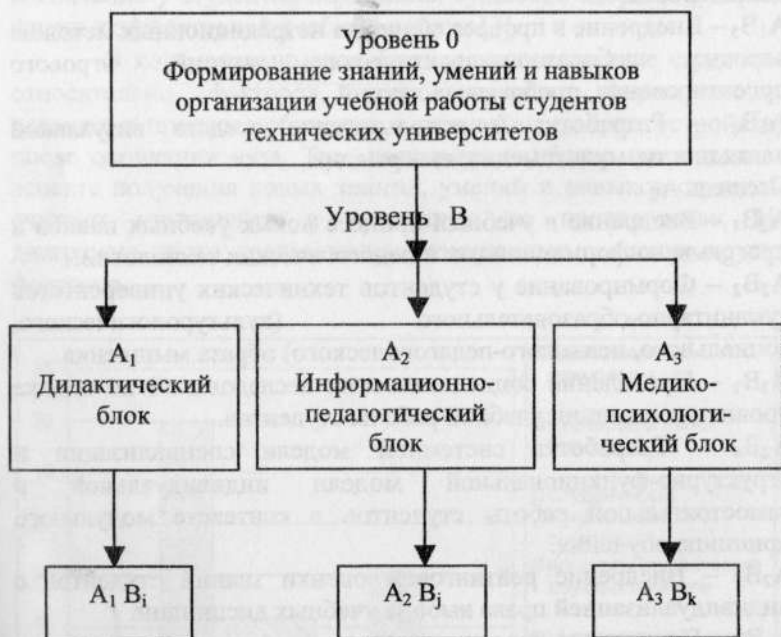


Рисунок 1. Дерево целей организации учебной работы студентов вуза.

Ниже приводится интерпретация соответствующих блоков.

Уровень В

Подцель А₁

А₁В₁ – Разработка системы организации учебной работы студентов вуза в контексте общих положений и принципов Болонского процесса.

А₁В₂ – Формирование понятий об уровне умений и навыков учебной деятельности.

А₁В₃ – Изучение методов анализа, сравнения, синтеза сложных технических систем.

А₁В₄ – Обучение студентов работе на тренажерах, моделирующих профессиональные функции инженерной деятельности.

А₁В₅ – Внедрение в процесс обучения нетрадиционных методов: игровых лабораторно-практических занятий, игрового проектирования, проблемных лекций.

А₁В₆ – Разработка и использование средств визуальной наглядности, мультимедиа, гипермедиа.

Подцель А₂

А₂В₁ – Внедрение в учебный процесс новых учебных планов и программ, информационных и педагогических технологий.

А₂В₂ – Формирование у студентов технических университетов гуманитарно-образовательного (культурологического, социального, психолого-педагогического) образа мышления.

А₂В₃ – Проведение социологических исследований по оценке уровня организации учебной работы студентов.

А₂В₄ – Разработка системной модели специализации и структурно-функциональной модели индивидуальной и самостоятельной работы студентов в контексте модульного принципа обучения.

А₂В₅ – Внедрение рейтинговой оценки знаний студентов с индивидуализацией права выбора учебных дисциплин.

А₂В₆ – Проведение исследований по внедрению в технических университетах системы медиа-образования, дистанционного обучения.

Подцель А₃

A₃B₁ – Создание дифференциально-диагностического опросника определения и оценки профессиональной направленности будущего специалиста.

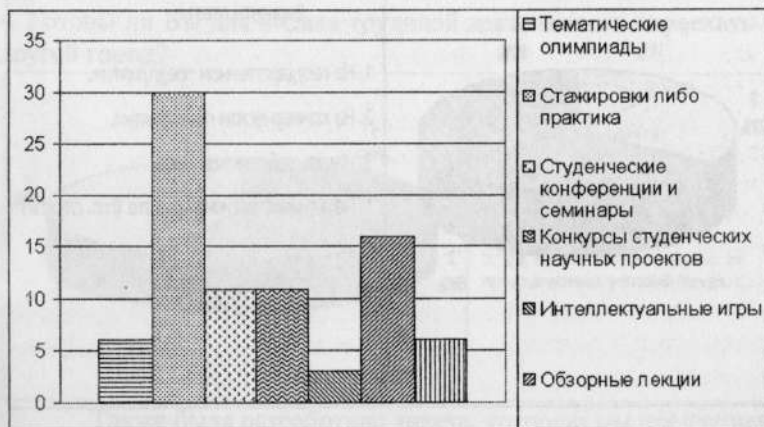
A₃B₂ – Исследование психических процессов эффективной учебной работы: устойчиво долговременной памяти; мотивационно-эмоциональных и познавательных аспектов деятельности.

A₃B₃ – Разработка методик оценки поведенческой и психолого-физиологической адаптации студентов технических университетов к условиям обучения.

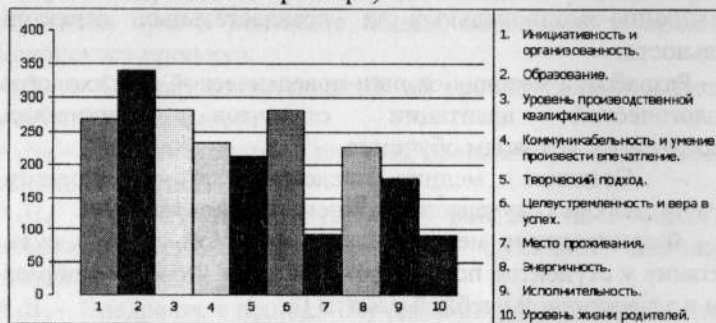
A₃B₄ – Создание медико-поведенческого мониторинга состояния здоровья студентов технических университетов.

A₃B₅ – Формирование медико-психологической службы вуза, воспитание у студентов понимания сущности здорового образа жизни и эффективной учебной работы [3].

В ходе эксперимента было выявлено мнение студентов относительно факторов, способствующих формированию навыков в процессе обучения и дальнейшему трудоустройству после окончания вуза. Так, например, наиболее полезными в аспекте получения новых знаний, умений и навыков студенты считают стажировки и практикум на производстве. На диаграмме также представлены относительные оценки других факторов.

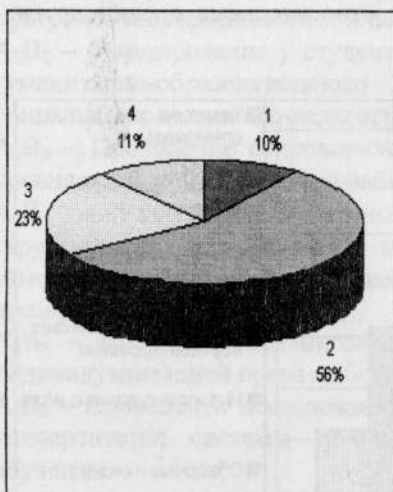


Интересными, на наш взгляд, являются ответы студентов по спектру вопросов, связанных с их будущей инженерной деятельностью. Ниже на диаграмме представлены мнения студентов (по оси ординат приведена сумма набранных баллов по значимости фактора).



В ходе дальнейшего опроса студенты имели возможность выбрать один из вариантов ответов из нескольких предложенных:

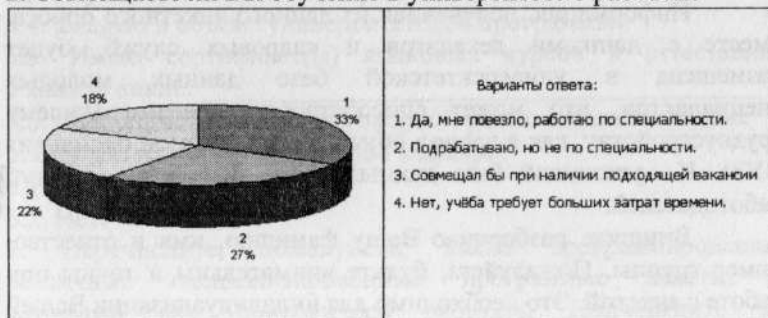
1. Где Вы предпочли бы работать, учитывая сегодняшнюю ситуацию на рынке труда?



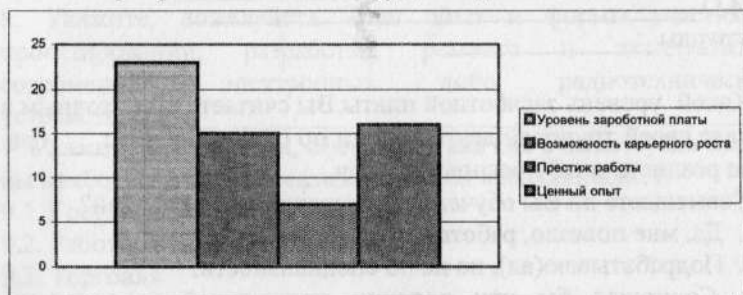
Варианты ответа:

1. На государственном предприятии.
2. На коммерческом предприятии.
3. Начать собственное дело.
4. На административной работе (гос. служба)

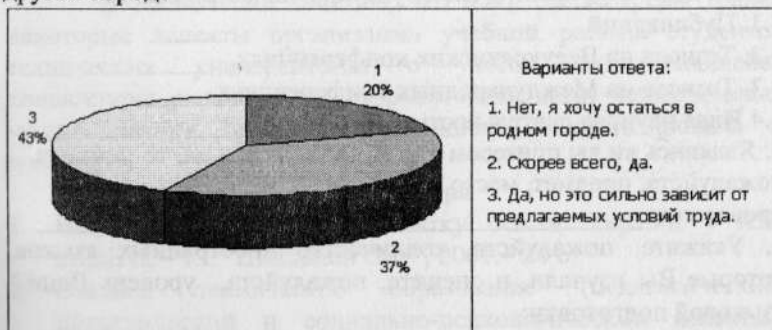
2. Совмещаете ли Вы обучение в университете с работой?



3. Ваши приоритеты в начале трудовой деятельности?



4. Готовы ли Вы для начала трудовой деятельности переехать в другой город?



Также была разработана анкета, которую мы предлагаем читателю для формирования базы данных о выпускниках вуза.

Уважаемый молодой специалист!

Информация, полученная из данного анкетного опроса, вместе с данными деканатов и кадровых служб, будет размещена в университетской базе данных молодых специалистов, что может способствовать именно Вашему трудоустройству, как в период обучения, так и после окончания ВУЗа. К указанной базе данных будет обеспечен доступ работодателей.

Впишите разборчиво Вашу фамилию, имя и отчество, номер группы. Пожалуйста, будьте внимательны и точны при работе с анкетой. Это необходимо для индивидуализации Вашей позиции в базе данных, что существенно увеличивает вероятность трудоустройства.

Ф.И.О. _____

№ группы _____

1. Какой уровень заработной платы Вы считаете достаточным в начале своей трудовой деятельности по специальности: ___ грн.
Ваш реалистичный прогноз: ___ грн.
2. Совмещаете ли Вы обучение в университете с работой?
 - 2.1. Да, мне повезло, работаю(ал) по специальности.
 - 2.2. Подрабатываю(ал), но не по специальности.
 - 2.3. Совмещал бы при наличии подходящей вакансии по специальности.
 - 2.4. Нет, учёба требует больших затрат времени.
3. При наличии укажите, пожалуйста, количество Ваших:
 - 3.1. Публикаций _____
 - 3.2. Тезисов на Всеукраинских конференциях _____
 - 3.3. Тезисов на Международных конференциях _____
 - 3.4. Иная научная деятельность _____
4. Являлись ли вы призером олимпиад(ы), если да, то укажите, пожалуйста, предмет, место и год проведения: _____
5. Укажите, пожалуйста, количество иностранных языков, которые Вы изучали, и оцените, пожалуйста, уровень Вашей языковой подготовки:
 - 5.1. Изучал один иностранный язык.
 - 5.2. Изучал два иностранных языка.

- 5.3. Изучал три и более иностранных языков.
5.4. Владею в объеме университетской программы
5.5. Имею сертификат(ы) языковых курсов и аттестаций.
Укажите какие: _____

5.6. Свободное владение разговорной речью в полном объеме

6. Обучаетесь ли Вы на военной кафедре?

6.1. Да.

6.2. Нет.

7. Перечислите, пожалуйста, языки программирования, различные специализированные программные пакеты, с которыми вам приходилось работать. Подчеркните те программные пакеты, которым вы отдаёте предпочтение: _____

8. Укажите, пожалуйста, Ваш опыт и формы участия в проектировании, разработке, ремонте и эксплуатации современных электронных либо радиотехнических устройств: _____

9. Укажите, пожалуйста, сферы где, как Вы считаете, Вы могли бы наиболее успешно реализовать себя как специалист:

9.1. Государственная служба

9.2. Работа на производстве

9.3. Торговля

9.4. Сфера услуг

9.5. Научная деятельность

Ваш вариант(ы) _____

В заключении заметим, что нами рассмотрены только некоторые аспекты организации учебной работы студентов технических университетов с учетом складывающейся конъюнктуры рынка труда. Разработанная нами иерархическая модель может быть в дальнейшем конкретизирована и дополнена.

Литература

1. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К.: “Шкільний світ”, 2001.– 24 с.
2. Высшее техническое образование (педагогический, дидактический и социально-психологический аспекты). Козлакова Г.А., Маригодов В.К., Слободянюк А.А.:

Монографія. – Севастополь: Изд-во СевГТУ, 2001. – 268 с.: ил.

3. А.А.Слободянюк, В.А.Ионов, Г.А.Дмитриева, Р.Б.Лысенко Мониторинг состояния здоровья студентов вуза: медико-поведенческий и социально-дидактический аспекты / Вісник Національного технічного університету України „Київський політехнічний інститут”. Філософія. Психологія. Педагогіка: Зб. Наук. праць.– Київ: ІВЦ "Політехніка", 2005.– №1.– 239с.

Н.В.Волкова

ІНФОРМАТИЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ТА ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА ОСВІТИ

В статтє рассматривается проблема формирования информационной культуры. Автор устанавливает связь между информационным обществом и информационной культурой в понятии их активного развития.

The problem of formation of the information culture. Are analyzed in the article, the author establishes links of the conceptions "information society" and "information culture" in their developing.

Постановка проблеми: Кількість та різновид інформаційних ресурсів стрімко зростає, і разом з ним росте об'єм та рівень складності навичок пошуку необхідної інформації. Збирання, обробка, аналіз і синтез інформації, уміння грамотно застосовувати технічні засоби, які використовуються в інформаційному процесі.

Сучасна система освіти передбачає збільшення відсотка самостійної роботи студента, ефективність якої залежить від рівня його *інформаційної культури*. На жаль, дуже часто студенти почуваються розгубленими при вирішенні типових інформаційних задач, не знають склад бібліотечних каталогів та картотек, слабо уявляють цінність спеціальних знань та умінь в галузі інформаційного самообслуговування, що, відповідно, призводить до поганої організації самостійної роботи. Тому нині університетські бібліотеки багато уваги приділяють формуванню інформаційної культури студентів.

Останні публікації з проблеми: Одним із чинників, що негативно впливають на практичне вирішення аналізованої проблеми, є недостатній рівень інформаційної культури студентів – випускників вузу. Теоретична й практична значущість істотного поліпшення основ інформаційної культури настільки велика, що вирішення цієї задачі знаходить статус самостійної науково-педагогічної проблеми. Різноманітні аспекти її вирішення знайшли свій відбиток у працях Б.С. Гершунського, А.П. Єршова, Б.Г. Житомирського, М.І. Жалдака, В.М. Заварикіна, Е.І. Кузнецова, М.П. Ларчика, С.І. Машбиця, Ю.С. Рамського, В.В. Щеннікова, М.І. Шкіля та ін.

У сучасних умовах підготовка спеціалістів для будь-якої галузі (а саме педагогічної діяльності) неможлива без широкого використання комп'ютерних технологій та розвитку інформаційної культури в цілому. Якість такої підготовки залежить від наступних чинників:

- рівня забезпечення вузу комп'ютерною технікою;
- організація проведення занять у комп'ютерних класах;
- наявності необхідного програмного забезпечення;
- рівня засвоєння даного програмного забезпечення викладачами, які проводять заняття.

В умовах бурхливого розвитку галузі інформаційних технологій, інтенсивного розвитку інформаційної культури людства, сучасна освіта неможлива без запровадження та широкого застосування комп'ютерних засобів навчання.

Від сучасного вчителя вимагається високий рівень інформаційної культури, вправне володіння комп'ютером, новітніми інформаційними технологіями.

Мета: Основою для покращення комп'ютерної техніки повинно стати постійне навчання вчителя, його удосконалення, оскільки лише добре обізнаний з особливостями застосування цієї техніки в конкретній фаховій ділянці спеціаліст може довести переваги її використання.

Стрімкий розвиток нових інформаційних технологій виступає вагомим фактором росту значення інформаційної культури в освіті, як і в будь-якій сфері діяльності в інформаційному суспільстві. Саме у вищій школі кількість і

різновид інформаційних ресурсів швидко збільшується і разом із ними зростає обсяг і рівень складності знань та умінь інформаційної культури. Необхідно акцентувати увагу на тому, що інформаційна культура особистості в цілому – це комплексна, цілісна, системна характеристика, у якій психологічні, когнітологічні, аксіологічні, процесуальні аспекти взаємопов'язані, взаємозалежні та взаємо визначають одне одного [5, 45-46].

Кожен спеціаліст нині добре розуміє необхідність регулярного підвищення кваліфікації в межах свого предмета, тобто необхідність освіти протягом усього життя. Кінець ХХ і початок ХХІ ст. до цієї предметної освіти додали не менш важливий за значенням параметр: *освіта протягом усього життя у сфері нових інформаційних технологій*.

Отримані результати: Інформатизація направлена на модифікацію існуючих відносин між вузом і студентом, чітку взаємодію сторін, яка навчає та яка навчається. У педагогічному процесі збільшується орієнтація на роль педагога, який направляє студента в інформаційному просторі. Набагато збільшується потенціал практичних занять на основі моделювання, віртуалізації умов майбутньої діяльності молодого спеціаліста. Важливі позиції займають технології дистанційного навчання (навчання на відстані), яке дозволяє розширити освітній простір, зняти географічні перешкоди, зробити більш мобільним професорсько-викладацький склад вузів [7, 25-26].

Інформаційна культура є особистісним та суспільним фундаментом стійкого розвитку суспільства в епоху інформатизації.

Наприклад, Дворецька А.В. розподіляє такі типи комп'ютерних засобів, які використовуються в сучасному навчанні [2, 38-40].

Презентації – найбільш розповсюджений вид демонстраційних матеріалів. Презентації – це електронні діафільми, які відрізняються від звичайних діафільмів, можуть включати в себе анімацію, аудіо- і відео фрагменти, елементи інтерактивності (у презентації може бути передбачена реакція на дію користувача). Ці комп'ютерні засоби навчання особливо

цікаві тим, що їх може створити будь-який викладач, який має доступ до персонального комп'ютера, причому з мінімальними затратами часу на засвоєння засобів створення презентації.

Існують *електронні енциклопедії*, у яких об'єднані функції демонстраційних та довідникових матеріалів. Відповідно до своєї назви вони відрізняються електронними аналогами звичайних справ очно-інформаційних видань – енциклопедій, словник, довідників, тощо. На відміну від своїх паперових аналогів, гіпертекстові енциклопедії наділені додатковими засобами та можливостями:

- зазвичай підтримують зручну систему пошуку за ключовими словами;
- містять зручну систему навігації на основі гіперсилок;
- передбачають можливість включати в себе аудіо- та відеофрагменти.

Найбільш відомі виробники електронних енциклопедій – фірми “Кирилл и Мефодий”, “Просвещение -МЕДИА”.

Дидактичні матеріали – збірники задач, диктантів, вправ, а також рефератів та творів, представлені в електронному вигляді, зазвичай у вигляді простого набору текстових файлів в форматах rtf, doc, txt, поєднаних у логічну структуру засобами гіпертексту.

Програми-тренажери призначені для розв'язання математичних задач або заучування іншомовних слів. Програми-тренажери виконують функції дидактичних матеріалів. Сучасні програми-тренажери можуть слідкувати за ходом вирішення і повідомляти помилки.

Системи віртуального експерименту – це програмні комплекси, які дозволяють людині, яка навчається, проводити експерименти в так званій “віртуальній лабораторії”. Головна перевага подібних програм полягає в тому, що вони дозволяють проводити такі експерименти, які в реальності були б неможливими через параметри безпеки, фінансові та інші труднощі, наприклад експерименти із високотоксичними, вогнебезпечними, радіоактивними матеріалами, експерименти на промислових установках тощо. Головний недолік подібних програм – природний ліміт закладеної в ній моделі, за межу якої

людина не може вийти в рамках свого віртуального експерименту.

Програмні системи контролю знань, до яких відносяться опитування і тести. Головний їх плюс – швидка, зручна автоматизована обробка отриманих результатів. Головний недолік – негнучка система відповіді, яка не дозволяє проявити свої творчі здібності.

Електронні підручники та електронні навчальні курси об'єднують в єдиний програмний комплекс всі або декілька вищеописаних типів навчальних програм. Наприклад, спочатку пропонується проглянути навчальний курс (презентація), потім поставити віртуальний експеримент на основі знань, отриманих при перегляді навчального курсу (система віртуального експерименту). Дуже часто на цьому етапі учню (студенту) доступний також електронний довідник (енциклопедія з вивчаємого курсу), а в кінці він повинен відповісти на перелік питань або розв'язати декілька задач (програмні системи контролю знань).

Навчальні ігри та розвиваючі програми орієнтовані на дошкільнят та молодших школярів. До цього типу належать інтерактивні програми із ігровим сценарієм. Виконуючи різні завдання в процесі гри, діти розвивають тонкі рухові навички, просторову уяву, пам'ять і, можливо, отримують додаткові навички, наприклад навчаються працювати на клавіатурі сліпим десятипальцевим методом, який є ключем до комп'ютерної грамотності і водночас елементом інформаційної культури.

Комп'ютерні засоби навчання можна розподілити на дві підгрупи за відношенням до ресурсів мережі Інтернет (засоби, які використовуються on-line та off-line).

Зазначені типи комп'ютерних засобів можуть використовуватися як on-line, так і off-line. Найчастіше навчання on-line зустрічається в системах дистанційної освіти, які можуть включати в себе описані типи комп'ютерних засобів навчання.

Організація навчального процесу в конкретному комп'ютерному класі повинна залежати від завдань, які вирішуються в означеному класі. Завдання згруповані за наступними напрямками:

– початкова комп'ютерна підготовка студентів;

- самостійна робота студентів із матеріалами електронної бібліотеки;
- Internet;
- використання комп'ютерних технологій у професійно орієнтованих дисциплінах і курсове та дипломне проектування;
- ознайомлення студентів із будовою комп'ютерів та комп'ютерних мереж, надання практичних навичок з інсталяції та деінсталяції програмного забезпечення.

Спільними для всіх цих напрямків є наступні вимоги до організації навчального процесу:

- 1) висока кваліфікація обслуговуючого (лаборантського) персоналу;
- 2) жорсткий контроль за використанням комп'ютерної техніки лише в навчальних цілях, а не в якості гральних автоматів;
- 3) забезпечення надійного збереження результатів роботи студентів;
- 4) доступ до збережених результатів із будь-якого комп'ютера в класі.

При впровадженні комп'ютерних мережних технологій загальна тенденція полягає саме у використанні їх для сприяння індивідуалізації і диференціації навчання. Комп'ютерні технології спрямовані на багатоваріантне використання та сприйняття і в змозі найбільш точно задіяти індивідуальні особливості студента через вибір режиму роботи, складності, обсягу, часових параметрів тощо. Вони дозволяють студенту проявляти активність, інтелектуальну ініціативу, знаходити оригінальні, нестандартні підходи до діяльності.

Висновки: Таким чином, розв'язання проблем інформатизації навчального процесу дозволить формувати основи інформаційної культури студентів у процесі вивчення всього комплексу навчальних дисциплін.

Нові інформаційні технології навчання зі всіх навчальних предметів передбачають наявність відповідного технічного, дидактичного, кадрового, організаційного забезпечення; розробку нових методичних систем навчання, комп'ютерного супроводу подання і закріплення навчального матеріалу, контролю знань, аналізу і коригування навчального

процесу, психолого-педагогічного та санітарно-гігієнічного обґрунтування відповідних технологій навчання. З огляду на те, що значна частина робіт, які необхідно виконати для розробки й обґрунтування нових інформаційних технологій навчання, носить творчий, неформалізований характер і не може бути автоматизована, є потреба також у значних часових і трудових витратах, ретельному педагогічному експериментуванні протягом досить тривалого часу.

У середовищі надшвидкого зростання телекомунікаційних і інформаційних комп'ютерних технологій необхідно в першу чергу максимально використовувати сучасні освітні технології, серед яких найбільш важливими є такі:

- комп'ютерні навчальні програми, що включають у себе електронні підручники, тренажери, лабораторні практикуми, тестові системи;
- навчальні системи на базі мультимедійних технологій з комплексним використанням персональних комп'ютерів, відеотехніки, нагромаджувачів на оптичних дисках тощо;
- інтелектуальні і навчальні експертні системи в різних предметних галузях;
- розподілені бази даних за галузями знань;
- ресурси телекомунікацій, що включають у себе електронну пошту, телеконференції, мережі обміну даними і т.д.;
- електронні бібліотеки, розподілені і централізовані видавничі системи тощо.

Література

1. Близнюк М.М. Формування основ інформаційної культури у студентів вищих навчальних закладів прикладного та декоративного мистецтва: Дис ... канд.. пед наук: 13.00.02. – Івано-Франківськ, 2000. – 179 с.
2. Грабовський А.Г., Кошкарів С.А. Інформаційні технології-педагогічний ресурс самостійної роботи студентів // Зб. наук. праць. Нові інформаційні технології у самостійній роботі студентів. – Львів: Львівська комерційна академія, 2003. – С.239-244.
3. Дворецкая А.В. Основные типы компьютерных средств обучения // Педагогические технологии. – 2004. – №2. – С.38-40.

4. Костенко А.В., Швець О.М. Сучасний стан та напрямки покращення засвоєння студентами комп'ютерних технологій // Зб. наук. праць. Нові інформаційні технології у самостійній роботі студентів. – Львів: Львівська комерційна академія, 2003. – С.31-34.
5. Лопатина Н.В. Информационная подготовка специалистов в высшей школе как стратегия образовательной политики России в XXI веке. // Сб. науч. трудов. Библиотека в эпоху перемен. Дайджест. – Москва: Российская Государственная библиотека, 2003. – Выпуск 3(19). – С.45-46.
6. Финьков А.В. Формирование основ информационной культуры студентов филологов с использованием экспертных систем: Дис...канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 1995. – 162 с.
7. Формирование информационной культуры личности в библиотеках и образовательных учреждениях: Учебно-методическое пособие / Под ред. Гендина Н.И. Колкова Н.И., Скинор И.Л., Стародубова Г.А. – Москва. – Мысль. – 2002. – 29 с.

Н.В.Вишневська

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРА В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Автор статті освітлює ефективність використання комп'ютера в учебном процесі в высшей школе.

The author of the article highlights the effectiveness to use a computer in educational process in higher educational astablishment.

Інформатизація освіти – це процес упровадження інформаційних знань, методів, технологій. Головною метою інформатизації є підготовка підростаючого покоління до повноцінної плідної життєдіяльності в інформаційному суспільстві, підвищення якості, доступності та ефективності освіти. Інформатизація навчального процесу вищої школи насамперед передбачає широке використання педагогічних програмних засобів на базі сучасних комп'ютерів у процесі вивчення навчальних дисциплін.

Відомо, що підвищення ефективності процесу навчання багато в чому залежить від двох складових: методів навчання, що розвивають пізнавальну активність студентів та підвищують інтенсивність навчального процесу у вищій школі; засобів навчання, які дають можливість використовувати ці методи в повному обсязі.

Використання комп'ютера як засобу оптимізації навчального процесу у вищій школі значно урізноманітнює форми навчальної діяльності, піднімає науковість на якісно новий рівень, підтримує зацікавленість студентів у роботі протягом усього навчання, а використання моделей, імітаційних ситуацій, завдань-репетиторів полегшує відпрацювання навичок та вмінь. Усе це сприяє більш глибокому засвоєнню навчального матеріалу.

Екранні дидактичні посібники і раніше використовувалися в процесі навчання у вищій школі у вигляді навчальних фільмів, діафільмів, слайдів. Але завжди при цьому студент виступав у ролі пасивного користувача інформації: щось не встиг роздивитися, щось не зрозумів, а деталь, яка зацікавила, промайнула надто швидко.

Використання інтерактивних систем і особливо комп'ютера в навчальному процесі у вищій школі дозволяє студентам співпрацювати з носієм інформації, здійснюючи відбір матеріалу, темп подання та компонування його, тобто бути активним учасником процесу навчання.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати особливості використання комп'ютера в навчальному процесі вищої школи.

Дидактичні проблеми і перспективи використання інформаційних технологій у навчанні досліджувала І.В.Роберт; психологічні основи комп'ютерного навчання визначив Ю.І.Машбіц, систему підготовки вчителя до використання інформаційної технології в навчальному процесі запропонував і обґрунтував М.І.Жалдак.

Сьогодні важко говорити про певну усталену концепцію нових інформаційних технологій навчання. Бурхливий розвиток засобів інформатизації (комп'ютерів, комп'ютерних комунікацій), а отже, поява нових технологій обробки, передачі, одержання і збереження інформації відкриває нові можливості

для застосування комп'ютерів у навчальному процесі у вищій школі.

Щодо трактування поняття “інформатизація освіти” в науковій літературі немає протиріч. Наприклад, Шолохович В.Ф. у своїй роботі “Інформаційні технології навчання” дає таке визначення цьому поняттю: “Інформатизація освіти – це процес забезпечення сфери освіти теорією і практикою розробки й використання сучасних нових інформаційних технологій, орієнтованих на реалізацію психолого-педагогічної мети навчання і виховання” [12, 5].

І.М.Дичківська дає таке визначення: “інформатизація освіти – одна з глобальних тенденцій розвитку освіти, пов’язана з розширенням застосування комп'ютерів, інформаційних мереж і технологій в освітній практиці” [1,340].

Обсяги інформації в сучасному суспільстві настільки великі, що звичайні шляхи пошуку, передачі та роботи з інформацією стають неефективними. З іншого боку, сучасні потужні комп'ютери і засоби зв'язку дозволяють швидко знаходити, передавати й обробляти необхідну інформацію. Але для цього потрібно вміти користуватися цими засобами, тобто володіти відповідними технологіями. Саме ці технології називають “новими інформаційними технологіями”. Слід зазначити, що слово “нові” присутнє у цій назві тому, що інформаційні технології в суспільстві були завжди. Люди спілкувалися між собою, передавали повідомлення одне одному, зберігали знання і значущу інформацію для наступних поколінь. Але тільки з появою нових технічних засобів можливості роботи з інформацією якісно змінилися і значно розширилися.

Таким чином, у науковій літературі існують незначні розбіжності в трактуванні поняття “нова інформаційна технологія”. Зокрема, Жалдак М.І. вважає, що “це – сукупність методів і технічних засобів збирання, організації, збереження, опрацювання, передачі й подання інформації, що розширює знання людей і розвиває їхні можливості щодо керування технічними і соціальними проблемами” [4, 22].

Кузнєцов Е.І. розуміє під “новими інформаційними технологіями” сукупність засобів і методів обробки даних, які забезпечують передачу, обробку, зберігання і відображення

інформаційного продукту (даних, ідей, знань), що передбачає використання різних технічних засобів, центральне місце серед яких належить комп'ютеру" [12, 5].

Гриценко В.І., Пасьшин Б.Н. вважають, що "НІТ - сукупність принципово нових засобів і методів обробки даних, що забезпечують цілеспрямоване створення, передачу, зберігання та відображення інформаційного продукту (даних, ідей, знань) з найменшими затратами того соціального середовища, де розвивається нова інформаційна технологія" [3, 9].

Отже, комп'ютер є одним з найголовніших засобів НІТ навчання, який відкриває студентам доступ до нетрадиційних джерел інформації, дає цілком нові можливості для творчості, дозволяє реалізовувати принципово нові форми і методи навчання.

Розглянемо, як саме можна використовувати комп'ютер у якості фактора оптимізації навчального процесу у вищій школі.

Чітко проявляється тенденція розглядати використання комп'ютера з точки зору тих функцій діяльності, які йому надаються. У системі навчання розрізняють два види діяльності – навчальну та учбову, і саме тому можна розглядати комп'ютер як засіб учбової діяльності і як засіб навчальної діяльності.

Якщо комп'ютер використовується тільки як засіб учбової діяльності, то його функції мало чим відрізняються від тих, які він виконує в інших видах діяльності – науковій, виробничій; тоді взаємодія студента з комп'ютером повністю вкладається в більш загальну схему взаємодії "користувач – ЕОМ".

Коли ми говоримо про використання комп'ютера в навчальному процесі, то ми перш за все маємо на увазі використання комп'ютера як засобу управління учбовою діяльністю.

Також можна виділити ще такі два види використання комп'ютера в навчальному процесі вищої школи.

Для першого характерне безпосередня взаємодія студентів з комп'ютерами. Цей метод визначає те завдання, яке задається студентам, оцінює правильність і надає необхідну

допомогу. Тут навчання проходить, як правило, без викладача. За допомогою до викладача звертаються тільки у разі, коли комп'ютер не може справитися з ситуацією через недосконалість навчальної програми.

Другий вид характеризується взаємодією з комп'ютером не студентів, а викладача. Комп'ютер допомагає викладачам в управлінні навчальним процесом. Зазвичай цей вид використання комп'ютера в навчальному процесі застосовують тоді, коли не можна забезпечити кожного студента персональним комп'ютером.

Як свідчить практика, використання комп'ютера в навчальному процесі вищої школи спрямоване переважно на розв'язання таких чотирьох типів дидактичних завдань:

1. Комп'ютер використовується як допоміжний засіб для ефективного розв'язання вже існуючої системи дидактичних завдань. Змістом об'єкта засвоєння при цьому є довідкова інформація, інструкції, обчислювальні операції, демонстрації тощо.

2. Комп'ютер може бути засобом, на який покладено вирішення окремих дидактичних завдань за умови збереження загальної структури, мети і завдань безмашинного навчання. При цьому сам навчальний зміст не закладається в комп'ютер.

3. Використовуючи комп'ютер, можна ставити і вирішувати нові дидактичні завдання.

4. Комп'ютер може використовуватися як засіб, що допомагає засвоювати складні абстрактні теоретичні поняття. Таке засвоєння досягається шляхом моделювання поняття [8, 336].

Доцільним є розділяти навчальний матеріал на невеликі порції таким чином, щоб кожна порція змогла укластися на екрані монітора, а студент не пасивно читав довгі тексти, а мав би можливість частіше відповідати на поставлені за питання після достатнього часу для обмірковування.

У програмах повинен бути посилений елемент контролю в навчанні й елемент навчання в контролі. Для цієї мети після кожного за питання передбачені три виходи: коли відповідь правильна, коли вона помилкова; коли студент не знає, що робити і не дає ніякої відповіді.

У першому випадку комп'ютер видає так зване позитивне підкріплення й нове завдання. У другому й третьому випадку спочатку пропонується невелика допомога, після чого студенту надається можливість продовжити самостійну роботу. Якщо студент знову дав помилкову відповідь або звернувся за допомогою, йому надається більш серйозна допомога, а потім знову можливість для самостійної діяльності. Цей цикл можна повторити необхідну кількість разів, поступово збільшуючи допомогу, поки не буде повністю вирішене поставлене завдання. Коли машина дає повне розв'язання завдання, студент зобов'язаний переписати його у свій зошит. На цей випадок у програмі передбачене пропонування студенту нового завдання, аналогічного вже розв'язаному. У такий спосіб перевіряється, чи засвоєний матеріал, який викладається.

Якщо завдання використовується для перевірки знань й умінь, то в сценарії для комп'ютера точно зазначено, яку оцінку треба поставити залежно від того, якою мірою студент використав допомогу і які помилки допускав при роботі. Все це дозволяє більш точно перевірити й оцінити знання студентів, не перериваючи процесу навчання.

Таким чином, комп'ютер, який має багато технічних можливостей, робить процес навчання привабливішим для студентів, а найголовніше — створює можливість діалогу: діалогу не формального, коли комп'ютер ставить запитання, а студент повинен відповідати в заданих рамках, а інтерактивного діалогу, коли головним у діалозі стає студент, коли він нав'язує комп'ютеру свої правила або "навчає" його.

Основною метою використання комп'ютера в навчальному процесі вищої школи є підготовка студентів до повноцінної життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства. Педагогічні завдання використання комп'ютера в навчальному процесі:

- інтенсифікація всіх рівнів навчально-виховного процесу, підвищення його ефективності та якості;
- побудова відкритої системи освіти, що забезпечує кожному студенту власну траєкторію самоосвіти;
- системна інтеграція предметних галузей знань;

- розвиток творчого потенціалу студента, його здібностей до комунікативних дій;
- розвиток умінь експериментально-дослідницької діяльності та культури студентів;
- формування інформаційної культури студентів;
- реалізація соціального замовлення, обумовленого інформатизацією сучасного суспільства.

Основною умовою ефективного використання комп'ютера в навчальному процесі є індивідуалізація та диференціація навчання, яка в окремих умовах досягається шляхом використання програм, що діалогово навчають і що мають стимулюючу функцію. У цих програмах комп'ютер перш ніж поставити студенту оцінку, пропонує йому повторний навчальний фрагмент. Знаючи це, студент із більшою увагою робить перший прохід фрагмента й намагається засвоїти все, щоб встигнути при другому проході одержати кращу оцінку. У процесі діалогу комп'ютер емоційно байдушний до помилок студентів.

Також комп'ютер допомагає не тільки студенту, але й викладачу, особливо в контролі знань. Забезпечення постійного контролю, що враховує як давно одержані знання й уміння студентів, так і ті, що повинні бути отримані після виконання певної роботи, значно скорочує час, коли студент не діє.

Інформаційно-довідкові системи комп'ютера дозволяють організувати зберігання й швидкий доступ до більших обсягів інформації. Швидкий доступ – найважливіша властивість системи, що підвищує цінність знань завдяки збільшенню швидкості їхньої оберненості. На комп'ютерах можуть бути створені специфічні інформаційно-довідкові системи, наприклад каталог книг вузівської бібліотеки, перелік найважливіших історичних подій, електронний енциклопедичний словник, довідники і т.п.

З метою вивчення ставлення студентів до використання комп'ютера в навчальному процесі було проведено анкетування.

Студентам було запропоновано дати відповіді на такі запитання:

1. Чи подобається вам вивчати матеріал за допомогою

комп'ютера?

2. Чи часто використовується вами комп'ютер як засіб навчання ?
3. Чи вмієш ти працювати з комп'ютером?
4. Чи вивчаєш ти навчальні дисципліни за допомогою комп'ютера?

Серед опитаних 83% студентів зазначили, що їм подобається вивчати навчальні предмети за допомогою комп'ютера, оскільки таке навчання сприяє більш повному формуванню уявлень про ті чи інші процеси, що вивчаються. Але студенти вважають, що комп'ютер є засобом навчання і не може замінити повністю діяльність викладача, оскільки лише викладач може враховувати індивідуальні особливості студентів, їх рівень знань та знайти правильний підхід у спілкуванні. При цьому активність студентів на заняттях, на яких використовується комп'ютер як засіб навчання, значно зростає. Так, 31% опитаних студентів зазначили, що вони виявляють активність під час виконання завдань на комп'ютері, оскільки сподіваються на об'єктивну оцінку; 47% опитаних зазначили, що не вміють працювати і користуватися комп'ютером як засобом навчання.

Застосування нових інформаційних технологій дозволяє модернізувати навчальний процес і підвищити ефективність засвоєння теоретичного матеріалу, вдосконалити методику викладання вузівських навчальних дисциплін.

Використання окремих типів файлів (зображення, аудіо, відео, анімація); створення власних лекцій (інтеграція різних об'єктів в один формат – презентації, вебсторінки); використання існуючих мультимедійних програм (електронних підручників) активізує пізнавальну активність студентів, урізноманітнює форми навчальної діяльності, поширює систему навчальних засобів, що веде до підвищення ефективності вузівського навчання.

Література

1. Дичківська М.І. Інноваційні педагогічні технології. – К.: Академвидат, 2004. – С. 340-341.
2. Гершунский Б.С. Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы. – М.: Педагогика, 1987. – 152 с.

3. Гриценко В.И., Панынин Б.Н. Информационная технология: состояние и вопросы развития. – К.: Науково думка, 1989. – 152 с.
4. Жалдак М.И. Система подготовки учителя к использованию информационных технологий в учебном процессе. – М, 1984. – С. 3- 22.
5. Завісена Н.І. Комп'ютеризація освіти в психолого-педагогічній літературі // Рідна школа. – 1999. – №7-8. – С.59-61.
6. Забродська Л.М. Проблеми інформатизації освіти // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 1999. – №3.
7. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. – М.: Педагогика, 1988. – 192 с.
8. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. Навч. посібник. 3-є вид., доп.- 2001. – 608 с.
9. Нові інформаційні технології навчання / Освітні технології. – Київ. – 2001. – С.163-180.
10. Роберт И. Новые информационные технологии в обучении: дидактические проблемы, перспективы использования // Информатика и образование. – 1991. – №4. – С.113-117.
11. Стрельников В.Ю. Інформаційні технології навчання // Проблеми освіти. – К., 2004. – Вип. 35. – С.113-116.
12. Шолохович Э.И. Информационные технологии обучения // Информатика и образование. – 1998. – № 2. – С.5-52.

В.В.Сізов

ДЕЯКІ ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

В статтє изложєны основныє организационныє проблемы в системе разработки и внедрения электронных информационных технологий в учебный процесс.

This article is devoted to the basalical organizational hroblems of for mulation electronic information trends in educational process.

Процес реформування вищої освіти висуває сьогодні нові вимоги до організації навчального процесу. Закон України “Про вищу освіту” визначає форми навчання у вищих навчальних закладах: денна (очна); вечірня; заочна, дистанційна; екстернатна. Кожна з форм має моделі організації навчального процесу: навчальні заняття, самостійна робота, практична підготовка, контрольні заходи. У такий спосіб спектр форм навчання і форм організації навчального процесу досить широкий. Усі ці явища поєднує проблема самостійності й індивідуалізації утворення, звідси головна мета освіти навчити учитися.

Існує безсумнівний зв'язок між формами, методами та змістом освіти, з одного боку, і пануючою в певну історичну епоху технологією, з іншого. Зв'язок цей є аж ніяк не прямолінійним, освіта розвивається з запізненням – це природне явище.

Проте в наш час, коли домінуючими технологіями в різних сферах життя є інформаційні, перед освітою стоїть безліч питань. Дійсно, існує безсумнівне перетинання, оскільки освіта є споконвічною “інформаційною технологією”. Поява високоефективних технічних пристроїв обробки інформації змушує задуматися, як змусити інформаційні технології працювати в сфері освіти.

Тому мета нашої статті визначити деякі можливі проблеми, мікрорівневого характеру, пов'язані з визначенням питань у сфері розробки і впровадження інформаційних технологій у систему освіти.

На перший погляд, ситуація про яку піде мова, достатньо вивчена на всіх рівнях.

У першу чергу необхідно відзначити науково – теоретичні, методичні розробки в сфері створення і впровадження інформаційних технологій Носенко Е.Л., Чернышенко С.В. (Методологічні аспекти забезпечення запам'ятовування інформації при розробці дистанційних навчальних курсів: Метод. посібн. – Дніпропетровськ.: Вид – во Дніпропетр. ун-ту, 2003. – 88 с.), дослідження в галузі застосування електронних підручників Сидоренко С.,

Холмської Г., наукові статті з практичного досвіду у створенні і застосуванні електронних підручників Козлакової Г., Левшина М.

Однак, необхідно відзначити, що тут, як і раніше, залишається низка конкретних проблем скоріше процесуального характеру, ніж предметного. Сьогодні практично кожен ВНЗ має індивідуальний практичний досвід у цієї сфері, проте виникають проблеми і питання, що носять загальний, ідентичний характер.

Ці питання стосуються проблем не стільки організаційного, скільки інформаційного характеру, з одного боку, а з іншого – психологічно-адаптаційних проблем. (мова не буде йти про комп'ютерну освіту учасників навчального процесу).

Проблеми інформації можна розділити на дві основні групи:

- а) носії інформації і технології;
- б) передача інформації споживачу.

Мається на увазі той аспект форми навчання, що зв'язаний із самостійною роботою студента, тим більше, якщо мова йде про заочну, дистанційну, екстернатну форми навчання, коли саме самостійна робота студента є визначальною в освітньому процесі.

Обговорення окремого питання узгоджується з проблемами впровадження на мікрорівні деяких положень, пов'язаних з Болонським процесом.

Відомо, що в окремих країнах однією з умов кредитної системи виступає відведення на самостійна роботу 50 і більш відсотків навчального навантаження студента.

Можливо, що це цілком виправдано в умовах широкого доступу до інформаційних баз, визначено чіткими ціннісно-орієнтованими мотивами до навчання й одержання освіти.

На сьогоднішній день вітчизняна система всебічного забезпечення і впровадження інформаційних технологій не відповідає бажаному. А прагнення деяких ВНЗ звести аудиторну навчальну роботу студентів до 30 відсотків не завжди зрозуміле, хоча виправдано з матеріально-витратної точки зору. (З тією же ситуацією зіштовхнулася англійська система вищої освіти в середині 90-х років. При цьому найбільший ВНЗ –

Відкритий університет Великобританії, що широко використовує дистанційну систему освіти, засновану на інформаційних технологіях, відводить на самостійне навчання тільки 1/3 студентського часу).

Безперечно, що перехід на інформаційні технології в освітній системі необхідний. Не виникає сумніву й те, що необхідно враховувати специфіку й особливості нашого стану підготовленості доозначених процесів, як з погляду матеріального забезпечення, так і психології сприйняття.

Тут і виникають ті самі проблеми, про які говорилося вище. Відсутність систематизованих баз даних, обмеженість користування мережею Internet, невисокий рівень програмного забезпечення, здатного донести інформацію необхідним чином (мова йде про методика подачі інформації і способах її засвоєння (осмислення)).

Очевидно, що сьогодні необхідна більш широка розробка і впровадження адаптаційних навчальних інформаційних систем, доступних для широкого користувача.

Одним з реальних кроків у цьому напрямку є “Положення про дистанційне навчання”, що визначає основну схему формування інформаційних навчальних матеріалів у вигляді Банку атестованих дистанційних курсів (БАДК) системи дистанційного навчання (СДН).

Це “Положення” саме по собі викликає більше питань, чим відповідей на них. (Наприклад, регулювання відносин авторських прав, фінансування, механізм і критерії атестації дистанційних курсів і т.ін.).

Ще одна конкретна проблема – методика розробки і впровадження інформаційних технологій. Розробка навчально – технологічних методів і вимог до форми і змісту, методика використання тих чи інших видів і форм інформаційно – навчальних моделей.

Можна цілком погодитися з твердженням про те, що головний елемент інформаційних технологій на мікрорівні – електронний підручник, важливість якого неможливо преоцінити в умовах самостійної роботи студента.

Електронний підручник – базисний навчальний інструмент, що створює комплекс дидактичних можливостей

для того, кого навчають. Сама структура електронного підручника може виступати методикою вивчення матеріалу на основі принципів:

- системності (можливість піднести навчальний матеріал як єдину систему: мотивація – інформація – контроль знань);
- комплексності (визначати міжпредметні зв'язки, формувати логічний комплекс знань);
- творчості (здатність самостійно вибудовувати логіку знань).

Необхідно сказати, що можливості інформаційної технології на порядок перевершують навчальну технологію класичного варіанта, оскільки здатні запропонувати навчальний матеріал комплексно і системно.

Дослідження деяких авторів показали, що застосування інформаційних технологій скорочує час навчання втриє, а комплексне використання зображення, звуку, тексту, графічних і ілюстрованих матеріалів збільшує ефективність засвоєння матеріалу на 35 – 40 відсотків.

Створення і впровадження моделей інформаційних технологій у процес навчання припускає зміну ролі і функцій викладача, перетворення його у фахівця-консультанта, що додає новий обов'язок у його викладацьку діяльність (питання виміру й обліку витрат праці); здійснення навчального процесу в напрямку його індивідуалізації; застосування нетрадиційних форм контролю знань, умінь і навичок. Тому, крім електронних підручників, необхідно створювати системи контролю знань тих, кого навчають. При цьому контролюючі системи повинні мати кілька рівнів, взаємозалежних між собою. Перший рівень (внутрішній) – самостійний контроль знань студентом, другий (зовнішній) – контроль знань викладачем.

Об'єктивно подолання зазначених проблем – явище довгострокове, однак явна ефективність застосування нових технологій спонукає до створення можливих проектів (це тема окремої розмови).

Іншу групу проблем можна віднести до суб'єктивних процесів, тобто до психологічно-адаптаційного фактора. Він визначається, з одного боку, здатністю і готовністю викладача (навчального закладу в цілому) використовувати електронні технології в навчальному процесі і, з іншого боку, готовністю

студента сприймати нову технологію саме як самостійну форму навчання, як пізнавальний процес, що не припускає можливість примусу, де оцінка знань студента носить винятково об'єктивний характер.

Разом з тим комп'ютерне навчання вимагає серйозного психоемоційного забезпечення. Мають місце випадки конфліктів, емоційної напруженості, монотонії, стомлення. У зв'язку з цим обов'язковою є розробка рекомендацій із психологічної готовності до роботи з комп'ютерною технікою, особливо в діалогових системах. Зараз відомо, що ефективність комп'ютерного навчання немислима без обліку індивідуальних психодинамічних особливостей того, кого навчають.

При роботі з комп'ютером оптимально включені всі канали сприйняття, мимовільна увага, досить високий рівень оптимального порушення, комфортність процесу пізнання максимальна, процес, звичайно, підживлюється енергією того, кого навчають. У зв'язку з цим пропонується враховувати основні особистісні характеристики тих, кого навчають: темперамент, особливості емоційного реагування, тип міжособистісної взаємодії, особливості протікання пізнавальних психічних процесів, інтелектуальний потенціал і тощо. Облік особистісних характеристик також необхідний для згладжування, попередження негативних сторін комп'ютерного навчання. Сюди варто віднести питання відчуження, нерівні умови навчання, зниження ролі писемної мови, ослаблення творчого мислення, втрату почуття реальності і т.ін. Усе це говорить про те, що комп'ютеризація навчання – одне з найскладніших завдань, вирішення якого повинно здійснюється з урахуванням принципів системного підходу.

Не можна не враховувати найважливіший фактор у системі організації і впровадження інформаційних технологій – особистість викладача. Розробка і створення інформаційного навчально-методичного комплексу відбувається на рівні навчального закладу, інакше і бути не може. Звідси можуть виникнути і виникають ряд проблем:

1. Професорсько-викладацький склад повинен мати деякі навички в роботі з інформаційно-комунікативними системами.

2. Відсутня система регулювання й обліку оплати праці групи фахівців, що створюють навчально–методичний комплекс з тієї чи іншої дисципліни (однозначно, це праця колективна).

3. Відсутній механізм регулювання відносин прав інтелектуальної власності (розроблений навчально–методичний комплекс має бути доступним широкому колу користувачів за межами навчального закладу).

4. Упровадження електронних навчально–методичних комплексів може привести до скорочення витрат на організацію аудиторних занять і в перспективі – професорсько–викладацького складу.

Наступна проблема, яка також повинна враховуватися у процесі розробки електронних навчально–методичних комплексів, – створення систем, що не вимагають спеціальних програмних оболонок, пристосованих для того, щоб їх міг заповнювати викладач, який не є фахівцем в галузі програмування, що робить його співавтором автоматизованого навчального курсу і залучає до активної, творчої роботи з засобами комп'ютерної технології навчання.

Говорячи про проблеми впровадження інформаційних технологій, не можна не враховувати часовий фактор.

Створення нових (тобто комп'ютерних) інформаційних технологій почалося майже відразу після появи перших ЕОМ, тобто півстоліття тому. Однак сьогодні немає жодного підтвердження існування будь-де у світі реальної системної організації навчального процесу з їхньою допомогою. Навчання вдома – це звичайні підручники, епізодичне використання компакт-дисків і Internet лише як додаткове джерело інформації. Що ж стосується соціального ефекту, де радикальна реорганізація системи освіти під впливом інформаційних технологій повсюдно може розглядатися, на думку деяких, наприклад російських вчених, як катастрофічна.

З цим важко не погодитися. Тому питання впровадження нових технологій підкреслює потребу в довгострокових апробаціях і експериментах, комплексному аналізу отриманих результатів.

Очевидно, що дані процеси неможливо умістити в хронологічні рамки, окреслені “Програмою розвитку освіти в Україні на 2005 – 2010 роки”.

Реально випускники багатьох навчальних закладів майже не володіють інформаційними технологіями. І вирішення цієї проблеми в основному знаходиться за межами системи утворення (одна з найважливіших з них – фінансування; тут не потрібно бути фахівцем, щоб розуміти, що тільки попередня стадія переходу до інформаційних технологій буде мати потребу в колосальних інвестиціях і будь-яка спроба перекласти на ВНЗ рішення цього питання, призведе до формалізації процесу, про який йде мова).

Можна підвести деякі висновки:

1. Розробка і впровадження інформаційних технологій у навчальний процес необхідні. Здійснюється як теоретична, так і практична сторона цього процесу. Однак є потреба в узагальненні і систематизації накопиченого досвіду, його апробації з урахуванням особливостей вітчизняної системи освіти.
2. Упровадження системи інформаційних технологій (чи її елементів) вимагає передусім вивчення з позиції психології сприйняття всіма учасниками навчального процесу. Також необхідна розробка й обґрунтування методик застосування новітніх навчальних систем.
3. Відсутність достатніх фінансових ресурсів, стійкість традиційних поглядів на систему навчання вимагають створення перехідних, адаптаційних систем, використання на першому етапі окремих елементів інноваційних технологій. Необхідно застерегти систему освіти від некритичного масового впровадження того, що ще не вийшло зі стадії експерименту. Сьогодні неприпустимо копіювати досвід закордонних країн у цьому напрямку.
4. Необхідна розробка організаційно-правової бази в системі з'єднання програмного забезпечення як форми з інформаційно-дидактичним матеріалом як змістом у процесі створення тих чи інших інформаційних моделей.

Наші висновки – далеко не весь перелік тих проблем, вирішення яких необхідне вже сьогодні.

Література

1. Закон України “Про вищу освіту”. Від 17 січня 2002 року. N 2984-III.
2. “Положення про дистанційне навчання”. Наказ міністерства освіти від 21.01.2004 № 40.
3. Програма розвитку освіти в Україні на 2005 – 2010 роки // Вища школа. – 2005. – №3.
4. Носенко Е.Л., Чернышенко С.В. Методологічні аспекти забезпечення запам’ятовування інформації при розробці дистанційних навчальних курсів: Метод. посібн.-Дніпропетровськ.: Вид – во Дніпропетр. у-ту, 2003. – 88 с.
5. Хеннер Е.К. Образование и новые информационные технологии – мечты и реальность. ВУЗ. XXI век: Науч.-информ. вестник. Вып. 1 / Западно-Уральский институт экономики и права. –Пермь, 2001. – 64 с.
6. Сидоренко А., Холмська Г. Електронний підручник з фізичного матеріалознавства: методичні проблеми і досвід. Вища освіта України. –2002. – № 1.
7. Козлакова Г. Інформаційні технології: інтелектуалізація навчання у вищій школі //Вища освіта України. –2002.–№ 1.
8. Левшин М. Інформаційні технології – з першого класу (Семіотичний підхід у процесі керування мультимедійними навчальними програмами) // Вища освіта України.– 2002.–№ 1.
9. Джеррі Е. Гудісон. Впровадження електронної освіти в галузі вищої освіти у Великобританії: шлях у майбутнє//Вища школа. –2002. –№ 4-5.

Л.І.Варнавська

МЕТОДИ ВПРОВАДЖЕННЯ КОМП’ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЗАСОБАМИ ПРОГРАМИ INTEL “НАВЧАННЯ ДЛЯ МАЙБУТНЬОГО”

В статтє рассматривается необходимость использования новейших компьютерных технологий в процессе профессиональной подготовки будущего учителя,

подтверждается эффективность их использования с помощью одной из современных программ.

The necessity of using the latest computer technologies during teacher's professional training is considered, the effectiveness is confirmed in the article.

Постановка проблеми. Питання впровадження в навчальний процес комп'ютерних технологій хвилює зараз багатьох науковців як нашої країни, так і близького зарубіжжя. Змінюються цілі і завдання, що постали перед сучасною освітою в інформаційному суспільстві, поступово на зміну традиційній системі навчання приходить особистісноорієнтована, традиційні методи замінюються інноваційними, що передбачає зміщення акцентів у навчальній діяльності, її спрямування на інтелектуальний розвиток учнів за рахунок зменшення ролі репродуктивної діяльності. Навчальний процес, який орієнтований на особистість учня і враховує його індивідуальні особливості та здібності, передбачає, що в центрі навчального процесу знаходиться учень, його пізнавальна та творча діяльність. Головною метою такого навчання є розвиток інтелектуальних і творчих здібностей учнів, і роль учителя в цьому процесі, на ряду з відповідальністю, зовсім відмінна від тієї, що орієнтована на традиційне навчання.

У наш час, коли пріоритетом розвитку освіти є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечує подальше удосконалення навчально-виховного процесу, великого значення набуває підготовка студентів вищих педагогічних навчальних закладів – майбутніх вчителів – до організації нових підходів у навчанні, застосування новітніх педагогічних технологій. Студентській молоді потрібна інформація про нові технології в навчанні та вихованні, про результати науково-дослідницької роботи, які проводяться в сфері навчання; про освітні програми, які сприяють формуванню нових форм і методів навчання.

Виникають **протириччя** між необхідністю вводити нові педагогічні технології в професійну підготовку майбутнього вчителя та відсутністю методичної літератури з використання комп'ютерних технологій у підготовці фахівців; між недостатніми знаннями для роботи в INTERNETі, у програмах

POWER POINT, Excel тощо та необхідністю використання цих програм студентами вищих педагогічних навчальних закладів; між потребою вести дискусію та невмінням доводити власну точку зору.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання удосконалення навчальних технологій за допомогою комп'ютера мають відображення в роботах таких авторів, як І.Зязюн, Н.Волкова, І.Манькусь, А.Лисенко, М.Лебедева, І.Теплицький, Б.Ломов, О.Тихомиров та ін.

Проблема втілення комп'ютерних технологій у педагогіку має відображення в концепції І.Зязюна, який для оптимізації методів дидактики ставить в один ряд з проблемою учіння згорнуті інформаційні структури та дистанційне учіння. Учений вважає, що цей новий метод, який ґрунтується на використанні комп'ютерних технологій і засобів INTERNET, для оптимального управління процесом учіння більш дійсний, адже учень відчуває, що його навчальна діяльність відбувається сумісно з діяльністю викладача.

Н.Волкова вважає, що необхідною умовою новаторського підходу до професійної підготовки майбутніх спеціалістів є широке впровадження в педагогічний процес вищих закладів освіти нових інформаційних технологій навчання, стрижнем яких є комп'ютерні технології [1].

На думку цілого ряду психологів, комп'ютер є таким засобом діяльності людини, застосування якого якісно змінить можливості накопичення та застосування знань кожним збільшити можливості пізнання [4].

Використання комп'ютерних технологій у якості знаряддя пізнання людини означає виникнення нових форм розумової, мнемонічної (мистецтво запам'ятовування), творчої діяльності, що можна розглядати як історичний розвиток психічних процесів людини [5]. Засоби інформаційних технологій не можуть бути введені в технології навчання як заміна традиційних засобів навчання, але вони здатні чинити суттєвий вплив на технологічний процес, який входить до структури педагогічної технології:

- на організацію навчального процесу;
- на методи і форми навчальної діяльності;

- методи і форми роботи викладача;
- на діяльність викладача з управління процесом засвоєння знань;

а також створити об'єктивні можливості для розробки принципово нових технологій, які б відповідали цілям освіти.

За В.Красильніковою, застосування комп'ютерних технологій навчання дозволяє змінити вид усього процесу навчання; сучасний комп'ютер та програмно-методичне забезпечення потребує зміни форм спілкування викладача та учня, перетворюючи навчання в ділове співробітництво, що підвищує мотивацію навчання, призводить до пошуку нових моделей занять, проведення підсумкового контролю, підвищує індивідуальність та ефективність навчання [2].

Результати дослідження. Аналіз наукової літератури дозволив встановити, що стає очевидною актуальність проблеми застосування новітнього програмного забезпечення для професійної підготовки майбутнього вчителя, до впровадження в ній сучасних інформаційних технологій навчання, як засобу управління навчальною діяльністю.

Однією з таких програм є програма Intel “Навчання для майбутнього”, яка сприяє активному залученню освітніх закладів України до світового інформаційного простору [3]. Ця програма, покликана забезпечити підготовку професійних фахівців до вимог завтрашнього дня, ставить при роботі з педагогічними університетами головною задачею навчити майбутніх вчителів використовувати інформаційні технології тільки у взаємодії з педагогічними технологіями, що може стати дієвим засобом удосконалення процесу навчання.

Учасники цієї програми вчать використовувати базові інформаційні технології, працювати з Інтернет ресурсами та офісними додатками, проектувати web-сторінки, створювати публікації, дидактичні та методичні матеріали, для чого використовуються програми, які входять до складу Microsoft Office: Word, Excel, Power Point, а також програма Publisher. При роботі в програмі “Навчання для майбутнього” разом з інформаційними технологіями поєднуються цілий комплекс сучасних технологій навчання: модульний підхід до організації

навчання, метод проектів, проблемне навчання, групове та парне навчання.

У своїй роботі ми зупинимося на одному з них: це метод проектів.

Можливість використання різних видів занять забезпечує створення педагогічних ситуацій спілкування викладача та студента, в розвитку яких останній може виявити ініціативу, творчість, дослідницький підхід при засвоєнні навчального матеріалу. Одним із способів оволодіння знаннями та розвитку творчої активності є *розробка проектів*.

Тут доречно згадати про міжпредметні зв'язки та використання комп'ютерів у дисциплінах, далеких від інформатики, що демонструє необхідність використання комп'ютера не тільки в повсякденному житті, а також як інструменту для видобування та використання інформації. Міжпредметні зв'язки і використання інформаційних комп'ютерних технологій дозволяють не тільки поглиблено вивчати матеріал, але й формувати загально-навчальні вміння, системи наукових знань, світоглядні переконання. Проблема мотивації навчання вирішується легше, якщо задача, обрана для реалізації проекту, буде мати практичне значення, а її результат – використано реально в житті або в процесі навчання. Методика проектування потребує системного підходу при розробці, що передбачає знання технологій вирішення проблем, вміння бачити кінцевий результат та шляхи його створення, що можна зрівняти з кваліфікаційною або дипломною роботою.

Далі ми наведемо приклад проекту “Альтернатива – нормативам”, який було створено за допомогою програми Intel “Навчання для майбутнього”.

Цілями і завданнями міжпредметного (інформатика + музична культура + хореографія + фізична культура) проекту “Альтернатива – нормативам” у програмі було:

- показати можливості використання комп'ютера як інструменту практичної та навчальної діяльності;
- розвивати знання, вміння та навички до створення презентації в програмі Power Point; веб-сайту та публікації в програмі Publisher;

- підвищити інтерес до пізнання та самостійного отримання нової інформації як за допомогою друкованої літератури, так і за допомогою мережі Internet;
- розвивати комунікативні навички, уміння вести дискусію, доводити свою точку зору, чітко висловлювати власні думки;
- аналізувати інформацію та синтезувати нові ідеї.

Необхідно було скласти такий проект, за допомогою якого можна було б, використовуючи сучасні танцювальні музичні стилі, замінити частину нормативів з фізичної культури сучасними танцювальними рухами, чим поєднати знання про сучасні молодіжні музичні стилі та виконавців цієї музики та танців з використанням деяких на заняттях з фізкультури.

Робота над проектом складалася з кількох етапів. На **першому** була висловлена тема всього проекту, після чого студенти об'єдналися в три групи, де перед кожною поставили задачу і висловили бажану форму звіту: створити презентацію, веб-сайт або випустити інформаційний листок. На **другому** етапі учасники кожної групи розподіляють між собою функції, визначають навантаження кожного учасника групи, розробляють структуру проектної роботи. **Третій** етап визначається кропіткою роботою над проектом, де основною формою діяльності є підбір матеріалу. На цьому етапі студенти поглиблюють свої знання з музичних стилів, шукають нові джерела інформації: підручники, музичні енциклопедії, тематичні комп'ютерні CD- та DVD – диски, вчать користуватися Інтернетом для пошуку матеріалів для проекту; одночасно набувають знань з використання комп'ютерних технологій, опановують способи роботи зі сканером, принтером, проектором; вчать робити розкадровку відеокліпів для виявлення певних рухів танцю та застосування їх на заняттях фізкультурою; запрошують спеціаліста-медика для проведення технічних вимірів та консультацій з ним з приводу заміни деяких вправ на ритмічні танцювальні рухи; вчать складати порівняльні графіки та діаграми. Наприкінці роботи учасниками проекту, за результатами експерименту, було написано листа до міського відділу народної освіти з певними пропозиціями щодо теми проекту. Викладач надає консультації,

рекомендує літературу для самостійних занять, тематичні сайти, на які можна “заходити” для пошуку необхідної інформації; при необхідності викладач може запропонувати студентам переглянути деякі положення та принципи виконання роботи. Всі матеріали збираються в проектну папку (портфоліо проекту) за графіком роботи, затвердженим на попередньому етапі. Досвід, накопичений у процесі роботи в проекті, відкриває нові перспективи практичного застосування можливостей комп’ютерних технологій. **На четвертому етапі** ведеться підготовка до захисту проекту та сам захист, який проходить у вигляді конференції, куди запрошуються вільні слухачі, викладачі. Виставляючи на розсуд аудиторії презентацію, веб-сайт та інформаційний листок, студенти показали, яких умінь та навичок володіння комп’ютерними технологіями вони набули, ставши учасниками проекту, як поглибилися їхні знання щодо сучасних танцювальних музичних стилів і як ці знання можна застосувати до роботи в сучасній загальноосвітній школі.

Участь у проекті Intel “Навчання для майбутнього” дозволила встановити зріст умінь та навичок у використанні комп’ютерних технологій; показала, що мережа Internet призначена не тільки для розваг, але й для пошуку необхідної інформації; поглибила знання з професійної підготовки майбутнього вчителя музики. Це дозволило нам зробити **висновки**, що робота в програмі Intel з використанням комп’ютерних технологій підвищує якість професійної підготовки майбутнього вчителя музики; дозволяє студентам отримати вміння щодо правильного користування мережею Internet, знання для роботи в програмах Power Point, Excel, навчитися синтезувати нові ідеї та вести дискусію.

Подальша перспектива. Актуальність проблеми щодо використання комп’ютерних технологій у професійній підготовці майбутнього вчителя музики потребує подальшого вивчення. Результати роботи можуть бути використані при розробці методичних рекомендацій з означеної проблеми.

Література

1. Волкова Н. Умови формування інформаційної культури молоді /Зб. Наук. Праць / Гол. ред. проф.Буряк В.К. – Кривий Ріг: КДПУ, 2004. – Вип. 7 – С.170-179.

2. Красильникова В. Информатизация образования: Понятийный аппарат// Информатика и образование. – 2003 – №4.
3. Лебедева М. Подготовка студентов педвузов по программе Intel «Обучение для будущего»// Информатика и образование. – 2003 – №8, С.7-10.
4. Ломов Б.Ф. Научно-технический прогресс и средства умственного развития человека// Психологический журнал. – 1985. – №6. – С.8-28.
5. Тихомиров О., Бабанин Л. ЭВМ и новые проблемы психологии. – М., 1986. – 204 с.

Л.О.Савченко, В.В.Морозов

УПРОВАДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ЗАСОБАМИ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

В статтє рассматриваются проблемы личносно ориентированного обучения при использовании компьютерных технологий, метод телекоммуникационных проектов.

In article to be considered problems personally focused training at use of computer technologies, a method of telecommunication projects

Постановка проблеми. Одним із стратегічних завдань реформування освіти в Україні згідно з державною національною програмою “Освіта” є формування освіченої, творчої особистості. Розв’язання цього завдання передбачає психолого-педагогічне обґрунтування змісту і методів навчально-виховного процесу, спрямованого саме на розвиток особистості учнів. Однак цьому процесові поки що бракує цілеспрямованості та науково-методичного забезпечення.

Аналіз досліджень та публікацій. На сьогоднішній день світова наука пов’язує з особистісним навчанням та вихованням праці К.Гольдштейна, А.Маслоу, Дж.Олпорта, К.Роджерса, Р.Мея, Е.Фрома, К.Хорні, В.Франкла, Р.Бернса та ін.

Сучасні вимоги до формування особистісного підходу поступово визначалися в дослідженнях таких відомих психологів, як К.О.Абульханова-Славська, В.В.Давидов, В.О.Моляко, Л.М.Проколієнко, І.С.Якиманська, О.Г.Асмолов, В.В.Столін, М.Титаренко та ін. У 70-90-ті роки питання необхідності особистісного підходу в психології та педагогіці неодноразово порушувалися в працях В.О.Сухомлинського, І.С.Кона, А.В.Петровського, Б.О.Федоришина, І.Д.Беха та ін.

Упродовж останніх років значно зростає інтерес до особистісного підходу саме в педагогічній психології та практичній педагогіці. Враховуючи складність розробки такого підходу, дослідники вважають за доцільне здійснювати його побудову на шляху переходу до нього від інших, більш розроблених підходів. Тому пропонуються такі його форми, як “особистісно-соціально-діяльнісний підхід” (О.В.Барабанщиков і М.Ф.Феденко), “принцип діяльнісно-особистісного підходу” (В.І.Андреев), “особистісно-діяльнісний підхід” (І.О.Зимня), “системний особистісно-діяльнісний підхід” (Л.М.Деркач), “індивідуально-особистісний підхід” (О.Я.Савченко) тощо. Особистісно орієнтована освіта спирається на фундаментальні дидактичні дослідження, присвячені особистісно розвивальним функціям навчання та виховання. На теренах СНД дослідженням особистісно орієнтованої освіти опікуються І.С.Якиманська, В.В.Сериков, І.Д.Бех, В.В.Рибалка та інші.

В.В.Сериков вбачає головну функцію особистісно орієнтованої освіти в забезпеченні особистісного розвитку кожного суб'єкта навчального процесу, наполягаючи на визнанні за учнем права на самовизначення та самореалізацію в процесі пізнання через оволодіння власними способами навчальної роботи.

Сьогодні різні автори називають різноманітні технології, які належать до особистісно орієнтованих технологій, загальноприйнята класифікація поки що відсутня.

Мета статті – розглянути вплив комп'ютерно зорієнтованих технологій на формування якості знань учнів в

умовах упровадження комп'ютерних проєктів у шкільну практику. Особистісний підхід дедалі утверджується як ключовий психолого-педагогічний принцип організації навчально-виховного процесу, від якого багато в чому залежить ефективність переорієнтації системи освіти на розвиток особистості школярів. Однак рівень його науково-методичного обґрунтування не задовольняє педагогів і психологів.

Особистісний підхід доцільно розглядати як важливий психолого-педагогічний принцип, як методологічний інструментарій, основу якого становить сукупність вихідних концептуальних уявлень, цільових установок, методико-психодіагностичних та психолого-технологічних засобів, які забезпечують більш глибоке цілісне розуміння, пізнання особистості дитини і на цій основі — її гармонійний розвиток в умовах існуючої освітньої системи.

Отримані результати. Існує один із способів реалізувати особистісний підхід у навчанні — зробити навчання сферою самоствердження особистості. Особистісно стверджувальна ситуація — це та, яка актуалізує сили особистості. Будь-які педагогічні успіхи зумовлені актуалізацією власних сил особистості вчителя та учнів.

Особистісно орієнтована освіта реалізується через діяльність, яка має не тільки зовнішні атрибути спільності, а й своїм внутрішнім змістом передбачає співпрацю, саморозвиток суб'єктів навчального процесу, виявлення їх особистісних функцій. На наш погляд реалізувати особистісно стверджувальні ситуації можливо при використанні **комп'ютерної зорієнтованої технології**. Для організації та застосування комп'ютерних технологій є необхідними:

- програма проведення тестів;
- проведення атестацій;
- повні шкільні курси з усіх дисциплін [9,63].

Проведення **телекомунікаційного проєкту** (передавання інформації на відстані комп'ютерними засобами). Мета таких проєктів — дослідження певної

проблеми, спрямованої на досягнення спільного результату. Вони носять міжпредметний характер. Розв'язання проблеми, закладеної в будь-якому проекті, завжди потребує інтегрованого знання. Такі проекти припускають відхід від авторитарних методів навчання, з одного боку, але з іншого, передбачають продумане поєднання різноманітних методів, форм і засобів навчання. Організація телекомунікаційних проектів потребує спеціальної й досить ретельної підготовки як учителів, так і учнів. Телекомунікаційні проекти дозволяють не тільки передавати учням суму знань, а й навчати набувати ці знання самостійно за допомогою можливостей глобальної комп'ютерної мережі Internet. Учителі та учні в процесі роботи в телекомунікаційному проекті набувають комунікаційних навичок і вмінь працювати в різних групах, виконуючи різні соціальні ролі (лідера, виконавця, посередника тощо).

Для реалізації окреслених проектів учитель повинен мати такі знання та вміння:

- уміння побачити і відібрати найбільш цікаві й практично значущі теми проектів;
- володіння всім арсеналом дослідницьких, пошукових методів, уміння організувати дослідницьку самостійну роботу;
- переорієнтація всієї навчально-виховної роботи учнів зі свого предмета на пріоритет різноманітних видів самостійної діяльності учнів, на пріоритет індивідуальних, особистісних, парних, групових видів самостійної діяльності дослідницького, пошукового, творчого характеру. Дитина може розвивати свої потенціальні здібності, природні задатки тільки за умови, що вона матиме можливість працювати в різних режимах, але з пріоритетним акцентом на індивідуальні самостійні діяльності;
- володіння мистецтвом комунікації, яке передбачає вміння організувати і вести дискусії, не нав'язуючи своєї точки зору, не тиснучи на аудиторію своїм авторитетом; здатністю генерувати нові ідеї; підтримувати в групі стійкий позитивний емоційний настрій;

- якщо мова йде про міжнародний проект – практичне володіння мовою партнера;
- володіння комп'ютерною грамотністю;
- уміння інтегрувати знання з різних галузей для розв'язання проблематики вибраних проектів [9,66].

Наведемо приклади телекомунікаційних проектів:

1. “Ідеали та принципи сучасної молоді”. Мета – навчити старшокласників розповідати своїми словами про ті цінності, які вони вважають найважливішими у своєму житті.
2. “Екологічні проблеми Землі”. Мета полягає в зверненні уваги молоді на екологічні проблеми Землі, попередженні природних катастроф, формуванні дбайливого ставлення до рідного краю.
3. “Рідна мова”. Мета – сприяння розвитку, популяризації та очищенню рідної мови. Конкурс оповідань, добірка прислів'їв, цікавих висловів про мову, власні художні твори (поезія, новели, казки тощо), методичні розробки виховних заходів.
4. “Проблеми СНІДу”. Мета – попередження хвороби, культура взаємовідношень, формування морально-етичних якостей особистості.
5. “Моя майбутня професія”. Мета – змусити розмірковувати про майбутнє життя, яке примножить, якісно змінить майбутнє суспільство. Конкурс творів, малюнків.

Проекти можуть мати соціальну, культурну, економічну значущість. Можливо, намічена ідея може бути коректно усвідомлена тоді, коли буде розглянута система знань. Напевно, треба дослідити проблему крок за кроком, проект за проектом послідовно. Мова вже йде про програму, що складається з серії проектів.

Висновки. На сучасному етапі формування системи освіти України гостро стоїть проблема особистісно орієнтованого навчання, вона висуває все більші вимоги до вчителя, рівня його професіоналізму і майстерності. У зв'язку з цим виникає гостра потреба в пошуку нових форм і методів навчання, які активізували б можливість застосування здобутих знань на практиці.

Використання в навчальному процесі системи, яка включає в себе комп'ютерні технології та завдання у вигляді проектів згідно з індивідуальними особливостями учнів, забезпечує збільшення інтересу до предмета та підвищення якості знань учнів.

Особистісний підхід дозволяє зробити навчання посильним для всіх учнів з урахуванням їх участі в різноманітних проектах.

Головна мета особистісного підходу – це вивчення предмета з використанням індивідуальних вправ з урахуванням індивідуальних особливостей учнів.

Особистісний підхід забезпечує врахування вікових особливостей учнів, їх інтересів, виступає ефективним засобом створення мотиву до навчання.

Застосування на уроках комп'ютерних проектів робить процес навчання доступним, цікавим, посильним для кожного учня та допомагає долати перешкоди.

Література

1. Акімова М.К. Індивідуальність учасногося и индивидуальний подход. – М.: Знание, 1991. – С.58-72.
2. Бех І.Д. Гуманізація у вихованні підростаючої особистості// Рідна школа. – 1995. – С.23-25.
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии – К.: Высшая шк., 1989. – 249 с.
4. Брокгауз Ф.А., Ефрен И.А. Энциклопедический словарь. Современная версия. - М.:Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. - 672с.
5. Бордовский Г.А., Извозчиков В.А. Новые технологии обучения: Вопросы терминологии // Педагогика. – 1993. – №5.
6. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Уклад і голов. ред. В.Т.Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ "Перун", 2003. – 1440 с.
7. Волкова Н.П. Педагогіка – К.: Академія, 2001. – 388 с.
8. Галузинський В.М. Індивідуальний подход в воспитании учащихся. – К.:Рад. шк., 1982. – 133 с.

9. Забарна А. Комп'ютерні зорієнтовані технології. // Сучасні шкільні технології. – Київ.: Редакція загально педагогічних газет, 2004. – С.61-70.

О.О.Сорокіна

КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ВАЖЛИВА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

В статье анализируется понятие "компетентность", рассматривается широкий спектр точек зрения, касающихся проблемы профессиональной компетентности будущего педагога. Для студентов педагогических вузов.

The article deals with the term "competence", lots of different points of view concerning the problems of professional competence of future teachers are analyzed. For students of pedagogical universities and institutes.

Процеси демократизації суспільства підвищують роль людського фактору в соціальних процесах, ускладнюють вимоги до особистості, яка здатна до активної, творчої діяльності, відповідальної поведінки її в політичному, соціально-економічному, професійному та культурному житті.

Багатоаспектність та багатоплановість дій особистості в суспільному житті породжує проблему якісної освіти, удосконалення професійної підготовки майбутніх спеціалістів та насамперед майбутніх педагогів.

Проблема модернізації підготовки педагогічних кадрів сьогодні актуальна як ніколи, оскільки об'єктом праці вчителя виступає людська індивідуальність у всій її неповторності. Проблема професійної підготовки майбутнього вчителя полягає у визначенні критеріїв, які характеризують його професіоналізм та готовність до творчої, професійної діяльності.

В останній час більшість учених схиляється до загального висновку про те, що таким критерієм може виступати компетентність як складне особистісне утворення, яка характеризує ступінь готовності вчителя вирішувати навчально-виховні проблеми.

Саме поняття "компетентність", досить широке за змістом, стає предметом вивчення з боку соціологів, психологів

та педагогів. Аналіз наукової літератури з цього питання дозволяє говорити про те, що сутність поняття “компетентність” не має єдиного тлумачення.

У методичній літературі існує велика кількість підходів до визначення сутності професійної компетентності вчителя: від розробки основ формування педагогічної спрямованості особистості вчителя (А.А.Орлов, С.Т.Каргін, І.Я.Фастовець та ін.), розвитку професійно важливих якостей та особистості в цілому (Є.П.Білозерцев, І.А.Колеснікова, А.Є.Кондратенков, Н.В.Кузьміна, М.Д.Левітов, І.Я.Лернер, М.М.Скаткін, В.А.Сластьонін та ін.) до визначення сутності витоків педагогічної творчості (В.Т.Андреев, Ю.Н.Кулюткін, В.І.Загвязинський, М.М.Поташник та ін.), аналізу психологічних основ професійної діяльності вчителя (Л.С.Виготський, А.Н.Леонтьєв, Д.Б.Ельконін, А.М.Матюшкін, С.Л.Рубінштейн та ін.).

Велика кількість підходів говорить про складність феномену, який досліджується, та односторонність вирішення питання про сутність професійної компетентності сучасного вчителя.

Мета нашої статті полягає в тому, щоб на основі аналізу різних точок зору, підходів та висновків авторів конкретизувати сутність компетентності як важливої характеристики педагогічного професіоналізму, її зміст та структурні компоненти, виділити професійно значущі якості спеціаліста, які виявляються на особистісному рівні у формі ціннісно-смыслових норм діяльності вчителя.

Як було вже зазначено вище, у наш час відсутнє єдине визначення поняття професійної компетентності. Огляд психолого-педагогічної літератури та інших інформаційних джерел, присвячених цій проблемі, показує, що можна виділити декілька підходів до визначення поняття “професійна компетентність”. Так, наприклад, закордонні дослідники назване поняття іноді трактують як “поглиблене знання”, “стан адекватного виконання завдання”, “здатність до актуального виконання діяльності”, “ефективність дій” [4].

Деякі вчені сутність компетентності зводять до набору вмінь, а саме:

- вміння працювати згруповано у тісній кооперації, беручи на себе відповідальність та беручи участь у прийманні рішень стосовно організації процесу досягнення очікуваного результату;
- вміння працювати самостійно, без постійного керівництва;
- вміння працювати з проблемами та шукати шляхи їх вирішення;
- вміння здійснювати аналіз нової ситуації, використовуючи існуючі знання;
- вміння діяти в невизначених умовах, самостійно здобуваючи інформацію, якої бракує;
- здатність кооперувати свої зусилля з іншими членами групи [5].

Аналізуючи позицію автора в трактовці сутності поняття “компетентність”, не можна не побачити її однобічності, як і в тому разі, коли окремі автори сутність замінюють знаннями.

На відміну від зазначених точок зору, Е.Ф.Зеєр під професійною компетентністю розуміє сукупність професійних знань, умінь, а також способи виконання професійної діяльності [2].

Варто зазначити, що оскільки в особистісноорієнтованій парадигмі сучасної освіти центральне місце відводиться особистості, яка актуалізується самостійно, то й сам процес підготовки сучасного вчителя має бути націлений на формування професійного складу його особистості. У зв'язку з цим одним з найбільш поширених визначень терміна, який ми розглядаємо, у вітчизняній психолого-педагогічній літературі є таке: “якість, властивість або стан спеціаліста, які забезпечують разом або окремо його фізичну, психічну та духовну відповідність необхідності, потребі, вимогам професії, спеціальності, спеціалізації, стандартам кваліфікації службовій посаді, яку займає” [3].

Враховуючи багатоаспектність та багатофункціональність праці вчителя, цілком справедливе твердження А.Серого про те, що головним показником компетентності має бути особистісне зростання спеціаліста. Учений вважає, що “здатність робити осмислений вибір,

приймати відповідальність за своє існування, довіряти іншим людям, любити, відстоювати свою думку та інше” є важливими характеристиками компетентності спеціаліста [6].

А.Серий, на відміну від Е.Ф.Зеєра, вважає, що саме зазначені вище якості допоможуть майбутньому професіоналові задіяти весь потенціал знань, вмінь та навичок, які він отримав у вищому навчальному закладі. Цілком справедливим твердженням є те, що при визначенні сутності компетентності важливо враховувати не тільки зміст освітнього процесу, який опосередковує засвоєння професійних знань, умінь та навичок, але й умови особистісного зростання студента, його ідентичності “я – професіонал”.

Вивчення наукової літератури дозволило виявити ще один аспект професійної компетентності вчителя, який не завжди привертав увагу дослідників, це спілкування. Педагогічна діяльність завжди є двостороннім процесом, взаємодією, співробітництвом та співтворчістю, що передбачає перш за все комунікацію, спілкування в системі “учитель – учень”, “викладач – студент”.

Професійна компетентність педагога – це сформованість у його праці різноманітних сторін педагогічної діяльності і педагогічного спілкування, у яких самореалізована особистість педагога на рівні, що забезпечує стійкі позитивні результати в навчанні і розвитку учнів.

Погоджуючись з позицією Е.Ф.Зеєра, який стверджує, що метою освіти не має бути формування людини із задалегідь заданими властивостями і якостями, і точкою зору А.Серого, згідно з якою в освітньому процесі слід забезпечити особистісне зростання майбутнього професіонала, ми вважаємо, що сам термін “професійна компетентність” має поєднувати в своєму змістові потребу особистості в самозмінах, саморозвитку та самореалізації. Компетентність вчителя необхідно розглядати крізь призму відношення суб’єкта діяльності до іншої людини.

Педагогічна професія водночас є перетворюючою та керуючою. А для того, щоб керувати процесом розвитку особистості, треба бути компетентним. Тому поняття професійної компетентності педагога являє собою єдність його

теоретичної та практичної підготовки в цілісній структурі особистості, характеризує його професіоналізм.

Зміст професійної компетентності педагога тієї чи іншої спеціальності визначається кваліфікаційною характеристикою. Вона являє собою нормативну модель компетентності педагога, відображуючи науково обґрунтований склад професійних знань, умінь та навичок. Кваліфікаційна характеристика – це, по суті, зведення узагальнених вимог до вчителя на рівні його теоретичного та практичного досвіду.

Зміст педагогічної освіти можна розглянути як єдність знань і вмінь, досвіду творчої діяльності та досвіду емоційно-ціннісного ставлення до педагогічної дійсності. Взаємозв'язок цих компонентів не є протиріччям їх лінійності, коли попередні елементи можуть до певного моменту існувати окремо від наступних, але наступні неможливі без попередніх.

Враховуючи специфіку діяльності вчителя, треба визначити суттєві характеристики компетентності як показника педагогічного професіоналізму. Як показує аналіз структурних компонентів діяльності вчителя, професійна компетентність майбутніх педагогів характеризується соціальністю, культуродоречністю, міжпредметністю, системністю, ситуативністю, мотивованістю та практичною спрямованістю. Одним з пріоритетних показників компетентності вчителя є творчий потенціал його особистості.

Компетентність – це складне особистісне утворення, яке поєднує в собі професійні знання, уміння, навички, які передбачають результативність педагогічних дій, прагнення та здатність реалізовувати особистісний потенціал, що забезпечує творчість у вирішенні педагогічних проблем, особистісну відповідальність за результати праці вчителя та необхідність постійного професійного зростання та самовдосконалення.

Компетентність майбутнього вчителя виступає і як мета, і як результат педагогічного впливу навчального процесу на особистість. Це складне особистісне утворення формується в процесі оволодіння студентами системою професійних знань, умінь та навичок, засвоєння педагогічною практичною діяльністю, вдосконалення професійно-педагогічних здібностей

за допомогою системи рольових, ігрових та тренінгових завдань.

Таким чином, професійна компетентність як сукупність якостей та здібностей майбутнього спеціаліста виникає, розвивається та вдосконалюється в процесі активної діяльності, шляхом різноманітних активних форм та методів, які забезпечують суб'єкту позицію кожному студенту. Сучасні моделі та технології особистісно-орієнтованого навчання у вищій педагогічній школі забезпечують навчальне середовище, здоровий психологічний клімат, які позитивно впливають на формування професійної компетентності майбутніх педагогів. Все це у комплексі формує та розвиває особистість майбутнього педагога таким чином, щоб вона володіла способами саморозвитку та самовдосконалення, що забезпечувало б педагогу ефективне функціонування як суб'єкта-професіонала в системі "людина – людина".

Література

1. Адольф В.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя // Педагогика. – 1998. – №1. – С.72-75.
2. Зеер З.Ф. Психология профессий: Учебное пособие. М.: Академия, 2003. – 336 с.
3. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие. - Ульяновск: ИПК им.Ульянова, 1996. – 227 с.
4. Мутовкина О.М. Слагаемые профессиональной компетентности преподавателя иностранных языков. - Волгоград, 2001.-188с.
5. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. – М., 2002. – С.11-13.
6. Серый А. Становление компетентности практического психолога // Высшее образование в России. – 2005. – №5. – С. 63.
7. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – №2.

АНАЛІЗ ТРАКТУВАННЯ ПОНЯТТЯ “ПРОФЕСІЙНИЙ ІМІДЖ” У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

В статтє рассматриваются разные подходы к категории “имидж”, его основные характеристики, виды. Предлагается своя трактовка понятия “профессиональный имидж”.

The article is devoted to different approaches to the category “image”, its main characteristics, types. The own notion of the term “the professional image” is considered.

Педагог це дуже особлива професія. Поряд з ним завжди знаходяться учні, колеги, батьки. Завжди вважали, що в педагогічному вузі готують тільки гарного спеціаліста, який володіє знаннями, уміннями, а загальнонародським якостям відводилося другорядне значення. Учитель впливає на учнів і на оточуючих своїм авторитетом; чим вищий цей авторитет, тим більший його вплив на мислення, моральні норми та цінності учнів. Кожен учитель може загубити свій авторитет, якщо він не цікавить своїх учнів як особистість. В.О.Сухомлинський вважав: “Силою, що спонукає кожного вихованця поглянути на себе, замислитись над власною поведінкою, управляти собою – є особистість вчителя, його ідейне переконання, багатство його духовного життя” [6,70]. Діяльність педагога – це публічна діяльність, а публічна діяльність вимагає якостей, які є ідеальними. Ці ідеальні якості і формують імідж людини. Виховання особистості великою мірою залежить від учителя, який формує в класному колективі та в кожному учневі окремо ідеї, цінності, зразки поведінки. Тому ґрунтовного вивчення потребує сьогодні стратегічна освітня проблема – формування професійного іміджу вчителя.

Мета статті полягає в тому, щоб виявити основні визначення поняття “імідж” та “професійний імідж” сучасного вчителя.

Питання про визначення поняття професійний імідж тільки починає формуватися в педагогічній науці.

Коли заходить розмова про особистість людини, то завжди виокремлюють її імідж, який є однією з ключових

проблем в розумінні суспільних наук – педагогіці, психології, соціології. Вітчизняні та закордонні дослідники неодноразово почали звертатися до проблеми іміджу. З метою розкриття поняття “професійний імідж” розглянемо більш детально категорію “імідж”.

Насамперед треба зазначити, що таке поняття як імідж з’явилося лише в 70-х рр. ХХ ст. З самого початку свого виникнення імідж розглядався як засіб, за допомогою якого здійснювалося маніпулювання людською свідомістю. На сьогоднішній день у науковій літературі відсутнє єдине визначення поняття “імідж”. Воно дається авторами залежно від завдань і напрямків їх дослідження. Ми вважаємо, що різне трактування зумовлене складністю самого об’єкта дослідження, зокрема різноманітністю його форм, варіантів, хоча існують загальні вихідні методологічні позиції. Названа категорія виражає складну структуру відношень між матеріальним і духовним світом.

У сучасній українській енциклопедії ми знайшли таке трактування поняття імідж (у перекладі з англійської та латинської мови – вид або образ) – це цілеспрямований формуючий образ (якої-небудь особистості, явища або предмета), який емоційно-психологічно впливає на кого-небудь з метою популяризації, реклами тощо [7, 318].

А.Г.Оводова дає декілька тлумачень поняття “імідж”:

- образ під яким розуміються не тільки зовнішні якості, але й образ мислення, дій;
- інструмент, який допомагає будувати стосунки з оточуючими;
- враження, яке справляє людина на оточуючих [3, 80].

М.Скрипник під іміджем розуміє знаковий замінник, який концентрує основні риси особистості. Також вона виділяє таке поняття як “імідж педагога” – образ, знакова характеристика особистості, яка включає і форму, і зміст, завдяки чому в суспільстві формується авторитет, престиж педагога. М.Скрипник виділила і типологію педагогічного іміджу, яка віддзеркалює погляд на імідж з різних позицій. У типологію увійшли такі типи педагогічного іміджу, як імідж педагога (результат минулого досвіду, який засвідчує

теперішній стан самоповаги педагога); імідж, який сприймається (це той образ, який бачать інші); бажаний імідж диктується ідеальним баченням його особистості в соціальному житті [5,2].

О.Булатові трактує імідж як поняття образу, тобто як ту форму життєвого виявлення людини, завдяки якій особистості даються сильнодіючі особистісно-ділові характеристики. Але О.Булатові виділяє і такий вид іміджу, як позитивний індивідуальний імідж педагога – гармонійне поєднання особистісних, індивідуальних і професійних якостей педагога, які у своїй купі дають здібності та можливості до суб'єкт-суб'єктивного відношення та спілкування з учнями, батьками, колегами [1,74].

Імідж – це результат роботи над собою або над іншими (людиною, предметом, явищем тощо). Професія педагога потребує створення іміджу особистості. Першим кроком до створення “ефекту ореола” можна вважати працю над своїм іміджем.

Як вважає Л.Попова, поняття іміджу складається з декількох компонентів. Першим компонентом є візуальна привабливість – першорядна складова іміджу педагога. У цьому компоненті значення мають і колірна гама робочого одягу, і правильно зроблений макіяж, і модна зачіска. Другим, але не менш важливим є такий компонент як красномовство. У спілкуванні вчителеві важливо не забувати про такі важливі компоненти як тон розмови, емоційність розповіді і ін. Наступним компонентом іміджу є невербальне спілкування (міміка, жести) Останнім компонентом є спосіб життя – це те, як люди сприймають ваше особисте життя, відносини з оточуючими людьми [4;234].

Імідж може бути також груповим, зокрема соціальна характеристика, яка може бути застосована як до людини, так і до організації, міста і навіть країни. З цього можна зробити висновок, що імідж школи, а також і вузу може бути виведений з іміджу їх працівників.

Розглядати поняття іміджу у філософському розумінні можна лише через синонімічні категорії, тому що поняття “імідж” як філософська категорія не існує.

Проблеми вивчення такого поняття як “професійний імідж” у науковій літературі ми не знайшли. Тому доцільно розглянути також таке поняття, як професійність педагога.

Педагог як особистість, його внутрішній світ привертала увагу, починаючи з античних часів. Вчені приділяли велику увагу гуманістичному вихованню. Т.Мор, Кампанелла та багато інших вчених вважали, що вчителі повинні виховувати духовно і морально багату людину.

-У працях Ж.Ж.Руссо, А.Дистерверга, К.Д.Ушинського, Я.А.Каменського можна було прослідкувати єдиний погляд щодо підготовки вчителя–професіонала. Потім цією проблемою займалися багато вчених (М.А.Бердяєв, С.Н.Трубецький, О.О.Абдуліна, Л.С.Нечепоренко, А.С.Макаренко, О.В.Сластьонін та інші).

Становлення професійного педагога починається з того, як він уявляє собі професійні риси, якості, якими повинен володіти випускник педагогічного вузу, ступаючи на шлях самостійної професійної діяльності, і які забезпечують йому толерантність в системі виробничо-особистісних відносин [2,21].

Якщо у вчителя є всі професійно значущі якості, то це забезпечить успішність його майбутньої педагогічної діяльності.

До найбільш значущих професійних рис належать свобода дій, відповідальність, активність.

Свобода дій – це можливість педагога постійно удосконалювати свої професійні якості. Якщо вчитель не буде боятися робити якісь вільні дії на шляху вдосконалення своєї професійної позиції, то він може вважати себе на першому щаблі до мети – вчитель-професіонал.

Другим щаблем удосконалення професійності є активність вчителя, яка виражає його життєву позицію. Якщо людина будь-якої професії хоче стати професіоналом у своїй справі, то вона ні в якому разі не буде зупинятися на досягнутому, а буде активно прямувати до поставленої мети.

Останнім і найважливішим щаблем у досягненні професійності є відповідальність, яка, на нашу думку, є головним чинником у формуванні професійності. Під відповідальністю розуміється те, що людина повинна

відповідально ставитися до своїх обов'язків (виконання навчального та виховного планів, заповнення журналів, відповідальність за власні вчинки, прийняті рішення, а особливо відповідальність полягає у вихованні, вихованні високоморальних школярів. Професійна творчість педагога істотно впливає на його імідж. Як правило, учитель спочатку досягає професійної позиції предметника, який передає знання учням, а потім визначає методичні завдання, згодом вивчає себе.

З усього за значеного вище можна зробити висновок, що вчитель-професіонал – це вчитель, який поєднує в собі відповідальність, активність і свободу дій.

Отже, професійний імідж вчителя – це поєднання професійних рис педагога, особистісних якостей та зовнішнього вигляду.

Професійний імідж педагога має бути цілісним, окремі його риси не повинні мати суперечностей між собою. Систематичний характер професійного іміджу необхідний для управління ним, оскільки дозволить побудувати загальну характеристику особистості.

Якщо кожен учитель буде йти до мети “вчитель професіонал” і буде мати свій професійний імідж, який допоможе виокремити себе як особистість серед інших вчителів, то можна припустити, що учні будуть з більшим бажанням ходити до школи, а як наслідок – відбудеться підвищення якості навчання.

Література

1. Булатові О. Імідж педагога – мода чи необхідність // Директор школи. – 2003. - №2. – С.74-78.
2. Кондрашова Л.В. Формування професійних рис педагога в умовах вищої школи // Зб. наук. праць / Головний ред. проф. Буряк В.К. – Кривий Ріг: КДПУ. – 2005. – Вип. 11. – С. 18- 26.
3. Оводова А.Г. Імідж сучасного вчителя // Начальна школа. Плюс. До і після. – 2004. - №5 – С. 80 – 82.
4. Попова Л. Імідж сучасного педагога // Народна освіта. – 2003. – №2. – С. 234-237.
5. Скрипник М. Імідж педагога: Технологія управління // Управління освітою – 2002. – № 15-16. – С. 2-8.

6. Сухомлинський В.А. Методика виховання колективу. – М.: Просвіта, 1981. – 153 с.
7. Сучасна українська енциклопедія. – «Рипол –Класик». – Т.5. - 2004. – 414 с.

С.М.Щербина

ПРОФЕСІЙНА ПОЗИЦІЯ ТА ЇЇ РОЛЬ У ВЗАЄМОДІІ ВЧИТЕЛЯ І УЧНІВ НА УРОЦІ

Автор статті освітлює вплив професійної позиції учителя на психологічний клімат уроку.

The author of the article highlights the influence of active professional position on the psychological climate of lesson.

Успішне вирішення завдань сучасної школи передбачає подальше підвищення ефективності різних форм навчання, у тому числі й уроку як основної форми організації навчального процесу. Проблема уроку завжди хвилювала і сьогодні хвилює педагогів-дослідників та вчителів-практиків. Значний доробок у розробку теорії уроку внесли Ю.К.Бабанський, В.К.Буряк, М.А.Данилов, Ю.Б.Зотов, Б.П.Єсіпов, У.Древс, Г.Векк, В.Оконь та інші. Для робіт цих дидактів характерна спроба розкрити специфічні особливості уроку.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє шукати резерви підвищення ефективності уроку в теоретичному обґрунтуванні педагогічних основ організації уроку, різноманітні методів та засобів навчальної роботи, поєднанні самостійної, відтворюючої та творчої роботи. Недоліком пошуку того часу було те, що особливості особистості вчителя та учнів, їх взаємодія в навчальному процесі, не привертала увагу дослідників.

Сьогодні є зрозумілим, що тільки особистісний підхід до проблеми уроку дозволяє знайти оптимальні шляхи підвищення його результативності в підготовці творчої особистості школяра. Багатьох дослідників хвилює питання: як у коло навчально-виховної роботи поставити особистість дитини? Як надати атмосфері уроку духу співробітництва та співтворчості вчителя та учнів?

Тому саме в останній час чимало уваги приділяється психологічним аспектам уроку, особливостям діяльності

вчителя і учнів, їх взаємодії та співтворчості на уроці. У цьому питанні відомий інтерес становлять роботи Ю.К.Бабанського, Я.О.Бодальова, Я.Я.Коломінського, Л.В.Кондрашової, Н.Д.Никандрова, О.В.Мудрика, у яких дається теоретичне обґрунтування педагогічної позиції вчителя та її ролі у взаємодії з учнями на уроці. У роботах психологів Рубінштейна С.Л., Лійметса Х.Й., Хараша А.У. та інших розкривається процес взаємодії особистостей вихователя та вихованців. Усі названі вище дослідники у своїх роботах приходять до висновку про те, що взаємодія в педагогічному процесі визнається характером професійної позиції вчителя, її активністю, цілеспрямованістю, творчим підходом до справи.

Ш.А.Амонашвілі в пошуках причин зниження інтересу школярів до навчання приходять до висновку, що такими є низька результативність уроку, що виявляється у формалізмі та догматизмі в діях учителя. За його глибоким переконанням, інтерес до навчання в учнів падає тому, що процес навчання ігнорує особистість дитини, її самостійність. Педагогіка, що не визнає інтересів, можливостей та здібностей дитини, як стверджує Ш.А.Амонашвілі, завжди буде звертатися до сили, демонстрації влади вчителя. Проблеми багатьох учителів пов'язані з тим, що, зайшовши до класу, вони бачать перед собою не особистість, що формується, а лише учня, який не вивчив урок, не слухає, заважає працювати. Діти виступають як носії знань, умінь, навичок, але не як маленькі громадяни зі своїми інтересами, бажаннями, здібностями.

Сьогодні потребує нових підходів до уроку, до організації навчально-виховної роботи. Багато дослідників вважає, що шлях до вирішення проблеми слід шукати в зміні характеру стосунків вчителя та учнів на уроці: педагогічний процес повинен стати привабливою силою для дитини (Ш.А.Амонашвілі); процесом постійного оновлення та збагачення і тих, хто виховується, і тих хто виховує (В.О.Сухомлинський); цілеспрямованою взаємодією вчителя і учнів, що передбачає формування творчої особистості з активною громадянською позицією (Л.В.Кондрашова). Загальним для всіх наведених тверджень є малювання авторів акцентувати увагу на зміні відношень у системі "учитель-

учень”, зміні характеру та стилю їхніх дій на уроці, спроба перенос акценту з активності позиції вчителя на активність учня.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє говорити про підвищення інтересу дослідників до визначення виховних можливостей професійної позиції вчителя на уроці. У визначенні показників професійної позиції немає єдності в науковій літературі, одні дослідники визначають орієнтацію (С.Г.Верхшловський), інші – “мотиваційну сферу” (Т.Шибутані); “духовний центр”, (Б.Г.Ананьєв), “систему установок” (Д.Н.Узнадзе), “спрямованість” (Л.І.Божович), “відношення” (В.М.М'ясищев) та інші.

Ми вважаємо, що активна професійна позиція – це складне особистісне утворення, яке характеризується позитивним ставленням до власної професійної діяльності, установкою та готовністю до творчої педагогічної праці, стійким способом поведінки, що базується на педагогічному такті, почутті професійного обов'язку та відповідальності, педагогічній взаємодії, стилі гуманного ставлення до учнів, потребі в самовдосконаленні.

Структура активної професійної позиції, визначена нами за допомогою теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури, самооцінок, експертних оцінок, тривалого фіксованого спостереження за діяльністю учителів-практиків, поєднує в собі такі компоненти:

- світоглядний (професійні погляди, переконання, цінності, принципи та готовність діяти відповідно до них);
- мотиваційний (відповідальність, професійний інтерес, бажання займатися педагогічною роботою, потреба в учительській праці);
- ціннісно-орієнтаційний (усвідомлення професійно-моральних цінностей і норм етики вчителя, віра в здібності учня, готовність прийняти його таким, який він є);
- емоційно-вольовий (витриманість, наполегливість, рішучість, самостійність, емоційна стабільність, задоволеність, почуття успіху, власної значущості);
- діяльнісний (почуття нового, творчий підхід до розв'язання професійних завдань);

- поведінковий (стиль діяльності і спілкування);
- операційний (професійні знання, вміння, навички).

До основних показників, що дозволяють говорити про рівень сформованості професійної позиції, віднесені такі: особиста та професійна зрілість; усвідомлення соціальної значущості педагогічної діяльності; свідомо дисциплінованість та відповідальність, критичність в оцінці результатів педагогічної діяльності; ініціативність та самостійність; креативність; емоційна стійкість; стійкість прояву професійної активності; зацікавленість та задоволеність учительською працею.

Ущоденній праці позиція вчителя нерідко насичена догматизмом та формалізмом, на уроці часто панівним є монолог учителя. У діях педагогів домінує трафарет: активні дії належать учителю, а учням – виконавські. У ситуації, коли вчитель диктує, а учень виконує, неможливо забезпечити нормальний психологічний клімат уроку, нормальне самовідчуття кожного учня. Оздоровлення атмосфери уроку потребує зміни позиції педагога у системі відношень “учитель – учень”. Як показали наші спостереження, моральна атмосфера уроку залежить від характеру педагогічного впливу та відповідної реакції учня на цей вплив. Вплив педагога може викликати позитивну, нейтральну та негативну відповідну реакцію учня. Однак, моральна атмосфера уроку, його результативність можливі лише за умови позитивної відповідної реакції учнів на вплив педагога. Зібрані нами дані дозволяють говорити про те, що педагогічний вплив не завжди забезпечує здоровий психологічний клімат, моральну атмосферу уроку. Педагогічний вплив як важливий показник позиції вчителя на уроці викликає позитивну відповідну реакцію учня при виконанні таких умов: новизни інформації; урахуванні індивідуальних особливостей особистості; різноманітності форм педагогічного впливу.

Ігнорування цих умов значно ускладнює позицію вчителя на уроці, тим самим негативно впливає на моральну атмосферу уроку. Зібрані нами дані свідчать про те, що студенти-практиканти та вчителі розуміють значущість уміння спілкуватися з учнями (72% від опитаних) та знаходять вихід з

складної ситуації (48% від опитаних), але вважають свої рішення завчасно без сумніву правильними, що, на жаль, негативно впливає на характер відношень у системі “учитель-учень”.

Як свідчать наші спостереження, у складних ситуаціях учителям та студентам-практикантам інколи складно вибрати правильні форми впливу на учнів. Неадекватність форми педагогічного впливу сприяє створенню конфліктних ситуацій на уроці. Позиція педагога в таких ситуаціях неоднорідна. На запропонований тест: “Як Ви будете діяти, якщо учень на Ваше справедливе зауваження відповів грубістю?” 65 % опитаних відповіли, що учневі необхідно попросити вибачення; 10% - не помітили б грубості; 6 % - надали б перевагу індивідуальній бесіді; 7 % - вирішили пригнітити учня своєю владою; 12 % - не змогли відповісти.

Все це говорить про те, що вчителю не слід недооцінювати і такого показника педагогічної позиції, як ставлення до учня. Учителю важливо прогнозувати на уроці результати педагогічного впливу на настрій та поведінку учнів, характер сприйняття та переживань кожного учня, його ставлення до впливу вчителя. Неадекватне сприйняття учнем педагогічного впливу заважає педагогічній взаємодії на уроці, що безпосередньо відображається на кліматі уроку, його моральній атмосфері. Це відбувається тому, що часто справедливі вимоги вчителя сприймаються школярем неадекватно.

Систематичні спостереження за діяльністю вчителів на уроці свідчать про те, що виникнення конфліктних ситуацій пояснюється недооцінкою комунікативної задачі сучасного уроку. Традиційна практика, яка склалася, зобов'язує вчителя формулювати та продумувати дидактичні, виховні та розвиваючі завдання уроку, а механізми спілкування, що мають бути представлені у вигляді комунікативної задачі, все ще ігноруються вчителями під час підготовки та проведення уроку.

Важливе значення має стиль діяльності вчителя. Стиль виступає показником цілісної активності вчителя і учнів на уроці. Стиль діяльності – це стійка система дій педагога на уроці, підхід його до вирішення професійних завдань. Від

характеру, стилю діяльності вчителя великою мірою залежить моральна атмосфера уроку. У ході дослідження була виявлена стійка залежність між кліматом уроку та характером стилю діяльності вчителя в системі відношень “учитель-учень”.

У педагогічній літературі найшли відображення різні стилі педагогічної діяльності. Так, розрізняють “проектувальний” та “ситуативний”, в основі виділення яких лежить характер мети та завдань, якими вчитель керується на уроці; “творчий” та “утилітарний”, їх сутність визначається тим, наскільки нестандартно підходить педагог до використання методів, прийомів та засобів організації пізнавальної діяльності школярів; “колективний” та “егоцентричний”, які розрізняються рівнем активності вчителя у спілкуванні з учнями, характером взаємодії з учнівським колективом і кожним учнем окремо.

Одержані дані в результаті спостережень та анкетування дозволяють говорити про зміну позиції учнів по відношенню до навчання та ступеня активності їх пізнавальної діяльності залежно від професійної позиції вчителя на уроці. Було встановлено пряму залежність між ставленням вчителя до професійної діяльності та ставленням учнів до навчання; між характером спілкування, стилем діяльності вчителя та ступенем активності учнів на уроці.

Так, опитування, проведене серед учнів 9-11 класів загальноосвітніх шкіл м.Кривого Рогу, показало, що на питання: “Чи цікаво Вам навчатися?” були одержані відповіді, які умовно можна об'єднати в три групи: а) подобається, оскільки люблю поповнювати свої знання, завжди цікавлюся новим; б) цікаво навчатися залежно від різних обставин; в) відсутній інтерес до навчання, оскільки відсутня потреба в одержанні знань. Було виявлено, що кількість учнів, що позитивно ставиться до навчання, значно перевищує число тих, хто не проявляє інтересу до навчання в тих класах, де позиція вчителя характеризується високою активністю, гуманізмом та творчим стилем діяльності. При цьому і якість знань учнів майже втричі вища, ніж в класах, де викладають дисципліни вчителі з пасивною педагогічною позицією, формальним підходом до виконання своїх професійних функцій.

Правильно віднайдений стиль взаємодії вчителя і учнів визначає емоційно-психологічний клімат уроку. В основі стилю спілкування повинні лежати моральна атмосфера, клімат ввічливості та тактовності, вимогливості та делікатності. Основу педагогічно визнаного стилю складають відношення партнерства, співтворчості та співпраці вчителя та учнів на уроці.

Характер педагогічної позиції визначається багатством особистості вчителя, його моральним, інтелектуальним та духовним багатством; різнобічність особистості вчителя, розум, його моральність значною мірою визначають те, з яким задоволенням та радістю, з якими ідеями та ініціативами учні працюють на кожному уроці, пізнаючи себе та оточуючу їх діяльність. Моральний клімат уроку значною мірою визначається справедливими вимогами вчителя до кожного учня. Діти дуже тонко відчувають ставлення педагога до них, образливе слово, недостатньо продуманий педагогічний вплив найчастіше викликають негативну реакцію з боку учнів, що накладає свій негативний відбиток на атмосферу уроку. Тому педагогічна позиція повинна базуватися на педагогічному такті. Педагогічний такт передбачає визначення міри у всьому, оскільки вчитель постійно знаходиться в ситуації, коли йому необхідно правильно оцінити настрій, інтереси, установки учнів. З урахуванням бажань, ціннісних орієнтацій учнів педагог повинен бути, з одного боку, вимогливим, а з іншого - уміти розуміти учня, своєчасно приходити до нього на допомогу, своєчасно підтримувати його.

Все викладене вище дозволяє говорити про те, що педагогічна позиція забезпечить якісно новий психологічний клімат уроку, якщо :

- перебудувати відношення в системі "учитель-учень" на принципах педагогічної взаємодії, співтворчості та співпраці;
- надати навчальній інформації не тільки суспільно-значущого, але й особистісно-значущого характеру;
- в основу спільної роботи вчителя та учнів покласти ті методи, які забезпечили б переміщення центру активності з учителя на учня.

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

В статтє рассматриваеться проблема формирования профессиональной компетенции будущих учителей в контексте Болонского процесса, анализируются причины модернизации высшего образования Украины.

This article considers the problem of the formation of the professional competence of a teacher in the context of Boulogne process, the reasons of modernization of Ukrainian higher education are analyzed.

Україна сьогодні шукає оптимальні шляхи забезпечення якості освіти, відновлення всієї освітньої системи взагалі. За останні 10–15 років стали відчутні значні результати в реформуванні системи освіти в Україні: зростання чисельності ВНЗ, у тому числі й приватних, поява навчальних закладів нового типу як вищої так і середньої освіти, збільшення кількості студентів, запровадження багаторівневої системи підготовки фахівців.

Незважаючи на об'єктивні досягнення, якість освіти, рівень підготовки випускників до професійної діяльності в країні знижується. Сучасний стан освіти і науки України, за даними спеціальних соціологічних досліджень, оцінюється академічним співтовариством як доволі низький. Спеціалісти відзначають непослідовність і непрофесіоналізм проведення освітніх реформ, погіршення якості освіти на всіх її кваліфікаційних рівнях, зниження суспільної цінності освіти тощо [8,3].

Підписання Україною Болонської декларації має сприяти удосконаленню її національної освітньої системи та виходу на сучасні рубежі розвитку освіти, а це значить стимулювати підвищення рівня підготовленості студентів до професійної діяльності, їх професійної компетентності.

Оскільки українські ВНЗ дають студентам гарний набір теоретичних знань і мінімальний комплект практичних навичок, це не дозволяє випускникові відразу приступити до конкретної

практичної роботи зі спеціальності [9,44-45]. Це знижує їх можливості щодо конкурентноспроможності, мобільності на європейському ринку праці, а також свідчить про недостатню сформованість їх професійної компетентності.

Беручи до уваги, що з-поміж таких засад Болонської декларації, як принцип автономності, відповідальності, наочності, диверсифікації, сумісності, мобільності, одним із провідних є принцип якості як фундамент формування зони європейської вищої освіти. Якість – це головна умова для довіри, мобільності, сумісності й принади в зоні європейської вищої освіти [1,9]. Таким чином, можна зробити висновок про найгострішу необхідність підвищення рівня підготовленості випускників до професійної діяльності, формування їх професійної компетентності і якості освіти взагалі.

Проблемі вступу України до держав – учасниць Болонського процесу присвячено значну кількість наукових праць, статей В.Кременя, В.Андрущенко, В.Журавського, М.Полякова, Ю.Рудавського, Ю.Якименко, Ю.Сухарнікова, В.Скнаря, О.Литвина.

Аналіз останніх досліджень свідчить, що головні закономірності, принципи, сутність і зміст загальноєвропейського освітнього простору і фактори підвищення ефективності освіти вивчають Ю.Афанасьєв, Н.Бринев, Ж.Дадабаєв, В.Каменська, Н.Кропотова, С.Митрофанов, О.Сухомлинська, В.Чистохвалов. Зокрема, В.І.Астахова розглядає кадрові проблеми освітньої системи в контексті Болонської декларації, основні причини необхідності приєднання України до Болонського процесу. Е.Е.Абібуллаєва аналізує основні принципи Болонського процесу, характеризує вихідні положення, такі як автономність, мобільність, науковість, конкурентноспроможність як головні вимоги до змісту та організації навчального процесу. В.Андрущенко розробляє деякі шляхи модернізації педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу [3,5-9]. Л.В.Кондрашова аналізує проблеми, які стоять перед педагогічною вищою освітою, переваги та недоліки її реформування відповідно до Болонської угоди [6,18-26].

Слід зазначити, що на сьогодні Україна має високий рівень фундаментальної і професійної підготовки, яку дають наші університети. Модернізація системи освіти в Україні має певні спільні ознаки з Болонським процесом, але за більшістю напрямків йому не відповідає.

На сучасному етапі концепція реформування вищої освіти потребує докорінного перегляду. Є необхідність у створенні програми послідовного зближення з європейським освітнім і науковим простором. Важливо враховувати, що Болонська декларація не вимагає змін у змісті освіти й методиці викладання. Болонська декларація вимагає створення єдиної структури рівня освіти в різних країнах для того, щоб вони були порівнювані: єдиний додаток до диплома, заповнений англійською мовою, ECTS – європейська система перекладу кредитів, уведення єдиної дворівневої освіти (бакалавр, магістр), підвищення якості освіти і встановлення сумісних критеріїв її оцінки.

Водночас орієнтація на Болонський процес не має призводити до тотальної перебудови вітчизняної системи освіти. Навпаки, її стан треба глибоко осмислити, порівняти з європейськими критеріями стандартів та визначити можливості її вдосконалення на новому етапі.

Болонський процес – це процес розпізнавання однієї системи іншою на європейському просторі. Якщо майбутнє України пов'язане з Європою, то неможливо і надалі стверджувати, що Болонський процес має для нас лише просвітне та пізнавальне значення [3,8]. Насамперед ми маємо відстоювати наші національні інтереси, як це роблять усі держави – учасниці Болонського процесу.

Болонська угода перш за все спрямована на створення загальноєвропейської системи освіти, яка передбачає уніфікацію спеціальностей, єдині терміни навчання, високу якість професійної підготовки, спільний стандарт в оформленні загальноосвітніх результатів [6,18].

Болонська декларація передбачає два ступені вищої освіти: підготовка бакалаврів і магістрів, до того ж перший рівень розрахований на набуття професійних компетенцій, а другий – на розвиток творчих здібностей особистості [6,21].

З огляду на новітні тенденції розвитку суспільства, основні принципи і вимоги Болонської декларації, створення єдиного ринку праці та інтелектуального простору, підвищення мобільності кадрів, особливо великого значення набуває формування професійної компетенції майбутніх викладачів вищої школи.

Л.В.Кондрашова зазначає, “аналіз повсякденної практики дозволяє говорити про те, що вища школа не завжди формує у своїх випускників повною мірою готовність до життя і праці в нових умовах” [6,20].

Професійна компетентність – категорія багатоаспектна. Її структура визначається цілями й завданнями сучасної освіти і являє собою цілісну систему.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про відсутність єдності у визначенні поняття “компетентність”. У багатьох педагогічних дослідженнях можна зустріти змішування понять “готовність”, “компетентність” та “професіоналізм” [5]. На взаємозв’язок, що існує між цими поняттями, вказують у своїх працях Л.П.Алексєєва та Н.С.Шаболдина, і це логічно призводить до поняття “професійна компетентність”. Так, Л.П.Алексєєва і Н.С.Шаболдина трактують професійну компетентність як “інтегральну характеристику ділових і особистих якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвід, достатній для здійснення мети певного роду діяльності” [2,97].

К.Б.Віаніс-Трофименко професійною компетентністю вчителя називає “таку пошукову діяльність педагога, коли на основі бази знань, вмінь, навичок та усвідомленого розуміння своєї ролі у суспільстві, безперервного самовдосконалення й саморозвитку особистості він забезпечує оптимальний варіант організації навчально-виховного процесу з метою формування творчої особистості” [4,236].

Слід зазначити, що професійна компетентність – це фактично результат професійної підготовки фахівця, якісна характеристика, це єдність теоретичної і практичної готовності до професійної діяльності, у тому числі і педагогічної [7,145].

Л.З.Тархан у своїх дослідженнях виділяє основні рівні професійної компетентності: навченість, професійна

підготовленість та професійний досвід. У зв'язку з цим студент і навіть випускник ВНЗ не може розглядатися як фахівець, що досяг високого рівня професійної компетентності, адже він не має достатнього професійного досвіду. На нашу думку, для формування професійної компетентності майбутніх викладачів у сучасному ВНЗ має бути створене таке освітньо-розвивальне середовище, у результаті взаємодії з яким майбутній викладач набуває не лише знання (предметно-технологічні, психолого-педагогічні, загальнокультурні), необхідні для ефективної діяльності, але й формує готовність до роботи на їх основі; тобто вчиться аналізувати, передбачати наслідки своєї діяльності, певним чином використовувати інформацію, проектувати та прогнозувати результати педагогічного процесу, вибирати найефективніші засоби й шляхи його організації, а також прагнути до постійного самовдосконалення й саморозвитку своєї особистості.

Для того щоб випускники українських педагогічних ВНЗ були конкурентноспроможними в сучасних умовах європейського ринку праці, необхідна, як зазначає Л.В.Кондрашова, модернізація змісту вищої освіти, яка неможлива без здійснення єдності процесуальної й інформаційно-змістовної сторін навчального процесу, інтеграції наукового знання в трьох його аспектах: гуманітарному, науковому і спеціальному в структурі професійної підготовки майбутніх фахівців [6,22].

Оновлення педагогічного знання пов'язане з розробкою нових курсів: педагогічного менеджменту, педагогічного маркетингу, превентивної педагогіки. Педагогічна вища школа має озброїти студентів системними знаннями з педагогічної антропології, педагогічної психології, психотерапії.

Таким чином, розробка цих аспектів педагогічного знання буде сприяти вдосконаленню практичного боку професійної підготовки майбутніх педагогів [6,24-25].

Окрім фахових дисциплін, треба приділяти особливу увагу й міжспеціалізаційним умінням та навичкам, таким як комунікація й міжнародні мови, здатність мобілізувати знання та вирішувати проблему в умовах, які постійно змінюються,

працювати в команді й розвиватися соціально, нестандартно і творчо мислити.

Не менш гострою є необхідність розробки системи супроводу випускників, що передбачає не тільки постійні контакти з ними і відстеження їхнього кар'єрного зростання, але й формування спеціальних форм надання їм додаткових знань і навичок; додаткове стажування за кордоном або перепідготовка за визначеним напрямом, вивчення передового педагогічного досвіду.

Проблема формування професійної компетентності майбутніх викладачів і модернізація освітньої системи України полягає в тому, щоб прагнення до європейських стандартів освіти не загубили національні набутки вищої педагогічної освіти України, не підмінили фундаментальність освіти тільки прикладним характером знань і були спроможними адекватно реагувати на національні, економічні потреби та урахували національні інтереси своєї країни.

Література

1. Абибуллаева Э.Э. Фундаментальные основы и принципы Болонского процесса. // Професіоналізм педагога. Європейський вибір України: матер. всеукр. науково-практ. конф. – Ялта. – 2005. – С. 244.
2. Алексеева Л.П., Шаболдина Н.С. Преподавательские кадры: состояние и проблемы профессиональной компетентности. – М., 1994. – С.44.
3. Андрущенко В. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу // Вища освіта України. – 2004. – №1. – С. 5-9.
4. Віаніс-Трофименко К.Б. Професійна компетентність вчителя як необхідна умова сучасного навчального процесу // Педагогічні науки: Зб. наук. праць. – Херсон: Вид-во ХДУ, 2005. Вип. 38.– С.233- 236.
5. Деркач А. Рабочая книга практического психолога. Технология эффективной профессиональной деятельности (пособие для специалистов, работающих с персоналом). – М.: Красная площадь, 1996. – С.397.
6. Кондрашова Л.В. Проблемы высшей школы в аспекте Болонского процесса // Педагогіка вищої та середньої

- школи: Зб. наук. праць. – Кривий Ріг: КДПУ, 2004. – Вип. 8. – С.18-26.
7. Павлик О.А. Формування технологічної компетентності майбутнього вчителя-словесника // Професіоналізм педагога. Європейський вибір України: Матер. всеукр. науково-практ. конф. – Ялта. – 2005. – С. 244.
 8. Програма підтримки вироблення стратегії реформування освіти. – Бюлетень. – 2001. - №2 (червень\липень). – С.3.
 9. Шлепов Ю., Мосичева И., Шостак В. Непрерывное образование в России // Высшее образование в России. – 2005. – №2. – С.36-45.

О.І.Фурман

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ПОБУДОВИ ЗОБРАЖЕННЯ

В статье рассматривается важная проблема формирования профессиональных умений и навыков будущих учителей изобразительного искусства в процессе построения изображения.

The paper deals with the problem of the formation of professional skills of the future art teachers in the process of constructing of the picture.

Перед вітчизняною педагогікою поставлені завдання, які повинні відповідати вимогам сьогодення і забезпечувати високий рівень, зокрема, підготовки вчителів образотворчого мистецтва. На шляху інтеграції нашої держави до світового товариства такі вимоги є справедливими й актуальними, оскільки становлення особистості в умовах загальноосвітньої школи, виховання її духовної культури засобами образотворчого мистецтва залежить від професійного рівня фахівця.

Формування пізнавальної активності педагогів-початківців образотворчого мистецтва розглядалося у великій кількості теоретичної та методичної літератури, у педагогічних, психологічних та образотворчих дослідженнях. Так, питаннями теорії і практики початкового етапу побудови зображення

займалося багато художників-педагогів (Г.В.Бєда, А.О.Борщ, Д.К.Кардовський, Н.Н.Ростовцев, А.І.Сєров, А.А.Сидоров, К.Ф.Юон та ін.).

Психолого-фізіологічні наукові доробки розкривають процеси мислення щодо формування активного процесу сприйняття та побудови образу реальної дійсності зображення (Є.А.Андрєєв, Р.Арнхейм, А.Ю.Вергіліс, В.С.Кузін, Б.Ф.Ломов, А.Л.Ярбус).

Разом з тим початковий етап вивчення студентами малюнку недостатньо досліджений і трактується в методичній та теоретичній літературі по-різному, що негативно впливає на дидактичну структуру навчальної програми художньо-графічних факультетів, на формування знань, навиків та вмінь побудови зображення, мало активізує пізнавальний процес, обмежує пізнавальну самостійність молодих художників і педагогів-початківців.

Досвід роботи на початковому етапі вивчення малюнку показує, що недостатньо розроблений наочний матеріал загальмовує процес формування вмінь усвідомленого малювання в студентів. Застосування невідповідного наочного матеріалу не відображає, а іноді і перекручує зміст, мету, методи і форми навчального процесу, знижує його активність.

Формування професійних умінь майбутніх вчителів образотворчого мистецтва відбувається у вирішенні проблем взаємозалежності наочного матеріалу з основними процесуальними факторами академічного малювання, які включають в себе сприйняття природи і зображення, структуру побудови зображення та зображувальні засоби формоутворюючого процесу, теоретичне дослідження яких і становить **мету** нашої статті.

Сприйняття разом з мисленням складають основу пізнавального процесу образотворчої діяльності. Сприйняття формується від народження і залежить від відчуттів (зовнішніх властивостей і особливостей форми, пропорцій, конструкцій, кольору предметів та явищ), які підсвідомо підкріплюють накопичення знань. Але усвідомлене сприйняття природи та зображення можливе не тільки за умови емоційно-чуттєвого і логічного осмислення, а й насамперед при набутті визначених

спеціальних, професійних умінь об'ємно мислити і будувати тримірне зображення графічними засобами.

Сприйняття характеризується виділенням основного, головного в предметах і явищах, що розкривають зміст зображення, точністю, швидкістю і осмисленістю дій студентів. Це формує апперцепцію сприйняття, яка впливає на вибірковість сприйняття в студентів, тобто віддається перевага одним об'єктам або окремим їх частинам, властивостям, ознакам перед іншими. Найбільша помилка художників-початківців – це нерозуміння процесів сприйняття природи і зображення. Неузгодженість цих процесів призводить до швидкого емоційного стомлення студентів, які переходять до бездумного копіювання природи.

Другою проблемою сприйняття є постановка ока виконавця, тобто художнього бачення, яке повинне сприймати природу і зображення через чергування “вузького” і “широкого” бачення, постійно змінюючи “глибину різкості”, яка дозволяє побачити головне серед другорядного.

Головною причиною слабого розвитку сприйняття є невідповідність наочного матеріалу, створеного не за принципами природного формотворення. На першому курсі студенти в основному сприймають загальну форму (тому що відсутні деталі на простих геометричних тілах), а на другому курсі стикаються з величезною кількістю деталей (які, наприклад, є на гіпсовій голові) і тому виявляються невідповідними до такого складного процесу сприйняття. Це негативно впливає на рівень сформованості професійних знань, умінь свідомо-аналітичної побудови зображення.

У зв'язку з відсутністю деталей на геометричних тілах, які студентималюють на першому курсі, дуже складно проходить процес формування професійних умінь усвідомленої діяльності в самій структурі побудови зображення, яка включає в себе: метод схематизації, метод конструктивно-просторового аналізу, метод порівняння, методичну послідовність (етапи роботи) та інші. Так, наприклад, застосовувати такий прийом роботи над зображенням як “обрубковка” (умовне узагальнення складної поверхні об'ємної форми за основними напрямками і межами площин) практично неможливо, тому що геометричні

тіла вже узагальнені і “обрубувати” на них немає чого. Отже, процес узагальнення, спрощення складної форми до більш простої через відсутність деталей на простих геометричних тілах застосовувати у вивченні малюнка неможливо.

Метод конструктивно-просторового аналізу передбачає порівняння натури з простими формами; і для того щоб ясніше уявити конструкцію об'ємної форми, її необхідно зіставити, розчленити, а потім узагальнити з тими чи іншими геометричними тілами. Розглядаючи, наприклад, глечик, який являє собою поєднання кулі і циліндра, студентам не складає великих труднощів уявити конструктивну будову цієї форми та назвати ті помилки, які були допущені під час малювання кулі і циліндра.

Конструктивно-просторовий аналіз неможливий без такого прийому побудови зображення, як розчленування простору на плани, де головну роль відіграють деталі. На передньому плані відбувається проробка найдрібніших деталей, другий план показує зміну в контрастах між його деталями, а третій план моделюється за допомогою сильної стилізації деталей у великі масиви. Отже, відтворення ілюзії простору на натурних постановках за традиційною методикою навчання для художників-початківців сильно ускладнюється.

А, скажімо, такий прийом побудови об'ємної форми за допомогою заслонення дальніх деталей ближніми також не вивчається повною мірою, через невідповідність наочного матеріалу застосовується тільки частково, коли в натурній постановці одні предмети закривають собою інші.

Набуття знань та професійних умінь побудови зображення методом порівняння також дуже загальмовується у зв'язку з невідповідністю наочного матеріалу принципам природного формотворення. Наприклад, встановлення пропорцій є одним із головних завдань побудови зображення, а в простих геометричних тілах ми бачимо лише пропорції загальної форми, не дуже складні в порівняльному процесі; до того ж вони не ускладнюються в методичній послідовності вивчення малюнку. Так, скажімо, куб має дев'ять ліній контуру загальної форми, циліндр – чотири лінії, а куля – тільки одну замкнену лінію.

Великі труднощі виникають і в процесі методичної послідовності ведення малюнку за принципом синтез-аналіз-синтез, де аналіз об'ємної форми, розчленовуванням цілого на частини відсутній. Це призводить до підмінення етапів роботи над зображенням завданнями, які вирішуються в процесі малювання (перспектива лінійно-конструктивна побудова, тонове вирішення та інше).

Тому ці нерозв'язні проблеми перекочують на другий курс, коли іде вивчення більш складних за формою моделей і студенти, як правило, не готові до вирішення таких складних завдань. Наприклад, працюючи над загальною формою, не можуть побудувати характерний силует, утворений великою кількістю деталей, що призводить до бездумної, несвідомої роботи над зображенням (змальовування контуру).

Передавати ілюзію об'єму в графічному зображенні можна двома способами. Перший спосіб лінійний, у якому зображувальними засобами є лінії з різною товщиною і силою контрастів. Другий спосіб тоновий, де зображувальними засобами є штриховка або тушовка (система штрихових ліній різної довжини і товщини), плями з різною силою тонового звучання (м'який матеріал – вугілля, сангіна, сепія, крейда, соус).

Лінії як такої в природі не існує. Вона утворюється по межі стику світлого і темного, умовно розділяючи їх та визначаючи силу контрасту між ними. Залежно від того, куди відноситься лінія (чи до фону, чи до форми предмета), вона викликає ілюзію світлої або темної плями, вирішуючи протиріччя: плоске зображення трансформується в тримірний просторовий образ реальної дійсності. У роботах студентів лінія застосовується у вузько підготовчому проміжному плані, тому що з часом стає частиною тону. У плані визначення контрастних меж між світлим і темним, встановлення так званих контрастних "маяків" студентам важко працювати через відсутність деталей. Ці маяки по межах першого, другого і третього планів у подальшому під час роботи тоном вказують на силу контрастів у рамках цих планів.

Під час моделювання об'єму світлотінню (штриховкою чи плямою) важливого значення набуває робота пропорційними

тоновими відношеннями. У малюнках художників-початківців спостерігається слабка підготовка в роботі тоновими відношеннями, що призводить до бездумного заштриховування поверхні формату. Це пов'язано з тим, що наочний матеріал, який застосовується в натурних постановках, не відповідає принципам природного формотворення. Тобто деталі, які знаходяться на різних відстанях і глибинах, мають різну силу освітленості, а це допомагає тренувати окомір студентів у роботі пропорційними тоновими відношеннями. І тому, не засвоївши азів тонових відношень на першому курсі, студенти роблять грубі помилки у визначенні пропорційності тонових відношень, малюючи більш складні натурні постановки, насичені деталями.

Розкриваючи проблеми взаємозалежності наочного матеріалу з основними процесуальними чинниками навчального малювання, можна зробити **висновки**, що наочний матеріал не відповідає дидактичній структурі формування теоретичних та практичних знань з малюнку. Розробка наочного матеріалу на основі принципів природного формотворення допоможе молодим художникам формувати професійні вміння під час сприйняття природи та зображення, у самій структурі побудови малюнка, а також вміло застосовувати зображувальні засоби в формотворчому процесі.

Література

1. Ананьев Б.Г. Пространственные различия. – Л.: ЛГУ, 1955.
2. Беда Г.В. Основы изобразительной грамоты. Рисунок. Живопись. Композиция. - М.: Просвещение, 1981. – 239 с.
3. Ростовцев Н.Н. Академический рисунок: Учебник для студентов худ.-граф. факультетов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1984. – 240 с.
4. Шорохов Е.В. Композиция: Учеб. пособ. для студентов худ.-граф. факультетов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1986. – 207 с.

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

В статье рассмотрены разные подходы в трактовке понятия коммуникативная культура. Автор предлагает разработанные игры и ситуации, которые можно использовать на занятиях в высших учебных заведениях, способствующие формированию коммуникативной культуры студентов.

In article different approaches in treatment of concept communicative culture are considered. The author offers the developed games and situations which can be used on employment in the higher educational institutions, promoting to formation of communicative culture of students.

Комунікаційна культура є одним з головних показників професіоналізму сучасного спеціаліста, оскільки саме особливості спілкування та педагогічної взаємодії здійснюють вплив на формування і розвиток особистості студента, визначають характер та інтенсивність засвоєння навчальної інформації, сприяють встановленню дружніх відносин між студентом та викладачем, взаємно збагачують духовний світ.

Комунікаційною культурою та спілкуванням займалися Панферов В.Н. (виділив у спілкуванні чотири моменти та чотири підходи до вивчення спілкування), Ломов Б.Ф. (описав три функції спілкування), Якобсон Р. (виділив шість основних функцій мови), Трубецької Н.С. (ще в 40-х роках виділив три основні функції спілкування), Холідей М. (виділив сім функцій мовної поведінки), Холодович А.А. (запропонував п'ять бінарних ознак ідентифікації мовленнєвого акту), Леонт'єв А.А. (виділив характеристики спілкування), Бгажнюков Б.Х. (виділив два типи спілкування).

Звертаючись до ігрових ситуацій та гри, як засобів комунікаційної культури, ми можемо виокремити такі прізвища, як Гросс К. (у кінці ХІХ століття першим почав систематично вивчати гру), Бюлер К. (німецький психолог), Плеханов Г.В.,

Аркін Є.А., Виготський Л.С., Леонтьєв А.Н., Ельконін Д.Б. (радянські психологи).

Таким чином, ми бачимо, що тема є актуальною, нею займалися як представники Росії, так і представники зарубіжжя.

Поняття “комунікативна культура вчителя” в науково-педагогічний ужиток одними з перших увели В.А.Кан-Калік та Н.Д.Нікандров. Однак вони не конкретизували його смислове значення. Нині це поняття широко вживають як російські, так і українські дослідники, причому не тільки стосовно педагогічної діяльності, але й щодо цілого ряду професій, званих соціономними (тобто безпосередньо орієнтованих на взаємодію і спілкування з людьми).

Російські дослідники Ю.А.Гагін, В.А.Шрамм, Т.Т.Тимофеева визначають комунікативну культуру педагога як мистецтво соціальної взаємодії, опосередкованої педагогічною діяльністю і властивостями особи педагога. Саме цей підхід дозволив нам схарактеризувати комунікативну культуру вчителя як складну особистісну освіту, що визначає результативність спілкування та взаємодії педагога і учнів, яка сприяє прояву пізнавальної, інтелектуальної і духовної активності, забезпечує оптимальне вирішення завдань навчально-виховного процесу.

Аналіз літературних джерел показав, що комунікативна культура – це синтез глибоких професійних знань, особистісних якостей, умінь налагодити плідне спілкування та взаємодію з колективом і з кожним студентом зокрема.

Розглядаючи комунікативну культуру як здатність встановлювати правильні взаємостосунки, налагоджувати продуктивне спілкування і взаємодію з колективом студентів, ми виділяємо серед її складових досконалість комунікативних умінь, як вербальних, так і невербальних.

Аналіз наукової літератури дозволив дати уточнене визначення “комунікативна культура”. Так, з педагогічної позиції в процесі навчання іноземної мови комунікативна культура визначається як особистісна якість та здатність індивіда здійснювати комунікацію, адекватну певному типу ігрових ситуацій, що ґрунтується на: 1) лінгвістичних, соціокультурних, предметних, психолого-педагогічних знаннях;

2) уміннях співвідносити мовні засоби з нормами мовленнєвої поведінки, 3) значущих особистісних якостях, які формуються в процесі навчання.

Результати констатуючого експерименту вказують на те, що необхідно проводити цілеспрямовану роботу щодо формування комунікативної культури студентів. В основу розробки нашої програми лягли визначені ігрові ситуації та педагогічні ігри.

Наша дослідна робота передбачає вирішення таких навчальних завдань:

- розробити дослідно-експериментальну програму із застосуванням ігрових ситуацій, які б сприяли підвищенню рівня комунікативної культури студентів;
- розробити кілька нестандартних занять з використанням ігрових ситуацій з іноземної мови для підвищення комунікативної культури майбутніх спеціалістів.

Ми обрали тему “Київ – столиця України”, “Моє рідне місто”. Наведемо приклади з розробленої нами програми.

Ігрові вправи для навчання іншомовному спілкуванню.

А) Ігрові вправи для мовленнєвої зарядки.

Візитні картки. Мета: активізація навичок та умінь спілкуватися під час знайомства.

Хід гри: кожен гравець отримує візитну картку, у якій зазначені відомості про нього (ім'я, прізвище, хобі і т. ін.). Після світської розмови учні обмінюються візитками, на картках можуть бути зображені якісь умовні знаки або предмети, які б виконували роль підказки й опори під час спілкування.

Групове інтерв'ю. Мета: активізація взаємодії “питання – відповідь” у певних заданих умовах.

Хід гри: всі гравці запитують одного з учасників гри. Можна поставити умову, щоб гравець унікав правдивих відповідей. Потім йде обговорення інтерв'ю.

Опитування думок. Мета: практика взаємодії “питання-відповідь” й активізація розумової та мовленнєвої діяльності в заданих умовах.

Хід гри: гравці діляться на групи. Кожна група готує свою анкету відповідно до заданої теми. Потім групи виділяють

по одному представнику, який проводить опитування в іншій групі.

Характерною особливістю ігрових ситуацій на заняттях з іноземної мови є емоційна забарвленість. Це знаходить відображення у відборі лексико-граматичних засобів, у структурі реплік, в інтонаційному оформленні тощо. Справжні ігрові ситуації містять репліки подиву, захоплення, а також оцінки, розчарування, незадоволення та ін. Наприклад, при вирішенні ігрових ситуацій, які, на наш погляд, формують комунікативну культуру учня, ми використовували такі типи завдань:

- 1) висловити побажання і прореагувати на них;
- 2) погодитися / не погодитися з чимось;
- 3) висловити радість/ засмучення;
- 4) цікавитися інформацією і повідомляти інформацію з позиції того, хто відповідає, і навпаки;
- 5) звернутися з проханням, висловити готовність / відмову його виконання;
- 6) висловити свою точку зору, обґрунтувати її, щоб переконати співрозмовника;
- 7) висловити сумнів, невпевненість;
- 8) висловити схвалення / несхвалення, осуд.

Спираючись на практичний досвід ми прийшли до висновку, що при використанні ігрових ситуацій на заняттях з іноземної мови треба йти від простого до складного, від репродуктивних завдань до творчих.

Вирішення ігрових ситуацій буде сприяти своєчасному виявленню труднощів та збільшенню мовленнєвого запасу іношомовних слів. Основними якісними показниками розвитку комунікативних здібностей є сформованість умінь при вирішенні ігрових ситуацій, а саме:

- 1) уміння вживати ініціативні репліки (повідомлення, спонукання, запитання);
- 2) уміння швидко реагувати на репліки співрозмовника, використовуючи репліки, що мають різні комунікативні функції;

- 3) уміння продукувати діалоги різних функціональних типів на основі запропонованих педагогічних ситуацій, педагогічних тем;
- 4) уміння в разі необхідності (нерозуміння, утруднення) ввічливо перервати аналіз ситуації і звернутися за допомогою.

На наш погляд, чим більше ігрових ситуацій буде розглянуто в ході уроку іноземної мови, тим більшою є ймовірність, що учні зможуть самостійно справитися з будь-якою реально виниклою комунікативною ситуацією.

Наприклад, на заняття з теми "Київ – столиця України" ми розглядали підтему "Архітектура Києва". Групі заздалегідь дається завдання відібрати архітектурні пам'ятки Києва, нанести їх на карті міста. Готуючись до гри, студенти повинні вивчити основні стилі архітектури.

Учитель: У Києві відбувається міжнародний конгрес юних архітекторів. Завдання першій групі: З'ясуйте, які визначні місця хочуть побачити ваші нові друзі – юні архітектори із США. Порадьте їм, як туди дістатися. Нагадайте про правила руху в Україні.

Завдання другій групі: Ви приїхали із США. Скажіть, які визначні місця Києва ви хочете побачити. З'ясуйте, як туди дістатися. Доведіть, що ви знаєте правила руху в Україні.

Вправа 1.

Учитель: Ви – іноземні туристи, які хочуть відвідати театри і концертні зали України. Я ваш гід. Скажіть мені, чим ви цікавитесь, а я порекомендую вам, куди вам краще піти в місті Києві.

P1 (a foreign tourist): I'm interested in pop music.

T. (the guide): Then I advise you to go to the "Ukraine" Palace of Culture.

Вправа 2 – на самостійне вживання мовленнєвого зразка, репліка студента – ініціативна.

Вправа 3

Учитель: Ваші іноземні друзі цікавляться, який саме спектакль /концерт буде в театрі/концертному залі, до якого ви домовилися піти. Дайте відповіді на їхні запитання, використовуючи театральну/концертну афішу:

P1: What's on the Taras Shevchenko National Opera of Ukraine on the 15th of February?

P2: Let me see. "Zaporoshian Cossak beynd the Danube" by Hulak-Artemovskiyi.

Мета творчого рівня вправ – навчити студентів створювати власні діалоги різних функціональних типів на основі запропонованих їм.

Продукт мовлення учнів – діалог певного функціонального типу, що включає принаймні два (рідше три) мікродіалоги.

Отже, у навчанні з використанням ігрових ситуацій можна виділити такі рівні формування діалогічних навичок і вмінь: підготовчий або нульовий – навички реплікування; перший – уміння поєднувати репліки; другий – уміння будувати мікродіалоги; третій – уміння створювати власні діалоги різних функціональних типів. У процесі виконання нашої дослідної роботи ми дійшли таких висновків:

1. Ефективність формування комунікативної культури студентів залежить від вдало підібраних ігрових ситуацій у навчанні іноземної мови.

2. Ефективність спілкування полягає в тому, щоб студенти стали активними учасниками розмовної діяльності на занятті. Для цього педагогові потрібно вміти: оперативно і правильно орієнтуватися в постійно змінюваних умовах спілкування, знаходити відповідні комунікативні засоби, які відповідали б обставинам спілкування та індивідуальним особливостям студентів, постійно відчувати і підтримувати зворотній зв'язок у спілкуванні.

3. Експериментально доведено, що бесіда (усі її різновиди), питально-відповідні вправи, ігри та ін. належать до активних методів, які значною мірою впливають на формування комунікативної культури.

4. Запропонована система ігрових вправ, спрямованих на формування комунікативної культури, допомагає одночасно формувати в студентів ціннісні установки, забезпечує їх вміннями, які дозволяють ефективно реалізувати ці установки в житті, бути готовими здійснювати спілкування іноземною мовою ввічливо в певних ситуаціях.

Література

1. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // Иностранные языки в школе. – 2002. – №2. – С.18-21.
2. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иностранному языку. – М.: Просвещение, 1991. – 159 с.
3. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе: Пособие для учителя / Под ред. Е.И. Пассова, В.В. Царьковой. – М.: Просвещение, 1993.

О.В.Лисевич

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ В КОНТЕКСТІ ДІАЛОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ СИТУАЦІЙ

В статье рассматриваются вопросы, касающиеся формирования культуры педагогического общения будущих учителей, обосновывается необходимость построения диалогических учебных ситуаций.

This article reveals some questions design with the formation of the culture of pedagogical communication of the future teachers, proves the necessity of building of dialogue training situations.

Мета нашої статі полягає в необхідності вирішення проблеми формування культури педагогічного спілкування майбутніх учителів у процесі фахової підготовки. Побудова демократичного, гуманного суспільства вимагає високого рівня культури його учасників. Якої б сфери діяльності ми б не торкалися, зрозуміло, що успіх та результативність її залежить від культури спілкування, яка ґрунтується на здатності будувати діалог. Саме діалог є формою більш продуктивного спілкування відповідно до сучасних особистісно-розвивальних моделей навчального співробітництва, у яких учасники є активними суб'єктами діяльності.

У Державній національній програмі “Освіта” одним з головних принципів реформування освіти був визначений принцип гуманізації, який передбачає розгляд людини як найвищої цінності, розкриття її здібностей та задоволення

потреби в освіті, забезпечення пріоритету загальнолюдських цінностей. Це означає, що сучасні державні документи України про освіту й виховання спрямовують вищі педагогічні навчальні заклади на перегляд змісту, форм, методів професійної підготовки майбутніх учителів.

Таким чином, сучасний учитель повинен мати глибокі психолого-педагогічні знання, а також високий рівень професійної підготовки у своїй предметній галузі, володіти гуманістичними педагогічними технологіями, здібністю до педагогічного проектування та організації ефективного діалогу в навчальному процесі, який сприяв би формуванню культури як регулятора поведінки, гаранта взаємоповаги та механізму гармонізації особистісних та загальнолюдських інтересів.

Проблема формування культури педагогічного спілкування знайшла своє відображення в дослідженнях таких вчених-педагогів, як І.А.Зязюн, В.А.Кан-Калік, О.В.Киричук, Н.В.Кузьміна, Ю.М.Кумоткін, А.В.Мудрик, В.А.Сластьонін, Л.В.Кондрашова, до її розробки долучилися психологи Б.Г.Ананьєв, О.О.Бодальов, О.М.Леонтьєв, Б.Ф.Ломов, Т.С.Яценко та ін. У працях цих учених розкрито структуру педагогічного спілкування, функції, умови, стадії формування комунікативних умінь, методи навчання студентів прийомам педагогічного спілкування, але шляхи та засоби формування культури педагогічного спілкування мають загальнотеоретичний характер.

Культура педагогічного спілкування в науковій літературі трактується по-різному. Так, зокрема, це поняття визначається як частина загальної культури вчителя (культурологічний підхід), “засвоєння й актуалізація норм, засобів, механізмів діяльності спілкування, акумульованих у досвіді людства та творче їх застосування в навчально-виховному процесі” [7,153].

Оскільки мова йде про формування професійно-педагогічної культури спілкування, важливим ресурсом діяльності є не стільки спеціальні знання, технології навчання та виховання, скільки загальна та професійно-педагогічна культура, здатна забезпечити створення та трансляцію цінностей.

Сучасна наука розглядає культуру в трьох напрямках:

- 1) як сукупність матеріальних і духовних цінностей;
- 2) як специфічний спосіб діяльності людини;
- 3) як процес творчої самореалізації особистості.

Існує визначення культури спілкування як умови і засобу свідомої діяльності людей. На думку О.В.Кулешової “дотримання норм і принципів культурного спілкування є фактором, який впливає на життєдіяльність особистості” [5,37].

Досліджуючи культуру спілкування майбутніх спеціалістів у контексті загальнолюдської культури, деякі дослідники тлумачать її як систему пристосування до умов соціального оточення, яка свідомо формується особистістю. Комунікативні навички та стратегії поведінки, які свідомо використовуються в різноманітних ситуаціях спілкування, є елементами культури спілкування [5].

Як і загальна культура, так і культура спілкування формується впродовж всього життя завдяки накопиченню досвіду і реалізації основних функцій спілкування.

Сучасні науковці розуміють під “культурою спілкування” взаємодію трьох функцій: комунікативної, перцептивної, інтерактивної. У спілкуванні учасники цього процесу розкривають своє світосприйняття, світобачення, особливості, здібності, досягають мети, використовують власний досвід для самореалізації.

Таким чином, культура спілкування – це стратегія, яка містить певний набір цінностей, норм, зразків, умінь, навичок вербальної і невербальної поведінки, а також уміння застосовувати їх у певній ситуації.

Педагогічне спілкування – це специфічна форма спілкування, яка має свої особливості, проте підпорядковується й загальним закономірностям, притаманним спілкуванню як формі взаємодії однієї людини з іншими людьми.

Педагогічне спілкування – це сукупність засобів і методів, які забезпечують реалізацію мети й завдань навчання та виховання і визначають характер взаємодії викладача та студентів.

Дослідження в галузі педагогіки стверджують, що значна частина педагогічних проблем обумовлена недоліками у сфері професійно-педагогічного спілкування.

Взаємодія між людьми та предметно-практична діяльність є основними факторами розвитку людини. Формування культури спілкування можливе лише на суб'єкт-суб'єктному ґрунті, коли обидва учасники є рівноправними особистостями процесу спілкування, у результаті якого виникає діалог.

Ми виокремлюємо такі умови формування культури педагогічного спілкування:

1. Педагогічне спілкування – це двосторонній процес взаємодії викладач-студент.
2. Педагогічне спілкування має враховувати індивідуальні можливості особистості студента, сприяти їх розвитку.
3. Педагогічне спілкування спирається на творчий пошук оптимальних педагогічних рішень.

На наш погляд, для більш успішного формування культури педагогічного спілкування необхідно:

- мотивувати діалогічну діяльність у навчальному процесі взагалі і навчальних ситуаціях зокрема;
- озброїти студентів знаннями та вміннями організації діалогічної діяльності;
- розвивати особистісні якості студентів, необхідні для успішного діалогічного спілкування;
- забезпечити різноманітність діалогічних форм та методів навчання, таких як диспут, бесіда, дискусія, дебати, рольові та імітаційні ділові ігри, тренінги;
- створювати на заняттях позитивну, емоційну атмосферу, ситуацію успіху для кожного студента.

Аналіз психолого-педагогічної літератури та результатів формуючого експерименту переконують у тому, що великі потенційні можливості у формуванні культури педагогічного спілкування мають діалогічні навчальні ситуації.

У працях вітчизняних та зарубіжних дослідників поняття “ситуація” розглядається як “стимул для здійснення мовленнєвих дій; як деяке єдине ціле, що ґрунтується на досвіді

і дозволяє учасникам бесіди створювати завершений діалог” [13,1-2].

Як “комплекс умов, за яких зважається педагогічна задача” визначають ситуацію Н.В.Бордовська й А.О.Реан [2,16].

Ситуація як система, обов’язковими компонентами якої є матеріальний чи ідеальний предмет, що знаходиться в деякому вихідному стані; модель стану розглянутого предмета, що вивчається, зустрічаються у роботах Г.С.Костюка, Г.О.Балла. [14,43].

Педагогічна ситуація розглядається через спілкування: взаємодія між учителем і учнем [8,140].

Ситуативний контекст спілкування – обставини, в яких відбувається спілкування: місце, час, особистість партнера тощо [1,66].

Досить вдале визначення поняття “ситуації” ми знаходимо в Ю.І.Пасова. Автор визначає її як “динамічну систему взаємин тих, хто спілкується, яка, ґрунтуючись на відображенні об’єктів і подій зовнішнього світу, породжує потребу в цілеспрямованій діяльності для вирішення мовленнєво-розумових завдань і живить цю діяльність” [11,169].

Підручник “Основи педагогічної майстерності” дає таке визначення педагогічної ситуації: “педагогічна ситуація – це завжди осмислення і аналіз обставин з метою перетворення їх, переведення на новий рівень, який наближує до мети педагогічної діяльності” [10,16].

Можна зробити висновок, що педагогічною ситуацією називають сукупність певних умов, обставин, станів, які склалися в певний момент під час взаємодії педагога і вихованців.

Ми погоджуємося з думкою згаданих вище вчених, проте пропонуємо розглядати діалогічну навчальну ситуацію не лише як побудову відпрацьованих та закріплених умов та дій, але й як побудову, планування незаалгоритмізованих, нестандартних дій, які спонукають до імпровізації в діалозі. Так, спираючись на класифікацію навчальних педагогічних завдань В.А.Сластьоніна, можна запропонувати побудову таких діалогічних ситуацій:

1. Дати відповідь на запитання, сформульовані щодо певної ситуації.
2. Самостійно сформулювати питання, спираючись на аналіз навчальної ситуації.
3. Сконструювати навчальну ситуацію, використовуючи факти педагогічної практики або літературні джерела.
4. Дати психолого-педагогічну характеристику суб'єктам виховання в певній ситуації.
5. Розв'язати педагогічну задачу, спираючись на педагогічні знання та прогнозування поведінки учасників певної ситуації.

Педагогічна діяльність не може бути стереотипною, оскільки вона ніколи не відбувається в незмінних, стандартних умовах і завжди пов'язана з виникненням нових ситуацій, дії в яких не можна завчасно передбачити і відшліфувати. Кожний її елемент вимагає нестандартного вирішення [4, 84].

Отже, культура педагогічного спілкування є частиною загальнокультурної категорії, яка сприймається як:

- необхідна умова формування особистості;
- засіб досягнення мети у взаєминах з іншими людьми;
- спосіб самореалізації особистості.

Культура педагогічного спілкування молодого спеціаліста повинна містити в собі систему поглядів, яка слугуватиме йому зразком для досягнення мети в спілкуванні з іншими.

Культура педагогічного спілкування майбутніх учителів формується в результаті постійного накопичення ними практичного комунікативного досвіду, значить, за науковою логікою, формування культури педагогічного спілкування має відбуватися в діалозі.

Оскільки культура педагогічного спілкування є обов'язковим компонентом професійної культури, то її формувати доцільно в діалогічних навчальних ситуаціях вищої школи.

Література

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник. К.: Академія, 2004. – 344 с.

2. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебник для вузов. – Спб.: Питер, 2001. – 304 с.
3. Канн-Калик В.Н., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990. – 142 с.
4. Коул М. Культурные механизмы развития // Вопросы психологии. – 1995. – №3. – С.5-21.
5. Кулешова О.В. Формирование культуры общения как необходимое условие развития личности студента // Соціально-політичні та правові проблеми формування особистості і держави: Зб. наук. праць. – Хмельницький, 1998. – С.36-39.
6. Культура педагогічного спілкування вчителя і моральне виховання учнів // Підготовка майбутніх вчителів до морального виховання учнів / За ред. В.К.Демиденка. – К., 1996. – С.152-164.
7. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 207 с.
8. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ ст. (проект) // Освіта. – 2001. – 11-18 липня.
9. Основы педагогического мастерства / Под ред. И.А.Зязюна. – К.: Вища шк., 1987. – 207 с.
10. Пассов Е.И. Ситуация, тема, социальный контакт // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. А.А.Леонтьев. – М.: Русс. яз., 1991. – С.162-173.
11. Скалкин В.Л. Сборник учебных ситуаций для развития устной речи на английском языке. – М.: Высшая шк., 1968. – 84 с.
12. Учебный материал и учебные ситуации: Психологические аспекты / Под ред. Т.С.Костюка, Г.А.Балла. – К.: Рад. шк., 1986. – 143 с.

О. Авраменко

ІНТЕРАКЦІЯ ДИСЦИПЛІН МОВОЗНАВЧОГО ТА ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОГО ЦИКЛІВ У СИСТЕМНІЙ КУЛЬТУРОЛОГІЧНІЙ ОСВІТІ СТУДЕНТІВ-АНГЛІСТІВ

В статье рассматриваются проблемы комплексного преподавания англистики в контексте культурологического

осмысления процессов обучения и воспитания в высшей школе, в частности, проблема рациональной гармонизации лингвостилистического, стиливедческого и историко-литературного подходов к преподаванию английского языка и литературы в институтах и на факультетах иностранных языков на протяжении пятилетнего курса обучения. Особое внимание уделяется англоязычным литературам как источнику разнообразных способов формирования общефилологической компетенции и эффективному материалу для изучения английского и американского национального менталитета.

The article dwells upon the problem of teaching Anglistics as a set of subjects interconnected and interdependent. A plan for studying this set of subjects at the English Language Departments of Universities is made for the whole 5-year period of studies; it takes into account possible variants of interdisciplinary ties and connections. Primary attention is paid to English-language literature as a source of variegated means of improving students' skills of philological analysis as well as a device for studying English and American mentality.

Насьогодні в Україні створено велику кількість програм та проєктів, спрямованих на розвиток європейського виміру та прискорення євро-інтеграційних процесів. Всі вони наголошують на необхідності зростання в Україні європейської культурної ідентичності та інтеграції до загальноєвропейського культурного середовища [5].

Входження в європейський освітній простір відповідно до вимог, окреслених Болонським процесом, потребує затвердження нових культурних парадигм – перш за все формування в молоді загальнолюдських морально-етичних цінностей [4,66], адже кінець ХХ – початок ХХІ сторіч характеризується істотним “посиленням інтересу до культурологічного осмислення процесів виховання і учіння” [3,3].

Сучасна інтелектуальна еліта України сьогодні як ніколи розуміє необхідність кардинальної перебудови не лише існуючої соціально-економічної системи, але й свідомості сучасного українця, коригування його базових цінностей і принаймні деяких етико-філософських орієнтирів. Одним з

провідних напрямів у вирішенні цієї проблеми має бути створення нової національної ідеї, яка б об'єднала в єдине ціле не тільки етнічних українців, а й представників усіх інших національностей, що населяють багатостраждальну і прекрасну землю України. Не претендуючи на глобальність та беззаперечність концепції, зазначимо, що одним з принципових висхідних моментів у питанні про корекцію свідомості “маленького українця” має бути розвиток у кожного – і передусім у молодого – громадянина України здатності оцінювати події нашого громадського, суспільного та повсякденного буття з позицій цивілізованого європейця, наділеного почуттям патріотизму, відповідальності та здорового глузду, - якостями, котрі дозволили б йому бути ошадливим господарем у повсякденному житті та далекоглядним стратегом у питаннях більш віддалених перспектив української нації, чие майбутнє – це майбутнє наших дітей та онуків.

Одним із дієвих шляхів розвитку цих якостей є створення нової моделі ціннісного світосприйняття, яку ми умовно назвемо європоцентричною ціннісною моделлю, маючи на увазі необхідність органічного поєднання та взаємопроникнення національних та загальнолюдських цінностей. Серед останніх чільне місце, на наш погляд, мають зайняти цінності євроатлантичного співтовариства, оскільки саме в це співтовариство ми маємо намір інтегруватися в найближчій історичній перспективі. Видається, що запровадження такої ціннісної моделі до національної свідомості українців буде сприяти розвитку почуття відповідальності за все, що відбувається в країні, а також підвищить почуття національної гідності в кожного пересічного громадянина.

Засвоєння базових характеристик європоцентричної ціннісної моделі можливе лише за умови високого рівня освіченості значної частини населення нашої країни, перш за все загальногуманітарної освіченості, пишатися якою ми поки що маємо всі підстави. Важливою умовою запровадження цієї ціннісної моделі є засвоєння комплексу спеціальних філологічних та історико-культурних знань, відомих під назвою англістики. **Мета** пропонованої статті – окреслити можливі

напрями інтерактивної взаємодії всіх дисциплін, що в сукупності складають комплекс знань з мови, літератури, історії, географії та культури англомовних країн.

Викладанню англістики в усьому розмаїтті її аспектів сучасна педагогічна думка України приділяє пильну увагу. Достатньо сказати, що Міністерство освіти і науки нашої країни протягом останніх років розглянуло два варіанти проекту "Програми з англійської мови для університетів/інститутів (п'ятирічний курс навчання)", розробленої колективом авторів (керівники проекту С.Ю.Ніколаєв та М.І.Соловей) під егідою Британської Ради. При цьому автори Програми врахували рекомендації комітету з питань освіти при Раді Європи стасовно рівнів володіння іноземною мовою і провідних аспектів її вивчення. Одним із цих аспектів автори Програми називають культурологічну і, зокрема, соціокультурну освіту, тобто досягнення необхідного рівня знань соціокультурного контексту через використання іноземної мови, а також досвід спілкування і використання мови в різноманітних соціокультурних ситуаціях [8,7-9].

Сучасна наука виділяє три важливі складові соціокультурного компонента навчання іноземній мові:

- 1) засоби соціокомунікації;
- 2) національну ментальність;
- 3) національні надбання.

Звичайно, ці складові зовсім не окреслюють собою межі такої концептуально важливої та масштабної категорії як культура, адже її неможливо обмежити штучними всеохоплюючими бар'єрами. З огляду на зазначене, названі складові пропонуються нами лише в якості основних напрямів можливої класифікації, необхідної для вирішення завдань, поставлених Програмою.

Як відомо, англістика являє собою комплекс історико-філологічних та країнознавчих дисциплін, перш за все лінгвістичних та літературознавчих. До лінгвістичних дисциплін відносять усний та письмовий практикум англійської мови, практичну та теоретичну фонетику, практичну і теоретичну граматику, стилістику, лексикологію, нарешті, історію англійської мови. До дисциплін літературознавчого

циклу відносять історію англійських літератур, щільно пов'язану з соціально-політичною історією Англії і США, а також з країнознавством, яке включає в себе основні відомості про історію, географію і культуру англійських країн. При цьому дисципліни лінгвістичного циклу вирішують перш за все (хоча й не тільки) проблеми навчання засобом соціокомунікації, під якою розуміється сукупність прийомів і засобів усної та письмової передачі інформації представниками певної культури (або субкультури) [6;13]. Дисципліни літературознавчого циклу разом з країнознавством вирішують * проблеми вивчення національної ментальності, а також знайомства з національними надбаннями країн-носіїв мови, що вивчається.

Так, наприклад, під час вивчення класичних творів американської літератури, зокрема оповідань і романів Марка Твена (особистий досвід соціокультурного навчання шляхом вивчення національної ментальності під час практичних занять з іноземної літератури на матеріалі роману М.Твена "Пригоди Тома Соєра" описаний нами в статті "Розвиток мисленневих здібностей на практичних заняттях з дитячої літератури" [2,4-13].), Дж.Ф.Купера, Т.Драйзера, Ф.Ск.Фітцджеральда, М.Мітчелл та інших нами виокремлюються такі характерні для американської ментальності установки, як індивідуалізм, практицизм, орієнтація на майбутнє, невимушеність, схильність до змагання, патріотизм, ревний захист особистісного простору та ін. Відповідно, англійська література дає можливість висвітлити в художній тканині її творів такі риси британської ментальності, як схильність до компромісу, загострене відчуття історії, прагнення бачити будь-яку ситуацію *in the round* – об'ємно, враховуючи багаточисельність точок зору на предмет, тобто схильність до діалектичного сприйняття світу та людини, нарешті, знаменитий англійський гумор. Ці установки виокремлюються при вивченні англійських народних казок [1,546-547], а також творів Дж.Чосера, У.Шекспіра, Д.Дефо, Ч.Діккенса та інших. Вивчення літературних шедеврів, створених у Великій Британії та США, здійснюється перш за все в процесі оволодіння курсом історії цих літератур, а також на лабораторних заняттях з домашнього читання, у процесі

індивідуального читання, на семінарах зі стилістики англійської мови та інтерпретації художнього тексту.

У зв'язку з великою навантаженістю навчальних планів та обмеженою кількістю годин, що виділяються на спецдисципліни, виникає проблема оптимізації викладання англістики, зокрема, здійснення найбільш ефективної інтеракції між дисциплінами мовознавчого та літературознавчого циклів, а також країнознавством та дисциплінами загальногуманітарного циклу. У сучасній методиці викладання іноземних мов на спеціалізованих факультетах педагогічних інститутів та університетів ця проблема дотепер спеціально не розроблялася; між тим виокремлення і всебічне здійснення міжпредметних взаємозв'язків є одним з базових принципів сучасної теорії і практики навчання. Пошук ефективного здійснення цих взаємозв'язків і є завданням дослідження, що пропонується.

Ефективне використання міжпредметних взаємозв'язків у нашому випадку потребує, перш за все, раціональної компоновки усього навчального плану підготовки фахівців з англійської мови та літератури. З метою ефективного здійснення інтеракцій згаданих дисциплін необхідно включити до програми домашнього та індивідуального читання обов'язкові тексти зі списку програмних художніх творів для курсу історії літератури Англії та США. Нагальною потребою видається також робота над малими жанрами сучасної англійської та американської художньої прози (оповіданнями та есе) на семінарських та лабораторних заняттях зі стилістики та інтерпретації художнього тексту, а також включення фрагментів оригіналів віршованих та прозових творів із зазначеного списку до числа текстів, що опрацьовуються на лабораторних заняттях з практичної фонетики з наступним вивченням їх напам'ять. До числа спеціалізованих текстів, що вивчаються старшокурсниками на практичному курсі англійської мови, варто включити спецтексти з літературознавства – фрагменти англійських монографій (особливо цінною в цьому відношенні видається класична монографія D. van Ghent "The English Novel. Form & Function". Як показує досвід, робота над вибраними розділами цієї монографії сприяє одночасно поглибленню знань про історію англійської літератури і

розвитку навичок аналізу романного жанру, а також вивченню особливостей наукового стилю англійської мови [3,9-19] і розділи з англomовних посібників з історії та теорії літератури (див., наприклад, розділи, присвячені методології аналізу сюжету, конфлікту, проблематики, характерів, обставин і т. ін. у посібнику G. Muller и G. Williams "Introduction to Literature" [10], а також посібник S. Barnett, M. Berman, W. Burto "Literature for Composition. Essays, Fiction & Drama" [7], що навчають написанню academic essays і тематичних есе на матеріалі художніх творів), а також окремі розділи з англomовних збірників наукових статей.

Має також сенс розробити и включити до навчального плану спеціальний теоретико-літературний курс, присвячений сучасним методологіям літературознавчого дослідження; особливу увагу при цьому належить приділити філологічному методу дослідження літературно-художніх творів у сучасній його інтерпретації, адаптованій до потреб викладання у вищій школі [10,221-223], оскільки цей метод найбільш органічно сполучає лінгвостилістичний, стильознавчий і історико-літературний підходи до художнього тексту, адже саме таким чином здійснюється гармонійна взаємодія дисциплін мовознавчого та літературознавчого циклів і, відповідно, створюються оптимальні умови для повноцінної культурологічної підготовки майбутнього філолога-англіста.

Ще однією важливою перспективою подальшої розробки проблем комплексного викладання англістики може бути розробка методів системного опанування лінгвістичних та літературознавчих дисциплін на практикумі писемного мовлення – Writing Skills Practice, який, по суті, є однією з важливих точок дотичності мови та літератури – двох рівноправних і нерозривно пов'язаних між собою складових філології як галузі гуманітарного знання. Цей напрям досліджень у царині методики викладання іноземних мов та літератур ще чекає на своїх дослідників.

Висновки. Видається, що комплексна реалізація окреслених нами завдань значно підвищить рівень культурологічної освіти студентів-англістів та сприятиме ефективному засвоєнню майбутніми вчителями англійської

мови і літератури найбільш істотних характеристик європоцентричної моделі національних та загальнолюдських цінностей.

Література

1. Авраменко Е.И. Изучение национального своеобразия английской народной сказки // Матеріали I Міжнародного симпозіуму. 18-21 квітня 1995 р. – Кривий Ріг: «Вільна думка». – 1995. – С.546-547.
2. Авраменко Е.И. Развитие мыслительных способностей на практических занятиях по детской литературы (М.Твен. «Приключения Тома Сойера») // Формирование коммуникативных и интеллектуальных умений школьников и студентов: Сб. научн. трудов. – Москва – Днепропетровск: Пороги, 1994. – С.4-13.
3. Зязюн І. Філософія практико-зорієнтованої методології педагогічної дії // Педагогіка вищої та середньої школи; Зб. наук. праць. – Кривий Ріг: КДПУ, 2004. – Вип. 8. – С.3-12.
4. Найдьонов І. Болонський процес: культурологічні парадигми // Освіта та управління. Том 7. – Число 2. – 2004. – С.64-66.
5. Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Сухарніков Ю.В. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес // Освіта. – 2004. - №1. – С.50-54.
6. Сысоев П.В. Язык и культура: в поисках нового направления преподавания культуры страны изучаемого языка // Иностранные языки в школе. – 2001. – №4. – С.12-18.
7. Barnett S., Morton B., Burto W. Literature for Composition. Essays. Fiction. Poetry & Drama. – Glenview, Illinois. – Boston. – London: Scott, Foresman & Company. – 1988.
8. Curriculum for English Language Development in Universities and Institutes (Draft 2). – Kyiv: The British Council. – 2001.
9. Ghent, van D. The English Novel. Form and Function. – N. Y.: Harper Torchbooks. – 1961.
10. Muller G., Williams J. Introduction to Literature. – N. Y.: McGraw Hill Inc. – 1995.

РЕЛІГІЙНА ПОЛЕМІЧНА ЛІТЕРАТУРА XVI-XVII ст.
ЯК ПОЧАТОК УКРАЇНСЬКОЇ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ПУБЛІЦИСТИКИ

Стаття посвячена аналізу релігійної полемічної літератури XVI-XVII вв., которая рассматривается как начало украинской педагогической публицистики.

The article deals with the religious polemic literature of the XVI-XVII centuries regarded as the beginning of the Ukrainian pedagogical publicize.

Релігійна полеміка в Україні від самого початку стала полем змагань за політичні, економічні, духовні впливи. Спочатку нею займалися здебільшого вищі кола духівництва. Проте зі зміною політичної ситуації та внаслідок церковно-національної дискримінації (латинізація й полонізація), полеміка стає громадською справою. Слід зазначити, що до нас дійшло близько 140 таких творів. Серед них майже 80, складених уніатами й католиками, і приблизно 60, складених православними. Михайло Грушевський писав про це так: "Історичні обставини українського життя призвели до того, що в цім моменті національні інтереси, національні змагання, національна боротьба скупчилися на точці оборони існування Православної Церкви" [5,205].

Літературна оборона тієї епохи, крім справ суто церковних та богословських, висунула також і питання соціального, культурного та національного порядку: оборону соціальної справедливості, обстоювання культурного відродження, національної рівноправності. Можна стверджувати, що вся полеміка у своєму історичному розвитку була нічим іншим, як початками публіцистики, зокрема педагогічної. У цій полеміці брали участь визначні письменники того часу, які у своїх творах залишили відбиток свого таланту і духу.

Хоча полемічна література була витвором певних специфічних умов і обставин, вона й сьогодні не втратила своєї актуальності, допомагаючи "...зрозуміти те, в чому полягала колись, ба, полягає і нині (відповідна своєму часові і місцю)

роль ідейної, духовної, релігійної традиції минулого в побудові культурної формації для сучасності, “на сьогодні”, на користь чергового покоління в житті даного людського, національного суспільства” [9,50]. Набуток минулого для духовного буття національної чи релігійної спільноти є в культурі дуже важливим.

Полеміка стосувалася передусім занепаду Православної Церкви. На першому плані в цій дискусії стояла суперечка про першість папи та внесення додатку “і від Сина” до слів “Символу віри”. У полемічних творах знаходимо також розгляд питань про форму причастя, піст, хресний знак, уживання образів, новий календар та інші обрядові відмінності між римською та грецькою Церквами.

У полемічних працях не тільки давалося пояснення історичним подіям, але й тлумачилося вчення православного християнства, що сприяло розвиткові догматики. “Українцям прийшлося тоді боронити свою старобатьківську віру от нападу і унії, і католицизму, і соціанства, і кальвінізму, і од иншого такого, що сунуло тоді на Україну. Почалася велика полеміка, - і вкраїнці утворили славу полемічну літературу і з честю вийшли з цієї боротьби”, - писав Іван Огієнко [10,35].

Полеміка велася не тільки з католицизмом, але й з іншими віровченнями: язичництвом, іудейством, лютеранством, магометанством тощо. Найбільш послідовну і продуктивну боротьбу з ними вів ректор Київської академії Іоанікій Галятовський. Полемізуючи з іудеями, він написав працю “Мессия Правдивый” (1669 р.), з мусульманами – “Лебедь” (1679р.) і “Алкоран Магометов” (1683 р.), з язичниками – “Боги поганские” (1686 р.).

Поштовхом до поширення полеміки послужив виступ польського єзуїта Петра Скарги. У 1577 р. вийшла його книжка “O iedności kościoła Bozego pod iednym pasterzem. Y o Greckim od tei iedności odstapieniu. Z przestroga y upominaniem do narodów Ruskich, przy Grekach stoiacych” (“Про єдність церкви божої під одним пастирем і про грецьке від цієї держави відступлення”, польською мовою) [11,223-526]. Полемічний трактат Скарги, що складається з трьох частин, видано у Вільно в друкарні князя Радзивілла, 1577 (II + 404 + 15 арк.) [19;20]. Автор об’єднав свої

проповіді, виголошені на адресу православних, та присвятив усе це князеві К.Острозькому, "...сподіваючись, мабуть, що красномовно подана в ньому ідея церковної унії з Римом знайде прихильність у видатного оборонця Православної Церкви в Речі Посполитій" [16,30]. Ця праця Скарги друкується трьома накладками 1577, 1590, 1610 рр.

Свій трактат полеміст починає догматичними висновками про єдність Церкви. Тут автор, відповідно до назви книги, викладає "тридентську доктрину" Церкви, підкреслюючи вагу й значення "монархічного устрою" як ідеальної форми правління, під одним "Верховним Пастирем" – Римським Архієреєм. Далі обговорюється історія роз'єднання східної та західної Церков та їх об'єднання на Флорентійському соборі (1439 р.). Скарга закликає православних Литви і Польщі до унії. Третя, практична, частина є безпосереднім закликом до "русинів", щоб вони врахували свої помилки й повернулися до "первісної єдності", оскільки лише в Римі знайдуть свій порятунок. За словами самого Скарги, ця частина твору – це "пересторога й умовляння руських народів, які тримаються греків, щоб поєдналися зі Святою Церквою та римською столицею...", що зміцнить державу, скріпить становище єпископів і відкриє православному панству доступ до вищих посад [8,64-65]. На "поєднання" автор дивиться як на своєрідний "місток" переходу "від менше – до більш досконалого, від східного обряду – на латинський" [1,157].

Проте ще М.Грушевський зауважував, що першим, хто порушив думку про унію, був учений богослов Бенедикт Гербест, ректор Ярославської єзуїтської колегії. Вже в 1557 р. він провадить цю ідею. "Талантом, - пише Грушевський, - він не дорівнював Скарзі, його релігійний фанатизм виявлявся в формах різних, виключніших. Про його діяльність дають поняття його листи до нунція з 1583-1584 рр.: він кружить по панських домах, веде місії, через панів змушуючи до участі в диспутах православних попів, хвалиться наверненням православних і насильним повертанням панами церков на костели" [3,457]. Так, у 1566 р. з'явилася стаття Гербеста "Wypisanie drogi" ("Показання дороги"), ця праця була надрукована в книжці "Chrzescianska porzadna odpowiedz"

(“Побажана християнська відповідь”) у Кракові. У ній автор висловив думку, що слід було б відзискати втрати, понесені через Реформацію, і запропонував зробити це за кошт Православної Церкви. Згодом, у 1586 р., Гербест випустив ще один твір – “Wiary kosciola rzymskiego wywodu, i greckiego niewolstwa historja dla jedności...” (“Висновки віри Церкви Римської, та історія грецького небажання єдності...”). Праця ця вже написана в іншому дусі: свої попередні, поблажливі думки автор змінює на гострий виступ проти православних. Залишається фактом, що єзуїти називали Гербеста “апостолом Русі” – значить, він мусив глибоко та всебічно цікавитися церковним і релігійним життям України.

Наприкінці 1582 р. папа Григорій XII (1572-1585 рр.) змінює календар. Уведення Нового стилю ще більше загострює ситуацію, оскільки григоріанський календар не тільки порушує традиційний (з IV ст.) лад життя, але й стає знаряддям різних церковно-політичних маніпуляцій.

На цьому етапі полеміки з католиками й уніатами, не стільки богословської, скільки історичної, вийшли “Ектезис” (1597 р.), написаний невідомим автором (короткий опис того, що відбулося на помісному Брест-Литовському соборі), “Апокризис албо отповедь на книжки (тобто, на глави, написані єзуїтом Скаргою) о брестском соборе” Христофора Філалета (псевдонім Христофора Бронського (1597 р.)) і “Пересторога” невідомого львівського священника (1605-1606 рр.).

Першим, хто виступає з рішучою і гострою критикою творів Б.Гербеста й П.Скарги, нового календаря, є визначний український культурно-освітній діяч, ректор Острозької школи Герасим Смотрицький. Його трактат “Ключ царства небесного” (1587 р.) є по суті гострим антиватиканським твором, що складався з “Присвяти” князеві Олександрові Острозькому – сину Константина-Василя Острозького, “Передмови”, трактату “Ключ царства небесного и нашеє християнское духовное власти нерешимый узел” та статті “Календар римский новий”. У “Передмові” Смотрицький звертає увагу на посилення латинської пропаганди, зокрема на писання Гербеста. Тут він радить не мовчати, адже “... К гдыж молчане з часом слушным за мудрость почитано бываеьт и з пожитком, а з часом теж за

глупство и з шкодою...” [13,216]. Автор засуджує латинство і стверджує, що Православна Церква лишається чистою й непорочною. У самому творі Смотрицький цитатами зі Святого Письма обґрунтовує принцип соборності, а в статті “Календар римский новый” захищає старий стиль. Об’єднує весь твір думка, згідно з якою причиною розколу між Сходом і Заходом стали не греки, а, власне, не виправдане Святим Письмом і християнською традицією посягання папства на необмежену владу у Церкві. І.Франко побачив в антикатолицькому творі Г.Смотрицького новий дух і новий спосіб мислення, адже реформа календаря трактувалася автором не стільки в догматичному плані, скільки у зв’язку з усією складністю тогочасного суспільного, політичного та релігійного життя України: “... се не сухой теологичный трактат, а жива картина стану української суспільності в другій половині XVI в.” [15,224].

Гостро полемічними також були трактати Василя Суразького “О единой истинной православной вере...” (інші назви – “Книга о единой вере”, “Книжиця в шости виддилах...”, Острог, 1588 р.) і Стефана Зизанія “Казанье святого Кирила патриархи иерусалимского, о антихристе и знаках его” (виданий одночасно українською і польською мовами у Вільно в 1596 р.). Твір Василя Суразького мав великий вплив на пізніших письменників, таких як Стефан Зизаній, Іван Вишенський, Христофор Філалет, Захарій Копистенський та ін. Він звернув на себе увагу й противників, зокрема Йосафата Кунцевича та Касіяна Саковича.

Педагог-гуманіст, палкий проповідник православ'я Стефан Зизаній у своєму “Казанье” виступає як апологет корисної праці церковних братств, застерігає всіх від спокуси латинства, палко закликає до стійкості у своїй православній вірі. Твір Зизанія, розрахований на масового читача, емоційно забарвлений: “Якого есте преследованья, якого уруганья, якого замешаня и затрясненя, якого на остаток кровопролиьства, мужобойства, забийства, тиранства, мордырства, нахожденья кгвалтов на дома, на школы, на церкви, оболженья шкарадого невест, паненок чистых, душ невинных, паний зацных и велможных, при самой начистешой и страшной а непостижимой

таємниці и офере, при прийоманю святейших таин тела и честныя крови Христовы наполнили и наброили!” [13,259-260]. Книга С.Зизанія викликала роздратування серед противників. Єзуїти та уніати брутально лаяли його, називаючи “старим баламутом”, “проклятим еретиком”, жорстоко переслідували. Братський учитель Стефан Зизаній (чернече ім'я - Сильвестр) був справжнім трибуном православного міщанства. На його діяльності позначився вплив духу визвольної боротьби цієї епохи.

У “Перестороге” невідомий автор викладає свою думку щодо головної причини релігійно-церковної, культурної і політичної кризи, яку переживає Україна на межі XVI-XVII ст. Він вбачає її в тому, що попередні ревнителі православ'я, набудувавши церков і монастирів, написавши багато книг, найпотрібнішого – “шкіл посполитих” – не створювали. Недостатність освіти породила неосвіченість, розбрат і зради серед руських князів, ренегатство панів, розклад духівництва, занепад батьківської віри.

“Апокризис” Христофора Філалета – видатне явище української літератури кінця XVI ст., що мало великий вплив на всіх полемістів. Автор розвінчує писання П.Скарги, наводить численні документи про незаконність дій єпископів-зрадників. Полеміст висміює пап: “...чужоложство, вшетенчество, нечистотность, трутизмы, неприязны, свары, заздности, гневы, споры, мужобойство” [13,296], засуджує симонію. Прославляється Православна Церква та її патріархи. На названу книгу Потій написав відповідь “Антиризис” (1599 р.), проте це не похитнуло загальний авторитет твору, який І.Франко назвав “кораною антиуніатської полеміки XVI ст.” [15, 231].

Активним діячем і прибічником спочатку православ'я, а потім католицизму був Мелетій Смотрицький (архієпископ Полоцький). Його перу належать такі православні трактати, як “Фринос (плач) восточной церкви” (1610 р.) (або інше написання “Тринос”) – зображення важкого становища православ'я у Литві; “Верификация (виправдання) невинности” (1621 р.) – спростування поклепів, що зводилися на православний люд. “Тринос, або плач Единой Вселенской Апостольской Восточной Церкви з пояснением догматов веры”

(написаний під псевдонімом Феофіла Ортолога) – глибоко ліричний твір, який містить у собі роздуми автора з приводу тяжкого стану покинутої ренегатами матері-церкви та розробку полемічно-богословських питань (про верховенство папи, про ісходження Святого Духа і від Сина, про опрісноки і чистилище тощо). Автор змальовує стан морального занепаду в Католицькій Церкві, закликає відступників від православ'я покаятися та повернутися до рідної Церкви.

Мелетієві Смотрицькому судилося показати епоху зсередини, крізь призму внутрішнього світу людини, “в якій, як у чародійному кристалі, відбивалися б і переламлювалися б події часу” [6,195]. М.Смотрицький намагався знайти вирішення проблеми національної єдності, на його думку, “унія могла бути меншим національним злом, аніж безнастанні, дедалі згубніші церковно-релігійні сутички і криваві ексцеси між православними і уніятами” [17,106], через те він розглядав її як щось, що мало допомогти українському народові врятуватися в складних умовах життя. Полеміст вважав, що не віра робить українця українцем, а кров, походження, етнічна приналежність.

У “Паренезисі” (Умовлянні), написаному Смотрицьким вже з позицій уніата, – ерудиція та вміння переконувати безсумнівні, помітна велика майстерність автора. Він пише: “Я перед Богом (сердцевидцем), з чистим сумлінням, щиро кажу, що в мені немає нічого злого – ні лакомства, ні пихи, ні церкву, ні віру я не зрадив” [18,656]. У цьому творі письменник висунув ідею створення окремого українсько-білоруського патріархату, незалежного ні від Константинопольського патріарха, ні від папи Римського. “Паренезис”, попри силу аргументів, ніякого ідейного впливу на православних не справив, та, мабуть, і автор не сподівався на успіх. Його, як патріота, тоді цікавило одне: “Братерською любов'ю з'єднаєш Русь і нарешті всьому бідному, нещасному народові утреш з очей його щоденні сльози. Допоможеш йому ще на землі відчути покій небесний і інші незлічені блага йому подаруєш” [18, 692].

Нашу увагу привертає також “Екзетезис” (Поквитання). У цій книзі Смотрицький дає зображення церковно-громадського побуту свого часу. Як і у попередній праці, письменник продовжує виступати переконаним проповідником

єдності християнського світу. Він гадає, що унія “не повинна стати засобом асиміляції “русинів” у державних межах Речі Посполитої, не повинна спричинитися до “окатоличення й ополячення”, а навпаки, повинна стати засобом збереження національної єдності і зміцнення опорної сили руської суспільності під тиском польської католицької стихії” [17,147].

В обох згаданих творах письменник показав себе нев'яучим митцем. Кожен твір має в собі щось оригінальне, не повторює попередніх писань. Стель їх, у своїй основі, повчального характеру. Автор чітко формулює зміст, бере до уваги протилежні тези. Кожен розділ його праці має своєрідне сильне закінчення з підсумком усього передуманого й сказаного. Обидва твори написані польською мовою.

Дуже своєрідно оцінив діяльність видатного полеміста Порфірій Яременко у своїй праці “Мелетій Смотрицький: Життя і творчість”: “Смотрицький бачив щоденні сльози народу, але, як допомогти йому, письменник не знав. У цьому весь трагізм діяльності Смотрицького як архієпископа і письменника. Те, що він робив у справі національно-релігійного замирення і єднання Русі з Руссю, могло принести позитивні наслідки тільки за умови взаємних компромісів однієї і другої сторін. Але ця справа в тих умовах по суті нездійсненна” [17,134].

Переполюх, викликаний книгами Смотрицького “Апология путешествия на восток” (1628 р.) і “Протестация” (1628 р.), у яких автор висловлював думки, що суперечили його попереднім поглядам, дав новий поштовх для розгортання полеміки. Слуцький протопіп Андрій Мужилівський відповів Смотрицькому написанням праці “Антидот (протиотрута)” (1629 р.). Смотрицький парирував двома книгами: “Экзетезис (розправа)” і “Паренезис (увіщування)” (1629 р.). “Апологию...” Смотрицького Євстафій Кисель (під псевдонімом Геласія Диплицького) заперечує своєю “Апологією” (1632 р.).

Під час полеміки з православними до й після Берестейської унії українські католицькі кола мали небагато літературних сил. Одне з чільних місць не тільки серед католицьких полемістів, але й серед православних посів Іпатій Потій. Майже всі твори, які були написані цим полемістом, вийшли анонімно або під псевдонімами. Першим відомим його

твором вважається “Уния албо выклад преднийших артыкулов ку зодноченью Греков с костелом Рымским належашчых”, виданий у Вільно в 1595 р. без прізвища автора. Ця пам'ятка за своєю формою і змістом – діловий врівноважений полемічний твір, у якому немає великого літературного багатства, ані ліричності, написаний українською мовою того часу. У ньому Потій висуває “ідеал духовного і світського панства” [7,264]. В “Унії”, як і в інших творах Іпатія Потія, переважають риторика і пафос. Значну частину творчості Потія складають проповіді в перекладі. У 1714 р. була видана збірка проповідей Потія в польському перекладі Л.Кишки. До цієї збірки ввійшла 21 проповідь і стільки ж гомілій. Потій як письменник і церковно-релігійний діяч залишив по собі глибокий слід в історії української Католицької Церкви та українського письменства. Грушевський писав: “Виникає гадка – невже такий завзятий полеміст, яким він себе виявляє від сього часу, доти – до яких 55 літ життя ні разу не согрішив літературно?” [4,384]. Відомі такі твори Іпатія Потія, як “Антиризис” (1599 р. – українською мовою; 1600 р. – польською); “Справедливое описанье... собору берестейского” (1596 р.); “Розмова берестянина з братчиком” (1603 р.); “Оборона собору фльорентийського” (1604 р.); “Посольства до папежа... Сикста IV” (1605 р.); “Гармония альбо согласие веры” (1608 р.). Звертає на себе увагу полемічно-релігійний трактат на церковно-унійну тематику “Poselstwo do Papieza Rzymskiego Syxta IV od Duchowienstwa i od ksiazat i Panjw Ruskich w roku 1476” (1605 р.) як твір з оригінальною структурою та проблемним змістом. У ньому порушені такі питання: 1) визнання папи главою Вселенської Церкви; 2) проголошення церковно-релігійної спільноти краю; 3) намір оборонити Руську Церкву в очах папи; 4) визнання положень Флорентійського собору; 5) наголошення на моральному праві й підставах Руської Церкви шукати опіки Риму. Текст “Посольства...” доповнює вірш “Parenytyka jednego do swej Rusi” (“Напучування одного до своєї Русі”), у якому висловлено моралізаторські наміри автора, виражено етичну догму, моральні повчання. “Це нібито квінтесенція усього письменницько-видавничого задуму Потія, літературне образно-

ситуаційне і мовнопоетичне узагальнення його основної суті і творчих намірів...” [9, 63].

Важливим внеском у розвиток полемічної літератури була “Оборона Унії” Віленського архімандрита Льва Кревзи. У 1617 р. ця книга була видана польською мовою у Вільно за дорученням митрополита Йосифа Веляміна Рутського, наступника І.Потія на Київському престолі. Це була відповідь на “Тринос” Мелетія Смотрицького. Вона написана без зайвої риторики, спокійно, примирливо. Праця складається зі вступу та чотирьох частин. Кожна частина охоплює одну чітко сформульовану основну ідею, правдивість якої автор намагається довести. Виокремлення в складі частин розділів робить книгу легкою для розуміння. У вступі говориться про те, що автор свої тези доводить на підставі стародавніх слов'янських книг. Л.Кревза користувався давніми хроніками та історичними матеріалами. У книзі полеміст обговорює питання хрещення Русі та історію Руської Церкви, право патріархів на Русь. З цим твором перегукуються і праці Йосафата Кунцевича, наприклад, “Про старшинство Петра”, “Про хрещення Володимира” тощо. Талановитим полемістом був також Касіян Сакович, який ніколи не втрачав зв'язку зі своїм часом, із традиціями. У своєму творі “Дезидероза” (1625 р.) він писав: “Ми діти одного батька, сини однієї матері, тож чому розриваємо згоду, на що одні одних живими посилаємо до пекла, нащо одних виклинаємо” [2, 266].

Підсумовуючи, хочемо ствердити, що XVI-XVII ст. позначилися в українській літературі цілим рядом помітних творів полемічно-релігійного характеру, у центрі яких стояла унія, національно-релігійний рух. Несприятливі умови політичної, релігійної, культурної боротьби не зупинили творчості провідних діячів українського відродження. Як реакція на надмірний польський тиск з'явилося чимало значних творів релігійно-полемічного та християнсько-виховного характеру. Полемічна література мала велике значення: у ній зароджувалися нові культурні цінності й нові літературні форми. Вона розвивалася в тісному зв'язку з народним життям, черпала з життя свої творчі сили та віддзеркалювала в

основному інтереси народу [12,7]. Писане й друковане слово стало тоді вперше відігравати в житті України динамічну роль.

“Таким чином по періоді занепаду в українському національному й культурному житті дійшло до пробудження соціальної енергії, що піднесла в народі свідомість національних завдань і створила суспільні й політичні передумови для державного відродження. Ареною цього великого соціального й культурного змагу було не лише життя, але також і література, на сторінках якої зароджувалися нові ідеї, накресливалися пляни, вироблялися напрямні. Література служила дороговказом до відродження приспаних сил народу, до розбудження національної енергії, що мала повернути колесо української історії від політичного занепаду й культурного застою до відродження і мобілізації національних сил” [6,198-199].

Православні українські письменники в умовах напруженого протистояння католицизму наприкінці XVI-XVII ст. поступово проводили концепцію зв'язку Стародавньої Греції – Візантії – України, “... що являє собою вітчизняну галузку християнської доктрини про “безначальність істини” в її культурно-історичній іпостасі” [14, 37]. Л.Ушкалов головними моментами цієї концепції вважає: 1) інтерпретацію української духовної культури як стародавньої; інтерпретацію культури латинського Заходу (Риму) як “секундарної стосовно грецької, тобто як неадекватного віддзеркалення останньої у стихії латинського слова”; 2) інтерпретацію греко-римської античності як другого “Старого Заповіту”, який “префігурально” засвідчує майбутній прихід Спасителя, – “постулювання необхідності рецепції “зовнішніх” авторів на українському ґрунті” [14, 35].

Таким чином, православні письменники (Г.Смотрицький, І.Галятовський, С.Зизаній, В.Суразький та ін.) були опонентами Б.Гербеста, І.Потія, які вважали за необхідне повернутися до старої грецької духовної традиції часів конфесійної злагоди та засуджували пофлорентійську грецьку позицію, коли греки “відпали” від досягнутої на соборі єдності. Українські барокові письменники та філософи всіляко наголошували на грецьких витоках вітчизняної культури, що

формувало суто православні засади національної концепції виховання.

Література

1. Великий А.Г., ЧСВВ. З літопису християнської України / Церковно-історичні радіолекції з Ватикану. – Т. IV (XVI-XVII ст.). – Рим, 1971. – 279 с.
2. Власовський І. Нарис історії Української Православної Церкви. – Т. II (XII ст.). – Нью Йорк, 1977. – 397 с.
3. Грушевський М. Історія України-Руси. – Т. IV. – К., 1993. – 544 с.
4. Грушевський М. Історія України-Руси. – Т.V. – К., 1991. – 704 с.
5. Грушевський М.С. Культурно-національний рух на Україні в XVI-XVII ст. – К.; Львів, 1912. – 248 с.
6. Жила В. Національно-релігійні особливості католицької полемічної літератури в Україні кінця XVI – початку XVII ст. // 36. праць Ювілейного Конгресу. - Мюнхен, 1988-1989. – С. 178-204.
7. Історія української літератури. – Т. I. – К., 1967. – 539 с.
8. Ліковський Єп. Є. Берестейська унія (1596). – Жовкла-Львів, 1916. – 112 с.
9. Лужний Р. Релігійна публіцистика Іпатія Потія в розвитку Староруської традиції // Mediaevalia Ucrainika: Ментальність та історія ідей. – Т. II. – К., 1993. – С. 49-68.
10. Огієнко І. Українська культура. – К., 1991. – 272 с.
11. Памятники полемической литературы в Западной Руси. Кн. 2-3. – СПб., 1882-1903. – Кн.. II. – 1820 с. – Кн.. III. – XII, 121, 1307, 104, 91 с.
12. Сумцов Н.Ф. Характеристика южно-русской литературы XVII в. // Киевская старина. – 1885. – Т. 1. – С. 1-20.
13. Українська література XII-XVI ст. – К., 1988. – 600 с.
14. Ушкалов Л.В. Світ українського бароко. Філологічні етюди. – Х., 1994. – 112 с.
15. Франко І. Історія української літератури. – Ч. I. – К., 1983. – Т. 40. – 559 с.
16. Чобич С., прот. Созонт. Початки літературної оборони Православ'я в XVI ст. Герасим Смотрицький // Православний вісник. – К. – 1980. – Ч. 4 (липень). – С. 10-25.

17. Яременко П. Мелетій Смотрицький: Життя і творчість. – К., 1986. – 159 с.
18. Collected Works of Meletij Smotryc'kyj // With an introduction by David A. Frick. – Harvard Library of Early Ukrainian Literature. Texts, Volume I, 1987. – 815 p.
19. Grabowski T. Hijtr Skarga na tle katolickiej literatury religijnej w Polsce wieku XVI. – Krakow, 1913.
20. Tretiak J. Piotr Skarga w dziejach i literaturze uniji bzeskiej. – Krakow, 1912.

О. В. Бондаренко

РОЛЬ САМООЦІНКИ У ФОРМУВАННІ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО КРАЄЗНАВЧОЇ РОБОТИ

В статтє автор рассматривает суцність оцєночного компонента готовності студєнтов к краєведческой работе. Изучает состояние сформированности данного структурного элемента.

The article considers the author the main point of appreciating component of the readiness for the local lore work of students. It studies a formedap condition of given structural element.

Зміни в навчально-виховній роботі школи диктують нові вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів. Сьогодні дуже важливо підготувати такого фахівця, який вміє оцінювати рівень власної готовності до діяльності, здатен здійснювати контроль за своїми діями та прогнозувати результат своєї праці. Тому оцінний компонент готовності до педагогічної діяльності є важливим її складником. Не є винятком готовність до краєзнавчої роботи, оскільки формування цього складного особистісного утворення не може обмежуватися лише набуттям певної сукупності теоретичних знань та практичних навичок.

Названий компонент як складова різних видів педагогічної діяльності знаходить відображення в працях таких вчених, як М.І.Дяченко, Л.А.Кандибович, О.Г.Мороз, Л.В.Кондрашова, В.О.Сластьонін, Л.П.Гапоненко та ін. Роль самооцінки як регулятора поведінки та діяльності особистості розкрито такими педагогами, як Н.В.Бордовська, А.О.Реан, В.О.Якунін. Розробкою методики вивчення самооцінки

особистості займалися Ю.М.Блудов, В.Л.Марищук, В.О.Плахтієнко, Б.О.Сосновський.

На жаль, у працях присвячених готовності до краєзнавчої роботи оцінний компонент і самооцінка як показник його сформованості не знайшли належного висвітлення.

Відповідно до вище сказаного, мета нашої статті – розкриття сутності оцінного складника досліджуваної нами готовності та вивчення стану його сформованості в майбутніх фахівців.

Метою функціонування оцінного компонента є актуалізація критичного ставлення майбутнього вчителя до процесу та результату своєї роботи. Момент самооцінки та самоконтролю є дуже важливим. Так, наприклад, незадоволеність власним рівнем знань, умінь та навичок, необхідних для здійснення краєзнавчої роботи, призводить до актуалізації потреби пошуку нових знань, нових способів діяльності, особистісного саморозвитку. Свідома регуляція вчителем своєї праці відповідно до поставлених цілей, норм та вимог сприяє запобіганню помилкових дій і операцій та їх корекції. Вчасна та постійна самооцінка рівня своєї готовності до краєзнавчої роботи є важливим засобом професійного самовдосконалення особистості.

Самооцінка виступає значним внутрішнім регулятором поведінки та діяльності людини. Під впливом самооцінки в майбутнього вчителя складається певне ставлення до себе, “внаслідок чого самооцінка може стати або стимулом, або гальмом розвитку особистості” [1, 38]. В.О.Якунін зазначає, що ступінь адекватності самооцінки реальним досягненням визначає напрямок та характер розвитку професійної майстерності особистості у її трудовій діяльності [2]. У своїй роботі вчений доводить, що існує загальна закономірність, яка виражається в тому, що рівень педагогічної діяльності співвідноситься зі ступенем адекватної самооцінки особистості вчителя.

Оскільки краєзнавча робота є аспектом педагогічної діяльності вчителя, то зі сказаного вище впливає, що низька самооцінка, яка викликає в майбутнього вчителя стан невпевненості, боязкості та пригніченості, закономірно

призводить до зниження трудової активності і продуктивності професійної діяльності. Завищена ж оцінка зумовлює регрес у розвитку особистості як суб'єкта діяльності та викликає незадоволеність як краєзнавчою роботою, так і педагогічною працею в цілому. Крім того, розбіжність між самооцінкою людини та оцінкою її іншими виступає ознакою конфліктів у навчальному, педагогічному чи іншому колективах. Отже, висока ефективність краєзнавчої роботи перебуває в прямій залежності від адекватності самооцінки особистості майбутнього фахівця. Ось чому при однаковій спрямованості до краєзнавчої роботи в різних учителів результати цієї роботи можуть бути різні. Тому зусилля вищої школи мають бути спрямовані на формування адекватної самооцінки в студентів.

Таким чином, оцінний компонент займає значуще місце в структурі досліджуваної нами готовності. Основними показниками компонента готовності є самооцінка результатів краєзнавчої роботи та адекватна самооцінка рівня сформованості готовності до краєзнавчої роботи.

Як слушно зауважує А.О.Реан, самооцінка не властива особистості від народження, її слід формувати. Формування ж відбувається в процесі діяльності та міжособистісного спілкування [3]. Ми вважаємо, що оцінити власний рівень готовності можна, визначивши, наскільки сформована професійно необхідна сукупність особистісних якостей. Тому вивчення самооцінки студентів проводилося за допомогою методу ранжування (методика А.Реана, адаптована до специфіки дослідження). Респонденту пропонувався бланк анкети, який включав 20 різних якостей особистості. У лівій колонці ("Ідеал") необхідно було напроти кожної характеристики поставити рангову кількість балів від 1 до 20 залежно від того, якою мірою вони необхідні, на думку респондента, учителям для здійснення краєзнавчої роботи. Потім у правій колонці ("Я") потрібно було ранжувати їх по відношенню до себе. Між бажаним та реальним рівнями кожної характеристики визначався коефіцієнт кореляції.

У ході експериментальної роботи з'ясувалося, що для більшої частини студентів контрольної та експериментальної груп характерна адекватна оцінка (50,2 % та 52,5 % відповідно).

Незначна кількість студентів має високу оцінку (16,6 % та 13,4 % відповідно). Цей факт свідчить про переоцінювання такими студентами власних сил та можливостей щодо здійснення краєзнавчої роботи та неадекватне оцінювання рівня готовності до такого виду діяльності. Вражає той факт, що для певної частини опитаних характерна низька самооцінка (33,2 % та 34,1 % відповідно), яка, як правило, породжує невпевненість у своїх силах.

Отже, майбутній учитель зможе адекватно оцінити реальний рівень власної готовності, якщо буде мати чітке уявлення про те, яким вимогам він має відповідати і які необхідні професійні якості для досягнення значних результатів своєї праці. Як зазначалося вище, вчасна та постійна самооцінка рівня своєї готовності до краєзнавчої роботи є важливим засобом професійного самовдосконалення особистості, а свідома регуляція вчителем своєї праці відповідно до поставлених цілей, норм та вимог сприяє запобіганню помилкових дій і операцій та їх корекції.

На наш погляд, майбутній учитель зможе дати самооцінку власного рівня готовності, якщо буде мати уявлення про модель випускника вузу, готового до краєзнавчої роботи. Наведемо приклад однієї з ділових ігор, яка використовувалася в ході дослідження.

Ділова гра “Модель випускника педагогічного вузу готового до краєзнавчої роботи” (за методикою Т.М.Хлебнікової).

Мета: створення описової моделі майбутнього вчителя, готового до краєзнавчої роботи з учнями.

Завдання:

1. Активне засвоєння компонентів, складових особистості випускника педагогічного вузу, готового до проведення краєзнавчої роботи з учнями.
2. Зняття комунікативного бар'єру, страху самостійної дії.
3. Відпрацювання навичок ефективної групової роботи та розвиток креативного мислення.

Проведення гри відбувається поетапно і передбачає проведення підготовчого етапу, інструктажу гравців, власне ділову гру та підсумки.

Підготовчий етап включав видання рукописної газети "Портрет випускника вузу, готового до краєзнавчої роботи". Газета ставить перед студентами питання: "Закінчивши педагогічний вуз, випускник природничо-географічного факультету має приступити до самостійної діяльності, яка передбачає і проведення краєзнавчої роботи з учнями. Які якості допоможуть йому в подальшій професійно-практичній діяльності? Яким повинен бути випускник вищої школи? Напишіть, що Ви думаєте з цього приводу?" На вільному місці майбутні вчителі записують якості, які на їхню думку, необхідні педагогу для проведення краєзнавчої роботи.

Інструктаж ділової гри охоплює ознайомлення з відповідною літературою, технологією проведення ділових ігор, принципами і прийомами роботи в групі, рольовий розподіл учасників групи.

Власне ділова гра. Загальну кількість учасників треба розділити на декілька груп, які б мали приблизно однакову кількість. Кожна група розробляє свій напрям роботи. На цьому етапі відбувається дискусія, оформлення продукту, та представлення моделі випускника. Кожна група проводить захист своєї моделі, задаються питання на розуміння. За необхідності відбувається корекція продукту. Потім відбувається об'єднання творчих доробків. Результатом ділової гри має стати створення моделі випускника педагогічного університету, у якій мають бути представлені: краєзнавча спрямованість; професійна компетентність; професійні особистісні якості, необхідні для успішного здійснення краєзнавчої роботи, та самооцінка власної діяльності (оформляється наочно на дошці у вигляді ромашки, у центрі якої символічне зображення майбутнього вчителя, навколо – якості, властиві випускнику).

Використавши методику А.Реана, у ході дослідження ми з'ясували, що в експериментальних групах майже в півтора рази збільшилася кількість тих майбутніх учителів, які мають адекватну самооцінку (з 52,5 % до 77,6 %), більше ніж удвічі зменшилося число студентів з низькою самооцінкою (з 34,1 % до 14,7 %) та майже удвічі – з високою (з 13,4 % до 7,7 %).

У контрольних групах показники самооцінки суттєво не змінилися. Так, майбутні педагоги, для яких характерна адекватна самооцінка, становили 51,4 %, що на 1,2 % більше, ніж на етапі констатуючого експерименту. Показник низької самооцінки зріс на 2,2 %, а високої зменшився на 3,4 %.

Порівняльний аналіз даних в обох групах на констатуючому та формуючому етапі дозволяє стверджувати, що участь у різноманітних ділових іграх сприяє формуванню адекватної самооцінки в студентів. Маючи уявлення про те, яким має бути випускник, готовий до краєзнавчої роботи, які саме професійні якості йому притаманні, можна адекватно оцінити ступінь прояву їх у себе. Уміння адекватно оцінити рівень власних професійних знань та вмінь, сформованість особистісних рис є запорукою успішної професійної діяльності. Вчасне виявлення недоліків у структурі власної готовності дозволяє намітити шляхи їх усунення та подальшого удосконалення тих чи інших професійно важливих якостей.

Під час проведення педагогічного експерименту з'ясувалося, що існує певна залежність між рівнем самооцінки студента та його емоційною стійкістю й характером мотивації. Тому, на наш погляд, подальшого детального висвітлення потребує емоційно-вольова складова готовності студентів до краєзнавчої роботи.

Література

1. Кубицький С.О. Формування професійної готовності майбутніх офіцерів до діяльності у військах: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2001. – 202 с.
2. Якунин В.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие / Европ. ин-т экспертов. – Спб.: Изд-во «Полиус», 1998. – 639 с.
3. Педагогика: Ученик для вузов / Н. Бордовская, А. Реан. – СПб.: Питер, 2003. – 304 с.

ДО ПРОБЛЕМИ КОМПОНЕНТНОЇ СТРУКТУРИ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ І ФАКТОРІВ, ЩО ЇЇ ВИЗНАЧАЮТЬ

В статтє раскрывається структура екологического сознания будущего учителя. Подается характеристика его компонентов, а так же факторы, определяющие их формирование.

The structure of ecological consciousness of a teacher – to – be is revealed in the article. The author considers the components of ecological consciousness as well as the factors which determine the formation of those components.

Одне з найважливіших завдань сьогодення полягає в послідовному формуванні в людини екологічної свідомості, усвідомлення власної причетності до того, що діється, і відповідальності за долю природи. Одразу можна обґрунтувати головне завдання формування екологічної свідомості – виробити в людини творчі принципи мислення, що дозволяли б їй самій ставити мету, яка б віддзеркалювала реальне взаємовідношення людини і природи в динаміці їхнього розвитку і реалізацію цієї мети, використовуючи весь обсяг наявних знань і багатство духовного світу людини.

Щоб успішно це реалізувати, перш за все необхідно визначити і проаналізувати сутність, структурні компоненти екологічної свідомості майбутнього учителя, а також звернути увагу на фактори, що впливають на їх формування. Тому метою нашої статті є висвітлення саме цих питань.

Аналіз наукової літератури доводить, що в процесі розгляду змісту та структури екологічної свідомості автори акцентують увагу на різних їх компонентах і визначають екологічну свідомість неоднозначно. Так, О.В.Гагарін у компонентній структурі виокремлював такі компоненти, як когнітивний, ціннісний та емоційний, зазначаючи, що саме через знання та емоції формується активна позиція до природи, екологічних проблем [1,33]. Його точку зору поділяють такі автори, як В.І.Павлов, П.Е.Риженков, Г.Шагун.

Розробкою питання змісту та структури займалася О.С.Мамешина, яка до основних структурних компонентів відносила потребнісно-мотиваційний, світоглядний та когнітивний [3,11]. До першого автор включала потребу в оволодінні екологічними знаннями та професійну спрямованість у сфері екологічної діяльності, до другого відносила екологічні цінності, уявлення про екологічну культуру та природне середовище, до третього – екологічне мислення, креативність, особистісні особливості, екологічні уявлення.

Найважливішим компонентом у структурі екологічної свідомості вчителя є знання, як вважає Н.В.Лисенко. Автор зазначає, що саме екологічні знання є не лише провідним компонентом екологічної свідомості, а й передумовою її розвитку. “Засвоєнні знання у формі уявлень, понять, поглядів та ідей повинні трактувати об’єкти і явища природи у відносинах “Людина – природа – суспільство” як єдине і неподільне утворення, що функціонує у взаємній зумовленості всіх його складових частин”, – зазначає Н.В.Лисенко [2, 52-53].

Дещо відмінними є погляди О.Л.Пруцакової, яка до компонентної структури, окрім когнітивного та мотиваційно-ціннісного, відносить ще й поведінково-діяльнісний компонент, який включає в себе спектр вчинків і практичних дій особистості, що стосуються взаємодії з природою [5, 22].

В.А.Скребець, поділяючи свідомість на індивідуальну та суспільну, акцентує увагу на тому, що перша охоплює цінності, особистісні смисли, домінантні установки, соціальні стереотипи, особисті бажання, прагнення, друга – узагальненні судження, ідеї, уявлення, стереотипи, що відбивають ставлення великих соціальних груп або суспільства до явищ та проблем екології [4,32].

Повертаючись до структури екологічної свідомості, варто підкреслити, що, як і в інших різновидах і формах суспільної свідомості, структуру екологічної свідомості складають п'ять основних взаємозалежних між собою компонентів: інтелектуальний, вольовий, моральний, емоційно-почуттєвий, мотиваційний. Між собою вони знаходяться у взаємообумовлюючому зв'язку системного характеру. У цьому плані значний інтерес викликає дослідження вчених

Зборської Е.П., Прохоренко Т.Г., Медведєва В.І., Алдашевої А.А., які для визначення екологічної свідомості зробили один дуже важливий висновок: обов'язковими елементами екологічної свідомості є усвідомлення кожної людини як активної сторони відбиття у своїй свідомості всіх виявлених у природі відносин і зв'язків через призму значущості їх для себе. Тому не випадково науковці до структури екологічної свідомості включають категорію "знання". До цієї категорії входять знання про самого себе як елемента системи, тому важливим компонентом екологічної свідомості є і такі елементи, як самооцінка стану, тобто ті, що в індивідуальній свідомості відображають самопочуття, самооцінку можливостей і дій. Така оцінка є не тільки наслідком впливу на організм тих або інших природних факторів, вона відбиває і результати впливу організму на середовище, а також висновки про можливі наслідки тієї або іншої передбачуваної динаміки екологічних відносин, тобто враховує і прогноз подій. Самооцінка фізіологічного стану пов'язана з прогнозним компонентом так само чітко, як і самооцінка психологічного стану, що добре виявляється при вивченні емоційних характеристик людини і суспільства. Залучення до екологічної свідомості поняття людини як предметної ланки екологічної системи дозволяє трохи інакше подивитися на вже порушене питання про місце права, моральності, моралі, етики в структурі екологічної свідомості. На думку Медведєва В.І., підхід до аналізу екологічної свідомості через категорію "знання" виявляється досить плідним, оскільки дозволяє знайти й описати цілий ряд складових цієї свідомості і пояснити багато дій людини, спрямованих на середовище.

Отже, важливим компонентом структури екологічної свідомості поряд з категорією "знання" є прогнозний, який певною мірою впливає на розвиток екологічної свідомості людини. Зокрема, на ранніх етапах становлення екологічної свідомості прогноз спирався лише на знання безпосередніх результатів того або іншого акту впливу на природу чи явища природи на людину, пізніше з'явився прогноз, заснований на досвіді катастроф, особливо тих, котрі протікали на очах одного покоління. Однак прогноз віддалених наслідків до цих пір

слабко присутній у повсякденній екологічній свідомості, особливо там, де зміни екологічного балансу розтягнуті на довгі роки. Більш того, використання наукового апарату в прогнозі натикається на певні труднощі, оскільки занадто велика ймовірність помилки, як це видно на прикладі деяких прогнозів Римського клубу, здійснених з урахуванням аналізу глобальних наслідків антропогенного втручання в екологічну рівновагу.

Варто вказати, що сформовані в екологічній свідомості знання або припущення в результаті своїх дій призводять спочатку до операцій інтуїтивної екологічної експертизи, що в ряді випадків є поштовхом для проведення цільової наукової екологічної експертизи. Отже, наступним компонентом екологічної свідомості є екологічна експертиза. Як правило, інтуїтивна екологічна експертиза усвідомлюється як почуття задоволеності або незадоволеності екологічною ситуацією, тривоги або настороженості.

Відображені у свідомості наукові дані формують наукову експертизу, у результаті якої виникає екологічне очікування, тобто загальний прогноз очікуваних наслідків тієї чи іншої зміни екологічної обстановки або впливів на неї. Для наукового екологічного очікування, на відміну від інтуїтивного, характерне визначення причин і механізмів появи прогнозованих результатів. Екологічне очікування як елемент екологічної свідомості відіграє дуже важливу роль, оскільки саме воно визначає рішення, їхню характеристику і спрямованість дій, які розпочинаються людиною. Вони можуть бути націлені як на збереження або повернення екологічної системи у вихідний стан, так і на формування нової екологічної структури, у тому числі і за заздалегідь заданими властивостями.

Наступним компонентом екологічної свідомості є плани і структура поведінки, що дозволяють адекватно прореагувати на навколишнє оточення і її зміну. Іншими словами, в екологічній свідомості завжди присутній активний компонент, що передбачає організацію і проведення не тільки готових, але й ініціативних дій людини стосовно природи. Тому до екологічної свідомості включені як складові такі особистісні властивості, як наполегливість, ініціативність, переконаність у можливості і

результативності активних дій або протилежні їм. Механізмами реалізації цих властивостей людини, як відомо, є її розум, почуття, мотиви, інтереси, позиції, вчинки, дії і діяльність.

Спрямованість екологічної свідомості формується на основі досвіду взаємодії з об'єктами і явищами природи. При цьому екологічна свідомість спрямована не тільки на людину, але і на навколишнє середовище. Ця друга сторона спрямованості свідомості полягає у формуванні правових, етичних, естетичних норм, якими керується людина при взаємодії з природою.

Дуже важливою є ще одна особливість екологічної свідомості – інформаційна складова. Саме вона визначає зміст тих концептуальних моделей, що формуються у свідомості людини. У цілому, за визначенням психологів, у єдиній екологічній свідомості можна виділити певну ієрархію інформаційних рівнів і відносин: глобальна екологічна свідомість, що відображає загальні закони взаємодії людства, біосфери і неживої природи; регіональна, пов'язана з кліматичними і геологічними умовами регіону, де живе і працює людина (іноді називається географічною екологічною свідомістю); локальна, під якою розуміється екологічна свідомість, спрямована на умови проживання або діяльності. Вони розрізняються за своєю екологією (мегаполіси, райони інтенсивної урбанізації, технополіси).

Ця ієрархія відображає деяку подвійність екологічної свідомості. З однієї сторони, глобальна свідомість відбиває світоглядні концепції, властиві певній людині або колективі. З іншої – екологічна свідомість, яка формується в процесі безпосередніх контактів із зовнішнім середовищем під впливом антропогенної ситуації. Вона частіше виявляється у вигляді почуттів, серед яких особливо варто виділити почуття тривоги або комфортності. Іншими словами, розумова глобальна екологічна свідомість може співіснувати з емоційним локальним.

Центральне місце у структурі екологічної свідомості має посісти аксіологічний підхід до дійсності: сформована екологічна свідомість повинна бути імперативом світосприймання і життєдіяльності особистості. За такої умови її

ціннісно-вибіркове ставлення до реального світу є домінантою у визначенні основних напрямів пізнавально-перетворюючої діяльності.

У функціональному аналізі екологічної свідомості вагоме місце посідають погляди особистості, адже саме серед них регулятивно-творча функція може бути означена предметно і мати приклад позитивного застосування в педагогічній діяльності. Погляди як сукупність уявлень, суджень про природу, суспільство, людину ілюструють те чи інше розуміння дійсності і законів її розвитку. Якщо в екологічному світогляді акумулюється весь попередній теоретичний та евристичний досвід конкретно взятого індивіда і людства взагалі, то у своїх поглядах особистість висловлює не лише власні оцінки світосприймання, але й основні суспільно утверджені ціннісні орієнтації. Погляди особистості є регуляторами її діяльності. Однак вони розглядаються нами як системоутворюючий компонент екологічних переконань і, отже, є значущими у формуванні екологічного світогляду. Для формування екологічної свідомості особистості, розвитку її творчої активності важливе значення має цілісність поглядів і переконань, що зумовлюється об'єктивно цілісним характером відображення реально існуючої дійсності у свідомості особистості, єдністю двох неподільних блоків її внутрішньої структури – свідомості і діяльності.

Основоутворюючим елементом екологічного світогляду особистості є її погляди, але домінуючу роль у становленні екологічного світогляду відіграють переконання, адже лише їх функціональні особливості можуть суттєво впливати на пізнання і діяльність, спрямовану на розкриття основних механізмів об'єднання "людина-природа-суспільство". Результатом діяльності особистості є ті переконання, які ґрунтуються на істинних і ґрунтовних знаннях. Їх цінність полягає в тому, що саме вони можуть бути мотивами екологічно спрямованої діяльності. Однак першочергове значення екологічних переконань полягає в тому, що саме вони визначають критичне ставлення до навколишньої дійсності, оцінку і свідому поведінку особистості. Відсутність екологічних

переконань та установки на доцільність їх унеможливорює формування екологічної культури майбутнього педагога.

У педагогічному процесі вузу екологічні переконання майбутнього вчителя біології повинні перебувати в полі зору всіх професійно значущих дисциплін. Структуру екологічних переконань учителя розглянемо відповідно до усталеної в психолого-педагогічній літературі структури будь-якого індивідуального переконання, в основу якої закладено форми суспільної свідомості. Відповідно до екологічної свідомості ми і розглянемо екологічні переконання в структурі еколого-педагогічної діяльності майбутнього вчителя біології.

Для екологічних переконань, як і для знань, характерна єдність пізнавального та емоційно-оцінного компонентів. Однак за умови їх одночасного розвитку першочергового значення набуває пізнавальний компонент: знання, ідеї й теорії. Характерологічною рисою переконань є їх наукова спроможність, яка залежить від істинності змісту знань. Вони ґрунтуються на достовірних фактах екології, природознавства і трактуються на засадах цінностей загальнолюдської моралі.

У структурі екологічної свідомості вчителя можуть посісти певне місце переконання еkleктичного характеру. Необхідно визнати як об'єктивний факт таке становище в реальному педагогічному процесі вузу, коли екологічна інформація, якою вже оперує студент, не завжди є точною, науково обґрунтованою. Певний вплив на нього мають традиційні уявлення про взаємовідносини людини і природи, з якими студент вступає на навчання тощо. У такому випадку своєрідний синтез наукових і науковонеспроможних знань закладає першооснову еkleктичних переконань студента. За означених умов необхідно в навчально-дослідній діяльності спрямовувати зусилля на подолання видимих недоліків, сприяти формуванню адекватності переконань тим реальним знанням екології, які студент засвоює в різних видах діяльності.

Як відомо, в основі переконання лежить відображення, а від рівня його достовірності залежить істинність поглядів особистості, а, значить, і рівень науковості переконань. Отже, наукові переконання необхідно розглядати як об'єктивні за своїм змістом. Вони є не лише результатом, а й основою

пізнання особистістю об'єктивно існуючої дійсності, у них якнайповніше віддзеркалюються наші суб'єктивні знання, які мало чим залежні від знань інших людей. Оскільки пізнавальна діяльність особистості не має чіткої окресленості й не обмежується в часі, то і формування на цій основі переконань слід розглядати як довготривалий і суперечливий процес.

У сучасних дослідженнях вітчизняних і закордонних учених ведеться широке вивчення залежності екологічної свідомості, її змісту, процесів, що відбуваються в ній, від особистості його носія. Як відомо, особистість розкривається через індивідуальний стиль діяльності, у якому виявляються особливості спрямованості характеру, емоційно-вольової сфери, регулятивних процесів, самооцінки, стійкості і тривожності, поведінки в конфліктних ситуаціях, рефлексуючої свідомості, форм самореалізації, а також особистісного змісту. Через діяльність формується свідомість особистості. Кожна особистість зі своїми властивостями, своїм інтелектом приходять до активної екологічної свідомості різними шляхами, але в кожному з них завжди домінує принцип: із природою варто поводитися так, як ти поводишся з іншими людьми і хочеш, щоб так само повилилися з тобою. Варто завжди пам'ятати, що не хлібом єдиним живе людина. Утім, якщо конкретизувати і ранжувати значущість особистісних якостей для процесу формування екологічної свідомості, то на перше місце варто поставити співчуття і близьку до нього властивість співпереживання. Суть цієї властивості полягає в умінні проникати у світ уявлень іншої людини, не тільки розуміти їх, але і приймати як власні на противагу щиросердечній черствості – оборонному щитові егоїзму. Співпереживання – найбільш реальний спосіб знайти правильний шлях взаємодії.

Близько до співпереживання і співчуття знаходиться чуйність – розуміння чужих почуттів, переживань і тривоги, здатність побачити в них через невиявлені іноді навмисно приховувані ознаки. Комплекс цих властивостей створює таку загальну властивість людини як емоційну чуйність, яка в більшості випадків несе відповідальність за інтуїтивний, часто ірраціональний прогноз. Безсумнівно, велике значення для адекватної екологічної свідомості має відповідальність – за

визначенням Ю.Лотмана, елемент совісті, ознака інтелектуальності, незалежності від зовнішніх авторитарних установок. Як одну з необхідних якостей такої свідомості ми розглядаємо інтерес, тобто здатність виходу за межі власного Я в навколишній світ. Близько до цієї властивості розташовані допитливість і зацікавленість. Дуже важливою якістю є мужність, що дозволяє людині відкинути свої власні, теж чисто людські властивості, такі як заздрість, жадібність, гординю. Мужність – це здатність захищати свої ідеали проти всіх, навіть знаючи про безперспективність такої боротьби і передбачаючи поразку. Відповідальність, інтерес, мужність у сукупності обумовлюють таку якість, як пристрасність, тобто здатність сконцентрувати, мобілізувати всі психічні, фізіологічні якості з метою найкращого вирішення своїх і суспільних соціальних проблем.

Дуже цінні інформативні дані про фактори, що визначають зміст екологічної свідомості, отримано Г.М.Зараковським. З їх допомогою були обґрунтовані ранги термінальних цінностей. Серед списку з 18 життєвих цінностей краса природи, життєва мудрість опинилися наприкінці переліку (16 м.), на 17 місці знаходяться добробут, розвиток і удосконалення людей, усього людства, на останньому (18 місці) – творчість, а перші позиції посідають суґубо особисті інтереси – здоров'я, любов, наявність друзів.

Досить цікаві дані про кореляційні зв'язки між показниками екологічної свідомості і зовнішніми і внутрішніми факторами, пов'язаними з особистістю. Чим більше несприятливо оцінюється екологічна обстановка, тим активнішим є ставлення до екологічних проблем, коефіцієнт кореляції – 0,27. Активне ставлення до екології прямо пов'язане з кругозором екологічних інтересів (0,37), з вірою в екологічну загрозу (0,42). При більш активному ставленні респондента до екологічних проблем більш радикальними є пропоновані заходи запобігання екологічної загрози (0,30). Чим вище показники, що пов'язані з бажанням бувати на природі і з прагненням щастя для інших, тим на більші обмеження в поведінці готова піти людина заради збереження навколишнього середовища. Чим вище екологічна активність, тим більше зацікавленість у

віддаленій перспективі (0,24). Заслужують на увагу наведені нижче дані проведеного дослідження. Чим більше прагнення до матеріально забезпеченого життя, тим менш виражене активне ставлення до екології (-0,30) і тим менша віра в загрозу екологічної катастрофи (-0,28). Чим вищі запити, тим менш активне ставлення до екології (- 0,24). Чим вище прагнення до розваг, тим вужче коло екологічних інтересів (-0,38) і тим більш пасивне ставлення до екологічних проблем (0,55). Чим вище цінується раціоналізм, тим на більшій обмеження своїх інтересів готова піти людина.

Ці дані говорять про те, що велику роль в екологічній свідомості відіграють мотиваційні фактори – переконання, прагнення, внутрішні психологічні установки. З'ясувалося, що прагнення до матеріально забезпеченого життя, суспільного визнання особи, розваг знижує увагу до екологічних проблем.

Для нашого дослідження дуже важливо, що основна умова формування ціннісних орієнтацій – це високий рівень рефлексії, усвідомлення вітагенного досвіду і довірливості поведінки. Усе це формується в юнацькому віці, коли відбувається і процес складання ієрархічної системи ціннісних орієнтацій особистості. До початку екологічного утворення у вузі в абітурієнтів вже існує своєрідна система ціннісних орієнтацій, які поступово трансформуються під впливом навчання і професійного виховання, одна з найважливіших виховних функцій якого полягає в трансляції цінностей. Екологічно важливі якості особистості майбутнього вчителя являють собою не що інше, як систему інструментальних ціннісних орієнтацій особистості. Педагогічна діяльність є значним стимулом, що визначає зміст ціннісних орієнтацій. У нашій роботі ціннісні орієнтації (з боку структури і змісту) розглядаються як провідний елемент мотиваційного компонента екологічної свідомості. Основна функція цінностей полягає в регуляції соціальної поведінки людини і її професійної діяльності.

Усе сказане вище наочно показує, що викладені положення рівною мірою можна віднести і до інших видів свідомості, у цьому виявляється той закон, за яким духовність і гуманізація свідомості сучасного представника передових

прошарків суспільства немислима без включення в нього положень активної взаємодії з природою як рівноправним партнером. Це в свою чергу забезпечує єдність людини і Всесвіту.

Все це дозволяє зробити висновок про те, що в педагогічній науці немає чітко визначеної єдиної компонентної структури екологічної свідомості, але в будь-якому випадку вона відбиває цивілізаційне зрушення у відносинах взагалі й екологічних зокрема, показуючи таким чином ступінь розвиненості духовної культури суспільства і людини. Нами була виділена та обґрунтована п'ятикомпонентна структура екологічної свідомості, в основу якої покладені екологічні знання та на яку впливає цілий комплекс факторів.

У подальшому нашому дослідженні ми плануємо звернути увагу на залежність змісту екологічної свідомості від завдань практики, а також на аналіз педагогічних умов, що сприятимуть ефективному її формуванню.

Література

1. Гагарин А.В. Воспитание природой. – М.: Московский городской психолого-педагогический институт, 2000. – 192 с.
2. Лисенко Н.В. Еколого-педагогічна культура вихователя дошкільного закладу. – Івано-Франківськ: Видавництво “Плай” Прикарпатського університету ім. В.Стефаника, 1994. – 243 с.
3. Мамешина О.С. Психологічні умови розвитку екологічної свідомості старшокласників у системі позашкільної освіти: Автореф. дис. канд. псих. наук: 19.00.07 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти академії педагогічних наук України. – К., 2004. – 25 с.
4. Плахотнік О.В. Розвиток геоекологічної освіти в Україні: Автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.04 / Київський ун-т Т.Шевченка. – К., 1998. – 35 с.
5. Пруцакова О.Л. Формування основ екологічної культури учнів 5-8 класів засобами дидактичної гри: Дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / АПН України; Інститут проблем виховання. – К., 2002, 190 с.

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРЕДМЕТА "БІОЛОГІЧНА КІБЕРНЕТИКА" У ВИЩІЙ ШКОЛІ У СВІТЛІ ВИМОГ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

Рейтинговое оценивание является одной из основных составляющих кредитно-модульной системы. Повышение интереса студентов к конечному результату обучения способствует формированию более сознательного и активного отношения к учебной деятельности. Приведены основные методические рекомендации по построению и проведению курса.

Grading is a basic method of the credit-modulus system. The increasing interest of students in the ultimate result completes more conscious and active attitude towards educational activity. The article deals with the principal methodical recommendations on the construction and of delivering the course.

Входження України до єдиного освітнього простору Європи визначається як перехідний період, який вимагає глибокого вивчення можливостей та інтенсифікації навчального процесу.

Відповідно до оцінок експертів комісії ЮНЕСКО освіта повинна базуватися на чотирьох основних цілях: учитися, щоб знати; учитися, щоб творити; учитися жити; учитися жити разом. Реалізація зазначених цілей неможлива без сучасного отримання знань та регулярного їх оновлення.

Як відомо, сьогодні сучасний ринок праці висуває все більш жорсткі вимоги до якості та рівня підготовки спеціалістів. Відомо, що підготовка кадрів визначається потребами галузі, а також тією високою місією, яка покладена на вищу школу і полягає в забезпеченні її всезростаючого впливу на галузь, упровадженні досягнень науково-технічного прогресу та прогнозуванні майбутнього розвитку галузі. Неможливо зараз уявити вченого-біолога, викладача біології, учителя, не знайомого з одним із найсучасніших предметів – "біологічною кібернетикою". Цей предмет орієнтований у першу чергу на відпрацювання математичного підходу до опису явищ живої природи, створення уявлень про організм як багаторівневу

систему, яка базується на взаємозв'язаних процесах та системах керування ними. Студенти вчать використовувати отримані ними знання для обробки медико-біологічних даних та синтезу елементарних моделей, що спираються на ці знання.

Предмет 041000 - біологічна та медична кібернетика вивчається на п'ятому курсі природничого факультету університету, спеціальність "Біологія – сільське господарство". Кібернетичний аспект біологічного дослідження виходить із здібності біосистем отримувати, зберігати та передавати інформацію і переробляти її в сигнали, що керують поведінкою системи. Він проявляється в тому, що вивчення біологічних систем і процесів на будь-якому рівні організації спрямовано на дослідження їх інформаційних властивостей. У межах цього курсу студенти повинні ознайомитися з головними принципами подання фізіологічних систем у термінах моделей, зрозуміти специфічні особливості живих систем керування, опанувати основи аналізу та числового вирішення цих моделей. Згідно з кредитно-модульною системою організації навчального процесу (КМСОНП) ми прогнозуємо з цієї дисципліни два залікових кредити, які складаються з 5 змістових модулів.

Заліковий кредит 1

Змістовий модуль 1. Поняття про кібернетику. Головні розділи і напрямки біологічної кібернетики.

Змістовий модуль 2. Біоніка, її головні підрозділи. Використання біологічних процесів для вирішення інженерних завдань.

Змістовий модуль 3. Основні напрями сучасної біотехнології.

Змістовий модуль 4. Генна та генетична інженерія. Перехід до конструювання живих організмів.

Змістовий модуль 5. Робототехніка. Автоматизація праці.

Заліковий кредит 2

Змістовий модуль 1. Штучний інтелект та людський розум.

Змістовий модуль 2. Ергономіка. Принцип активного оператора в інженерній психології.

Змістовий модуль 3. Медична біоніка та компенсація втрачених функцій живого.

Змістовий модуль 4. Кібернетичні системи в сільському господарстві та побуті.

Змістовий модуль 5. Консультативні комп'ютерні медичні системи на основі використання знань експерта.

Підсумковий контроль здійснюється по завершенню вивчення всіх тем модуля на останньому занятті. До підсумкового контролю допускаються студенти, які відвідали всі передбачені навчальною програмою з дисципліни аудиторні навчальні заняття та набрали кількість балів, не меншу за мінімальну. Оцінка з навчальної дисципліни виставляється лише студентам, яким зараховані всі модулі з дисципліни. Студенти, які набрали необхідну кількість балів, мають можливість:

1. Не складати екзамен (залік), а отримати екзаменаційну оцінку (залік) відповідно до набраного рейтингу з дисципліни, переведеного в оцінку згідно зі шкалою;
2. Складати іспит з метою підвищення підсумкової оцінки;
3. Підвищити оцінку з дисципліни шляхом перескладання підсумкового контролю (не більше трьох разів за весь період навчання) за дозволом ректора університету.

Оцінювання якості засвоєння навчального матеріалу проводиться за національною шкалою та шкалою ECTS. (European Credit Transfer System).

Таблиця 1.

**Відповідність шкал оцінок якості засвоєння
навчального матеріалу**

Національна шкала	Шкала ECTS	Рейтингова оцінка, бали
5 - відмінно	A - відмінно	180 - 200
4 - добре	B - дуже добре	166 - 179
	C - добре	150 - 165
3 - задовільно	D - задовільно	134 - 149
	E - достатньо (задовольняє мінімальні критерії)	120 - 133
2 - незадовільно	FX - незадовільно	70 - 119
Не допущений	F - незадовільно (потрібна додаткова робота)	1 - 69

Як приклад наводимо змістовий модуль 3: **Основні напрями сучасної біотехнології.**

Тема. Основні напрями сучасної біотехнології.

Освітні цілі. Поглибити знання про ген, будову та життєдіяльність вірусів, редуплікацію ДНК; дати знання про біотехнологію як сучасну галузь промисловості; ознайомити з її основними процесами; з генетичною, клітинною інженерією як перспективними галузями молекулярної генетики та біохімії; показати необхідність обережного ставлення до генетично модифікованих продуктів і трансгенних організмів; розкрити позитивну і негативну роль застосування сучасних біотехнологій.

Основні поняття і терміни. Біотехнологія, синтез генів, генна інженерія, клітинна інженерія, планування, клон.

Обладнання. Продукти біотехнології.

Структура уроку, основний зміст і методи роботи.

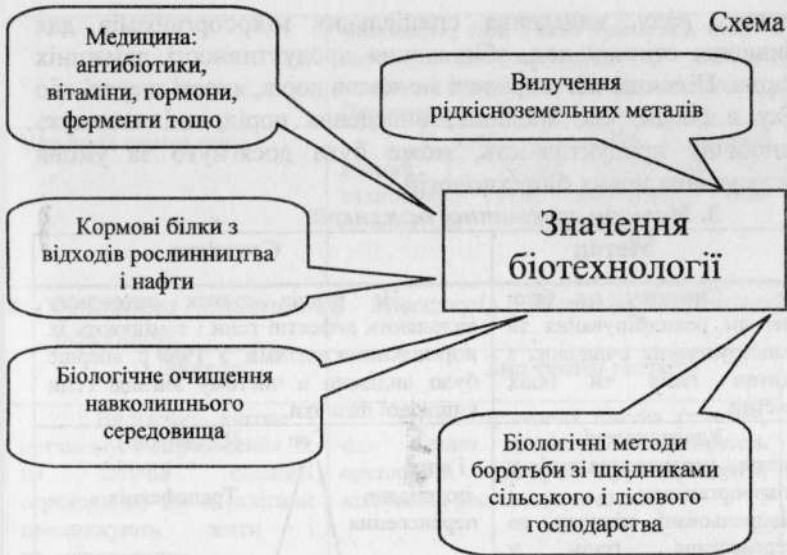
I. Вступ. Актуалізація опорних знань.

1. Що таке ген?
2. Укажіть особливості будови та проявів життєдіяльності вірусів і бактерій.
3. Як відбувається транскрипція та подвоєння ДНК?
4. Що таке геном?
5. Назвіть особливості селекційної роботи з мікроорганізмами.

II. Основна частина. Лекція.

1. Зміст, основні напрями та досягнення біотехнології.

Біотехнологія - це сукупність промислових методів, які застосовують для виробництва різних речовин із використанням живих організмів, біологічних процесів чи явищ. Сьогодні біотехнологія стрімко висувається на передній план науково-технічного прогресу. Цьому сприяють дві обставини: з одного боку, бурхливий розвиток сучасної молекулярної біології і генетики, що спирається на досягнення хімії та фізики, дозволив використовувати потенціал живих організмів в інтересах господарської діяльності людини; з іншого боку, ми спостерігаємо гостру, критичну потребу в нових технологіях, покликаних ліквідувати нестачу продовольства, енергії, мінеральних ресурсів, покращити стан охорони навколишнього середовища.



Сьогоднішні досягнення в розвитку біотехнології порівняно скромні з її грандіозними перспективами. Але й те, що вона встигла зробити, має величезне значення.

Учені працюють над проблемою надання злаковим та іншим культурам якості поглинати азот із повітря; видалення дефектних генів на початкових етапах онтогенезу та заміни їх нормальними алелями; поєднання в одному геномі генів різних організмів.

2. Генетична інженерія – технологія перетворення живих організмів заміною генетичного апарату клітини, спосіб керування спадковістю живих організмів. Методами генної інженерії створено більше 50 біологічно активних речовин. Серед них – інсулін, гормон росту, інтерферон, ферменти, вакцини для боротьби з вірусами гепатиту А і Б, герпесу, ящуру, грипу, везикулярного стоматиту.

За допомогою генної інженерії сьогодні вирощено рослини з новими властивостями – неприйнятністю до паразитів, морозо- і засухостійкістю, підвищеним вмістом незамінних амінокислот у їхніх білках. Сьогодні обговорюються можливості створення водоростей, які будуть опріснювати

морську воду, виведення спеціальних мікроорганізмів для очищення стічних вод, збільшення продуктивності домашніх тварин. Підвищення жирності молока в корів, якості шерсті або пуху в овець, кіз, кроликів, виведення порід, які матимуть різнобічну продуктивність, може бути досягнуто за умови застосування нових біотехнологій.

3. Методи генетичної інженерії.

Метод	Сутність
<p>Спочатку це були методи рекомбінування та конструювання очищених з клітин генів чи їхніх частин.</p>	<p>На ранніх етапах онтогенезу видаляють дефектні гени і замінюють їх нормальними алелями. У 1969 р. вперше було виділено в чистому вигляді гени кишкової палички.</p>
<p>Удосконалені методи перенесення генів у мікроорганізми і відпрацьовані підходи до перенесення генів у культивовані клітини тварин (70-і роки XX ст.). 1980-1982 рр. – перенесення генів у цілі тваринні та рослинні організми.</p>	<p>Ген (Стовбурні)</p> <p>Генно-інженерне перенесення Трансфекція</p> <p>Ретровірус Ембріональні (стовбурні) клітини</p> <p>Інфекція Мікроінфекція</p> <p>Зигота</p> <p>Ембріон</p> <p>Трансгенна миша з геном</p> <p>Способи перенесення генів у генетичний апарат тварин.</p>
<p>Об'єднання різних генів в одній клітині.</p>	<p>Перенесення метафазних хромосом з однієї еукаріотичної клітини в іншу. Хромосоми розпадаються на</p>

	фрагменти, одні з яких губляться, інші – вбудовуються в хромосому клітини хазяїна і можуть у ній функціонувати. Перспектива створення нових видів.
Штучний синтез генів.	У 1969 р. у США індійський вчений Г. Хорай синтезував ген аланінової ТРНК дипептидів, який складається з 77 пар нуклеотидів.

4. Клітинна (тканинна) інженерія. Методи клітинної інженерії.

Метод	Значення методу
Виділення клітин з організму і перенесення їх на штучні поживні середовища, де ці клітини продовжують жити і розмножуватися.	Для отримання цінних речовин, що значно зменшить собівартість препаратів (наприклад, препарати лікарської рослини женьшеню).
Клонування організмів – з незаплідненої яйцеклітини видаляють ядро і пересаджують ядро соматичної клітини іншої особини. Таку штучну зиготу пересаджують у матку самки, де розвивається ембріон.	Можна одержати від цінних за своїми якостями плідників необмежену кількість потомків, які будуть їхньою точною генетичною копією.
Сполучення соматичних клітин різних видів, родів, родин і порядків (рядів) організмів – гібридизація соматичних клітин.	В одну клітину з'єднуються соматичні клітини, які належать віддаленим у систематичному відношенні організмам (людині і жабі, курці і моркві тощо).

5. Ембріональна інженерія. Явище ембріональної індукції.

6. Моральні проблеми, що виникають у зв'язку з можливим застосуванням нових біотехнологій.

Ще в липні 1974 року одинадцять видатних американських спеціалістів з молекулярної біології і генної інженерії (у тому числі лауреат Нобелівської премії Джеймс Уотсон) звернулися до вчених всього світу із закликом тимчасово зупинити дослідження деяких біотехнологій, аби

всебічно оцінити і вивчити їх можливі негативні наслідки. Подібна ситуація трапилася в історії науки, коли в 1940 році спеціалісти з ядерної фізики з різних країн за спільною домовленістю перестали публікувати свої дані, щоби фашистська Німеччина не змогла використати їх для створення атомної бомби. Правда, тоді йшлося тільки про заборону публікації, нині – про відмову від самих експериментів.

У дослідах часто використовується кишкова паличка. Сьогодні це безпечна бактерія, але вчені перетворюють її в новий мікроорганізм, який може стати небезпечним для людини. Розмножується кишкова паличка дуже швидко (одна клітина за 15 год дає 10 млрд. нащадків). Вона широко розповсюджується в навколишньому середовищі, легко передається від однієї людини до іншої через воду, продукти харчування. Якщо хоча б одна кишкова паличка, яка володіє новими властивостями, випадково з'явиться за межами лабораторії, пошириться страшна епідемія, зупинити яку медицина буде не в силі. Проти мікроба, виготовленого в пробірці, у нас немає ні природних методів захисту, ні лікарських препаратів. Цей мікроб наділений синтетичними плазмідами, які надають стійкості до різного роду антибіотиків. Важко навіть уявити собі, що буде, коли бактерія, штучно виготовлена для розщеплення нафти, випадково з'явиться в нафтопроводі, або бактерія, яка з'їдає вуглеводи, випадково потрапить в організм людини.

7. Застосування генної інженерії щодо людини.

Застосування здобутків генної інженерії є доцільним, якщо це, наприклад, стосується виправлення генотипу людини, яка страждає спадковою хворобою, зумовленою гомозиготністю за одним рецесивним геном.

У ряді країн Європи та Америки видано закони про стерилізацію людей з епілепсією, психічно хворих та з іншими спадковими хворобами, а також злочинців для запобігання передачі генів спадкоємцям. У нашій демократичній країні таких законів немає і бути не може.

Директор інституту футурології в США професор Герман Кан вважає, що в майбутньому уряд буде вирішувати, скільки геніїв потрібно суспільству. Вони створюватимуться

шляхом введення в організм вагітної жінки ДНК з відповідною інформацією, яка проникає в мозок зародка. Розумові властивості основної маси населення будуть планомірно обмежуватися, щоби запобігти перевиробництву геніїв. Таким чином, на одному полюсі суспільства буде елітна група геніїв, а на другому – розумово відсталі працівники, не здатні до творчого і самостійного мислення. Зрозуміло, що така політика не має нічого спільного з наукою і мораллю. Людству, як теперішньому, так і майбутньому, потрібні не серйозні роботи, а люди з різноманітними здібностями і характерами. Людство тим і прекрасне, що кожен з нас є своєрідною і неповторною індивідуальністю. "Чим цікавіша сама людина, тим більше вона знаходить навколо себе цікавих людей, - писав відомий російський письменник В. Вересаєв. Програма має полягати не в конструюванні стандартних людей, а в тому, щоб надати кожній людині можливість виявляти свої позитивні, фізичні і розумові риси, створити всі умови для їх максимальної реалізації. Але це можливо тільки при високому рівні цивілізації та організації суспільства, за умови соціальної та економічної рівності всіх людей. Високообдаровані люди складають безцінне багатство суспільства, відіграють важливу роль у його прогресі.

8. Біоетичні проблеми клонування людини...

Що таке клон? Термін "клонування" походить від грецького кореня *clon* - "гілка, пагін, сукупність клітин або організмів", тобто той, котрий виник шляхом нестатевого розмноження. В основі клонування лежить мітоз – пряме ділення клітини, при якому генетична інформація розподіляється порівну. Таким чином, клон є генетичною копією оригіналу. Теоретично клон-людина – це ідентичний близнюк або копія іншої людини, віднесена в часі до моменту відбору генетичної інформації.

Вже сама собою ідея можливості клонувати людину виявляє повну відсутність будь-якої пошани до людини та її гідності. Клонування робить непотрібними навіть самі гамети, зводить нанівець розмноження людини. Воно повністю замінює статеве людське розмноження, пов'язане з родиною та взаємними почуттями. Клонування усуває людський статевий акт, спрямований на єднання та розмноження. Родинні зв'язки,

батьківство в клонуванні цілком розкладаються: немає вже ні батька, ні матері за біологічними ознаками.

Пропозиції клонування призводять до зневаги людини в перші хвилини її життя, оскільки той, хто проводить клонування, думає, що це він "будує ембріон", а отже, і є його господарем. Порушуються також і права дитини. Вона має право бути плодом особливого акту любові своїх батьків, невід'ємне право на охорону свого життя від моменту свого зачаття.

Таким чином, не можна дозволити зневагу людського життя. Від самого його початку, а саме з моменту запліднення, це життя є повністю людським та особистим, тобто неповторним.

Американський учений Роберт Ланза зазначив, що "нашим завданням є не клонування людини, а тільки винайдення шляхів лікування численних людських хвороб, розвиток регенеративної медицини. За допомогою клонування в перспективі можна лікувати такі хвороби, як рак, СНІД, інсульт, діабет, хвороби Паркінсона та Альцімора. Тобто отриманий штучним методом ембріон стане джерелом для вирощування стовбурних клітин, які мають властивість розвиватися в будь-який тип тканин людського організму. Якщо експерименти будуть успішними, то вчені матимуть можливість "вирощувати таким чином цілі органи, що відкриває чудові перспективи для трансплантації.

II. Висновки.

Отже, на одній чаші терезів – блага, які ми маємо від розвитку біотехнологій, а на іншій – жахливі перспективи утвердження небаченої біологічної зброї, вишукування методів антигуманного втручання в спадковість людини, уведення в природу нових, штучно сконструйованих видів, що призведе до порушення рівноваги та некерованих наслідків, до екологічної катастрофи глобальних масштабів. Що переважить – добро чи зло – в процесі розвитку біотехнології? Наука сама собою не може бути небезпечною. Злом або добром може повернутися до нас лише використання її досягнень.

Література

1. Гублер Е.В. Вычислительные методы анализа и распознавание патологических процессов. – М.: Медицина, 2000.
2. Беллман Р. Кибернетика и медицинская диагностика. – М., 1986.
3. Биологическая и медицинская кибернетика. Справочник под ред. Ю.Н. Журавлева. – К.: Наук. думка, 1989.
4. Рубин А.Б., Пытьева Н.Ф. Кинетика биологических процессов. – М.: Изд-во МГУ, 2002.

О.В.Чеботаренко

ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКИХ УМІНЬ У КЛАСІ ОСНОВНОГО ІНСТРУМЕНТА (ФОРТЕПІАНО)

В статье рассматриваются условия развития пианистических исполнительских умений будущих учителей музыки. Предлагается типология исполнительских умений и пути их формирования.

In clause conditions of development of pianistic performing skills of the future teachers of music are considered. The typology of performing skills and ways of their formation is offered.

Стрімкі процеси в економічній і соціальній сферах життя суспільства останнього десятиріччя не могли не позначитися і на такій на перший погляд консервативній частині педагогіки, як музична педагогіка. При цьому виявилось, що велика кількість проблем і протиріч у галузі професійної підготовки майбутнього вчителя музики, незважаючи на окремі високі досягнення і бурхливий розвиток психолого-педагогічної думки, не тільки не вирішуються на практиці, але все більше і більше стають перепорою на шляху музичної освіти вчителів-музикантів.

Ці протиріччя мають досить глибоке коріння, свої характерні риси і особливості. Їх аналіз необхідний для кращого розуміння тієї кризової ситуації, у якій система музично-педагогічної освіти перебуває протягом багатьох років.

Однією із актуальних проблем, що безпосередньо впливає на професійну підготовку майбутнього вчителя музики,

є зниження музично–виконавського рівня студентів. Нами визначено причини, що вплинули на виникнення цієї проблеми, а саме:

- непристижність професії “вчитель музики” в сучасних умовах призвело не тільки до зниження кількості абітурієнтів, але й до якості їх виконавської підготовки;
- значна кількість студентів музично–педагогічного факультету не має не тільки середньої музичної підготовки, але часто і початкової музичної школи в повному обсязі (7 класів);
- у багатьох студентів відсутня або знаходиться на низькому рівні мотивація до виконавської діяльності, що пояснюється відсутністю мети в отриманні професії;
- спостерігається зниження акцентуації в студентів на отримання виконавських умінь самими викладачами основного інструмента.

Важливість формування виконавських умінь майбутніх учителів музики полягає в тому, що при визначених умовах і педагогічній направленості активізується творча діяльність особистості, формується світосприйняття та світогляд, підвищується її професійний та культурний рівень.

Питання інтерпретації музичних творів, психології творчого процесу, розвитку виконавських здібностей з давніх часів займали думки видатних музикантів, але з особливим інтересом до них звернулися в ХІХ столітті, коли функції композитора і виконавця розмежувалися, а музичне виконавство стало самостійною галуззю, що увійшла в світову культуру (до того часу композитор сам виконував свої твори). У працях видатних науковців та музикознавців досліджується досвід, проблеми та питання інтерпретації, виконавської майстерності та психології музичної діяльності (Б.Асаф'єва, Л.Виготського, Г.Гінзбурга, І.Гофмана, Г.Когана, Г.Малишевського, Є.Тімакіна, В.Москаленка, В.Софроніцького, О.Самойленко, М.Смірнова, О.Філатової, Г.Ципіна та багатьох інших). На жаль, у наукових працях недостатньо висвітлене питання формування виконавських умінь майбутніх учителів музики, хоча наголошується на тому, що виконання музичних творів перед

учнями загальноосвітніх шкіл має бути на високому професійному рівні.

Об'єктом дослідження є процес формування виконавських умінь майбутніх учителів музики з основного інструмента.

Предметом дослідження є синтез педагогічних та дидактичних умов формування виконавських умінь студентів музично-педагогічного факультету з основного інструмента (фортепіано).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати і експериментально перевірити ефективність синтезу педагогічних та дидактичних умов формування виконавських умінь майбутніх учителів музики з основного інструмента.

Розвиток здібностей і формування виконавських умінь складає одне з найважливіших завдань освіти вчителя-музиканта. Для вивчення цього процесу зроблено небагато у зв'язку з існуванням у традиційній психології і музичній педагогіці сталих поглядів на формування умінь. Відповідно до цих поглядів виконавські здібності в ході навчання ніби не розвиваються, а лише проявляються. А з цього виходить, що виконавські вміння формувати неможливо і непотрібно, вони проявляються разом із здібностями в процесі навчання. Ми вважаємо, що виконавські здібності не тільки проявляються (обдарованість комплексом музичних здібностей для музиканта є фактом беззаперечним), а й піддаються розвитку. Розвиток здібностей для гри на музичному інструменті можливий через освоєння системи знань формування виконавських умінь і навичок. У цьому полягає виключно важливе значення вирішення питання формування виконавських умінь майбутніх учителів музики. У свою чергу цілеспрямована педагогічна дія на формування виконавських умінь у студента можлива за умови наявності здібностей і мотивації до навчання.

Аналізуючи наукові першоджерела з проблеми, що нас цікавить, ми визначили таке: здібність використовувати певні дані, знання чи поняття, оперувати ними для виявлення важливих ознак предметів і успішного вирішення визначених теоретичних чи практичних задач називається *вмінням*.

Дослідження показали, що студентам у класі основного інструмента іноді важко застосовувати засвоєні поняття і принципи до вирішення конкретного завдання. Студент не може відволіктися від другорядних, неістотних деталей і виділити те загальне, що вже є закріпленим в отриманих ним поняттях. У цьому випадку поняття не активізовані для пізнання, вони не пов'язані з практикою і не переходять в основу вмінь (Б.Теплов).

Формування вмінь – це оволодіння всією складною системою операцій з виявлення і переробки інформації, що знаходиться в знаннях, яка отримана від предмета через співставлення і співвіднесення інформації з дією. Ми розробили синтез педагогічних та дидактичних умов формування виконавських умінь у класі з основного інструмента (фортепіано), це такі умови, як:

- індивідуальний підхід з урахуванням піаністичних можливостей студента;
- прослуховування та аналіз різних виконавських версій творів, що виконуються;
- використання відео та DVD записів видатних виконавців при створенні власної інтерпретації;
- високий професійний виконавський та педагогічний рівень викладача.

На думку П.Блонського, однією з важливих рис навчання є створення умовно-рефлекторних зв'язків між визначеними сигнальними властивостями предметів чи реальних ситуацій і визначеними відповідними діями індивіда. Особливості цих зв'язків полягають у тому, що вони виникають під впливом практичного досвіду й „автоматично” спрацьовують під дією відповідних зовнішніх і внутрішніх умов. Такі системи умовно-рефлекторних зв'язків є основою вмінь, що проявляються значною мірою неусвідомленим шляхом (автоматично). Вони регулюють основні дії: психомоторні виконання, сенсорний контроль і центральний ланцюг. З одного боку, дії людини не бувають до кінця автоматизованими, тому що як елемент діяльності вони в кінцевому рахунку викликаються і керуються свідомо. З іншого боку, фізично будь-яка дія людини частково автоматизована

завдяки вмінням, адже людина ніколи не усвідомлює до кінця всіх елементів регуляції, виконання і контролю дій. Часткова автоматизація має важливе значення, оскільки вона полегшує повноцінне виконання дій.

Уміння завжди відносяться до прийомів виконання дій, а не до мети і умов. Автоматизація вивільня свідомість від контролю над проведенням моторних, сенсорних, інтелектуальних операцій, з яких складається дія. У цьому значенні виконання дій стає автоматичним, але в полі свідомості лишаються і виходять на перше місце мета, за якої і виконується дія, умови, а яких вона проходить, а також її результати. З цієї точки зору виконання дії стає більш усвідомленим.

Залежно від того, яка дія частіше автоматизується, визначають різні види вмінь. Можуть бути *сенсорні вміння*, на приклади, контроль за роботою піаністичного апарату, пошук контакту з клавіатурою на фортепіано, визначення гучнісно-динамічних відтінків, використання можливостей демпферної педалі.

Якщо м'язові дії автоматизовані, говорять про *рухові або моторні вміння*. Наприклад, використання різних піаністичних прийомів (гра *martellato*, октавної та акордової техніки), позиційна гра, відпрацювання елементів фортепіанної фактури, частин пасажів і т.п.

Відзначимо, що в процесі оволодіння тими чи іншими піаністичними навичками дуже важливу роль відіграє показ викладача на інструменті, адже саме він надає можливість студентові не тільки теоретично зрозуміти, що необхідно робити, але й побачити (почути) бажаний результат у реальному виконанні.

Відносно розумової діяльності вміння називають *інтелектуальними* (уміння рахувати тривалості нот, читати музичні позначення в тексті композиторського твору). У широкому смислі можна говорити про вміння вирішувати окремі завдання, логічно думати, створювати інтерпретацію твору і т.п.

На думку психологів, в основі формування вмінь лежать спроби і вибір. Людина керується визначеними орієнтирами, намагається виконати визначену дію, контролює результат.

Успішні рухи, результативні засоби регуляції й орієнтири поступово відбираються і закріплюються; неефективні – пригнічуються і відсіюються. Без таких практичних повторень формування вмінь неможливе.

Сенсорні, моторні, інтелектуальні вміння складають у комплексі той синтез, яким є виконавські вміння. *Виконавські вміння* – це такі вміння, необхідні музиканту для виконання музичного твору і передачі художнього образу. Вони дещо відмінні залежно від інструмента, яким володіє виконавець. На специфіку виконавських умінь впливають значною мірою моторні (рухові) вміння. Сенсорні й інтелектуальні вміння мають загальний характер для виконавців всіх спеціальностей.

Вивчаючи активні засоби навчання, формування вмінь, ми визначили головні з них, а саме: розчленований показ та детальний інструктаж. Експерименти показують, що детальне попереднє знайомство студента з необхідними рухами, почуттєвими орієнтирами контролю дій і прийомами його планування значно прискорює засвоєння дій і формування відповідних умінь. Ще кращими бувають результати, якщо саме виконання дій скеровується на кожному кроці засобами інструктажу. У процесі засвоєння прийомів внутрішньої регуляції і контролю сенсорних та інтелектуальних дій важливо, на наш погляд, щоб студент, по-перше, міг словесно пояснити завдання, виконавський прийом і план його виконання, по-друге, зробити усний самоінструктаж, словесний аналіз помилок та їх причин, окреслити засоби виправлення помилок, по-третє, зробити висновок про своє виконання, вибрані орієнтири і рішення і т.п. Дуже ефективним в цьому процесі є показ студентам відео і DVD записів видатних піаністів з ретельним аналізом їх манери гри на роялі, рухів рук та роботи піаністичного апарату. Саме це є необхідним і бажаним орієнтиром у самостійній роботі студентів.

Уміння в людини виникає як свідома автоматизована дія. Уміння вивільня свідомість від контролю над виконанням прийомів дії і переносить його на мету й умови дії. У психолого–педагогічній літературі з проблеми формування виконавських умінь існує дві тенденції. Перша тенденція потребує опори на чуттєві орієнтири; друга – інтелектуально-

аналітична. Ми вважаємо, що кожна з цих концепцій сприяє формуванню виконавських умінь. Непросто, як виявилось, відповісти на запитання, яка з тенденцій працює ефективніше, що слід акцентувати. При пріоритеті першої тенденції, справа йде швидше і легше, уміння вирізняються більшою виразністю, точністю. Але потім виникають труднощі в поєднанні окремих елементів у цільні дії, хід навчання уповільнюється, і студент не знає, як застосувати сформовані вміння. В іншому випадку, якщо перевага надається другій тенденції, справа, зазвичай, йде повільно, студенти допускають багато помилок, дії виконуються неточно. Та з ходом навчання темп формування умінь стає стрімкішим, уміння вирізняються гнучкістю і легко пристосовуються до різних умов.

Наше дослідження не дає вагомого переконання про ефективність і пріоритетність однієї з розглянутих тенденцій. Вплив інших моментів – змісту дії, індивідуальних особливостей студентів, особистості викладача (що є одним з найголовніших факторів у формуванні якостей майбутнього вчителя музики) – відіграє головну роль у виборі тієї чи іншої методики. Ми вважаємо, що представлені тенденції слід використовувати в поєднанні. *Саме в синтезі вони дадуть найкращий результат.*

Досліджуючи структуру виконавських умінь у класі основного інструмента, ми визначили елементарні виконавські вміння і складні виконавські вміння, формування яких значною мірою залежить від природної обдарованості та музикальності. Уміння формується з розвитком відчуттів, здібностей, деякою мірою вміння можуть компенсувати недостатньо виражені здібності. Наприклад, недостатню швидкість слухової реакції може замінити сформоване вміння прогнозувати зміни в музичному матеріалі, за такої умови виступ студента буде не гіршим від виступу свого товариша, обдарованого високою швидкістю слухової реакції. Показовим прикладом може бути і формування вміння читати ноти з листа. Так, Г.Ципін стверджує, що тільки 1,5% музикантів володіють “природним” даром читання нот з листа [5,139]. Але в більшості з них цей дар компенсується особливими практичними знаннями типових фактурних формул, спеціальними навичками швидкого

орієнтиру в додаткових лінійках, сформованому зоровому та чуттєвому образі тональності тощо, таким чином, елементи нотного тексту не читаються послідовно такт за тактом, а сприймаються як ціле.

З першого курсу в класі основного інструмента (фортепіано) ми формуємо в комплексі елементарні і складні виконавські вміння. До елементарних виконавських умінь ми відносимо комплекс простих координаційно-рухових умінь, навички ритмічної гри, почуття ладу, висоти звуків і т.п. До складних виконавських умінь належать почуття стилю твору, який виконується, почуття форми та драматургії, навички інтерпретації музичного твору. Звичайно, елементарні виконавські вміння формуються раніше, більш складні формуються пізніше, але швидше за темпом. З розвитком музиканта, накопиченням музичного досвіду з'являється більша свобода та незалежність, синтез елементарних і складних умінь. Прикладом такого синтезу можуть бути координаційно-рухові вміння. Координаційно-рухові вміння виражаються в точності, швидкості рухово-м'язової реакції, у тісному взаємозв'язку слухової, зорової, рухової систем, на високому рівні координованості психологічних і рухово-м'язових зусиль. Координація проявляється в статиці і динаміці, часі і просторі, обумовлює не тільки високі естетичні, але й високі психофізіологічні результати. Координаційно-рухові вміння дуже тісно пов'язані з умінням відчувати ритм, музично-слуховими уявленнями, тому їх власний зміст важко вирізнити.

У класі з основного інструмента ми працюємо над формуванням наступних координаційно-рухових умінь: досягненням свободи піаністичного апарату (гнучкості зап'ястя та точності пальцевого удару); точністю виконання і запам'ятовування відстаней на клавіатурі (на основі цього будуються всі різновиди рухової позиційної техніки, гри сачків і т.п.); розвитком м'язово-дотиковим відчуттям (воно обумовлює тонкість градацій, образно-змістовну наповненість туше); точністю повтору рухів, тобто над відтворенням їх у цілому; швидкістю переходу від одного типу руху до іншого, від руху до стану спокою і навпаки, що свідчить про потенційну гнучкість рухової системи, високий рівень її саморегуляції;

виконанням рухів різної природи, залежно від штрихів (*legato*, *non legato*, *staccato*); швидкістю творення рухових звичок (що може бути показником потенційно високого рухового рівня навчання).

Приділяючи значну увагу формуванню координаційно-руховим вмінням, ми акцентуємо у своїй роботі зі студентами важливість розвитку ритмо-слухових відчуттів (почуттю ритму і ширше – часу), адже саме ритмо-слухові відчуття керують рухом рук. У центрі свідомості знаходиться бажаний звук, а спеціальне моторне навчання допомагає виразити те, що відчуває музикант. Ритмо-слухові відчуття піддаються розвитку, тобто можна говорити про формування ритмо-слухових умінь, таких як: відчуття темпо-ритму, музичного часу; слухові відчуття: звуковисотності, тембру, динаміки тощо; запам'ятовування музичного твору; інтерпретація музичного твору, художньо-творчий аналіз.

Ураховуючи виключно важливе значення ритмо-слухових умінь у формуванні комплексних виконавських умінь, ми вважаємо за доцільне висвітлити більш глибоко і детально кожне з них.

Почуття музичного ритму формується і розвивається шляхом засвоєння системи музично-ритмових штампів, що найчастіше зустрічаються в музиці. У якості штампів ритмічного малюнка в музично-педагогічній практиці можуть виступати як найпростіші ритмічні структури, в основі яких лежать рівні тривалості, так і більш складні, що містять у собі нерівні тривалості. У той же час ритм і відчуття темпу має прямий зв'язок із почуттям.

К.С.Станіславський стверджував, що в кожного людського почуття свій темпоритм. Ритм у музиці – це категорія не тільки для виміру часу, але й емоційно-виразна, образно-поетична, художньо-змістовна. Саме в ході виконавської діяльності перед музикантом розкриваються нюанси творчої думки композитора відносно музичного ритму, які під час прослуховування твору могли б лишитися непоміченими. Так, за словами відомого музиканта І.Гофмана, “ритмічність гри має відношення до внутрішнього життя музичного твору – до биття його музичного пульсу” [2,199]. Виконання безпосередньо дає

відчуття ритмічного життя музики, пов'язане з інтуїтивним проникненням у художній образ. Художньо-змістове виконання музики створює передумови для виховання і розвитку музично-ритмічного почуття, яке розуміється як здібність активно переживати музику і в результаті цього тонко відчувати емоційну виразність часового ходу музичного руху. За словами Б.М.Теплова, *“музичний ритм завжди є вираженням певного емоційного змісту”* [6, 193].

Розшифровка ритму при виконанні музичного твору, його переживання виконавцем і створює найкращу основу для формування музично-ритмічного почуття. Таким чином, проникнення в емоційний, образно-поетичний зміст – є тією основою, на якій викладач класу основного інструмента буде свою роботу зі студентом з формування вміння відчувати темпоритм.

Формування слухових умінь – одна з важливих складових у системі виконавських умінь майбутнього вчителя–музиканта. У музично-педагогічній практиці існує думка, що вивченню музичного твору, опрацюванню автоматизму виконавських дій сприяє програвання твору в повільному темпі глибоким, повнозвучним, близьким до “f” туше. На визначеному етапі оволодіння музичним твором за принципом *“повільно і надійно”* сприяє технічній впевненості і свободі. У той же час автоматизація ігрових навичок, що є необхідним компонентом музично-виконавського процесу, може давати і негативний ефект. Багаторазовий повтор твору, що вивчається, монотонним, гучним звуком при сфокусованій увазі на моториці пальців містить у собі реальну загрозу зменшення слухового контролю за тим, що виконується. Грати на музичному інструменті, спиратися на пальцевий автоматизм, перебувати ніби в слуховому напівсні набагато простіше, ніж в умовах постійного слухового напруження. К.М.Ігумнов вважав, що тренувати вухо набагато складніше, ніж тренувати пальці.

Активізація слуху, на наш погляд, повинна проходити за таких обов'язкових умов, коли:

- постійно присутній слуховий контроль студента за своїми виконавськими діями;

– плідно працює внутрішньо слухова уява, що забезпечує чіткість звукового праобразу.

Визначимо функції слуху виконавця. Перша функція – *критична*, що коректує і контролює виконання. Майбутній учитель музики повинен уміти почути і критично оцінити, наскільки відповідає реальне звучання наміру виконавця, а якщо ні, то чому, які є професійні недоліки. Почувши неточність, зробивши аналіз і усвідомивши її, студент повинен направити свої зусилля на те, щоб ліквідувати всі недоліки, які впливають негативно на якість гри.

Друга функція слуху – *усвідомлення і співвіднесення* того, що реально виконано, з тим, що виконавцю хотілося б почути; це активна взаємодія внутрішньої музичної уяви і чуття свого виконання.

Головна складність полягає в тому, що слухання своєї гри потребує постійної напруги уваги, безперервного включення студента в процес заняття. Уміння слухати себе виховується тільки на конкретних потребах до звучання, інакше студент не зрозуміє, що слід робити. Наприклад, викладач може звернути слухову увагу студента на такі моменти, як: проведення тем і мотивів у різних голосах у поліфонічній фактурі твору; самостійність і виразність усіх голосів; драматургічну вагомість та значущість того чи іншого моментів твору, фактури, композиторської мови; особливості використання педалі і т.п. Але якщо студент не буде слухати записи видатних музикантів, читати, розширювати свій кругозір, його творча фантазія буде перебувати на низькому рівні. Тільки висока духовність і музична культура студента в цілому, яка виховується на слуханні значної кількості музичних творів (у концертних виконаннях або записах) може зробити процес оволодіння професійними вміннями більш ефективним і плідним.

Таким чином, вивчивши питання формування слухових умінь, ми прийшли до думки, що розвиток слуху є основним чинником у мистецтві виконання музики. Не є винятком у цьому і музична пам'ять. У своїй виконавській діяльності майбутній учитель музики повинен спиратися на слухову, емоційну, зорову, конструктивно-логічну, аналітичну, рухово-моторну пам'ять. Саме виконавська діяльність музиканта веде

до актуалізації музичної пам'яті, формування вміння запам'ятовувати. Запам'ятовування може бути довільним і мимовільним, тобто в межах вирішення поставленого раніше завдання або таким, яке виникає паралельно з рішенням інших виконавських проблем. Головне в умінні запам'ятовувати є те, що запам'ятовування має проходити через розуміння змісту, характеру, засобів реалізації цієї діяльності. Поглиблене розуміння музичного твору, його образно-поетичної сутності, особливості його структури, форми; усвідомлення того, що хотів виразити композитор і як він це зробив, – першочергова умова для успішного запам'ятовування музичного тексту.

Останній і найбільш складний етап в оволодінні музичним твором – створення власної концепції. На думку Л.Гінзбурга, “працюючи над художнім твором, музикант-виконавець постійно поглиблює розуміння його змісту, розкриває в ньому все нові риси, нові фарби і відтінки” [1,17]. Уміння інтерпретувати твір базуються на синтезі розуміння ідей та образів, втілених композитором у нотному тексті і можливості своє бачення виконати на музичному інструменті. Саме для того, щоб донести слухачеві думки композитора, насолодитися красою музичного твору, студент повинен дуже добре оволодівати цими вміннями, лише вони нададуть йому можливості виконувати музичні твори на високому художньому і професійному рівні, але треба пам'ятати, що вони складають дуже важливу “верхівку айсберга”. Головний процес становлення особистості як музиканта відбувається завдяки слуханню та аналізу концертів класичної музики, багатьох відео, CD та DVD записів видатних виконавців, читанню спеціальної та художньої літератури. Роль викладача в цьому процесі дуже важлива, він може власним досвідом, грою та розповіддю зацікавити студента, пробудити його пізнавальний інтерес, прилучити до світової скарбниці фортепіанного мистецтва.

Література

1. Гинзбург Л. О работе над музыкальным произведением. – М.: «М», 1968. –112с.
2. Гофман И. Фортепианная игра. –М.,1961. –224 с.

3. Корыхалова Н. Интерпретация музыки. - Л.: «М», 1979. – 208 с.
4. Москаленко В. Творческий аспект музыкальной интерпретации. – К., 1994. – 157 с.
5. Психология музыкальной деятельности. Теория и практика. – Ред. Цыпина Г.М. – М.: Academia, 2003. – 368 с.
6. Теплов Б. Избранные труды. - Т. 1. – М.: «Педагогика», 1985. – 328 с.

О. Ч. Чирва

ХУДОЖНИЙ ОБРАЗ ЯК ВІДБИТТЯ ПРОЦЕСУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

В статті зроблена спроба проаналізувати художественний образ як семиотическу єдиницу візуальної комунікації і розглянути його функціональні можливості в процесах соціалізації особистості крізь призму загальносистемних функцій культури.

The article deals with the problem of an image as a semiotic unit of visual communication and its functional ability during persons socialization through the common function of culture.

Постановка проблеми. Ми поділяємо впевненість багатьох дослідників, що сьогодні, в умовах зміни педагогічної парадигми на гуманістичну, головним завданням освіти виступає прилучення індивіда до цінностей культури, збагачення духовного досвіду особистості, розвиток її здібності до творчої самореалізації.

Основою існування культури є комунікація, особливо комунікація візуальна, яка превалує в процесах соціалізації особистості. Саме поширення використання візуальних знаків і символів у соціокультурному просторі сьогодення визначає важливість дослідження візуальної знаково-символічної інформації як сукупності певною мірою організованих візуальних текстів, що активно впливають на становлення особистості як носія і творця культури.

Взаємообумовленість існування і розвитку культури освіти і виховання не потребує доказів. Особливо це стосується

культурознавчих, мистецьких освітянських програм, які реалізуються на творчих факультетах мистецтв.

Вирішення проблем ефективного використання візуальних засобів щодо соціального наслідування, обміну і передачі культурного досвіду, творчої самореалізації залежить від переосмислення понятійного й операційного апарату процесів художньої діяльності і творчості, визначення та дослідження художнього образу як семіотичної одиниці мистецтва та ефективного засобу становлення художника-педагога.

Аналіз досліджень і публікацій. Художній образ визнається універсальною категорією мистецтва. Він одночасно виступає як засіб, форма і результат художнього засвоєння життя і творчості [7,761]. Гносеологічний підхід зумовлює визначення художнього образу як “процесу художньо-образного, естетично-емоційного пізнання зображувальними засобами” [3,5]. “Внутрішньою якісною своєрідністю художнього образу виявляється його тісний зв'язок з образним мисленням як особливим почуттєво-емоційним, асоціативним, що дозволяє розглядати його через певні психологічні характеристики” [3,7]. Структура і форма художнього образу дійсно відбиває спосіб і своєрідність просторово-образного мислення художника. Але не слід обмежувати образне мислення і відповідно художній образ лише емоційно – естетичними процесами пізнання і мислення. Художній образ може виступати як знаком (іконічним або умовним), так і символом залежно від домінуючих ознак. Л.Г.Медведев визнає, що “образному мисленню притаманні всі засоби і можливості понятійного мислення” [3,85]. Ми згодні з Симоновим П.В., що існуючі в літературі уявлення, згідно з якими головні відмінності між двома типами мислення (понятійним і образним) зводяться до різного характеру знакового матеріалу представляються результатом непорозуміння [5,575]. Вони більшою мірою визначаються характером організації контекстуального зв'язку між різними семіотичними одиницями.

Метою представленої статті є спроба проаналізувати художній образ як семіотичну одиницю візуальної комунікації і виявити його функціональні можливості в процесах соціалізації особистості крізь призму загальносистемних функцій культури.

Результати дослідження. У літературі ми зустрічаємо поняття зображення, “знак”, “символ”, “художня форма”, “художній образ”, “художня мова”, які мало чим відрізняються, що робить необхідним уточнення понятійного апарату. У гносеологічному підході, який забезпечує визначення пізнавальних можливостей і педагогічного потенціалу зображень, важливе значення має аналіз об’єктивної референції знаків, їх спорідненість з об’єктивною реальністю, уявленнями, уявою внутрішнього плану дій. Так, Л.О.Резніков пропонує для репрезентації, заснованої на схожості, використовувати поняття “зображення”, а для репрезентації, не заснована на схожості, поняття “знак”. Функціональний підхід у дослідженні художнього образу також розглядає його як знак, оскільки він завжди виступає в ролі представника, замісника чогось іншого (репрезентативна функція; поряд з репрезентуючою сутністю, за С.Салміною, візуальний знак є формою певного змісту, значущою формою) [4,12]. Дослідниця визначає більш широке поняття знаково-символічних засобів як форми існування і відображення знань та емоцій з акцентом на плані відображення. Поряд з зазначеним, С.Салміна вводить фіксацію функціональних відзнак між знаком і символом (“позначення” - у знаці та “відображення” - у символі”).

У семіотичному аспекті, науковці розглядають художній образ як знак, тобто засіб змістовної комунікації в межах певної культури або споріднених культур. Такий підхід відрізняється спрямованістю на вивчення властивостей візуальних знакових систем, того, яким чином співставленні деякі значення (зміст) і спосіб мислення (форма). Тобто мова визначається як знакова система будь якої природи, що виконує пізнавальну та комунікативну функції в процесі людської діяльності. Природа художнього твору як засобу комунікації досліджувалася Е.Я.Басінім, М.М.Бахтінім, М.А.Бусевим, Ю.М.Лотманом та ін. Семіотичний підхід до вивчення мистецтва здійснювали Б.А.Успенський, С.Раппопорт та ін.

Ми розглядаємо візуальний художній образ як структурно організоване змістовне повідомлення, тобто текст, що вміщує різні види візуальних знаків і символів. Візуальний художній текст – синкретична система, яка відтворює змістовну візуальну

та емоційно-естетичну інформацію, складне структурне ціле. Візуальний художній образ виступає особливою семіотичною системою, у якій текст є базовою, первинною структурною одиницею. “Знак або ототожнюється з текстом, або виділяється за результатами повторної операції – аналогії з мовним повідомленням. Таким чином, у певному відношенні знакова система без знаків (що оперує величинами вищого порядку – текстами) представляє собою не парадокс, а реальність, один з двох можливих типів семіозису. Візуальне повідомлення, за Ю.Лотманом, не поділяється на дискретні одиниці. Знаковість виникає тут у результаті деяких правил проекції об’єкта на площину. Якщо ми бажаємо збільшити повідомлення за обсягом, ми ускладнюємо або трансформуємо текст, але не збільшуємо його кількісно” [2, 46].

У мистецтві візуальний текст поєднує соціальний та індивідуальний аспекти (власне текст, текст у цілому). “Текст видає різним читачам різні відомості, і утворивши з кожним з них окремо складне структурне ціле, видає кожному стільки, скільки той може вмістити” [2,11]. Зазначена багатозначність (принципова можливість багатьох інтерпретацій) художнього образу створює, за визначенням Б.Успенського, суттєвий бік творів мистецтва. “Відмінності сприйняття одного й того твору мистецтва залежить від коду, яким користується глядач, що у свою чергу визначається культурним контекстом (історичним, географічним, соціальним) та суб’єктивно-психологічними факторами. “Відповідно до семіотичних поглядів природно розглядати той самий “власне текст”, який допускає різне розуміння, як множину різних текстів у цілому, у яких співпадає план вираження” [4,18].

Відмінність внутрішньої структури візуального тексту залежить від характеру художнього узагальнення. Головними структурними формоутворюючими принципами візуальних текстів виступають два види художнього узагальнення – тип і символ, які співвідносяться з процесами типізації й індивідуалізації особистості і відбивають як спосіб візуального мислення особистості, спрямованість її діяльності, так і структуру контексту художнього твору.

Розглянемо функціональні можливості (особливості) візуальних контекстів (художнього образу) відповідно до головних процесів соціалізації особистості. Типізація й індивідуалізація є діалектичною парою універсальних функцій культури, які у своєму взаємозв'язку визначають особистість як носія певної культури, окремлюють спрямованість її активності і характер її художньої діяльності. Зануреність особистості у той чи інший процес задає динаміку її становлення як творця, визначає зміст і спосіб засвоєння нею культури.

Типізація є процесом свідомого узагальнення первинних образів сприйняття оточуючого світу. Це процес візуального мислення і пізнання (за Арнхеймом), надбання теоретичних знань, умінь та навичок через уподібнення, характерною ознакою якого виступає інтеріоризація (перетворення зовнішнього у внутрішнє, об'єктивного в суб'єктивне). Художній образ, створений на таких засадах, є продуктом художньої діяльності (зовнішньої активності особистості) і домінуючої свідомості (усвідомлюються мотиви, цілі, засоби художньої діяльності).

Домінуючою функцією художнього тексту, створеного на засадах типізації, виявляється нормативна, яка спрямована на формування звично-нормативної свідомості і накопичення художньо-технічної майстерності. Саме типізація є провідною в традиційному образотворчому мистецтві і художній академічній школі, головною ознакою яких виступає пріоритетність форми. "Форма – єдине, що робить візуальну інформацію доступною розуму" [1,258].

Художній образ–тип набуває знакових ознак і може виступати умовним або іконічним знаком, залежно від характеру інформації, яку він передає.

Змістовна, семантична інформація зумовлює створення візуального договірного, умовного знака–ярлика. Художній образ набуває рис повідомлення, однозначного візуального контексту, який більш-менш однаково сприймається різними людьми. Уподібнення у такому разі базується на раціональних процесах порівняння, аналогії, моделювання. Візуальний знак–ярлик забезпечує упорядковане, певною мірою дискретне відображення реальної дійсності.

Іконічний візуальний знак обмежується функцією найменування, але за умов конкретності та більшої свободи композиційно-пластичної структури здатен відбивати емоційно-естетичну інформацію. Головною особливістю художнього образу як іконічного знака є одночасне встановлення чисельних взаємозв'язків між предметами і явищами. Окремі властивості образів можуть взаємодіяти відразу в кількох “смыслових полях”, що виступає чинником багатозначності відповідного контексту. Уподібнення у такому разі базується на емоційних, почуттєвих процесах емпатії, асоціації та ін.

“Світи іконічних і умовних знаків не просто співіснують – вони знаходяться у постійній взаємодії, у безперервному взаємо переході та взаємовідштовхуванні. Процес їх взаємного переходу – один з суттєвих аспектів культурного засвоєння світу людиною за допомогою знаків Особливо яскраво він проявляється у мистецтві” [2,12].

Індивідуалізація розглядається в образотворчому мистецтві як процес символізації – створення художнього образу через домінування підсвідомих та позасвідомих психічних процесів. Зазначена внутрішня активність особистості потребує особливого стану свідомості, проявів натхнення, інтуїції, інших позасвідомих процесів. Символізм ґрунтується на можливості відображення реальності вищого порядку реальністю порядку нижчого. Протилежне не є можливим. Дослідники, зокрема, Карпенко М., Компанієць М., пов'язують звернення суспільства до символізації як способу соціалізації з відродженням духовності та релігійного світогляду.

Результатом творчої активності виступають візуальні тексти–символи, характер умовності яких більшою мірою залежить від психічних духовних якостей особистості творця, а не від зовнішньо визначених творчих задач і художньої мети. Головним механізмом творчої активності виступає екстеріоризація (перетворення внутрішнього у зовнішнє), яка відбувається через процеси відособлення. Вибіркове ставлення (своєрідний фільтр) глядача до художніх творів формується саме в процесі екстеріоризації.

Візуальний символічний текст відбиває сприйняття і перетворення візуальної інформації крізь “фільтри” особистості. Він має настільки зв’язаний контекст, наскільки індивідуалізована інформація. Структура символічного художнього образу, таким чином, завжди має суб’єктивний характер і залежить від сформованості процесів індивідуалізації особистості (здатності до створення символів).

Візуальні контексти - символи, як і контексти - знаки, структурно відрізняються залежно від характеру інформації, яку передають. Так, можна виділити символи, які передають упорядковані коди архетипічних істин на межі мистецтва і науки (орнаменти, комп’ютерна графіка, заснована на математичних законах, графіка Ешера, “наукове мистецтво” Е.Вареза, Я.Ксенакіса, теоретичні дослідження Кандинського, та ін.). Художній образ, створений на таких засадах, за визначенням Н.Курчана, “точніший від математики і позасвідомого, глибший від нашого слабкого розсудку” [6, 94]. Структура такого контексту відповідає раціональним чинникам його створення.

З іншого боку, можна виділити візуальні символи, які передають імпульси емоційної сфери буття колективного позасвідомого крізь призму власної психіки. Художній контекст у такому разі повністю або майже повністю втрачає об’єктивну форму, набуває оригінальності, до певної міри протилежності, стає парадоксальним. Він будується на засадах домінування позасвідомих, емоційно-почуттєвих процесів. Прикладами зазначеного виступають нетрадиційні твори авангардистів та інших художників.

Висновки. Художній текст будується на діалектичній взаємодії протилежних структур, з яких одні підтримують традиційні норми, а інші порушують їх, що забезпечує ефект несподіваності. Для створення художнього образу виявляється важливим не лише вибір художніх засобів, але і визначення певного виду організації візуального художнього контексту, залежно від характеру інформації, яку він передає.

Семіотичний підхід до аналізу функціональних можливостей художнього образу як знаково-символічної одиниці дозволив виділити чотири різновиди візуального контексту, кожен з яких відбиває певні особливості процесу соціалізації особистості

і визначає характер її художньої діяльності або творчої активності. Візуальний контекст виявляється своєрідним "містком", який поєднує семіотичні одиниці з духовними, психологічними, процеси типізації і індивідуалізації.

Практика доводить, що одночасне, а не послідовне залучення типізації і символізації в навчальному процесі створює умови гармонійної роботи двох півсфер мозку й сприяє розвитку творчої активності особистості. Необхідно визнати, що проблема співвідношення норми і творчості в навчальному процесі досить гостра й потребує детальної та невідкладної розробки.

Література

1. Арнхейм Р. О природе фотографии // Психология художественного творчества. – Мн.: Харвест, 2003. – С. 254-283.
2. Лотман Ю. Семіотика кино и проблемы киноэстетики. - Таллин: Изд-во "Ээсти Раамат", 1973. – 86 с.
3. Медведев Л.Г. Формирование графического художественного образа на занятиях по рисунку.- М.: Просвещение, 1986. – 159 с.
4. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 288 с.
5. Симонов П.В., Ершов П.М. Воссоздание индивидуальности в процессе перевоплощения актера // Психология художественного творчества. – Мн.: Харвест, 2003. – С.594-614.
6. Курчан Н. На пороге красоты // Знание – сила.- 2005. – Лип. – С. 90 – 96.
7. Философский энциклопедический словарь / Гл. ред: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

Л.Г.Федорова

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ТАКТУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ХУДОЖНЬОГО КОНСТРУЮВАННЯ

В статтє раскрываються вопросы формирования педагогического такта в процессе художественного

конструювання.

This article is about the questions of forming of pedagogical tact in the process of artistic constructing.

В умовах сьогодення гуманізація освіти є провідним принципом, що утверджує людину як найвищу соціальну цінність.

Утверджуючи ідеї гуманістичної психології, відомі зарубіжні вчені К.Роджерс, А.Маслоу, В.Франкль запевняли, що “повноцінне виховання можливе лише в тому випадку, коли школа служитиме лабораторією для відкриття унікального “Я” кожної дитини, допомагатиме їй в усвідомленні, розкритті власних можливостей” [5].

Мета цього принципу – створення максимально сприятливих умов для розвитку і саморозвитку особистості учня, виявлення та активного використання його індивідуальних особливостей у навчальній діяльності. Реалізувати її зможе лише високопрофесійна, компетентна й тактовна людина. Отже, майбутній фахівець початкової школи повинен бездоганно володіти педагогічним тактом.

Поняття такого підходу передбачає послідовне ставлення сучасного вчителя-класовода до вихованця як до особистості, самосвідомого і відповідального суб'єкта власного розвитку, як до суб'єкта виховної взаємодії. Це базова орієнтація педагога, яка визначає його позицію у взаємодії з кожною дитиною.

Особливої уваги, на нашу думку, заслуговує твердження І.Якиманської про те, що “кожен учень дивиться на світ, спираючись на суб'єктивний досвід. Дитина, пізнаючи світ, користується “передзнаннями”, сформованими культурою, що її оточує” [6]. Тому важливо спочатку виявити життєвий досвід учня, а тоді вже, спираючись на нього, формувати наукові знання.

Савченко О.Я. слушно зазначає, що зосередження на потребах учня; переважання навчального діалогу, співпраця, співтворчість між учителем і учнями створюють умови для пошуку шляхів реалізації педагогічного такту з боку вчителя. Сутність цього явища, на думку Ушинського К.Д., Макаренка А.С., Сухомлинського О.В., Синиці І.О., полягає в

умінні кожного педагога торкнутися до душі дитини, зрозуміти її внутрішній світ.

На нашу думку, художнє конструювання може виступати ефективним засобом прояву педагогічного такту майбутнього вчителя за таких умов:

1) наявність зацікавленості учнів (діти мають можливість самостійно обрати казку, об'єкт, техніку виконання виробу і т. ін.)

2) умотивованість практичної діяльності (учні мають бачити перспективу на основі попереднього аналізу поробки та попереднього планування трудових дій);

Співпраця, співтворчість у системі “учитель–учень”, “учень–учень” готує майбутнього фахівця до педагогічної взаємодії й навчального діалогу через виготовлення виробів із різних матеріалів та за різними технологіями.

Стандартизовані вимоги художнього конструювання конкретизуються в типових програмах із предметів “Художня праця” і “Трудове навчання”. Вони є невід'ємною складовою особистісно орієнтованої моделі освіти, сприяють забезпеченню формування активної особистості, здатної до конструктивного перетворення довкілля на засадах гармонії, краси і доцільності.

Досвід роботи педагогічних факультетів за новими стандартами та навчальними планами свідчить, що художнє конструювання іграшок за допомогою гачка є цікавим видом творчої роботи майбутніх учителів початкових класів. Ручна праця такого виду не вимагає складного устаткування, дорогих матеріалів, спеціального обладнання. Вважаємо, що роботу студентів доцільно організовувати в декілька етапів, а саме:

I етап – вибір теми, казок, загадок (на основі аналізу дитячих творів та мультиків);

II етап – оволодіння студентами певною технікою виготовлення виробу (прийомів в'язання гачком);

III етап – планування попередніх трудових дій;

IV етап - компонування, з'єднання деталей у виріб (студенти працюють за технологічними та інструкційними картками, за зразком і за власним бажанням);

V етап – завершення виконання індивідуальних робіт, їх оздоблення та презентація.

Слід зазначити, що всі етапи взаємопов'язані між собою, доповнюють один одного, допомагають досягти бажаного кінцевого результату. Кожен етап має своє основне завдання.

Мотиваційний компонент навчальної діяльності є надзвичайно важливим саме для молодших школярів. Вони завжди із захопленням сприймають інформацію в рубриці "Це цікаво знати". Тому-то майбутній учитель повинен бути готовим до реалізації пізнавального інтересу молодших учнів на I етапі роботи. Наприклад, розповідь вчителя про в'язання гачком як один із видів декоративно-прикладного мистецтва:

В'язання гачком має свою давню історію. Найкращими в'язальниками вважаються кочівники-бедуїни. В'язати їх заставило життя. День у пустелі спекотний, а ночі настільки холодні, що без теплого одягу не обійтись. Верблюжої шерсті було достатньо, щоб перетворити її на одяг. Цікаво, що гачок мав вигляд рівної палички. В'язання було суто чоловічим заняттям. Чоловіки в'язали, пасучи худобу. Пастухи і були засновниками сучасного рукоділля. Цікавим є той факт, що саме бедуїни-кочівники й винайшли повітряну петлю, застосували різні види в'язання.

Мистецтво в'язання, потрапивши до Європи, тривалий час залишалося привілеєм чоловіків. Благородні лицарі, повернувшись із турніру і знявши лати, проводили зимові вечори у своїх замках за в'язанням.

Високою майстерністю славилися іспанці, шотландці, французи.

В умовах сучасності в'язання залишається одним із найулюбленіших видів рукоділля дорослих майстринь з України та продуктивної праці дітлахів.

Такі розповіді, бесіди та заочні подорожі можна розглядати як шлях до серця дитини, як один із способів педагогічного впливу на учня, як уміння вчителя поводитися належним чином, просто й переконливо говорити з вихованцем, поважати його гідність.

За навчальним планом для підготовки вчителів початкової школи курс "Методика трудового навчання з практикумом у навчальних майстернях" (художньо-конструкторський підхід), розроблений відповідно до вимог

стандарту освітньої галузі “Технологія”, у розділі III “Спеціальні питання методики трудового навчання з практикумом у навчальних майстернях”, тема 4. “Художнє конструювання з текстильних матеріалів”, 4.3. “В’язання гачком”, дозволяє студентам виконувати практичні роботи за власним вибором у цій техніці. Це в подальшому дасть їм можливість навчати дітей нескладній, доступній і доволі цікавій справі в’язання гачком. Саме ця робота, на нашу думку, дозволить розвивати в учнів індивідуальні здібності та творчі задатки.

Для досконалої організації уроків художньої праці в початкових класах учитель повинен бути майстром своєї справи (наявність спеціальних теоретичних знань, практичних умінь і навичок); добре знати закономірності й засоби вираження художнього замислу, мати художній смак, постійно працювати над удосконаленням політехнічних знань школярів, володіти педагогічним тактом та педагогічною майстерністю.

Фрагмент заняття

Тема. Техніка в’язання гачком.

Об’єкт праці: виготовлення голови ведмедика для лялькового театру.

Мета. Закріпити вміння і навички в’язати гачком; набути навичок планування, компоновання і з’єднування деталей у виріб; навчитися естетично оформляти та творчо презентувати свої роботи.

I. Планування послідовності трудового процесу (на основі аналізу креслення)

1.1. Аналіз креслення

Розглянувши інструкційну картку, студенти встановлюють, що голова, вушка і мордочка ведмедика мають форму кружечків. Голова – 2 кружечки, вушка – 2 кружечки, мордочка – 1 кружечок. Очі і ніс – теж кружечки (найменші за розмірами).

Ознайомившись із кресленням, студенти визначають послідовність виготовлення виробу, використовуючи зображення на кресленні:

– спочатку в’яжемо 2 кружечки R 40 мм – голова (кожен кружечок починаємо ланцюжком із 4 повітряних петель;

- з'єднуємо їх у кільце; в'яжемо ряд стовпчиків з накидами, по два у кожен петлю, далі рідше – через 2, через 3, через 5. Готовий кружечок має бути рівним і пласким);
- з'єднуємо їх між собою стовпчиками без накидів, але не до кінця, залишаємо отвір для надівання на пальці;
 - далі в'яжемо 2 кружечки R 15 мм (таким же чином, як і попередні) – вушка, прикріплюємо їх на верхній частині голови стовпчиками без накидів;
 - потім в'яжемо кружечок R 20 мм – мордочка, прикріплюємо до голови швом “через край”;
 - очі (2 гудзики) пришиваємо над мордочкою;
 - ніс (гудзик) пришиваємо на мордочці;
 - ротик вишиваємо червоними нитками.

1.2. Оформлення виробу здійснюється за бажанням. Його презентація.

Література

1. Державна національна програма “Освіта” (Україна – XXI століття). – К.: Райдуга, 1994.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти. Галузь “Технологія” // Поч. школа. – 2001. – № 1. – С.47-48.
3. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів пед. факультетів. – К.: Абрис, 1997.
4. Чернега Н. Особистісно-зорієнтоване навчання: сучасні підходи. // Рідна школа. – 2001. – № 9.- С.13-14.
5. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. – 1995. – № 2.
6. Якиманская И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопросы психологии. – 1994. – № 2.

Т.Й.Рейзенкінд

**ФОРМУВАННЯ МИСТЕЦТВОЗНАВЧИХ ПОНЯТЬ ЯК
УМОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ
МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН**

*В статтє аналізується можливість толковання
содержання искусствоведческих понятий, выделяются их*

структурные компоненты, делается попытка экстраполировать компоненты современных информационных технологий в формирование искусствоведческих понятий учителя искусств.

In article the opportunity of interpretation of the contents of art criticism concepts is analyzed, their structural components are allocated, attempt to extrapolate components of modern information technologies in formation of art criticism concepts of the teacher of arts is made.

Постановка проблеми. Нині в Україні здійснюються перетворення, зорієнтовані на розвиток сучасної освіти. У цьому зв'язку зростає роль формування розумових здібностей учнівської молоді в поєднанні з емоційною сферою. Це не є можливим поза формуванням понять, зокрема мистецтвознавчих, що має місце в професійній підготовці вчителя мистецьких дисциплін.

Зазначимо, що художнє мислення особистості базується на образних категоріях. Образ завжди включає компоненти звертання до емоційної сфери вчителя мистецьких дисциплін, є стрижнем його професійної підготовки.

Вплив на внутрішній світ особистості в процесі пізнання дисциплін художньо-естетичного циклу часто є однобічним, тому що увага концентрується на переживаннях у ході сприйняття твору мистецтва або виконавської діяльності. У цьому зв'язку художнє мислення розглядається як мислення поза поняттями. Водночас не можна розділити образне та логічне мислення [11,247].

Художнє мислення має своїм підґрунтям загальні закономірності, які інтегрують емоційні та інтелектуальні процеси. Таким чином, емоційна природа художнього мислення не заперечує оперування певними системами теоретичних категорій і понять.

Виникають протиріччя між потребою усвідомлення змісту мистецтвознавчих понять та відсутністю ознак, які б дозволяли інтегрувати загально-дидактичні та часткові підходи до формування мистецтвознавчих понять у професійній підготовці учителя мистецьких дисциплін, між потребою виокремлення загально-логічних прийомів формування

мистецтвознавчих понять на основі врахування мови мистецтва і відсутністю інтегративних механізмів, які б підвищили ефективність цього складного процесу. Виокремлені протиріччя свідчать про актуальність обраної проблеми доцільності формування мистецтвознавчих понять у професійній підготовці вчителя мистецьких дисциплін.

Аналіз досліджень та публікацій. Проблема формування мистецтвознавчих понять розглядається в працях Г.Бодрової, Н.Гончаренка, І.Кулькової, О.Ребрової, О.Рудницької, Г.Ципіна, О.Щолокової.

У цих працях зазначається, що формування мистецтвознавчих понять повинно базуватися на взаємодії різноманітних професійних контекстів, усвідомленні художніх засобів виразності, зокрема метафори, орієнтації на активізацію інтелектуальних здібностей студентів, яка досягається шляхом аналітичного усвідомлення на основі поєднання раціонального з ірраціональним.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив нам виокремити власний загально-дидактичний та методичний аспект дослідження, суть якого полягає в пошуку засобів підвищення ефективності формування мистецтвознавчих понять учителя мистецьких дисциплін.

Метою статті є визначення інтегративних механізмів поєднання компонентів загально-дидактичного та диференційованого підходів до тлумачення змісту мистецтвознавчих понять, які сприяють розробці та обґрунтуванню технології їх використання.

Завданнями статті є розкриття варіантів створення алгоритмів формування мистецтвознавчих понять в умовах поєднання компонентів логічного та образного мислення, а також елементів сучасних інформаційних технологій.

Отримані результати. Оскільки формування інформативної культури сучасної особистості потребує впровадження стратегії когнітивних смислів, необхідно виокремити механізми їх розвитку. Одним із таких механізмів є поняття. Для нашого дослідження особливого значення набуває визначення змісту “мистецтвознавчі поняття”, формування яких є умовою професійної підготовки вчителя. При цьому ми

виходили з доцільності усвідомлення суті пізнання “поняття” з точки зору поглядів філософів, психологів та дидактів.

Зазначимо, що поняття потрібно розглядати в контексті його зв'язку з мисленням, розумовими процесами, судженнями та умовиводами. Видатний філософ Аристотель порівнював процес мислення зі станом насолоди, радості, а також визначав цей процес як дуже вагомий та позитивний для формування особистості [6].

Для нашого дослідження є важливим поняття про те, що “мислення – це процес пізнання людиною об'єктів і явищ оточуючого середовища та їх зв'язків, вирішення життєво важливих задач, пошуку невідомого, передбачення майбутнього” [13, 8].

При цьому мислення з філософської точки зору є опосередковане та узагальнене явище дійсності, вид розумової діяльності, суть якої полягає в пізнанні суті речей та явищ, закономірностей зв'язків та відношень між ними. Пізнання людиною світу реалізується за допомогою відчуття, сприйняття та уявлень. За допомогою органів-почуттів інформація надходить у мозок, після чого настає процес переробки інформації, а саме діяльність – мислення.

Вирішуючи розумові задачі (у художньому вихованні одним з видів діяльності є засвоєння понять ритму, жанру, стилю художнього твору [16, 62, 156, 177]), студент вивчає їх закономірності, встановлює зв'язки між окремими засобами виразності, розмірковує, робить висновки, після чого узагальнює отриману інформацію. При цьому поняття формується в умовах виокремлення ознаки предмета, що вивчається, у переході від конкретного, одиничного, до суттєвого, загального для багатьох предметів.

Невипадково М.Кларін виокремлює групу моделей навчання, зумовлених особливостями формування уявлень та наукових понять. При цьому М.Кларін послуговується психолого-педагогічними дослідженнями під керівництвом Дж. Брунера, присвяченими питанням формування сприйняття та переробки інформації, сприйняття об'єктів та явищ, угруповання часткових, конкретних уявлень створення узагальнених категорій.

Ключовими механізмами у формуванні понять є кроки, які необхідно враховувати майбутньому вчителю: 1) назва понять; 2) контрастні приклади (альтернатива); 3) ознаки поняття (визначення сутнісних та не сутнісних ознак) [9, 3].

М.Кларін послуговується також концепціями Р.Теннісона і О.Парка. У їх дослідженнях наголошується на тому, що стрижнем формування понять є розуміння не лише ознак цього поняття, але й взаємозв'язків з іншими поняттями. Це сприяє формуванню навичок переносу знань з однієї царини в іншу.

На думку М.Кларіна, Р.Теннісона, О.Парка, модель формування передбачає реалізацію такої стратегії дій: змістовий аналіз системи понять, виокремлення царини поняття, що вивчається, та його взаємозв'язків з іншими поняттями; залучення певних понять, прикладів і контрприкладів; включення учнів до самостійного підбору прикладів у процесі проведення діалогу, який є засобом корекції помилок різних суджень.

Паралельно з визначенням схеми дій у формуванні понять враховуються особливості пізнавальної діяльності за рівнями розумової діяльності, коли виокремлюються такі параметри: джерело висловлювань, зміст висловлювань, рівень мислення (групування об'єктів, з'ясування, висновки, судження).

Водночас наголошується на таких функціях інтелектуальної діяльності, як уточнення, розвиток попередньої думки на типах завдань, орієнтованих на формування пізнавальної діяльності, а саме: формування понять як засіб розвитку ціннісних відношень (усвідомлення альтернативних, ціннісних орієнтацій, формування значущих ціннісних орієнтацій) [9, 5].

Наприклад, учитель розкриває учням зміст поняття "ідеал", що орієнтує їх на усвідомлення змісту взірця, норми поведінки, вищої мети особистості. Він створює ситуацію міжособистісного спілкування на основі залучення учнів до самостійного підбору прикладів, залучення до усвідомлення системи понять, виокремлення механізмів взаємозв'язків між поняттями.

Аналіз можливостей формування понять (за Х. Табе) дозволив виокремити [9, 11]:

а) стратегію формування понять за ознакою зовнішніх розумових дій (визначення об'єктів); внутрішніх розумових операцій (диференціація різноманітних об'єктів); стимулюючих питань (обирається установка, на яку слід звертати увагу); визначення ієрархічних послідовностей об'єктів, їх взаємозв'язків (мова йде про розумові операції); формування стимулюючих питань (визначаються шляхи виокремлення інтегративних груп);

б) стратегію інтерпретації даних за ознакою розумових дій, що формуються внаслідок виокремлення головних показників, з'ясування визначених даних, узагальнення висновків; розумових дій, що формуються на основі внутрішніх розмірковувань: включаються механізми, що диференціюють ознаки, дозволяють співвідносити факти та визначати суть взаємозв'язків, виходити за межі отриманих даних, здійснювати пошук наявних ознак, реалізовувати в конкретній діяльності прийоми екстраполяції розумових дій, що здійснюються за допомогою стимулюючих питань: "що ви помітили, чому так сталося, що це означає, які образи утворилися у вашій свідомості, які висновки ви зробите?";

в) стратегію застосування правил і принципів за ознакою зовнішніх дій розумової діяльності, що передбачає бачення результатів, з'ясування незнайомих фактів, з'ясування отриманих результатів, перевірка гіпотез; за ознакою внутрішніх дій розумової діяльності: аналіз сутності проблеми, ситуації, пошук відповідних відомостей; визначення механізмів співвідношень, що сприяють формулюванню гіпотези, застосування логічних розмірковувань, фактів для визначення необхідних умов розумової діяльності; стратегію за ознакою визначення педагогічних впливів за допомогою опитування (наприклад, чи можна реалізувати елітне навчання? Що, на Вашу думку буде, якщо не використовувати його у художній педагогіці? Що потрібно зробити, щоб Ваше судження було обґрунтованим?).

Викладене вище дозволяє нам встановити, що мислення є засобом пізнання оточуючого світу, у нашому випадку—

оточуючої художньої реальності. Основними формами мислення є поняття, судження та умовивід. Найпростішою в структурному відношенні формою думки виступає поняття. Водночас поняття є формою думки, яка відображає загальні, суттєві ознаки й ті, що відрізняють, ознаки предмета думки.

На думку С.Гончаренка, поняття є однією з форм мислення, у якій відображаються загальні істотні властивості предметів та явищ об'єктивної дійсності, загальні взаємозв'язки між ними у вигляді цілісної сукупності ознак. Поняття є складним процесом, у якому застосовують порівняння, аналіз і синтез абстрагування, ідеалізацію, узагальнення та умовиводи. Ознаки, які включаються в поняття, становлять його зміст. Поняття є знаряддям пізнання істини. Важливою умовою успішного засвоєння поняття, є така організація діяльності учнів, за якої формування поняття відбувається у процесі його практичного застосування до відповідного матеріалу.

Планомірне керівництво з боку вчителя розвитком дій учнів на основі врахування їхніх психологічних особливостей, на різних етапах засвоєння веде до формування понять, які глибоко розкривають відповідну ділянку дійсності [7, 264].

Утворення понять включає в себе множини логічних прийомів, а саме: аналіз (уявний розклад предметів за їх ознаками), синтез (уявне поєднання ознак предмета в єдине ціле), порівняння (уявне співставлення одного предмета з іншим, виокремлення ознак схожості та відмінності).

Поняття передбачає усвідомлення єдності двох компонентів, що його складають: обсягу та змісту. Обсяг інтегрує сукупність предметів, які характеризуються однаковими, суттєвими та відмінними характеристиками [3, 4].

Так, поняття, притаманні художній культурі базуються на основі взаємодії мистецтв. Система цих понять може розкривати сутність ритму як засобу художньої виразності. В основу цього поняття покладена загальна ідея часової організації художнього твору. Ритм у перекладі з грецької мови означає "течу".

У більш вузькому значенні ритм передбачає чергування у співвідношеннях та групах пластичних, геометричних фігур у групуванні звуків різноманітної тривалості. За допомогою

ритму створюється сукупність проявів цього показника художніх та музичних здібностей, що також інтегрується в обсяг поняття ритму і носить назву “ритміка” [16, 156].

Так обсяг поняття “ритм” включає взаємодію ознак різновидів ритму в художній творчості. Він стає показником інтеграції на основі поетапного підходу усвідомлення різновидів ритму в музиці, пластиці, фільмі, образотворчому мистецтві, поезії.

Наприклад, обирається формула становлення художнього образу: тотожність – варіювання – контраст, яка є інструментарієм для узагальнення ритму в художніх творах. Зміст цього поняття визначається за допомогою вивчення індивідуальних особливостей ритму. Також існує розподілення одиниці ритму на рівні частки (дві та більше). Ритмічну форму утворюють акценти, паузи, цезури. Ритм є показником, що передбачає розподілення музичного процесу на ритмічні одиниці різних рівнів. Ритм усвідомлюється як рівномірне повторення чи чергування за принципом співвідношення часових величин. Він є засобом емоційного впливу динаміки на почуття в умовах цілісного виконання на одному диханні художнього твору.

Водночас структура поняття в своїй основі має зворотного зв'язку обсягу і змісту. Збільшення обсягу веде до зменшення його змісту, а збільшення змісту зменшує обсяг узагальнень [3, 4].

Мистецтвознавчі поняття можна класифікувати за кількісною ознакою: одиничні, загальні, нульові, синтетичні та розподільчі. Одиничні поняття пов'язані з відбитком сенсу одного предмета, загальні інтегрують кількість однорідних предметів.

Наприклад, поняття про режисера, письменника, композитора, учителя свідчить про наявність певного кола людей, які займаються певним видом творчості. Але поняття про Оксану Забужко як української поетеси, Олександра Довженка – українського режисера, Є.Станковича – українського композитора свідчить про наявність категорії інтегративних понять, пов'язаних з індивідуальною творчістю, складовою яких теж є інтегративно-орієнтаційний компонент.

Можна визначити ще категорію понять за ознакою нульового обсягу, який не співвідноситься зі змістом жодного реального об'єкта. Інформація в таких поняттях надається за допомогою натяків. Таким чином, можна сказати, що до нульових понять можна віднести поняття про персонажі притч, казок, міфів, сучасних фантастичних творів (русалка, кентавр, єдиноріг...).

Мистецтвознавчі поняття можуть класифікуватися за ознакою можливості реєстрації певних фактів. Наприклад, "Пори року" П.І.Чайковського, "Пори року" А.Вівальді, поняття, які не дозволяють реєстрації. Ці предмети орієнтують особистість на усвідомлення широких понять, наприклад, "природа", "народ", "дім", "Батьківщина".

Доцільна також класифікація понять на конкретні, зміст яких пов'язаний з відбитком конкретного явища: наприклад, метафора "ліс" (передбачає наявність інтуїції в спонтанному прояві), метафора "сад" (передбачає відбиток взаємодії свідомого та позасвідомого); та абстрактні, які передбачають виокремлення ознак предмета, що існують самостійно. Наприклад, "дзеркальність відображення", "світло", "фанатизм", "символізм".

Наведемо приклади класифікацій понять, а саме:

- за принципом співвідношення; зокрема "копія" (копія фільму, копія образотворчого мистецтва, копія авторської партитури);
- за принципом інтеграції, коли зміст поняття відбиває певну кількість однорідних предметів, що поєднуються у цілісність ("група", "клас"); зокрема поняття "монтаж", що розкриває зміст становлення художнього образу в фільмі та інших художніх творах; "ритм", "мелодія", "експозиція", "розробка", "метафора";
- за ознакою розподілу: такі поняття дозволяють визначити суть змісту кожної множини.

Сукупність мистецтвознавчих понять базується на взаємодії, в основі якої лежить принцип порівняння. В основу взаємодії понять може бути покладений прийом колажу, який дозволяє поєднати поняття не лише однакові за змістом, але й протилежні за своїм змістом. Наприклад, чи можна поєднувати

такі поняття, як “людина” і “черепаха” (ми вважаємо, що можна: черепаха – зразок втілення образного мислення, контури черепахи нагадують контури скрипки).

Для нашого дослідження має велике значення узагальнення, що творчість митця завжди пов'язана з філософією. Сприймаючи твір мистецтва, особистість сприймає не лише зміст, але й синтезовану з ним форму, створену письменником, митцем, композитором, актором за допомогою художніх прийомів. Художні прийоми створюються на основі національної культури та взаємодії художніх культур, формуються на основі художнього замислу.

Це надає нам право розглядати формування мистецтвознавчих понять на двох рівнях взаємодії: на рівні різноманітних форм суспільної свідомості, філософських шкіл, напрямків в мистецтві, з одного боку, з іншого та на рівні авторських філософських систем і окремих митців. Для нашого дослідження важливим є фактор інтеграції категорій філософії та художніх понять.

Виникнення протиріч між класичними та сучасними категоріями має відбиток у сфері філософії та художніх культур. Так, наприклад, представник франкфуртської школи Т.Адорно, вважав доцільним протистояти репресивному суспільству, де естетика є лише притулком від тоталітарного суспільства. Він наголошував на тому, що потрібно підтримувати сучасні естетичні напрямки, у яких стрижнем розвитку є заміна традиційних понять, форм та краси фундаментальними пошуками в галузі художніх засобів виразності, у якості прикладу можна навести атональну музику А.Шенберга [6, 48-52].

У контексті викладеного вище можна зазначити, що цей фактор виправдовує роль упровадження в педагогічний процес концепції філософів інтуїтивістів щодо організації та змісту процесів художньої творчої діяльності, на основі чуттєвої форми мислення, мрій та уявлень, образного сприйняття. Абстрактні форми мислення, відображеного в поняттях, втілюють здатність людини відбивати нульовий рівень інформації, не пов'язаної з конкретно-предметним змістом. Саме за допомогою створення таких понять-образів можна

провести паралель між поняттями науковими та поняттями, створеними за допомогою механізмів чуттєвої сфери.

Методологічними засадами використання цього феномену в процесі формування понять на уроках мистецтва є парадоксальність ситуації, суть якої полягає в тому, що образна форма мислення є джерелом впливу на утворення понять, образів, розвиток інтелекту. Водночас оволодіння логічною операцією визначення, що розкриває зміст поняття за допомогою перерахованих суттєвих ознак і різноманітних ознак предмета, сприяє формуванню образу.

Таким чином, сформованість понять за свідчує не лише певний ступінь розвитку інтелекту людини, але й сформованість уявлення про об'єкта у тому вигляді, у якому відбитий образ об'єкту. За допомогою рефлексивної діяльності розуму виконується операція розділення об'єкта на частин, що складають цілісність усвідомлення у процесі пізнання художнього твору.

У процесі художньої діяльності поняття вступають у взаємодію, де виконують функцію не лише узагальнення, але й накопичення, коли інтегруються ознаки декількох понять. Наприклад, поняття “художня форма”, “художня культура”. Зміст поняття може включати певну ознаку (прийом абстракції), а може й охоплювати характерні показники предмета, які взаємодіють на основі принципу тотожності, протилежності контрасту.

Зазначимо, що поєднання різноманітних образів, понять є засобом створення нових смислів та образних уявлень. Цей прийом широко використовується в художніх творах. Значною мірою він є засобом створення внутрішнього підтексту. Усвідомлення результатів взаємодії понять можливе за умов використання методів герменевтики, що дозволяють розглядати поняття та емоційно-образний зміст художнього тексту на основі принципу давнього писання та принципу “дхавани” (прихованого смислу). Умовою такого смислоутворення є поєднання різноманітних образів у кіно, телебаченні, у системі Інтернет.

Цю можливість породжувати нові уявлення чи поняття визначив кінорежисер С. Ейзенштейн. Він наголошував на тому,

що домінуючі ознаки двох розміщених поряд фрагментів, які знаходяться в конфліктних взаємовідношеннях сприяють утворенню нових смислів [8].

Використання прийому монтажу в організації педагогічного впливу базується на поєднанні певних реалій дійсності з суб'єктивним відношенням автора твору, його баченням відбитого явища, виокремленням головного, що є підказкою для того, хто отримує інформацію. Останнє здійснює вплив на формування понять, уявлень за допомогою "надзавдання", яке створює митець, музикант, викладач.

Існують загальні закономірності між мистецтвознавчими поняттями та загальнонауковими поняттями. Є механізми, які інтегрують чуттєво-конкретну сферу і оперування абстрактно-логічними відстороненими категоріями. Таким чином, емоційна природа художнього і зокрема музичного, мислення не існує ізольовано від оперування певними теоретичними категоріями й поняттями [11, 246].

Можна констатувати наявність у художньо-образному мисленні узагальнено-абстрактних, понятійних структурних компонентів. Звідси формується висновок: мистецтвознавчі поняття є фактором, що свідчить про наявність існування збиральних понять, які узагальнюють конкретно-предметну діяльність особистості на уроках музики та художньої культури. Невипадково, ще І.Сеченов наголошував на тому, що думка є ланцюжком у складі показників особистості [14].

Сприйняття художнього твору, виконання певних конкретних практичних завдань потребує накопичення певного досвіду. Досягнути цього можна, коли використовуються механізми інтеграції, які забезпечують взаємодію поєднання різноманітної інтеграції. Це потребує врахування особливостей структурних компонентів художнього мислення та формування певних понять і уявлень, пов'язаних із закономірностями художнього мислення.

Зазначимо, що теоретики-мистецтвознавці розробили систему знань щодо основ пізнання художнього твору на основі синтезу логічного та чуттєвого, раціонального та ірраціонального. Тому ці знання можуть складати методологічну основу для організації умов формування

особистісних смислів, коли інтегруються елементи конкретно-предметної діяльності (гра на музичному інструменті, гра в ансамблі, спів).

Встановлення безпосередніх зв'язків між відстороненими абстрактними поняттями з конкретно-предметними уявленнями (виконання хорового твору, гра в ансамблі, на музичному інструменті, створення сценарію, анотації) впливає на формування знань з художньої культури. Формальна передача інформації не сприяє якісному формуванню уявлень, понять, умінь оперувати інтегрованими поняттями на рівні їх глибокого осягнення і цілісного осмислення, здатності гнучко та вільно оперувати знаннями.

При цьому конкретно-предметна діяльність, що пов'язана з пізнанням художнього твору, може виконувати функцію підкріплення в процесі усвідомлення складних категорій та принципів художньої виразності, формоутворення.

У зазначеному випадку доцільно впроваджувати в процес формування мистецтвознавчих понять задачний підхід, суттю якого є інтерпретація художнього тексту, що передбачає усвідомлення виразно-сміслових особливостей художнього твору та визначення конструктивно-логічних принципів його створення в контексті розвитку загальнолюдських цінностей художньої культури. При цьому в навчальній діяльності відхиляється формальне репродукування знань і створюються умови для творчого переосмислення, інтерпретації художнього твору [12].

Таким чином, під "мистецтвознавчими поняттями" слід розуміти таку форму мислення, яка сприяє інтеграції загальних істотних ознак предметів та явищ у поєднанні із загальними ознаками властивостей предметів художньої реальності з урахуванням закономірностей художнього мислення. Методологічними засадами цієї інтеграції є організація умов підвищення активності інтелектуального розвитку, що забезпечує формування емоційно-чуттєвої сфери особистості. Механізмом інтеграції в такому випадку виступають прямі та зворотні зв'язки, які забезпечують синтез понятійного та образного.

Викладене вище потребує пошуку шляхів

інтелектуалізації навчального процесу на уроках музики та художньої культури. Формування мистецтвознавчих понять ми пов'язували з видами та формами навчання. Ми виходили з того, що формування понять реалізується в умовах, коли навчальна діяльність включає такі компоненти: а) орієнтовно-мотиваційний, що передбачає наявність потреби до пізнання художніх творів; б) операційно-виконавчий, який передбачає вільне оперування знаннями, мистецтвознавчими поняттями; в) рефлексивно-оцінний, що передбачає вміння сформулювати власне судження та включити його в діалогічне спілкування в процесі пізнання та створення власних продуктів творчості; г) інтуїтивно-оцінний, який передбачає пізнання та створення художнього образу в процесі спонтанного прояву.

Відсутність першого структурного компонента навчальної діяльності не забезпечує умов формування особистісних смислів; відсутність другого компонента свідчить про нездатність використовувати поняття в конкретно-предметній діяльності; відсутність третього компонента навчальної діяльності підтверджує нездатність оцінювати етапи формування мистецтвознавчих понять, при цьому результативність формування понять залежить від сформованості здатності, умінь до рефлексії, що дозволяє використовувати прийоми корекції розвитку творчих здібностей учнів.

Четвертий компонент навчальної діяльності передбачає сформованість здатності особистості до включення механізмів інтуїції, яка прогнозує вирішення задачі, визначеної актом створення ідеалу поняття, зумовленого особливостями художнього образу.

Аналіз умов формування понять потребує сучасних підходів. Цього можна досягти за допомогою звернення до відомої наукової метафори: мозок – це комп'ютер [15, 97]. В основу цієї метафори покладено концепцію, згідно з якою електронні компоненти комп'ютера мають здатність переробляти інформацію, розкладати її на окремі елементи, декодувати різноманітні сигнали, якщо запрограмована установка. Людина в процесі пізнання і створення бази знань теж відкидає певну інформацію. Але окремі випадкові елементи інформації

вступають у взаємодію з тими компонентами, які складають зміст первинної гіпотези, мети.

Тому в процесі навчання за допомогою комп'ютера слід враховувати той фактор, що клітини мозку також характеризуються електричною активністю. Ця здатність може імітуватися комп'ютером. Клітини мозку, що свою сукупністю утворюють функціонально підсистему, можна ототожнювати з образом транзистора, побудованого великих інтегральні схемах.

Усвідомити цей фактор можна за допомогою комп'ютерної інформації та нейробіології. Остання вивчає закономірності клітин мозку, нервової системи. Інтеграція цих двох наук сприяла формуванню поняття “штучний інтелект”, яке має на меті створювати методи та засоби вирішення інтелектуальних задач за допомогою комп'ютера [15, 97].

Вирішення інтелектуальних задач зумовлено особливостями обробки інформації чи створення в комп'ютері певних структур мислення мозку. Сучасний учитель, який досліджує методи та засоби формування понять, повинен постійно уточнювати поняття “інтелектуальна задача” в контексті зв'язку з виокремленням закономірностей мистецтва. При цьому кожна інтелектуальна задача повинна аналізуватися. Так, студенти можуть виконувати завдання, які включають стандартні алгоритми, в основу яких покладена послідовність елементарних операцій. Реалізувати цю послідовність операцій можна за допомогою програми для комп'ютера, яка програмує певні блоки бази даних з художньої культури, теорії, сольфеджіо, гармонії [15, 99-102].

Алгоритми дій можуть бути творчими, коли потрібно скоординувати, узгодити схему операцій (логічних, прикладних) із проблемного утворення стилів, жанрів, визначення системи гармонізації класичних і сучасних мелодій та ритмів, коли дії, вчинки розпочинаються з постановки умов і закінчуються ціллю. Ця схема дозволяє усвідомити алгоритми дій, що на основі диференціації та узагальнень призводять до формування нових понять, знань, умінь та навичок.

У зв'язку з викладеним можна зробити висновки про те, що будь-яка інформаційна модель, яка інтегрує елементи науки

та мистецтва, зумовлена вирішенням інтелектуальних задач, це є водночас механізмом формування мистецтвознавчих понять.

Ці механізми базуються на необхідності планування, координації і узгоджень у процесі навчання в певну схему множин операцій. Але пошук окремих елементів є доцільним, якщо перетворювати інформацію та формувати нові поняття паралельно з узагальненням ідей.

Упровадження комп'ютерних технологій дозволяє в процесі формування понять усвідомлювати метод імітації, що передбачає два етапи дій:

I етап формування бази знань і пошук відповідей на запитання. Цей етап притаманний експертній системі. При цьому здійснюється інтеграція знань професійних і технічних на основі їх формалізації [15, 109-110].

II етап – в комунікативне спілкування користувача комп'ютера.

Спираючись на закономірності взаємозв'язку між положеннями інформатики та її взаємозв'язку з комп'ютерним інтелектом, вважаємо доцільним наголосити на важливості реалізації у формуванні понять режиму діалогу, запропонованого А.Тімофєєвим. Усвідомлення цих концепцій дозволило нам виокремити поняття “діалоговий інтерфейс” [15,110]. За допомогою спеціальних засобів діалоговий інтерфейс дозволяє адаптувати базу знань до потреб студента. База знань включає факти у формі затверджень експерта та привила висновку. Правила висновку є засобом більш ефективного формування понять тому, що на базі відпрацьованих понять, на основі їх взаємодії перетворюються нові поняття.

Таким чином, сучасні інформативні технології впливають на процес формування понять, зокрема і мистецтвознавчих, за допомогою включення такого фундаментального компонента, як здатність системи до розмірковувань.

У зв'язку з викладеним зробимо такі висновки:

1. Зріст інформативності знань потребує визначення ролі формування понять у професійній підготовці вчителя мистецьких дисциплін. Поняття є однією з форм мислення, що відображає загальні, суттєві ознаки й ті, що вирізняють ознаки

предмета думки.

Ознакою поняття буде будь-яка властивість предмета: зовнішня чи внутрішня, очевидна чи та, що безпосередньо не спостерігається.

2. Поняття є складним новоутворенням, яке формується в результаті використання методів порівняння, аналізу та синтезу, абстрагування, ідеалізації, узагальнення та умовиводів. Поняття є формою відбиття суті явища, процесу, предмета образу (конкретно-предметного або уявного).

3. Мистецтвознавчі поняття є складним, динамічним новоутворенням, яке складається з компонентів не лише однакових за змістом, але й протилежних за своїм смислом, що базується на положеннях логіки щодо складання та множення. Взаємодія понять шляхом упровадження герменевтичних методів навчання створює умови для формування когнітивних смислів, що мають власний підтекст. Усвідомлення цих смислів сприяє розумінню художніх творів із складною символікою.

4. Мистецтвознавчі поняття є формою художнього мислення, наділеного здатністю інтегрувати загальні ознаки, притаманні художній реальності у співвідношенні з особливостями художньої мови.

5. Формування мистецтвознавчих понять ефективно реалізується в умовах виокремлення таких структурних компонентів понятт'ях: а) орієнтаційно-мотиваційний, що передбачає наявність потреби в пізнанні художніх творів; б) операційно-виконавчий, який передбачає вільне оперування знаннями, мистецтвознавчими поняттями; в) рефлексивно-оцінний, що передбачає сформованість умінь учителя створювати власну думку, судження та включати його в діалогічне спілкування в процесі пізнання, а також створення власних продуктів творчості; г) інтуїтивно-оцінний, що впливає на формування художнього образу в умовах спонтанного прояву почуттів та думок.

6. Ефективність формування мистецтвознавчих понять у професійній підготовці вчителя музики та художньої культури зростає в умовах упровадження сучасних комп'ютерних технологій, які дозволяють усвідомлювати алгоритми дій на основі поєднання педагогічних стимулів як на сферу

безсвідомого, так і свідомого. Це дозволяє вчителю гнучко оперувати такими прийомами художньої діяльності, як колаж (поєднання різноманітних стилів) та монтаж, який на основі інтеграції окремих ознак впливає на формування художнього образу.

Подальша перспектива забезпечення ефективності формування мистецтвознавчих понять залежить від комплексного використання традиційних та нетрадиційних технологій навчання.

Література

1. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Отв. ред. Б. М. Кедров. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского ун-та, 1983. – 173 с.
2. Богоявленская Д.Б. Метод исследования уровней интеллектуальной активности // Вопросы психологии. – 1971. – №1. – С. 144-146.
3. Брокгауз Ф.А., Ефрон И.А. Энциклопедический словарь. – М.: Русское слово, 1996. – 587 с.
4. Войшилло Е.К., Дегтярев М.Г. Логика с элементами эпистологии и научной методологии / Учебник. – М.: Интерпракс, 1994. – 448 с.
5. Гилфорд Д. Три стороны интеллекта // Психология мышления / Ред. А.М.Матюшкин. – М.: Прогресс, 1965. – 525 с.
6. Гончаренко Н.В., Куликова И.С. Философия и искусство (по проблематике международных этнических конгрессов). – М.: Знание, 1985. – 64 с.
7. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
8. Эйзенштейн С. Избранные произведения. В 6 т. – М., 1964. – Т.2. – С. 145.
9. Кларин М. Модели формирования познавательных ориентиров // Школьные технологии. – 2004. – №3. – С. 3.
10. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 1999. – 479 с.
11. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: Учебное пособие / Д.К.Кирнарская, Н.И.Киященко, К.В.Тарасова и др.: Под ред. Г.М.Цыпина. – М., 2003. – 368 с.

12. Реброва О.Є. Феномен метафори у професійній підготовці студента-музиканта // Теорія та методика мистецької освіти: Зб. наук. праць / Ред. кол. О.П.Щолокова та інш. – К.: ДНПУ, 2003. – Вип. 4. – С. 80-87.
13. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
14. Сеченов И.М. Избранные произведения. – М.-Л., 1952. – Т.1.– С. 326.
15. Тимофеев А.В. Информатика и компьютерный интеллект. – М.: Педагогика, 1991. – 128 с.
16. Юцевич Ю.Е. Словарь музыкальных терминов. – 3 изд. перераб. и доп. – К.: Музична Україна, 1988, – 263 с.

В.Є.Андріанов, О.М.Письменний, Т.В.Андріанов

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ “ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ” ДЛЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

Стаття посвячена вопросу организации подготовки студентов к урокам физической культуры во время педагогической практики. В ней рассмотрены различные физические упражнения, игры.

The article deals with the problem of student's preparation of practice at school as physical training teachers. Different sports exercises and games are described here.

Національна доктрина розвитку фізичної культури і спорту, в основу якої покладено ідею пріоритету загальнолюдських цінностей, потреб та мотивацій для розвитку фізичної культури і спорту, набуває великого соціального значення.

Державна політика та документи, які розроблені на основі Закону України “Про фізичну культуру та спорт”, зумовлюють необхідність змін у підходах до підготовки майбутніх фахівців освітянської галузі, а процес європейської інтеграції сприяє якісній підготовці спеціалістів на рівні міжнародних стандартів. Це стосується і модульно-рейтингового підходу до організації процесу навчання основам фізичного виховання з методикою, що стимулює та підвищує

об'єктивність знань, сприяє розвитку творчих здібностей та фізичних якостей і поширюється на всі основні напрямки системи фізичного виховання педагогічних вузів.

Мета роботи: вивчити та проаналізувати питання комплексного впливу на формування особистості, використовуючи теоретичний матеріал для самоосвіти та підвищення професійної кваліфікації майбутнього фахівця освітянської галузі.

Об'єктом нашого дослідження були студенти денної форми навчання.

Задачі дослідження: дати ґрунтовні знання про систему фізичного виховання, підготувати до професійного аналізу різноманітних педагогічних ситуацій та формувати нові цінності і стосунки, які виникають під час організації і проведення занять фізичними вправами, іграми, спортом у педагогічних закладах освіти.

Аналіз педагогічної літератури засвідчує, що фізична культура і спорт приваблює велику кількість дослідників у галузі теорії і практики, адже рухливі ігри, фізичні вправи, спорт дали такі поняття як “фізичний розвиток”, “фізична підготовка”, “фізична освіта” та інші. Красномовно висловлювався про фізичну освіту П.Ф.Лесгафт, про фізичне виховання А.Д.Новиков, Л.П.Матвеев, про спорт А.А.Тер-Ованесян. Ці питання відображені в науково-методичних посібниках таких сучасних фахівців: з теорії та методики фізичного виховання Л.Сергієнко (Миколаїв), Л.Волков (Київ), В.Ткаченко (Умань), Т.Ротерс (Луганськ), Т.Ю. Круцевич (Київ), Б.Шиян, В.Г.Папуша (Тернопіль). Їх думка полягає в тому, що фізичне виховання у вищих навчальних закладах має філософське, теоретичне та технологічне підґрунтя, яке базується на соціальних факторах розвитку особистості. Кожен науковець бачить свою модель викладання теоретичного і практичного матеріалу дисципліни “Фізичне виховання” з різними формами, методами та засобами.

Результати дослідження.

На підставі узагальнення літературних даних, результатів власних експериментів нами було розроблено технологію сучасного уроку фізичної культури, заходи

спортивно-масової та оздоровчої роботи для студентів-практикантів педагогічного факультету.

На сучасному етапі основною формою роботи з фізичного виховання є урок фізичної культури. Основні завдання – підвищення рівня знань, удосконалення рухових умінь, навичок і формування звички до систематичних занять фізичними вправами.

Основна мета уроку (заняття) – фізична освіта всіх дітей. Адже ігри, фізичні вправи та спорт стають необхідною потребою на все життя. Ось чому майбутній фахівець освітянської галузі повинен осмислити суть фізичного виховання та способи його виконання. Для цього він повинен володіти певною педагогічною технологією, яка включає чотири взаємопов'язані компоненти інтелектуального надбання, кожен з яких вирішує специфічні освітні завдання: культура мовлення студента-практиканта, техніка мовлення при проведенні уроку (постановка голосу, тембр голосу, емоційність, переконливість, багатство інтонації, дикція, темп мовлення, багатство відтінків, гумор, виразність і образність, граматична правильність та лексичне багатство); психічна саморегуляція: перетворення, гра, стриманість у стресових ситуаціях, подолання нерішучості і самообілізація, заняття напруги і хвилювання, створення оптимального настрою; культура педагогічного спілкування: зацікавити, заохотити, передавати своє ставлення до того, що відбувається, орієнтуватися в ситуації, бачити і розуміти реакцію класу, встановлювати контакти, бути уважним і спостережливим, запитувати, аналізувати відповіді, розуміти інших; культура зовнішнього вигляду: одяг і зачіска, міміка і пантоміміка, емоційна виразність, гарне, здорове тіло і постава, культура рухів, що відображають доброзичливість, спокій і впевненість.

Слід зазначити, що сьогоднішня фізична культура школярів та фізичне виховання дошкільнят все більше стає відповідним джерелом формування таких чинників, особистості як працелюбність, зосередженість, наполегливість, адже сучасний урок (заняття) забезпечує високий виховний та оздоровчий рівень, а фізичні вправи, ігри, спорт

використовуються студентами-практикантами як засіб духовного і тілесного удосконалення дітей.

Зазначене вище дозволяє нам зробити такий висновок: дослідно-експериментальна робота показала, що викладання предмета “Фізичне виховання з методикою” (спеціальність “Дошкільне виховання”) чи “Основи фізичного виховання з методикою” (“Початкові класи”) за спеціальною методикою закладають підвалини фахової майстерності. Серед основних критеріїв формування творчої особистості майбутнього педагога в галузі фізичного виховання ми вважаємо культуру мовлення, психічну саморегуляцію, культуру педагогічного спілкування; культуру зовнішнього вигляду. Все це стимулює вирішення завдань фізичного виховання, прискорює й забезпечує, процес нововведень, зміни переконань, психології, менталітету тих студентів освітянської галузі, які сьогодні будуть працювати в органах освіти

Література

1. Андріанов В.Є. Система фізичного виховання молодших школярів (новітні технології). – Кривий Ріг, 2004.
2. Закон України “Про фізичну культуру та спорт”. – К., 1993.
3. Національна доктрина розвитку фізичної культури і спорту. – К., 2003.
4. Сергієчко Л.П. Тестування рухових здібностей школярів. – К.: Олімпійська література. 2001. – 439 с.
5. Ткаченко В.Т. Легка атлетика з методикою викладання. Умань, 2004.
6. Шиян Б.М., Папуша В.Г. Теорія фізичного виховання. – Тернопіль: Збруч, 2000. – 183 с.

О.В.Денисенко, І.Л.Фоміна

ДО ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ-МЕДИКІВ

Рассматриваются различные аспекты активизации будущей профессиональной деятельности студентов-медиков.

Different aspects of activating of future professional activity of students-medicines are discussed.

Важливим аспектом майбутньої професійної діяльності студентів-медиків у первинних ланках системи охорони здоров'я є розвиток у них логічного мислення, зокрема оволодіння методами диференційної діагностики іншими конкретними навичками розумової та фізичної праці. Представляє інтерес у цьому зв'язку розгляд процесу підготовки фахівців у вигляді певної ієрархічної моделі ("дерева цілей") – системи взаємопов'язаних інформаційно-дидактичного, педагогічного та медико-психологічного блоків (рисунок 1).



Рисунок 1. Модель ("дерево цілей"). Організація підготовки студентів-медиків.

Далі наведена інтерпретація блоків "дерева цілей", які включають конкретні дії відповідно до зазначених вище цілей і підцілей [1].

Рівень В
Підціль А

Блок І.

A₁V₁ - Розробка системи організації навчальної праці студентів у контексті загальних положень Болонської декларації та вимог реформування вищої освіти в Україні.

A₁V₂ - Формування понять про рівні вмінь та навичок навчальної праці.

A₁V₃ - Упровадження в процес навчання нетрадиційних методів: проблемних дидактичних ситуацій і задач; різноманітних практично-діагностичних тренінгів, методичних рекомендацій та алгоритмічних приписів.

A₁V₄ - Розробка мультимедійних пакетів представлення навчальної інформації.

Підціль A₂

Блок II

A₂V₁ - Упровадження в навчальний процес нових навчальних планів і програм на основі педагогічних технологій.

A₂V₂ - Формування в студентів гуманітарно-освітнього (культурологічного, соціального, психолого-педагогічного) стилю (образу) мислення.

A₂V₃ - Організація соціально-педагогічних досліджень рівня вмінь та навичок навчальної праці.

A₂V₄ - Розробка теоретичних аспектів з організації пізнавальної діяльності студентів.

Підціль A₃

Блок III

A₃V₁ - Розробка методик оцінки поведінкової і психофізіологічної адаптації студентів до умов навчання.

A₃V₂ - Створення моніторингу стану здоров'я студентів ВНЗ.

A₃V₃ - Формування в студентів основ здорового способу життя.

A₃V₄ - Дослідження процесів, які забезпечують ефективну навчальну працю.

Відповідно до запропонованої вище моделі розглянемо процес оволодіння навичками майбутньої професійної діяльності в ході самопідготовки студентів на прикладі вивчення розділу “Інфекції дихальних шляхів”, тема “Діагностика, лікування та профілактика грипу” [2]. **Основний теоретичний зміст**, необхідний для попереднього

ознайомлення, включає наступну інформацію: характеристика інфекцій дихальних шляхів; етіологія грипу, особливості збудника, його антигенної структури; епідеміологія, сприйнятливість населення; імунітет; типова та атипова (афебрильна, акатаральна, блискавична) форми хвороби; симптоми; ускладнення; лабораторна діагностика (вірусологічні і серологічні методи, метод імунофлюоресценції); диференційна діагностика; лікування; показання до госпіталізації; етіотропні засоби; біологічні препарати (імуноглобулін та інтерферон, їх характеристика, застосування); значення прийому біологічних препаратів у перші дні захворювання; хіміотерапевтичні засоби (ремантадин, оксолінова мазь тощо, їх значення в лікуванні хворих на грип); патогенетичні й десенсибілізуючі засоби, вітаміни; значення антибіотиків у лікуванні хворих на ускладнені форми грипу, профілактичні заходи в осередку.

Далі студенти перевіряють рівень засвоєння теоретичного матеріалу за допомогою комплексних контрольних питань і розв'язування ситуаційних завдань.

1. Загальна характеристика групи інфекцій дихальних шляхів.
2. Властивості вірусів грипу. Антигенна мінливість вірусу грипу.
3. Джерело інфекції та механізм зараження при грипі. Імунітет.
4. Патогенез грипу.
5. Клінічна класифікація грипу.
6. Клініка неускладненого грипу.
7. Ускладнення грипу.
8. Лабораторні методи діагностики та їх клінічне значення.
9. Диференційна діагностика грипу.
10. Лікування грипу. Показання до госпіталізації.
11. Профілактика грипу та протиепідемічні заходи в осередку.

Ситуаційних завдання:

1. Хворий В., 31 рік, звернувся за медичною допомогою на третій день хвороби із скаргами на головний біль (у лобній та надбрівній ділянках), відчуття жару, пітливість, блювоту, біль за грудиною, слабкість, сухий кашель.

Об'єктивно: температура тіла 39°C , гіперемія та набряк обличчя, ін'єкція судин склер, кон'юнктивіт, фарингіт. Язик

обкладено білим нальотом. Пульс 86 у. хв. АТ 100/60 мм рт. ст. У легенях поодинокі сухі хрипи. Аналіз крові: лейкоцити $4,3 \cdot 10^9 \text{ л}^{-1}$.

Обґрунтуйте попередній діагноз. Які додаткові методи обстеження необхідно здійснити?

2. Хворий А., 5 років, протягом 3-х днів хворіє на грип. Госпіталізований у стаціонар у зв'язку з погіршенням стану здоров'я: скарги на забруднення дихання, гавкаючий кашель, відчуття жару, кон'юнктивіт.

Обґрунтуйте діагноз. Призначте лікування, укажіть порядок уведення препаратів, дози, випишіть рецепти.

3. У хворого К., 19 років, після введення протигрипозної вакцини підвищилася температура тіла до 39°C , з'явився головний біль, біль у м'язах та суглобах, нежить. Спілкування з хворими з подібними симптомами заперечує. Слизова ротоглотки та носа гіперемійована. Пульс 90 у. хв., ритмічний.

Обґрунтуйте попередній діагноз, складіть план обстеження та лікування.

З метою активізації процесу оволодіння практичними навичками нами також розроблені спеціальні алгоритмічні приписи за темою “Грип” для проведення лабораторної діагностики інфекцій дихальних шляхів, а також правила транспортування досліджуваного матеріалу. Наприклад, алгоритм “Забір матеріалу для дослідження імунофлюоресцентним методом при грипі та ГРВІ” включає:

Основні етапи	Зміст
I спосіб	
1. Підбір необхідного матеріалу та інструментарію	Сухі стерильні ватні тампони; стерильний шпатель, пробірки з 2 мл фосфатно-буферного розчину (ФБР).
2. Підготовка медперсоналу	Одягають маску, захисні окуляри та рукавички.
3. Підготовка хворого	Носові порожнини необхідно звільнити від слизу.

Основні етапи	Зміст
4. Забір матеріалу з носа	Сухий стерильний тампон вводять в порожнину носа хворого по зовнішній стінці, злегка опускають донизу, вводять у нижній носовий хід на глибину 2-3 см, вільною рукою злегка натискають на зовнішню стінку носа і обертовим рухом старанно знімають епітелій. Тампон опускають в пробірку з 2 мл ФБР. Іншим тампоном збирають матеріал з другої половини носа і занурюють у пробірку.
5. Забір матеріалу із задньої стінки ротоглотки.	Шпателем, який знаходиться в лівій руці, притискають корінь язика: донизу і вперед. Стерильним тампоном збирають матеріал із задньої стінки ротоглотки. Уводити та виводити тампон потрібно обережно, щоб не торкнутися язика, зубів, слизової оболонки щік. Після забору ватний тампон опускають у пробірку з 2 мл ФБР.
6. Доставка матеріалу в лабораторію	Матеріал, взятий від хворого, необхідно швидко (не пізніше 4-х год.) відправити в лабораторію, а до цього зберігати в холодильнику при температурі +4°C.
II спосіб	
1. Підбір необхідного матеріалу та інструментарію	Знежирена ефіром спеціальна пластинка зі скла або плексигласу із заокругленими та відшліфованими краями (довжина 7-8 см, ширила 5-6 мм, товщина 2 - 2,5 мм); склограф.

Основні етапи	Зміст
2. Підготовка медперсоналу	Одягають маску, захисні окуляри та рукавички.
3. Підготовка хворого	Носові порожнини необхідно звільнити від слизу.
4. Одержання мазків-відбитків	Спеціальну пластинку вводять в носовий хід на глибину 2-3 см і притискають до нижньої поверхні носової порожнини (нижньої носової раковини). Потім пластинку обережно виводять назовні, стараючись не змазати відбиток. Контури мазка-відбитку відмічають склографом.
5. Завершення процедури	Пластинки з мазками-відбитками підсушують при кімнатній температурі та відправляють у лабораторію для подальшого дослідження.

З метою ефективного оволодіння теоретичним матеріалом пропонується також засвоїти систему певних медичних термінів, зокрема:

Антропонози – група інфекційних захворювань, збудники яких у природних умовах паразитують тільки в організмі людини.

Відносна брадикардія – відставання пульсу від підйому температури.

Златопольської симптом – гіперемія у вигляді “смужки” від одного мигдалика до другого по краях передніх дужок та вільного краю м'якого піднебіння.

Морозкіна симптом – дрібна зернистість (іноді дрібні пухирці з прозорою рідиною) м'якого піднебіння, рідше язичка і дужок.

Фазана симптом – “грипозний” язик: звичайної форми та розмірів вологий язик, обкладений білим нальотом із характерним “опалесціюванням”, набуває синювато-білого, “фарфорового” кольору.

Запропонована нами модель (дерево цілей) “Організація підготовки студентів-медиків” не є остаточною і може у процесі дослідження доповнюватися та змінюватися відповідно до ідей системного підходу.

Література

1. Козакова Г.А., Маригодов В.К., Слободянюк А.А. Высшее техническое образование (педагогический, дидактический и социально-психологические аспекты): Монография. – Севастополь: Изд-во СевНТУ. – 2001. – 268 с.
2. Інфекційні хвороби: Методичні вказівки для самопідготовки студентів / Сост. Денисенко О.В., Кузик Ф.В., Москалюк В.Д., Дригібко Ж.Д. – Чернівці: Вид-во БДМА – 2004. – 112 с.

Г.Б.Штельмах

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ НА КУРСАХ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА

В статье рассматриваются преимущества личностно-ориентированного обучения во время процесса профессиональной переподготовки учителей. Создание благоприятного психологического климата в педагогическом коллективе – необходимое условие формирования творческой личности учителя.

The article deals with the preference of the personal and orientative teaching during the process of pedagogical training. Favourable psychological climate in any pedagogical collective is a necessary condition in forming of creative teacher's personality.

У проблемах і труднощах сьогодення надзвичайно загострюється питання особистості, її входження в соціум, адекватної реакції на проблеми глобалізації та інформатизації. Дуже важливим є питання виховання духовності педагогів.

Одним із важелів духовності є інтелект, якого набувають учителі на курсах підвищення кваліфікації.

Роль освіти в розв'язанні питань формування творчої особистості педагога незаперечна. За теорією соціальних систем Т.Парсонса, освіта як соціальна система визначається в 4-х функціях: відтворення відповідних зразків суспільної поведінки, адаптація до нових соціальних умов, досягнення цілей, інтеграція системи.

Кредитно-модульна система у світлі програми Болонського процесу вказує на шляхи наближення до особистості й підвищення якості освіти. Саме кредитно-модульна система сприяє виявленню інтелектуальних інтересів і підвищенню інтелектуальної працездатності. А інтелект може набутися лише через відповідно організований навчальний процес на курсах підвищення кваліфікації, який переростає в постійну самоосвіту. Особистісноорієнтоване навчання є однією з найвищих цінностей особистості й суспільства, виступає засобом формування творчої особистості вчителя. Воно має ряд переваг перед традиційним навчанням.

Проблему особистісноорієнтованого навчання досліджували відомі психологи сучасності К.О.Абульханова-Славська, О.Г.Асмолов, Г.О.Балл, І.Д.Бех, В.Д.Давидов, В.О.Моляко, А.В.Петровський, В.В.Рибалка, В.В.Столін, Т.М.Титаренко, І.С.Якиманська.

Філософсько-педагогічні аспекти особистісно орієнтованого навчання у вітчизняній педагогіці визначили С.У.Гончаренко, І.А.Зязюн, О.В.Киричук, В.Г.Кремень, О.Я.Савченко та інші.

Вихідні положення особистісно орієнтованого навчання розроблені І.С.Якиманською:

- особистісно орієнтоване навчання має забезпечити розвиток і саморозвиток особистості учня як суб'єкта пізнавальної та предметної діяльності;
- має забезпечувати кожному учневі можливість реалізувати себе в різних видах діяльності;
- зміст освіти, її засоби й методи організуються так, щоб учень міг вибирати предметний матеріал, його вид та форму;

— особистісно орієнтоване навчання будується на принципі варіативності.

На думку І.С.Якиманської, особистісно орієнтоване навчання передбачає такий вид роботи, де в центрі знаходиться особистість людини, її самоцінність.

Мета нашої статті полягає в розкритті переваг особистісно орієнтованого навчання перед традиційним під час процесу професійної перепідготовки вчителів.

Пріоритетом особистісно орієнтованого навчання є учіння, під час якого педагоги поглиблюють свої знання, удосконалюють професійно значущі якості особистості, комунікативні, організаторські та експресивні здібності. Навчання в такому випадку ми розглядаємо як засіб, що дозволяє розкрити процес учіння, як суб'єктивну діяльність.

Учіння – це організаційна частина свідомої діяльності вчителя, де проявляється його особистість. Учіння вчителів – це складний процес переопрацювання власного досвіду, його змін під впливом навчання, формування новоутворень; це побудова індивідуальних моделей пізнання.

На відміну від традиційного підходу до процесу професійної перепідготовки педагогічних кадрів, при особистісно орієнтованому навчанні процес спрямований на засвоєння інформації слухачами курсів. За умови особистісно орієнтованого навчання на курсах підвищення кваліфікації вчителі виступають у ролі носіїв індивідуального, особистого досвіду, прагнуть до розкриття власних потенційних можливостей, закладених генетично.

Під час процесу професійної перепідготовки вчителів методична служба ставила перед собою мету – допомогти кожному вчителю в розкритті його власного потенціалу засобами організації відповідних умов. За умови традиційного навчання на курсах підвищення кваліфікації вчителі розширюють науковий світогляд, удосконалюють навички користування предметними знаннями під час практики.

Особистісно орієнтоване навчання дозволяє вчителям проявляти особливий інтерес до саморозкриття, самореалізації на основі врахування власного практичного досвіду і особистісного ставлення до нього. За умов традиційної

організації курсів підвищення кваліфікації педагогам нав'язується чийсь педагогічний досвід, який для них не має ніякої значущості.

Технологія особистісно орієнтованого навчання в процесі професійної перепідготовки включала:

1. Постійне збагачення досвіду творчої діяльності педагогів, формування механізму самоорганізації, самореалізації особистості кожного вчителя;
2. Конкретні предметні знання, які виступали в ролі засобу пізнання і перетворення дійсності.

Зміст курсової перепідготовки передбачав спеціальне конструювання навчального матеріалу на основі врахування різних засобів навчальної роботи, обумовлених стилем опрацювання навчального матеріалу кожним слухачем курсів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. В процесі традиційного навчання педагоги отримують навчальний матеріал, не адаптований до їхніх індивідуальних особливостей, учителі його засвоюють на репродуктивному рівні, не розвиваючи своїх професійних якостей.

На практичних заняттях з курсової професійної перепідготовки педагогічних кадрів ми давали можливість кожному учаснику занять проілюструвати виконання творчих завдань, намагалися тактовно організувати роботу вчителів, щоб стимулювати їх до використання різних засобів навчання без страху помилитися, правильно перекласти, створювали педагогічні ситуації спілкування педагогів, під час яких кожен учитель, незалежно від своїх можливостей, міг проявити творчість, ініціативу, узяти щось собі для практичної діяльності.

Велику роль, на наш погляд, відіграє створення сприятливого психологічного клімату в учительській аудиторії, який сприяє засвоєнню різних видів і форм людської діяльності. Це давало можливість кожному вчителю, по-перше, будувати суб'єктивну модель пізнання, яка вміщує не тільки логічно суттєві, але й особистісно значущі ознаки об'єктів, що пізнаються, по-друге, розвивати креативність, яка дозволяла педагогам постійно шукати і знаходити вихід із ситуації; по-третє, будувати нову модель, спираючись на знання, що є в індивідуальному досвіді.

Особистісно орієнтоване навчання дозволяло побачити індивідуальність кожного вчителя, а це у свою чергу давало можливість керівникам курсів підвищення кваліфікації обрати найкращий шлях до розв'язання будь-яких педагогічних завдань процесу професійної перепідготовки вчителів. Це дозволяло не лише діагностувати освітньо-виховне середовище, уточнювати цілі курсової перепідготовки, виходячи з особливостей освітньо-виховного середовища, яке є засобом самовдосконалення суб'єктів процесу професійної перепідготовки учительських кадрів, а й обирати зміст, форми, методи роботи, що відповідають оптимальним результатам удосконалення педагогічного професіоналізму.

Саме це слугувало ключем для обґрунтування вибору форм роботи на курсах підвищення кваліфікації вчителів.

Заняття на курсах підвищення кваліфікації ми проводили з урахуванням фізіологічного, творчого, особистісного, інтелектуального потенціалу вчителів, а також морально-психологічного клімату, створеного в учительському колективі. Саме це забезпечувало формування творчої особистості кожного вчителя.

Проілюструємо застосування окремих методик як підґрунтя організації особистісно орієнтованого навчання на прикладах фрагментів практичних занять з англійської мови, проведених у формі рольової гри.

Так, на практичному занятті “Винаходи в науці і техніці в ХІХ – ХХ століттях” працювали чотири групи вчителів, які представляли інновації в науці і техніці по століттях. Кожна група мала своє завдання. Робота кожної групи організувалася за допомогою ситуації. Наведемо приклад практичного заняття на тему: “Історія створення комп'ютерів”. Учасникам було запропоновано обрати для себе найбільш придатний образ оратора, довести тезами свого виступу бачення новизни, що дозволяє глибше пізнати світ і себе в цьому світі.

В основу проведення цих занять покладено діяльнісний принцип О.М.Леонтьєва та В.А.Петровського та особистісно-рольовий В.І.Войтка.

Завдяки цим підходам на курсах підвищення кваліфікації ми створювали творчу атмосферу, яка об'єднувала

інтелектуальні, емоційно-вольові, практично-дієві прояви особистості. Атмосфера допомагала обрати вчителям особистіснозначущу позицію щодо вільного вибору ролі, яку вони виконували на занятті. Під час вільного вибору ролей ми з'ясовували характер їх пізнавальної спрямованості, особистісні труднощі в процесі виконання ролі.

Ми спостерігали високу активність учителів під час виконання завдань у групах, їх зосередженість, яскравість, образність мови, бажання виступити, захоплення результатами власної та групової діяльності, глибокі переживання. Кожен педагог виступав у ролі носія знань, які міг проявити під час ситуації. Ця діяльність є умовою позитивного прояву та сприйняття себе як особистості, що є фактором формування позитивної мотивації "Я все можу. Я – творча особистість. Мені все під силу" Під час такої діяльності вчителі відкриваються перед методистами своїми невідомими сторонами, а методисти пізнають шляхи їх самовдосконалення.

Керівники курсів підвищення кваліфікації мали змогу оцінити не тільки глибину знань кожного вчителя, але й динаміку зростання педагогів як творчих особистостей.

Таким чином, упровадження особистісноорієнтованого навчання на курсах підвищення кваліфікації вчителів дає змогу орієнтувати організаторів процесу професійної перепідготовки на особистість кожного вчителя, детально ознайомити слухачів курсів підвищення кваліфікації з методами діагностики потенціалу кожної особистості.

Л.В.Григоренко

САМОСТІЙНА РОБОТА В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОГО СПЕЦІАЛІСТА

Стаття посвячена проблемі організації самостійної роботи студентів. Самостійна робота розглядається як шлях формування майбутніх учителів.

This article is devoted to the problem of organization of students' independent work. The independent work is considered as the way of teachers training.

В умовах переходу вищої педагогічної школи на багаторівневу підготовку педагогічних кадрів, забезпечення конкурентноспроможності спеціалістів на ринку інтелектуальної праці особливої актуальності набувають проблеми пошуку резервів підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності.

Успіх підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності залежить від багатьох чинників. Одним із них є самостійна робота студентів. При раціональній організації та педагогічно грамотному управлінні самостійна робота являється важливим фактором підготовки конкурентноспроможного спеціаліста.

Ми вважаємо, що самостійну роботу студентів неможливо зводити до епізодичних завдань. Самостійна робота містить у собі виховні можливості щодо залучення студентів до професійної діяльності, тому ми в процесі організації намагалися враховувати ці специфічні можливості самостійної роботи.

Специфіку самостійної роботи ми вбачаємо в тому, що вона покликана поєднувати різнобічну виховну діяльність із професійним становленням майбутніх педагогів, допомагати їм осягнути романтику педагогічної праці, формувати в них професійно значущі якості особистості.

Ми вважаємо, що виховний ефект самостійної роботи залежить від створення у вузівській практиці психолого-педагогічних умов, у числі яких важливе місце займає професіоналізація всіх виховних впливів на студентів.

Професіоналізація самостійної роботи має на меті, з нашої точки зору, з одного боку, “спеціалізацію”, тобто врахування специфіки факультету, спеціальності, обраної студентом, а з іншого, - “педагогізацію”, яка передбачає врахування загальної професіограми вчителя, надання всій системі роботи педагогічного аспекту, широке використання в практиці прикладів із професійної діяльності, ознайомлення студентів із діагностичними методиками, які можуть використовуватися ними в шкільній практиці для вивчення особистості школяра, успішного вирішення професійних завдань.

Професіоналізація самостійної роботи включає і створення навмисних педагогічних ситуацій у порядку зростання їх складності від курсу до курсу з урахуванням характеру вчительської діяльності і прояву самостійності студентів, вольового напруження, емоційного настрою у вирішенні поставлених завдань. Педагогічні ситуації, що моделюють педагогічний процес, допомагають майбутньому педагогу передбачити труднощі, які мають місце в професійній діяльності, шукати шляхи їх подолання. Подолання труднощів у навчальних ситуаціях закріплює психологічну витривалість і дозволяє майбутнім педагогам позбавитися таких негативних показників, як несміливість, скутість, скептичне ставлення до себе, невпевненість у своїх силах.

Професіоналізація самостійної роботи дозволяє надати процесу підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності особистісну окрасу. Більш того, самостійна робота, професійно спрямована, забезпечує удосконалення загальної педагогічної підготовки майбутніх учителів, накопичення ними практичного досвіду, можливість для самостійних дій, пошуку власного педагогічного стилю.

Для ефективної організації самостійної роботи студентів важливо передбачити, по-перше, постановку конкретних завдань, визначення її змісту через систему різноманітних видів навчальних завдань, форм та методів реалізації, по-друге, вибір прийомів актуалізації особистісного потенціалу кожного студента, по-третє, контроль і оцінку її результатів у відповідно до із накреслених завдань.

Слід зазначити, що побудована система навчальних завдань має розкривати соціальну значущість вчительської професії, основні її кваліфікаційні характеристики; забезпечувати тісний зв'язок педагогічної теорії зі шкільною практикою; показувати найбільш типові для роботи педагога ситуації, на які може орієнтуватися студент при виборі професійних дій і вирішення педагогічних завдань.

Спираючись на аналіз можливостей самостійної роботи в плані підготовки конкурентноспроможного спеціаліста, ми дійшли висновку: при організації самостійної роботи необхідно турбуватися про такий її вплив на студентів, за якого вони,

засвоївши відомий досвід, набували б одночасно необхідних рис і властивостей особистості вчителя, що характеризують творчий підхід до майбутньої професійної діяльності. При цьому необхідно забезпечити активну позицію кожному студенту, щоб він при виконанні завдань виступав не як сторонній спостерігач, а як безпосередній учасник, організатор.

Самостійну роботу необхідно організовувати таким чином, щоб кожний учасник вносив у неї свій унікальний досвід, яким не володіє ніхто інший, окрім нього. Тільки за цієї умови самостійна робота допоможе студентам не лише ознайомитися з різноманіттям її форм, але й перевірити свої індивідуальні можливості і можливості товаришів по групі, спонукатиме їх до творчості, сприятиме самореалізації особистості майбутнього педагога.

Самостійна робота, на наше переконання, є додатковим джерелом резерву часу, що дозволяє більш цілеспрямовано і результативно вирішувати завдання підготовки конкурентноспроможного спеціаліста в умовах педагогічного вузу.

З.М.Мірошник

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА НА ФОРМУВАННЯ Я-КОНЦЕПЦІЇ В ОНТОГЕНЕЗІ

В статье раскрываются психологические причины и определены педагогические условия формирования Я-концепции младшего школьника в современной семье, учителями и сверстниками.

The article displays the psychological reasons and defines pedagogical conditions of creating "I- conception" of juniours in modern family.

Сучасна психологія характеризує особистість як цілісну психологічну структуру, що виникає в процесі життя й виховання і виконує певну функцію у взаємодії людини з оточуючим світом. Смысл всього онтогенетичного розвитку полягає в послідовному становленні кожної дитини особистістю. З істоти, що засвоює накопичений людством

соціальний досвід, вона перетворюється у творця цього досвіду (Ананьев Б.Г., Божович Л.І., Виготський Л.С.).

На думку багатьох дослідників, саме молодший шкільний вік можна розглядати як унікальний період соціального розвитку людини, формування системи уявлень дитини про себе, тобто її Я-концепції. Під час соціального розвитку в молодших школярів складається цілий комплекс індивідуальних особливостей особистості, формуються психологічні новоутворення, розвивається нова соціальна ситуація розвитку. Лише свідомо оволодіваючи в доцільно організованому виховному процесі здобутками культури, дитина розвиває свої суспільні сили, стає повноцінною особистістю, активно включається в процес соціалізації. Підростаюча людина засвоює складний світ дорослих, у якому вона опинилася. При цьому її Я-концепція найбільше підпорядкована впливові сім'ї та школи. Сім'я для дитини – це перша зустріч з новим для неї світом, перша школа спілкування з людьми, перша школа пізнання оточуючої дійсності, перший досвід активної соціалізації. У процесі соціалізації молодший школяр власноруч вчиться бути особистістю. У зв'язку з тим, що молодший шкільний вік є сензитивним для формування моральних норм і правил соціального життя, для формування самооцінки та системи уявлень дитини про саму себе, активна соціалізація розширює коло знайомств, взаємин, збагачує зміст, поглиблює розуміння інших людей, розвиває навички співпраці, взаєморозуміння та взаємодопомоги. Соціалізація особистості збігається з процесом формування особистості та розвитком Я-концепції в онтогенезі, зокрема з передачею їй цінностей, норм, культурних еталонів тощо. У результаті соціалізації дитина вчиться співпрацювати та взаємодіяти з іншими людьми, дорослими та однолітками. Петровський А.В. видокремлює три стадії розвитку особистості в процесі соціалізації: адаптацію, індивідуалізацію та інтеграцію. На стадії адаптації, яка збігається з періодом дитинства, молодший учень виступає як об'єкт суспільних взаємин, на якого спрямовані зусилля значущих дорослих – батьків та вчителів. Саме на цій стадії відбувається входження у світ людей: оволодіння деякими знаковими системами, створеними людством, елементарними

знаннями і системою навичок, яка визначається ним як “активне ставлення дитини до соціального оточення”.

Отже, найбільш природно та ефективно процес формування Я-концепції відбувається в умовах сучасної сім'ї. У залежності від конкретних умов життя сім'ї, характеру взаємин між батьками і дітьми, особливостей сімейного виховання у дітей формуються специфічні типи взаємин з іншими людьми, специфічне ставлення до праці, до пізнання оточуючого світу, до своїх обов'язків, поведінки та діяльності, самооцінка та Я-концепція дитини в цілому.

Сучасний стан теоретичних розробок у вивченні Я-концепції індивіда в значній мірі досягнуто завдяки роботам Р.Бернса, К. Роджерса. Особистісне Я – це внутрішній механізм, який створюється рефлексивною думкою на основі стимульного впливу. Уже на початковому етапі його формування з'являються оцінні та афективні установки, подаючи йому якісний аналіз “хорошого” і “поганого”. Інтеріоризація цих оцінних мотивів здійснюється під впливом культури інших людей, починаючи з сім'ї. До періоду вступу дитини до школи – це головне соціальне оточення, що формує її звички, основи соціальних стосунків, систему знань, систему значимості та цінності. У цей період формується система уявлень дитини про себе, визначається система ставлення дитини до себе та до інших. Виявляються особливості ставлення до різноманітних видів діяльності; формується характер, засвоюються норми дорослого життя; розвиваються соціальні явища. Необхідною умовою формування цілісної Я-концепції молодшого учня є позитивний вплив сім'ї. Ті позиції, які в дитини формуються батьками в системі соціальних стосунків, визначають у подальшому стиль життя й життєвий план, який Е.Берн називав “життєвим сценарієм” (життєвий план, який формується з раннього дитинства переважно під впливом батьків і поступово в міру набуття маленькою людиною соціального досвіду розгортається, ускладнюється, набуває нових характеристик). Важливість такого сценарію полягає в можливості визначити життєву мету. Програмуючи життя своїх дітей, батьки передають їм власний досвід – усе те, чому вони навчилися (або вважають, що навчилися) самі. Проте дитина може обрати

власний сюжет. Саме це й визначає суть сімейного виховання, його вплив на соціалізацію дитини, на формування її Я-концепції та соціальний розвиток молодшого школяра. На нашу думку, Я-концепція має бути адекватною і глибоко продуманою, адже успіх виховання значно більше залежить від уявлення дитини про свої здібності, ніж від самих цих здібностей. Якщо умови для розвитку здібностей є, дитина усвідомлює, що вона може стати успішною людиною лише через свої позитивні вчинки. У контексті заявленої проблеми варто зазначити: головне завдання батьків полягає в умінні подивитися на світ очима своїх дітей, спробувати зрозуміти з “середини” їхню поведінку й відчуття, і в результаті – допомогти досягти кожній дитині повноти свого самовдосконалення та самоздійснення. Сім’я, яка водночас є і першим вихователем дитини, і середовищем передачі їй духовного багатства, культурних традицій, практичних умінь і навичок, має велике значення. Вона багато в чому передбачає, якою стане людина в майбутньому, які моральні якості понесе у світ, яким буде її здоров’я та ін. Завдяки батькам дитина опосереднює норми людських взаємин, засвоює загальнолюдські цінності. При цьому провідним чинником виступають моральна атмосфера, спосіб внутрішнього сімейного життя, соціальні настанови, система цінностей сім’ї, взаємини її членів, ставлення до інших людей, моральні ідеали, потреби, сімейні традиції тощо.

На сучасному етапі розвитку суспільства все помітніше усвідомлюється гостра потреба у створенні та реалізації системи виховної роботи сім’ї і школи з метою забезпечити високий рівень духовного розвитку особистості, формування структурних компонентів її Я-концепції, психологічного комфорту та почуття захищеності, відчуття радості та впевненості у своїх силах.

Останнім часом психологічною наукою розробляються новітні технології, орієнтовані на прийняття позиції ненасильства як вчителями, так і батьками. Суть цієї технології полягає в тому, що мотивом любові до дітей виступає потреба вчителів і батьків у самореалізації в особистості дитини. Якщо дитину по-справжньому люблять, то в майбутньому вона буде

“нести” в собі особистісні риси тих людей (вчителів, батьків, вихователів), які взаємодіяли з нею. Результат такої любові – це емоційно насичене, радісне переживання позитивних змін, що відбулися в особистості дорослої людини і в особистості дитини як неповторної цінності суспільства. Формування власного Я, Я-концепції молодшого учня, його саморозвиток відбуваються на фоні прийняття себе і цілісного позитивного ставлення до себе, що забезпечує його конкретний характер. Лише поважаючи себе, дитина може поважати інших. Емоційне ставлення дитини до себе генетично пов’язане з оцінкою її дорослим. Дитина завжди переживає оцінку себе значущим дорослим (І.Д.Бех).

На жаль, в умовах сьогодення в багатьох сім’ях спостерігається досить неоднозначне ставлення до дитини: з одного боку, зайва опіка – звільнення від посиленої домашньої праці, миттєве задоволення всіх матеріальних потреб, з іншого боку – відсутність любові, поваги, наявність дефіциту у спілкуванні. Обидва аспекти негативно впливають на формування особистості, її Я-концепції та на процес соціалізації взагалі. Більшість науковців, вчителів початкових класів, практичних психологів та соціальних педагогів наголошують на тому, що ефективність роботи з батьками страждає, перш за все, від того, що ми найчастіше не знаємо проблем конкретної сім’ї, її психологічного становлення, особливостей батьківського ставлення до дітей, стилів і типів сімейних стосунків, типів порушень сімейного виховання.

Аналіз стану зазначеної нами проблеми свідчить, що впливові соціального середовища (зокрема сім’ї) на формування Я-концепції молодших школярів соціалізація приділяється недостатня увага, відсутня система роботи, немає спеціальних наукових праць щодо її вирішення. З цієї метою нами було проведено анкетування вчителів-класоводів м. Кривого Рогу (Довгинцівська педагогічна гімназія), м. Дніпропетровська (СШ № 17); ЗОСШ Широківського та П’ятихатського районів Дніпропетровської області. Всього в опитуванні взяло участь понад триста вчителів початкових класів. Результати анкетування показали, що в сучасних сім’ях панує унікаючий стиль виховання: більшість батьків відверто говорять про

відсутність у них часу займатися “ще й вихованням”. Багато з них заявляє про необхідність матеріального забезпечення. Деякі відверто кажуть про свою некомпетентність, відсутність у них психологічних знань щодо сімейного виховання. У своїх відповідях майже 70 % респондентів заявили, що співпраця батьків зі школою обмежується фрагментарною зацікавленістю оцінками. Дехто з респондентів (40 %) наголосили на тому, що в класах майже 25 % неповних (в основному мами-одиначки) сімей. Отже, вивчення досвіду роботи деяких вчителів початкових класів, аналіз фактичного матеріалу, бесіди з вчителями-класоводами, батьками молодших учнів, відвідування батьківських зборів дають підставу стверджувати, що батькам відводиться дещо пасивна функція. У більшості сучасних родин сформовано, на жаль, байдуже ставлення до школи, і дуже часто до власної дитини. Крім того, нами було проаналізовано понад сто дитячих малюнків на тему: “Моя сім’я”. Аналіз показав, що молодших учнів, які перебувають у гарному настрої і задоволені своєю соціальною позицією та соціальним статусом у сім’ї, - 23 %. Є діти, які сподіваються на краще, їх - 43 %. Але є діти (33,5 %), які почувають себе самотніми, незахищеними, нелюбимими. Звідси тривожність і агресія, гіперактивність і непорозуміння між батьками та дітьми. Все це негативно впливає на процес формування Я-концепції молодшого школяра.

Таким чином, необхідно забезпечити якісно нові суб’єкт - суб’єктні зв’язки та взаємодію між батьками і дітьми, однолітками і товаришами, які створюють психологічну захищеність та психологічний комфорт, тобто є потреба у створенні спеціальних психолого-педагогічних умов для формування Я-концепції молодшого школяра.

Література

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Пер. с англ. Под ред. Н. Бурыгиной, Р. Кучкаревой.- М.: Апрель-пресс., 2002.- 640 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2-х кн. – Кн.1: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. - К.: Либідь, 2003.- 280 с.

3. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе// Хрестоматия по возрастной психологии / Сост. Семенюк. Под ред. Д.И. Фельдштейна. - М.: Международная педагогическая академия, 1994.- С.88-98.

Д.В.Щербина

ДИДАКТИЧНА ГРА В СИСТЕМІ ОСОБИСТІСНО-ЗОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Данная статья рассматривает роль и значение дидактической игры в системе личностно-ориентированного обучения. Акцентируется внимание на том, что успешное применение игр способствует повышению качества знаний, умений и навыков учащихся, стимулирует их творческую деятельность, инициативность, самостоятельность, активность.

The role and importance of the didactic game in the system personality-orientated studying are considered in this article. It has been shown, that successful employment of the games influence on improvement of the quality knowledge, skills and habits of the pupils, stimulate their creative work, initiative, independence and activity.

Сучасна тенденція розвитку України, її інтеграція в європейське та світове співтовариство висувають перед вітчизняною педагогічною наукою ряд нових проблем, найважливіша з яких – якість підготовки учнів до майбутньої життєдіяльності.

Процеси, які відбуваються на сучасному етапі, розвиток культури та мистецтва ставлять нові питання до педагогічної теорії та практики, оскільки, як було зазначено на II Всеукраїнському з'їзді працівників освіти, “освіта – основа розвитку особистості, суспільства, нації та держави, запорука майбутнього України” [4, 2].

Сучасна школа переживає бурхливий час, у системі освіти відбуваються значні зміни, зростає науково-педагогічний потенціал, підвищується якість викладання основ наук, висуваються нові вимоги до рівня загальної середньої освіти. Оскільки традиційне навчання багато в чому не задовольняє

сучасні вимоги, існує об'єктивна необхідність застосування новітніх організаційних форм навчальної роботи.

У "Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті" наголошується на тому, що "система освіти має забезпечувати інноваційний характер навчально-виховної діяльності" [4,2], тому що саме інноваційний підхід до навчання зорієнтований на розвиток творчої особистості, формування в неї нестандартного мислення, такий тип організації навчального процесу ґрунтується на діалозі, виборі, вільному обміні думками, створенні ситуацій успіху.

Аналіз педагогічної теорії та практики переконує в тому, що в умовах сучасної загальноосвітньої школи традиційний підхід до навчання не завжди себе виправдовує, оскільки загальний темп вивчення матеріалу та обсяг знань призначені для засвоєння учнем середнього рівня, велику кількість знань учні отримують у готовому вигляді від учителя, тобто традиційне навчання не забезпечує належним чином інтенсивне оволодіння системою знань, формування вмій та навичок, які б сприяли розвитку творчої особистості, створювали б умови для повнішого та ефективнішого використання розумових можливостей кожної дитини.

Мета національної школи - не просте оволодіння учнями певною сумою знань, а виховання життєво активних, гуманістично спрямованих громадян України, які б у своїй життєдіяльності керувалися національними та світовими загальнолюдськими цінностями. Протиріччя, що виникає між вимогами, які ставить до кожної особи швидко змінюване суспільство, та рівнем їхньої готовності до майбутньої діяльності вимагає інтенсивного пошуку та розвитку нових підходів до навчально-виховного процесу.

Вирішення даного протиріччя можливе за умови зміни технології традиційного навчання. Нові підходи до навчального процесу потрібно шукати у резерві дидактичної гри, яка здатна активізувати навчальну та пізнавальну діяльність, навчити дитину творчо мислити, розвинути уяву, дати можливість розкрити індивідуальність учня, забезпечити позитивну мотивацію здобуття знань, активізувати функціонування інтелектуальних і вольових сфер, відчувати потребу у самоосвіті,

формувати стійкий інтерес до предмета, недарма ще у Стародавньому Римі вчителя, який викладав основи наук, називали “вчителем ігор”.

Сьогодні такого роду ігри знаходять все більше застосування у практиці вищої школи, у сфері професійного навчання, де вони спрямовані на формування та відпрацювання певних професійних навичок.

Велику увагу грі та її ролі у розвитку дітей приділяли видатні вчені-педагоги і психологи Ю.Азаров, Ш.О.Амонашвілі, Л.С.Виготський, В.О.Сухомлинський, Д.Б.Ельконін. На їхню думку, без гри немає цілісного розумового розвитку дитини, вона грає, тому що розвивається, й розвивається, тому що грає.

Значна кількість досліджень, пов'язаних з розробкою, організацією та проведенням навчальних ігор, свідчить про великі можливості такого виду навчання щодо підвищення ефективності навчально-виховного процесу (А.Артемов, Л.Байкова, А.Вербицький, О.Жорник, Р.Осадчук, П.Підкасистий, В.Платов, В.Семенов, О.Янковська).

Саме слово “гра”, як правило, викликає у педагогів асоціацію з чимось несерйозним, що не відповідає важливим завданням навчання. Таке сприйняття метода шкодило його швидкому розповсюдженню, та й зараз ще необхідно пояснювати, що гра є могутнім стимулом активізації пізнавальних інтересів учнів [3,34]. Дидактична гра – це активна навчальна діяльність з імітаційного моделювання предметів, процесів, явищ, що вивчаються. Але вона відрізняється від іншої діяльності тим, як зазначає П.І.Підкасистий, що її предмет – сама людська діяльність. У терміні “дидактична гра” підкреслюється педагогічна спрямованість, відбивається різноманітність її застосування в процесі навчання [5,25].

Для сучасної системи освіти ігрові форми важливі перш за все тим, що вони істотно впливають на обсяг, глибину та свідоме засвоєння школярами навчального матеріалу, оскільки учні засвоюють знання, уміння, які здобуті у ході активного самостійного пошуку, у результаті ці знання та вміння більш стійкі, ніж при традиційному навчанні, яке носить переважно репродуктивний характер, тобто учні лише відтворюють запропонований вчителем чи підручником матеріал.

Л.Д.Столяренко стверджує: “Якщо людину постійно привчати засвоювати знання та вміння у готовому вигляді, можна й притупити її природні творчі здібності: “відучити” думати самостійно” [7,370].

Навчання з використанням гри - це така форма діяльності учнів, у якій усвідомлюється оточуючий світ, відкривається простір особистої активності та творчості. Граючи, учні ставлять перед собою творчі завдання, у вирішенні яких їм допомагають не тільки знання, вміння й навички, але й вигадка, уява, фантазія. Сама участь дитини в будь-якому дослідженні більш важлива для розвитку творчих здібностей, ніж результати цієї діяльності. Ігрове навчання дозволяє вчителю краще пізнати звички, характер, організаційні здібності та творчі можливості кожної дитини. У процесі гри встановлюється тісніший зв'язок між учителем і учнем, ніж на уроці, де використовуються будь-які інші форми навчання. Гра являє собою форму активної діяльності, у процесі якої учні під керівництвом вчителя, займаючи ініціативну позицію, проявляючи самодіяльність, творчість та змагальність, оволодівають знаннями, уміннями й навичками. Оскільки гра - переважно дитяча діяльність, то бажання грати властиве кожній дитині, а це, в свою чергу, дозволяє залучити в навчальний процес значно більшу кількість учнів порівняно з використанням традиційних методів, форм, засобів навчання.

Головним новоутворенням у свідомості підлітка психологи вважають почуття дорослості, яке виявляється у прагненні бути та вважатися дорослим. А гра - важливий засіб підготовки до майбутньої життєдіяльності - заглиблює учнів у бажаний світ діяльності дорослих, висуває перед ними “дорослі” проблеми. С.У.Гончаренко зазначає, що зміст рольової гри реалізується дитиною у взятій на себе ролі, згідно з певними правилами поведінки, що регулюють її виконання, рольова гра - це школа довільної поведінки й діяльності, властивої поведінці й діяльності дорослих [1,73], “...гра формує емоційну, моральну та інтелектуальну сфери дитини, сприяє фізичному вдосконаленню... [1,139].

Правильно підібрані та добре організовані ігри сприяють всебічному розвитку особистості школяра,

допомагають сформуванню необхідних у житті та навчанні корисних навичок й якостей. У своїй сукупності ігри розвивають не тільки мислення, пам'ять, творчу уяву, увагу, але й виховують у дітей спостережливість, обґрунтування суджень, звичку до самоперевірки, а також вчать дітей підкоряти свої дії поставленій меті та доводити почату справу до логічного завершення. Гра виховує навички колективіста, розвиває організаційні здібності, впливає на розвиток таких якостей, як взаємодопомога, відвертість, порядність. Основою взаємодії у грі є спілкування, яке надає можливість учням порівнювати себе з іншими, стверджуватися у своїх здібностях, відстоювати особисту позицію, тобто гра забезпечує умови для самовираження та самоствердження особистості дитини.

В ігровому навчанні на перший план виступають знання та вміння, тому дидактична гра повинна співвідноситися зі знаннями, які учні вже мають. Гра у будь-якому випадку викличе зацікавленість учнів, але відсутність певних знань може ускладнити її проведення, особистий досвід хоча й має велике значення, але його може виявитися недостатньо. Зміст навчальної гри допомагає не лише закріпити набуті знання, але й значно поширити їх.

При організації дидактичної гри потрібно пам'ятати, що на такому уроці мають реалізовуватися принципи активності, динамічності, колективності, моделювання та проблемності. Уроки – ігри не лише підвищують інтерес учнів до предмета, а й допомагають подолати страх перед навчанням та збуджують пізнавальні інтереси шляхом активізації емоційно-чуттєвої сфери, оскільки, як доводять наукові спостереження, симптом страху виявляється сильнішим порівняно з нестійкими пізнавальними інтересами.

Ігрова форма уроку спроможна створити ситуації успіху в навчанні для учнів середнього рівня. Ситуація успіху є стимулюючим засобом для тих, у кого утворився безрадінний стан учня-трієчника. Це стимулює психологічну мотивацію: від байдужості до змагальності з найкращими учнями, поступового зростання впевненості в своїх силах.

До того ж дидактична гра дозволяє реалізувати усі навчальні функції: дидактичну, розвиваючу, виховну. Навчання

з використанням ігор має особливо велике виховне значення, бо допомагає розібратися у власних сумнівах, знайти хоча б частково відповіді на хвилюючі питання, а також сформувані в учнів справжні моральні ідеали.

Отже, ігрове навчання цілком закономірно посіло належне місце в сучасній загальноосвітній школі, оскільки навчання з використанням гри максимально стимулює пізнавальну діяльність учнів, їхню ініціативність, самостійність, творчу активність, що відкриває широкі можливості для засвоєння предмета.

Література

1. Выготский Л.С. Игра // Собр. Соч.: В 6-ти т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – С. 244 – 263.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Жорник О. Формування пізнавальної активності учнів у процесі спільної ігрової діяльності // Рідна школа. – 2000. – №1. – С. 27 – 29.
4. Кавтарадзе Д. Имитационные игры в экологическом образовании // Биология в школе. – 1990. – №3.
5. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта. – 24 – 31 жовтня 2001р. – С. 2 – 4.
6. Пидкасистый П.И., Ахметов Н.К., Хайдаров Ж.С. Игра как средство активизации ученого процесса // Советская педагогика. – 1985. – №3. – С. 22-26.
7. Семенов В.Г. Дидактична гра як форма навчання // Радянська школа. – 1989. – №3. – С. 61 – 66.
8. Столяренко Л.Д. Основы психологи. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 736 с.

С. В. Мантуленко

СУТНІСТЬ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ТА ШЛЯХИ ЙОГО РЕАЛІЗАЦІЇ

В статтє рассматривается сущность профильного обучения, его проблемы и перспективы.

This article deals with the essence of profile teaching, its problems and perspectives, the.

Розвиток світового і Європейського освітнього простору об'єктивно вимагає від української школи адекватної реакції на процеси реформування загальної середньої школи, які відбуваються у провідних країнах світу. Серед багатьох визначальних тенденцій реформування сучасної освіти є профілізація старшої школи, що виступає як засіб підвищення якості національних атестатів і наближення змісту та методів навчання до Європейських стандартів.

Слід зазначити, що на сьогоднішній день вперше зроблена заявка вдосконалення освітньої галузі, закладено нові підходи до організації освіти в старшій школі. Вона має функціонувати як профільна.

Це створюватиме сприятливі умови для врахування індивідуальних особливостей, інтересів і потреб учнів, орієнтації школярів на той чи інший вид майбутньої професійної діяльності. Профільна школа найповніше реалізує принцип особистісно-орієнтованого навчання, що значно розширює можливості учня у виборі власної освітньої траєкторії [2].

Певною мірою велика частина генерації старших школярів ще наприкінці ХХ ст. вичерпала кредит довіри до загальної обов'язкової середньої освіти, яка забезпечує отримання учнями загальних знань й досить слабо орієнтована на життєве й професійне самовизначення молоді особистості.

На думку П.С.Лернера, нераціонально на сьогодні вчити "всіх всьому", існує гостра потреба подолання відчуження та втоми школярів від змісту освіти, яка не дає адекватної світоглядної картини, не дозволяє скласти уявлення про весь простір праці людей, не дає необхідної інформації для побудови обґрунтованих життєвих і професійних планів [3, 76].

Отже, очевидною стає необхідність профілізації старшої школи, враховуючи всі її проблеми та перспективи.

Долучення до сучасної шкільної практики цієї ідеї – важливий, складний і досить суперечливий крок. Від запровадження профільного навчання ми очікуємо розв'язання

проблеми переорієнтації освітнього процесу з єдиних колективних форм його організації на використання індивідуального навчання, яке сприятиме удосконаленню навчально-виховного середовища, надаватиме йому гнучкості та властивості саморозширення відповідно до талантів учнів. За таких умов, є сподівання на те, що зростуть темпи та зміниться суть соціальної активності школярів. Вони стануть більш самостійними у виборі стилю життя й відповідальнішими за якість свого буття.

Відправною точкою у впровадженні будь-яких інноваційних технологій і систем є детальне вивчення сутності проблеми та обґрунтування шляхів її вирішення.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що спектр досліджень професійного самовизначення та профілізації старшокласників досить широкий. Значний внесок у розробку цієї проблеми зробили такі вчені, як Н.О.Аніскіна, Н.Ю.Булгакова, М.М.Губанова, О.Е.Меркурева, С.Н.Чистякова та ін. Загально методологічні аспекти профілізації учнів розглядалися в наукових публікаціях Л.Артем'євої, М.О.Демарської, П.С.Лернера, Н.Ф.Родичева та ін. Нині накопичено значний теоретичний та експериментальний матеріал щодо цієї проблеми. Розроблена "Концепція профільного навчання в старшій загальноосвітній школі", у якій визначено зміст, мету, завдання, принципи і форми організації.

Це дає підстави зробити висновок, що профільне навчання – одна з актуальних освітянських проблем сьогодення, яка є досить суперечливою і не передбачає однозначних відповідей. Різноманітність підходів і поглядів не свідчить про її всебічне та остаточне вирішення. Хоча в офіційних документах термін "профільне навчання" визначено, точиться суперечка що до складових "навчання" чи "освіта"?

Більшість авторів віддають перевагу "профільному навчанню", але існує досить цікава та аргументована точка зору П.С.Лернера, який визначив профільність як "освіту". Є ряд авторів, які вживають ці терміни як синоніми без відповідного обґрунтування і розмежування їх. Немає однозначної думки і з приводу визначення сутності "профільного навчання".

У сучасній науковій літературі воно трактується як:

- процес, який спрямований на реальне життєве середовище та професійне самовизначення випускників школи. Диференційований за змістом навчання, у якому враховується в першу чергу основні запити і професійні плани учнів у реальних регіональних умовах;
- принцип, який забезпечує поглиблене вивчення окремих дисциплін програми повної загальної освіти. Створює умови для значної диференціації змісту освіти старшокласників. Сприяє встановленню рівного доступу до повноцінної якісної освіти. Розширює можливості соціалізації учнів;
- форма організації навчального процесу, спрямована на реалізацію особистісно-орієнтованого навчального процесу;
- засіб диференціації та індивідуалізації навчання, коли за рахунок змін у структурі, змісті й організації освітнього процесу повніше враховуються здібності та схильності учнів, створюються умови для освіти старшокласників відповідно до їх професійних інтересів і намірів щодо продовження освіти [1,10].

Отже, проаналізувавши все вище зазначене та спираючись на "Концепцію профільного навчання", дійшли висновку, що:

Профільне навчання – вид диференційованого навчання, який передбачає врахування освітніх потреб, нахилів та здібностей учнів і створення умов для навчання старшокласників відповідно до їхнього професійного самовизначення, що забезпечується за рахунок змін у цілях, змісті, структурі та організації навчання [2].

Метою профільного навчання є формування людини не за єдиним зразком, як це було раніше, а через створення такого педагогічного середовища, в якому кожна окрема дитина отримала б невичерпні можливості для повної самореалізації.

У процесі дослідження цієї проблеми виникає суттєве запитання: у чому ж специфіка профільного навчання в порівнянні з традиційним поглибленим вивченням окремих

предметів? Відмінність полягає в тому, що така диференціація дозволяє учням вибрати конкретну пріоритетну галузь для більш глибокого вивчення. Оскільки цей вибір передбачає ряд варіантів, то пробільність – це перш за все розширення свободи, варіативності шкільної освіти, яка дає можливість учням вивчати не один, а групу інтегрованих предметів.

Отже, профіль навчання – це спосіб організації диференційованого навчання, який передбачає поглиблене і професійно зорієнтоване вивчення циклу споріднених предметів [2].

Засвоєння змісту освіти у загальноосвітніх закладах нового типу має, по-перше, забезпечувати загальноосвітню підготовку учнів, по-друге, підготовку до майбутньої професійної діяльності.

Усі ці та інші очікування не будуть реалізовані, якщо кардинально не змінити мету, зміст і традиційну організацію навчально-виховного процесу. Неможливо до чогось прийти звичайними для всіх, старими формальними методами, що, на жаль, ми спостерігаємо сьогодні. Сучасна школа, незважаючи на всі декларації про розвиток особистості, про нові цінності в освіті і далі дотримується застарілих позицій.

Тому потреба в нових ідеях та підходах щодо вирішення окресленої нами проблеми стає ще актуальнішою.

Створення по суті нового навчального закладу – процес довготривалий, який потребує спеціальної підготовки відповідних кадрів, наявності певної матеріальної бази, перетворення всіх взаємопов'язаних структур дидактичної системи, розробки нового програмно-методичного забезпечення та вирішення ряду проблем, з якими найближчим часом зіткнеться українська школа. У зв'язку з цим виникає реальна загроза дискредитації самої ідеї профільного навчання.

Найбільш оптимальними шляхами вирішення цієї проблеми, на думку багатьох вчених (Л.Березівська, Н.Бібік, М.Бурда, В.Кизенко, Л.Онищук), є створення різнопланових ліцеїв, гімназій, колегіумів, спеціалізованих шкіл, навчально-виховних комплексів та об'єднань шкільних округів [1,72].

При неможливості чи відсутності потреб в організації профільного навчання використовується загальноосвітній варіант навчального плану, універсальний, в якому навчальний час рівномірно розподілений між базовими навчальними предметами. Профілювання старшої школи необхідно здійснювати виходячи із освітніх потреб, інтересів та здібностей учнів. У профільні класи повинні приходити учні, мотивовані на певний вид діяльності, а мотив, як відомо, могутній стимул, тим більше, що в даному випадку він набуває професійно ціннісного спрямування. У залежності від бажань учнів, кількості паралельних класів у старшій школі може вводиться один або декілька профілів. Близькі за змістом профілі можуть структуруватися в напрями диференціації навчального процесу: суспільно-гуманітарний, природничо-математичний, технологічний, художньо-естетичний, спортивний. Однак ці профілі не вичерпують усього переліку можливих варіантів і визначені досить умовно. Правильніше було б визначати їх, виходячи із структури ринку праці й прогностичним урахуванням перспективи на найближчі 10-15 років.

Таким чином, можна виділити два види профілювання: профілювання на навчальні предмети та профілювання на певну галузь. Пріоритет буде все ж за галузевим профілюванням, оскільки головний критерій правильного профільного навчання – конкурентоспроможність випускників на освітньому ринку та ринку праці.

До організаційних проблем слід також зарахувати здійснення кваліфікованої попередньої профільної підготовки в основній школі, що забезпечить свідомий вибір учнем профілю навчання і знизить ризик помилкового вибору профілю. Необхідно також передбачити корекцію особистісного самовизначення – вільний перехід з одного профілю на інший.

Гострими кутами реалізації ідеї профільності можуть стати перевантаження учнів навчальними предметами та вивчення базових дисциплін у профільних класах. Одним із способів уникнення цього є створення інтегрованих міжпредметних курсів. Це сприятиме розширенню розумового горизонту, варіативності способів діяльності учнів, дозволить

організувати відбір та засвоєння знань різних ступенів цілісності.

В умовах цієї парадигми освіти вчитель найчастіше виступає в ролі організатора і виконавця всіх видів діяльності цього процесу, отже, незаперечно важливим компонентом його результативності є наявність висококваліфікованих педагогічних кадрів, здатних забезпечити потреби профільної школи. Тому на сьогоднішній день головне завдання вищих навчальних закладів педагогічного профілю – забезпечити готовність майбутніх педагогів до профільного навчання старшокласників як важливого показника професіоналізму.

Базуючись на теоретичних підходах досліджуваної нами проблеми, підводячи підсумок всього вище сказаного, слід відмітити, що ідея профільності знаходиться в колі найактуальніших освітянських проблем сьогодення. Магістральний шлях удосконалення сучасної освіти, який забезпечує можливість багатовимірного руху особистості в освітньому просторі, створюючи оптимальні умови для такого руху.

У даному випадку неможливо передбачити всі очікуванні результати. Хоча є сподівання на те, що правильна організація профільного навчання в майбутньому принесе значні дивіденди.

Література

1. Аніскіна Н.О. Організація профільного навчання в сучасній школі. – Харків: Видав. група „Основа”, 2003. – 173 с.
2. Концепція профільного навчання в старшій школі // Освіта України. – 2003. - № 88. – С. 4-5.
3. Лернер П.С. Профильное образование: взаимодействие противоположностей // Школьные технологи. – 2004. - №6. – С. 75-82.

ПРОБЛЕМА САМОРЕГУЛЯЦІЇ ТА САМОКОНТРОЛЮ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

В статтє рассматриваетсѧ характеристика самоконтроля учащихсѧ как компонента саморегуляции их учебно-познавательной деятельности, представлены структура и психологический механизм саморегуляции.

In the Irina Seregina's article "The problem of self-regulation & self control in the studying process of pupils" the characteristic of self control as the component of self regulation of pupil's cognitive activity considered, the structure and psychological mechanism of self regulation represented.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими завданнями. Перетворення України на самостійну державу, становлення громадського суспільства вимагає від молодого покоління знань на рівні світових стандартів, забезпечення розвитку творчих потенцій, практицизму й ініціативності, вміння організовувати та регулювати власну діяльність, мати сформовану саморегуляцію – основу ініціативи й творчості. Актуальність дослідження визначається сучасними вимогами, спрямованими на вдосконалення національної системи освіти в напрямку формування творчої, самостійної особистості. Такий процес обумовлений змінами в суспільному житті країни і підтверджується Конституцією України, Законом України "Про освіту" і Державною національною програмою "Освіта" (Україна XXI століття).

Аналіз наукових досліджень, у яких започатковано розв'язання даної проблеми, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується дана стаття. Питанням співвідношення самоконтролю та саморегуляції навчальної діяльності школярів присвячено чимало наукових досліджень психологів, педагогів. У статті ми будемо спиратися на погляди таких видатних учених-дослідників, як Л.М.Деркач, Г.С.Нікіфоров, М.В.Гриньова, А.К.Маркова, Г.І.Щукіна та ін. Ми вважаємо, що в роботах зазначених авторів ретельно проаналізовано психологічний механізм саморегуляції, але

недостатньо приділено уваги співставленню самоконтролю учнів та саморегуляції їх навчальної діяльності. На наш погляд, неможливо формувати самоконтроль без розвитку в учнів основ саморегуляції.

Формулювання цілей статті. Метою нашої статті є:

- охарактеризувати уміння самоконтролю як компонента саморегуляції навчальної діяльності учнів;
- розглянути структуру та механізм саморегуляції навчальної діяльності учнів.

Виклад основного матеріалу. Не підлягає сумніву факт, що людина виховується в діяльності. Діяльність учня, її спрямування, розвиток, організація є тією ланкою, яка дозволяє створити умови для розвитку здібностей, формування готовності й здатності до самоосвіти. Ефективність усіх видів діяльності, зокрема навчально-пізнавальної, значно підвищується, якщо людина здатна до саморегуляції і самоконтролю. Загальновідомо, що саморегуляція визначається як один з універсальних принципів існування організму, що здійснюється на різних рівнях його функціонування. Розуміння процесу навчання як системи дозволяє розглядати проблему особистісної саморегуляції як сукупність особливостей процесуальної і особистісної активності учнів. У навчальному процесі діяльність учнів може відбуватися як “примус”, що йде зовні, так і бути внутрішньосвідомо регульованою через розуміння й опрацювання компонентів навчальної дії. В останньому випадку представлено феномен формування саморегуляції. Саморегуляція, як визначає більшість науковців, це вміння людини бачити кінцеву мету діяльності, самостійно знаходити оптимальні шляхи її досягнення і добиватися здійснення. Результатом саморегуляції є виховання цілеспрямованості, організованості, уміння володіти собою. Саморегуляція має певну структуру, єдиною для всіх видів діяльності, і складається з таких компонентів, як мета діяльності, модель значущих умов, програма дій, оцінка результатів та їх кореляція [1,4].

Розглядаючи самоконтроль як один з компонентів саморегуляції, вчені-дослідники тим самим підкреслюють їх нерозривний зв'язок і необхідність у діяльності людини. По

відношенню до навчальної діяльності індивіда, як зазначає Г.І.Щукіна, це значить, що "...становлення учня в навчальному процесі обумовлено зміною регулятивних механізмів. Рівень саморегуляції – основний показник особистості школяра, яка формується" [5,37]. За дослідженням Г.І.Щукіної, перехід школяра на рівень творчої активності – свідчення значного стрибка в загальному розвитку особистості, свідчення значної сили його внутрішніх процесів, його саморегуляції і самоорганізації [5, 29-30].

Проблема саморегуляції і самоконтролю в рамках теорії навчальної діяльності розглядається у роботах А.К.Маркової [3]. Під саморегуляцією автор розуміє "свідому постановку суб'єктом цілей на основі таких видів діяльності та підлягання їм способів своєї навчальної діяльності"[3,49]. А.К.Маркова визначила два рівні саморегуляції. Перший рівень характеризується наявністю у дитини таких операцій, як постановка завдань, пошук способів дій, вибір способів самоконтролю. Показником сформованості другого рівня саморегуляції є вміння школярів співвідносити різні види діяльності [3,51].

Серед вчених немає єдиної думки з приводу співвідношення саморегуляції і самоконтролю в навчальній діяльності. Одні дослідники розглядають самоконтроль в контексті свідомого регулювання і планування діяльності, у тому числі і навчально-пізнавальної (Н.І.Глеків, Т.І.Гавакова). Інші вчені вважають дії контролю основним засобом саморегуляції, здійснюваної учнем на всіх етапах його діяльності – планування, виконання, підведення підсумків (А.В.Захарова, М.В.Гриньова).

Багато психологів розглядають самоконтроль як важливий компонент саморегуляції особистості, який має свої специфічні ознаки і саморегуляції, що не розчиняються в явищі, з точкою зору яких ми погоджуємося. Якнайповніше такий підхід представлений в роботах видатного психолога Г.С.Нікіфорова, який відносить самоконтроль до числа обов'язкових ознак свідомості і самосвідомості людини [4]. З психологічної точки зору самоконтроль виступає як умова адекватного психічного відображення людиною свого

внутрішнього світу й оточуючої його об'єктивної реальності. У цій якості самоконтроль виявляється включеним в усі форми психічних явищ, властивих людині: процеси, стани, властивості. Самоконтроль можна віднести до одного з компонентів процесів самоврядування (саморегулювання) систем різної якісної природи, серед яких людина є прикладом живої і надзвичайно складної системи. Вчені вважають, що “по відношенню до самоврядування і саморегулювання самоконтроль виконує підлегле значення в тому розумінні, що хоча він і є найважливішим, але все ж таки тільки одним з компонентів в їх складі” [4,19]. Становить інтерес концепція “кільця в кільці”, розроблена Г.С.Нікіфоровим, згідно з якою особливість самоконтролю полягає в тому, що в кільцевій схемі процесу психічного самоврядування (саморегулювання) він має не вкраплену (жорстко фіксовану) прив'язку, а включається в усі форми прояву психічного, залучені в організацію цього процесу. Самоконтроль має місце як би включення кільця в кільце, тобто в замкнутий контур самоврядування (саморегулювання). Кільцевий характер психічної саморегуляції діяльності дозволяє включити в її склад такі компоненти: “...мета діяльності; збір і аналіз інформації про зовнішню обстановку, умови, в яких належить виконувати діяльність; схвалення рішення про характер необхідних дій по досягненню поставленої мети і вибір відповідної програми (послідовності) цих дій; власне реалізація наміченої програми” [4,19]. Таким чином, особистість, сприймаючи результати своїх дій, може перевірити, наскільки вони відповідають тому, що очікувалося одержати. Цей вид самоконтролю автор називає результативним за своєю суттю і визначає його як зворотний зв'язок, за допомогою якого замикається інформаційний потік, що лежить в основі психічної саморегуляції діяльності. Окрім цього, слід мати на увазі, що кожен етап перетворення інформації в кільцевій схемі (прийм, переробка, вибір програми дій і її реалізація) повинен супроводжуватися підключенням самоконтролю, щоб забезпечити надійне і ефективне протікання процесів саморегуляції і досягнення поставленої мети діяльності.

Під психічним самоврядуванням розуміється свідомо дія людини на властиві їй психічні явища (процеси, стани,

властивості), виконувану нею діяльність, власну поведінку з метою підтримки, збереження або зміни характеру їх протікання (функціонування). Процеси психічного самоврядування (саморегулювання) носять свідомий і цілеспрямований характер. Безумовно, психічне “забезпечення” діяльності й поведінки не можна представити інакше, як через актуалізацію психічних явищ, що традиційно виокремлюються. Але з цього не виходить, що кожне з них не може стати само по собі об'єктом спеціальної регулятивної дії поза контекстом якогось певного виду діяльності. Наприклад, займаючись психічним тренуванням пам'яті, уваги, швидкості реагування й інших процесів або опануванням навиками психічної регуляції власного стану, людина може керуватися при цьому цілями загального характеру, тобто самовдосконалення, зміцнення свого психічного здоров'я, безвідносно до того, в яких саме видах діяльності вона скористається надалі своїми досягненнями.

Цілком очевидно, що по відношенню до самоврядування і саморегулювання самоконтроль виконує підлеглу роль і проникає у сферу психічних явищ (процеси, стани, властивості), що становлять психологічний зміст процесів саморегуляції, а також з необхідністю входить у структуру особистості як суб'єкта навчання. Відповідно до традиційного підходу в сучасній психології структура особистості розкривається через її компоненти: спрямованість, характер, темперамент і здібності.

Простежуючи формування самоконтролю в онтогенезі, можна відзначити, що на його реалізацію здійснюють прямий вплив такі чинники, як розуміння його значення для якісного виконання діяльності, уміння користуватися ним і володіння різними способами самоконтролю. Проте, цих чинників може виявитися недостатньо для того, щоб людина звернулася до нього або скористалася його результатом в конкретній ситуації. Необхідна наявність ще одного найважливішого чинника, суть якого полягає в запуску самоконтролю. У загальному плані слід говорити не про один, а про багато чинників запуску, які представлені на різних рівнях організації людини як складної живої системи. На біологічному рівні дія цих чинників носить мимовільний, неусвідомлений характер і обумовлюється як

зовнішніми причинами, так і внутрішніми закономірностями, яким підкоряються процеси життєдіяльності. На психологічному і соціальному рівнях визначальний вплив на актуалізацію самоконтролю надає спрямованість особистості.

Основу спрямованості особистості складають її мотиви. У цілому мотиви поведінки і діяльності особистості визначаються такими рисами її спрямованості, як потреби, інтереси, переконання, світогляд. У зміст мотиву включають мету діяльності і програму її досягнення. У своїй діяльності людина, як правило, керується свідомо поставленими цілями. Мета являє собою усвідомлений і прогнозований результат людської діяльності. Якщо мотив виступає як поштовх до діяльності, то мета виконує основну регулюючу роль у процесі її здійснення. Уміння людини контролювати власну поведінку відповідно до рушійних її мотивів невід'ємним чином входить у структуру особистості. Вибір мотиву поведінки завжди є відповідальним рішенням у житті людини. Формування адекватних і відповідно подолання небажаних мотивів, обґрунтований вибір мети діяльності і успішна реалізація програми щодо її досягнення здійснюються за обов'язковою участю самоконтролю. Мотив, спонукаючи людину до виконання діяльності, запускає одночасно і його самоконтроль, за допомогою якого людина перевіряє правильність своїх дій на шляху до поставленої мети.

Самоконтроль органічним чином пов'язаний з цілим рядом рис характеру особистості. Наприклад, за такими рисами, як безладність, бездумність, недбалість, необачність, розпущеність, халатність та інші, неважко побачити дефіцит самоконтролю. Навпаки, якщо ми характеризуємо людину розсудливу, акуратну, витриману, надійну, порядну, цілеспрямовану, то за кожною з перерахованих якостей добре є видимим уміння контролювати свої дії і вчинки. Можливе також виділення сукупності рис характеру, що достатньо близькі за своїм змістом і мають у своїй основі самоконтроль. До них перш за все слід віднести обов'язок, відповідальність і дисциплінованість.

Отже, ми розглянули співвідношення саморегуляції та самоконтролю, представлені у психолого-педагогічній

літературі, і можемо зробити висновок, що по відношенню до саморегуляції самоконтроль відіграє підлеглу роль, тобто дійсно є важливим компонентом саморегуляції. Тому вважаємо необхідним у нашій статті представити основні принципи та дидактичні умови формування саморегуляції навчальної діяльності.

Ретельний аналіз досліджень, проведених різними вченими, а також узагальнення практичного досвіду дозволило сформулювати основні принципи формування саморегуляції. Крім існуючих принципів саморегуляції діяльності людини – системності, активності, усвідомленості, ми, разом з М.В. Гриньовою, виокремлюємо такі основоположні принципи формування саморегуляції:

- *принцип етапності*, який забезпечує ритмічність виконання кожної дії, він полягає у виконанні школярами навчальних дій у послідовності, яка визначається змістом ланок саморегуляції, а також визначення мети діяльності, орієнтовні процедури, складання програми дій та її реалізацію, оцінку результатів та корекцію;
- *принцип усвідомленої перспективи* потребує глибокого розуміння і усвідомлення учнем близьких, середніх і віддалених перспектив діяльності, при його реалізації кожен учень повинен усвідомлювати програму своєї діяльності, мету та цілі навчання як результати при виконанні кожного завдання;
- *принцип паритетності* при формуванні саморегуляції вимагає суб'єктивної взаємодії педагога й учня, тому що найбільш ефективно навчальний процес відбувається тоді, коли учень максимально активний, а педагог виконує консультативно-координаційну функцію;
- *принцип розвиваючого навчання* полягає в досягненні ефекту розвитку в пізнавальній діяльності;
- *принцип наступності*, який є загальнодидактичним принципом і вимагає постійного забезпечення зв'язку між окремими сторонами, частинами, етапами і ступенями навчання і всередині них, розширення і поглиблення знань, набутих на попередніх етапах навчання, перетворення

окремих уявлень і понять у струнку систему знань, умінь та навичок;

- *принцип методу діяльності* полягає в тому, що учні оперують поняттями, одержаними в результаті сприйняття інформації від вчителя, тобто розглядають їх у нових умовах, здійснюють узагальнення, аналіз, синтез, класифікацію;
- *принцип гнучкості* полягає у вмінні регулювати власну діяльність залежно від навчальної ситуації, усвідомлювати свої можливості та здійснювати самооцінку [1,49-64].

Розглянуті принципи формування саморегуляції взаємодіють між собою, спираються на загальнодидактичні принципи і взаємодіють з ними.

Саморегуляція навчальних дій є організаційною навичкою, яка формується на основі виконання навчальних операцій у певній послідовності: визначення мети, орієнтовної основи дії, складання програми дій, оцінці і корекції результатів.

Механізм саморегуляції відрізняється від механізму діяльності:

- здійсненням сукупності системи компонентів, тобто правильної послідовності дій;
- застосуванням попередньо відпрацьованих умінь і навичок при виконанні кожної ланки саморегуляції;
- переходом учня від ролі "суб'єкта виконання" до ролі "суб'єкта діяльності";
- превалюванням несвідомих, а по мірі формування саморегуляції напівавтоматичних механізмів, які не входять у план усвідомленого контролю [1,32-33].

Реалізація кожного компонента саморегуляції в навчальній діяльності пов'язана з відпрацюванням в учнів певних конкретних умінь. Досвід, накопичений психологією та дидактикою, дозволяє виділити такі групи умінь, що найбільше пов'язані з формуванням саморегуляції навчальних дій:

- предметні уміння, які формуються в учнів у процесі вивчення спеціальних конкретних предметів;
- навчально-організаційні, які полягають у самоорганізації, саморегуляції навчальної дисципліни, вмінні керувати

власною навчальною діяльністю та здійснювати самоконтроль.

У пошуках шляхів оптимізації процесу формування саморегуляції нами виділено дидактичні умови, що забезпечують можливість його успішного протікання:

1. Виділення вчителем саморегуляції як спеціального об'єкта формування на уроці.
2. Формування саморегуляції як системи взаємопов'язаних між собою компонентів.
3. Навколишній світ як основа для формування саморегуляції.
4. Реалізація загальнодидактичних принципів у формуванні саморегуляції (науковість, систематичність, послідовність, диференціація, гармонійний розвиток духовних і фізичних сил особистості, оптимізація).

Висновки та перспектива подальших досліджень. Отже, ми зробили спробу охарактеризувати вміння самоконтролю як компонента саморегуляції навчально-пізнавальної діяльності учнів. Ми визначаємо самоконтроль як усвідомлене регулювання людиною своєї поведінки і діяльності для забезпечення відповідності їх результатів поставленим цілям, вимогам, нормам. Мета самоконтролю в навчальній діяльності полягає в уникненні помилкових дій або операцій та їх виправленні. При цьому формування саморегуляції передбачає можливість учня усвідомлювати і контролювати ситуацію, процес. Встановлено, що самоконтроль відіграє підлеглу роль по відношенню до саморегуляції, тобто є одним із важливіших її компонентів. Формування саморегуляції організовує навчальну роботу учня, озброює вміннями самостійно виконувати завдання та здійснювати самоконтроль та самооцінку результатів, закладає основи вміння вчитися, які є головними завданнями сучасної школи. Тому питання формування саморегуляції та умінь самоконтролю у навчально-пізнавальній діяльності учнів є актуальним і відповідає потребам сьогодення.

Перспективу подальших досліджень з даної проблеми ми вбачаємо у розробці конкретних прийомів, методів, засобів щодо ефективного розвитку в учнів саморегуляції навчально-пізнавальної діяльності з подальшою метою формування в них

стійких умінь та навичок самоконтролю. Надалі ми плануємо запропонувати методичні рекомендації для вчителів щодо формування в учнів основної школи умінь та навичок самоконтролю на уроках російської мови.

Література

1. Гриньова М.В. Саморегуляція навчальної діяльності школяра. – Х.: Фоліо, 1997. – 256 с.
2. Деркач Л. Н. Психологические основы самоконтроля учащихся в процессе обучения иностранным языкам: Автореф. дис. ...д-ра психол. наук. — К., 1994. — 50 с.
3. Маркова А.К. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990.- 192 с.
4. Никифоров Г.С. Самоконтроль человека. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1989.
5. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1979. – 252 с.

Ю.В.Рева

ГУМАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ – ЕФЕКТИВНИЙ ГАРМОНІЙНИЙ ВПЛИВ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ В ОСВІТНЬО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

В статье раскрыт системный подход гуманизации педагогического общения как эффективное средство гармонического влияния на развитие личности ученика в учебно-воспитательном процессе.

The systematic approach of humanization of pedagogical communication as effective means of harmonious influence on the development of the pupil's personality in teaching process is shown in this article.

Одне із завдань школи – зробити спілкування в колективі таким, щоб воно облагороджувало особистість учня, відточувало його моральну красу, щоб від спілкування з товаришами дитина відчувала радість, непереборне прагнення бути разом з людьми.

Саме в цьому й полягає одна з великих таємниць, а

разом з тим одна з найпростіших речей у вихованні: справжню розкіш людського спілкування діти мають пережити тому, що вони активні творці краси.

Гармонійне виховання розуму, волі, моральних переконань, духовного багатства й естетичної багатогранності – все це закономірно веде до того, що в людини виникають думки, на які їй хочеться почути відповідь й утвердити власні погляди [14,457].

Видатний різьбяр людських душ А.С.Макаренко не раз підкреслював необхідність вимогливо-поважного ставлення учасників освітньо-виховного процесу один до одного. Значення фактора спілкування для продуктивності навчально-виховного процесу не раз у своїх працях виділяли також Б.М.Ананьєв, Л.І.Божович, А.В.Запорожець, О.М.Леонтьєв, Х.Й.Лійметс, М.І.Лісіна, Б.Ф.Ломов, А.В.Мудрик, В.М.М'ясищев та інші психологи й педагоги.

Головне, що повинно бути властиве подібному спілкуванню, – це суб'єкт – суб'єктна основа, на якій воно протікає. У старшого по відношенню до молодшого повинна спрацьовувати не позиція “над”, а позиція рівного, прийняття іншого учасника спілкування як особистості. При дотриманні цієї умови встановлюється не міжрольовий, а міжособистісний контакт, у результаті якого виникає діалог, а значить і найбільша сприйнятливість і відкритість до впливів одного учасника спілкування на іншого. Створюється психологічно оптимальна база для позитивних змін у пізнавальній, емоційній і поведінчатих сферах кожного із тих, хто спілкується.

Щоб діалогічне спілкування в освітньо-виховному процесі відбувалося як правило, а не як виняток, необхідно кожному педагогу бути психологічно готовим, як повинен бути готовий до нього й кожен учень. Для цього потрібна сформованість гуманістичного за своїм характером комунікативного ядра особистості як у педагога, який за різним приводом взаємодіє з учнями, так і у школяра.

У зміст поняття комунікативного ядра входять усі психологічні властивості, які встигли розвинути у даної особистості і які дають про себе знати, коли вона вступає в спілкування. У всій цій сукупності властивостей знаходить

відбиток інтегративний позитивний досвід спілкування з різними категоріями людей.

Тому для гуманізації спілкування в різних ситуаціях життя і для створення гуманістичного за своїм характером комунікативного ядра в класі і школі необхідно виробити у дітей звичку ставитись до іншої людини, хто б вона не була, як до найвищої цінності так само суб'єктивно значущої, як в очах кожного із них значуща їх власна особистість.

Якими ж якостями педагог повинен володіти в гуманістичному педагогічному спілкуванні? Про це в своїх роботах говорили Л.М.Толстой, К.Ф.Ушинський. Висловлюючись про якості особистості педагога-майстра, це положення наполегливо відстоювали Б.Г.Ананьєв, Н.В.Кузьміна, В.М.М'ясищев, Л.А.Петровська, В.А.Сластенін та ін. Про це не раз писав дуже яскраво в своїх роботах К.Роджерс.

Уміти співпереживати учневі, співчувати йому, проявляти доброзичливість, почуття співпричетності до всіх його "перемог" і "поразок" - це провідні якості учителя-вихователя, найважливіша передумова для встановлення з вихованцями поважливих взаємостосунків.

Педагог для проникнення в сутність індивідуально неповторної своєрідності психічного світу і особистості учня, розуміння його проблем, надій, планів повинен розпоряджатися ще широким репертуаром інструментування діалогу з ним, щоб дійсно допомогти йому в розвитку.

Спостереження за діяльністю успішно працюючих педагогів показують, що вони уміють дуже уважно слухати своїх учнів і заохочують їх висловлювати свої думки щиро і розкуто. Вони проявляють повагу до їх думки, можуть бути делікатними, коли учень не правий. Педагоги-майстри володіють також здатністю нав'язати кожному школяру усвідомлення його значущості і роблять це завжди щиро.

Якщо у педагогів-майстрів виникає необхідність вказати учневі на якийсь його промах, то вони починають з похвали і щирого визнання достоїнств та намагаються показати помилки в якійсь діяльності й поведінці не прямо, а побічно.

Бачачи в учня недоліки і прагнучи їх усунути, вони закріплюють у нього переконання, що ці недоліки можна

перебороти, і інструментують свою роботу таким чином, що учень не тільки бачить шлях, по якому йому треба йти, але й докладає зусилля, щоб по ньому все більш енергійно рухатися.

Слово... Як воно потрібне дитині кожної хвилини – і тоді, коли вона втішається radoщами життя, і тоді, коли її серце стискає сум [17, 161].

Важливо, щоб у кожному слові вихователя трепетала, хвилювалась, раділа і обурювалась жива людська пристрась! Цю душевну повноту і насиченість слова не можна почерпнути ні з яких книжок, посібників, довідників. Вона дається тільки життям, входить у душу вчителя й віддається дітям, як найдорогоцінніше духовне багатство. Слово – це найтонший інструмент, здатний доторкнутися до найніжнішої рисочки людського характеру. Вміти користуватися ним – велике мистецтво. Слово вчителя – як інструмент впливу на душу вихованця, нічим не замінити. Мистецтво виховання включає насамперед мистецтво говорити, звертатися до людського серця.

Майстерність, мистецтво застосування слова вчителя виявляються в тому, що він створює для учнів атмосферу, насичену душевністю, атмосферу шукань, відкриттів не тільки наукових, суто пізнавальних, а й етичних, естетичних. Творче слово вчителя породжує творчість учня. Зернинку творчої думки, з якої виростає поросль творчої праці, часто сіє саме слово вчителя [17, 329].

Учитель-майстер покликаний здійснювати гуманістичне педагогічне спілкування, яке здійснює ефективний гармонійний вплив на розвиток особистості учня в освітньо-виховному процесі.

З огляду на це дослідно-експериментальна робота проводилась у СШ № 37, СШ № 48, СШ № 78, СШ № 105 м. Кривого Рогу Дніпропетровської області. У цьому процесі застосовувались інтерактивні технології навчання: робота в малих групах; робота в парах; “мозковий штурм”; розв’язання проблем; симуляційні ігри (симуляції); “займи особисту позицію”; прес-метод; “мікрофон”; розігрування ситуації за ролями (програвання сценки); аналіз ситуації; дискусія; “коло ідей”, “акваріум”; стратегії для заохочення (без похвали і нагороди); “рятувальне коло” толерантності; технологія “два – чотири – всі

разом”; технологія “карусель”; навчаючись – учусь; ажурна пилка (робота в групах); дискусія “телевізійне ток-шоу”; проект “громадянин”; ротаційні (змінювальні) трійки; “синтез думок”; “пошук інформації”; спрощене судове слухання; громадські слухання; неперервна школа думок; дебати тощо.

Майстерно вміє користуватись словом у поєднанні з нетрадиційним проведенням уроків учителька початкових класів СШ № 48 м. Кривого Рогу **Морозова В.П.** Тема: “Складання і віднімання числа 2 із чисел до 10”. Учителька дістає із великого конверта аркуші паперу з цифрами і показує їх класу. Діти називають число і його “сусідів” справа і зліва. Якщо учень затруднюється з відповіддю, то вчителька показує числовий ряд. Коли з цим завданням справились, перейшли до додавання. Спершу – за числовим рядом. А потім з’являється Незнайко, якому потрібно порахувати гусей (діти дивляться на малюнок). Рахують гусей, потім – лапки і т.д. Учителька, закриваючи то одного, то двох птахів, непомітно переходить до віднімання двох від числа. Розв’язують декілька прикладів.

Після фізкультпаузи **Морозова В.П.** дістає “чарівний” конверт. Якщо діти правильно розв’язують приклад, написаний на лицевій стороні аркуша, вчителька непомітним рухом руки повертає аркуш, а на його зворотній стороні – забавний малюнок. Потім діти дізнаються, хто прийде до них в гості на ялинку. Це вже друга форма усного рахунку. На підставці дошки встановлюється великий пакет із картону, на його лицевій стороні – ялинка, а збоку – проріз. Учителька звертається до класу: “Зараз ми дізнаємось, хто прийде до нас на Новий рік. Рахуємо: два плюс два” і т.д. Правильна відповідь – і з’являється із прорізу картинка – гном, кіт в чоботях... Діти рахують легко, охоче, із задоволенням. Цьому допомагає гуманістичне спілкування.

Діалогічна форма спілкування, коли вона інтенсивно застосовується, спонукає школяра активно брати участь у народженні нових думок. Мобілізуючи в нього знання, що є в наявності, вона вчить не тільки міркувати, заперечувати аргументам педагога, але і наводити свої докази. Діалогічна форма спілкування набагато сильніша, ніж монологічна, торкається емоційної сфери, приводячи в почуттях динамічні

зміни. Ця форма спілкування обов'язково впливає і на волю, розвиваючи наполегливість у відстоюванні своєї думки, або спонукає до мужнього відмовлення від своєї точки зору, в невірності якої переконала дискусія з педагогом.

Дослідження, проведені нами, свідчать про великий вплив психологічно правильно інструментованої педагогом діалогічної форми спілкування на розум, почуття і волю учнів. Результати дослідження одноразово висвітлюють високоефективну можливість використовувати діалогічну форму спілкування для внесення змін у мотиваційно-потребну сферу підлітка, юнака, піднімаючи цінність і дійову силу одних із наявних у них спонукаючих стимулів і обезцінюючи та гальмуючи дію других.

Розробляючи зміст розповіді й обмірковуючи її виклад, учитель повинен дотримуватися таких вимог:

- забезпечити якість розповіді для слухача, її новизну і значущість;
- дібрати невеликий за обсягом матеріал, що містить динамічний сюжет;
- виокремити структурно та підкреслити інтонаційно головні факти, що несуть найбільше змістовне навантаження, пам'ятаючи, що і зміст, і побудова, і характер викладу мають бути підпорядковані надзавданню;
- логічно викладати думки від явища до його сутності;
- стисло й динамічно вести розмову, що створить атмосферу пошуку відповіді на порушену проблему;
- дбати про виразність мовлення, що забезпечує мелодіку розповіді (радісно, з сумом, гнівно, стурбовано, захоплено тощо). Цьому сприятимуть добір лексики, інтонація, використання засобів виразності.

Спираючись на дослідження, можна виокремити такі шість провідних здібностей до педагогічної діяльності:

1. Комунікативність – професійна здатність педагога, що характеризується потребою в спілкуванні, готовністю легко вступати в контакт, викликати позитивні емоції у співрозмовника й мати задоволення від спілкування [2, 47].
2. Перцептивні здібності – професійна проникливість, пильність, педагогічна інтуїція, здатність сприймати й

розуміти іншу людину.

3. Динамізм особистості – здатність активно впливати на іншу особистість.
4. Емоційна стабільність – здатність володіти собою, зберігати самоконтроль, здійснювати саморегуляцію за будь-якої ситуації, незалежно від сили зовнішніх чинників, що провокують емоційний зрив.
5. Оптимістичне прогнозування – передбачення розвитку особистості з орієнтацією на позитивне в ній і перетворення всієї структури особистості через вплив на позитивні якості.
6. Креативність – здатність до творчості, спроможність регенерувати незвичні ідеї, відходити від традиційних схем, швидко розв'язувати проблемні ситуації.

Сформулюємо показники майстерності розповіді вчителя на етапі її практичної реалізації:

- вміння керувати собою, гідно зарекомендувати себе перед аудиторією (щоб викликати установку на співробітництво);
- вміння керувати увагою слухачів, забезпечувати активне сприймання слова;
- уміння надавати інформаційно наповненого і педагогічно доцільного змісту виступові, що викликає співроздуми і співпереживання учнів;
- володіння виразним мовленням.

Наша праця проходить у світі дитинства – ось про що не можна забувати ні на хвилину. А це особливий світ, який ні з чим не порівняєш. Треба знати його, але цього мало. Потрібно вживатися у світ дитинства; якщо хочете, в кожному вчителеві повинна сяяти й ніколи не гаснути маленька іскорка дитини [15,429].

Обмін духовними багатствами починається вже на уроці. Готуючись до читання реферату, доповіді, уроку-диспуту, підліток переживає радість віддачі своїх основних сил. Нами проводились уроки, на яких був насамперед обмін духовними цінностями: читання повідомлень, написаних за матеріалами спостережень; доповіді, що узагальнюють досліди й спостереження. Все це оцінювалось як звіт про самостійну розумову працю. Почуття відповідальності перед товаришами

примушувало підлітків читати, думати.

На уроках-диспутах можна і повторювати, і вивчати новий навчальний матеріал. Міщук Т.Є. (СШ № 37 м. Кривого Рогу) провела такий урок з теми "Виробництво атомної енергії" у випускному класі.

Діти задалегідь розбились на групи фізиків, інженерів-практиків, експертів, екологів, лікарів, енергетиків, економістів, журналістів. Кожна група з газет і науково-популярних журналів збирала матеріал за своїм "фахом", розглядаючи проблему з точки зору тієї спеціальності, яку вона подавала. Матеріал класифікували, виділяли всі "за" і "проти" АЕС. Журналісти готували кожній групі запитання.

Урок проходив так. "Фізики-теоретики" розповідають про принципи одержання енергії із атома. Потім "інженери" говорять про те, як задуми втілюються в конкретних конструкціях. "Економісти" і "енергетики" показують переваги АЕС. "Журналісти" ставлять запитання, що примушують "спеціалістів" розкривати і тіньові аспекти атомної енергетики. В бесіду вступають "експерти", "медики" й "екологи". На матеріалі, близькому до їх спеціальності, вони показують негативні особливості АЕС. "Інженери" говорять про техніку безпеки транспортування атомного пального, проблеми консервації станцій, строки їх служби, захоронення відходів. "Журналісти" підводять підсумки, перераховують "плюси" і "мінуси" АЕС.

Справжня майстерність вчителя-вихователя розкривається в тому, що під його керівництвом у процесі навчання підліток виражає себе. Визначальним в емоційному стані є ставлення до самого себе, бачення себе в складному, багатогранному навколишньому світі. Навчання, здобування знань – це багатогранна розумова діяльність. Треба, щоб вона була пов'язана десятками, сотнями ниток із складним і різноманітним інтелектуальним життям підлітка [16, 514-515]. Чільне місце з цього приводу належить мовленню вчителя як засобу педагогічної праці. Це інструмент професійної діяльності педагога, за допомогою якого можна розв'язати різні педагогічні завдання: зробити складну тему уроку цікавою, а процес її вивчення – привабливим; створити щире спілкування

в класі, встановити контакт з учнями, досягти взаєморозуміння з ними; сформувати в учнів відчуття емоційної захищеності, вселити в них віру в себе.

Розкриваємо професійні особливості мовленнєвої діяльності педагога:

- учитель спеціально організовує цю діяльність, керує нею залежно від умов педагогічного спілкування;
- кінцевим результатом такої діяльності є досягнення гуманістично спрямованої мети, пов'язаної з розвитком особистості учня;
- добір мовних і мовленнєвих засобів здійснюється залежно від потреб, завдань взаємодії вчителя з учнями; їх ефективність прогнозується.

Рівень майстерності мовленнєвої діяльності вчителя визначається рівнем культури його мовлення і спрямування його комунікативної поведінки. Вимоги до комунікативних якостей мовлення вчителя зумовлені насамперед функціями, які воно виконує в педагогічній діяльності. Головним серед них є:

- комунікативна – встановлення і регуляція стосунків між учителем і учнями;
- психологічна – створення умов для забезпечення психологічної свободи учня, вияву індивідуальної своєрідності його особистості; зняття соціальних чинників, які заважають цьому;
- пізнавальна – забезпечення повноцінного сприймання навчальної діяльності учнями, формування в них особистісного, емоційно-ціннісного ставлення до знань;
- організаційна – забезпечення раціональної організації навчально-практичної діяльності учнів.

Встановлення й регуляція стосунків між учителем і учнями, забезпечення гуманістичної спрямованості розвитку учнів – це одна з провідних функцій мовлення педагога, її мета – допомогти вчителю встановити взаємодію зі своїми вихованцями, побудувати виховання і навчання на засадах співробітництва і співтворчості. Саме характер суто людських стосунків, які формуються в системі відносин "учитель – учень", "учитель – учні", значною мірою зумовлює педагогічний успіх або невдачу.

Розкриємо мовні засоби в ситуаціях взаємодії з учнями для розвитку гуманістичних відносин "учитель – учень":

- встановлення особистісного контакту з учнями, орієнтація їх на особистісне включення в комунікацію;
- створення ситуацій діалогу в спілкуванні вчителя з учнями;
- забезпечення активної позиції учнів у взаємодії з педагогом;
- створення взаємоповаги, довіри.

Є в шкільній практиці ситуація – зустріч учителя зі своїми вихованцями. Перші хвилини зустрічі – обмін поглядами, вітаннями, сприймання виразу обличчя, "дешифрування" почуттів, думок одне одного, підсвідоме формування установки на подальше спілкування. Від того, як побудує вчитель свою комунікативну поведінку, які мовні засоби використає, значною мірою залежить характер його подальших стосунків з вихованцями.

Психологічна функція мовлення вчителя тісно пов'язана з функцією комунікативною, проте має дещо інші завдання. Ці завдання певною мірою психотерапевтичного характеру – створення умов для забезпечення психологічної свободи, вияву індивідуальної своєрідності, зняття соціальних утисків, які заважають цьому. Йдеться перед усім про ситуації, коли виникає потреба психологічно захистити учня: підкреслити повагу до нього як особистості, піднести його авторитет, зняти страх перед можливою невдачею, заохотити в зусиллях досягти успіху. Мовлення вчителя в цих ситуаціях може бути тим інструментом, за допомогою якого знімається невпевненість учня в собі, ініціюється його активність, творчість, вселяється віра в можливості самореалізації, досягнення позитивних результатів у діяльності. Інша функція педагогічного мовлення – забезпечення повноцінного сприймання інформації учнями. Мовлення вчителя може сприяти тому, що ця діяльність стане активною, цікавою для школяра, а може ускладнити сприймання, поставити учня в становище пасивного спостерігача на уроці.

Про значущість цієї функції свідчить такий цікавий факт. Матеріал, що його викладає вчитель, не рідко закріплюється надовго в пам'яті учнів саме завдяки особливостям його мовлення: зберігається емоційне забарвлення

голосу вчителя, його інтонація, ритміка, характер вимовлення окремих слів. Так, Д.Гранін, автор роману "Зубр" (про видатного вченого-педагога М.Тимофєєва-Ресовського), відзначає неабияку силу впливу мовлення вченого на своїх учнів: те, про що він говорив, запам'ятовувалось назавжди, бо він неначе забивав слова, як цвяхи. І навіть через кілька десятиліть його колишні учні відтворювали не тільки його лекції, а й окремі вислови, інтонацію, манеру говорити [10,63].

Приклади майстерного використання мовлення як регулятора спілкування можна знайти в досвіді А.Макаренка. Видатний педагог, як відомо, будував свої стосунки з вихованцями, керуючись принципом "якомога більше вимог до людини, але разом з тим і якомога більше поваги до неї" [7,210].

У дослідно-експериментальній роботі ми прагнули прищепити школярам навички мовного спілкування. Це передбачає: наявність великого запасу слів, образність і правильність мови; точне сприйняття усного слова і точну передачу ідей партнерів своїми словами; вміння виділяти із почутого сутність справи; конкретну постановку запитань; стиєлість і точність формулювань відповідей на запитання партнерів; логічність побудови і викладу висловлювань. Спілкування завжди певним чином емоційно забарвлене. Завдяки цьому в процесі спілкування люди передають один одному не тільки якийсь текст, а й емоційний підтекст. У результаті навколо людей, які спілкуються, виникає своєрідне "поле" – аура, яка і робить спілкування бажаним і необхідним. Цьому сприяють уроки "мозкової атаки", взаємного навчання тощо. Розкриємо їх сутність.

1. Урок "мозкової атаки" (Решетнік В.Г., СШ № 78, м. Кривий Ріг). За мінімум часу максимум ідей – в цьому сутність методу. "Мозкові атаки" особливо корисні, коли повторюють велику, важливу тему і потрібно виділити основні проблеми, запропонувати свої шляхи їх розв'язання. Починаючи урок, учителька сформулювала головні проблеми, які потрібно розв'язати, запропонувала класу розділитися на групи і призначити експертів, нагадала правила обговорення, і – старт. Експерт фіксує на папері ідеї, що висуваються. Кожна група

повинна знайти неординарний розв'язок проблеми. Вимоги до ідей: новизна, простота, надійність, доступність. Для атаки пропонуються питання, які вимагають нетрадиційного розв'язання. Наприклад: як визначити довжину мідного дроту, намотаного на котушку, не розмотуючи його? Яким чином визначити без компасу, чи є у незнайомій планети магнітне поле чи ні? Не застосовуючи додаткового освітлення, запропонуйте спосіб бачення предметів під водою. Захищаються запропоновані ідеї. Обговорюються варіанти, із них вибирають кращий.

2. Міні-КВК (Лощман В.М., СШ № 48, м. Кривий Ріг). Коли вивчається розділ, учитель проводить змагання команд за типом "КВК". Для цього відводиться 20-30 хвилин уроку. Клас розбивається на 3 команди. Перша і друга – змагаються, третя – судді, експерти. Ця команда оцінює відповіді, коментує результати змагання, виставляє оцінки. Кожна із команд, які змагаються, готує з теми чи розділу 6-8 питань, що відбивають пройдений навчальний матеріал.

3. Кросворди (Зубенко О.І., СШ № 48, м. Кривий Ріг). Вона використовує різні варіанти, наприклад:

- пропонується розв'язати кросворд з пройденої теми;
- до готового розв'язаного кросворду пропонується скласти запитання;
- пропонується скласти кросворд певної конфігурації, використовуючи частину із запропонованих запитань;
- одному паралельному класу дається завдання скласти свої кросворди, а іншому – розв'язати їх.

4. Опитування за картками "Мигалки" (Обертинська В.І., СШ № 48, м. Кривий Ріг). Учителька роздає картки з 5 запитаннями. Дається 3-5 хвилин на підготовку відповіді. Потім картки збирають, перемішують і роздають учням. Учителька читає запитання та вказує правильні відповіді. Діти перевіряють і оцінюють відповіді.

5. Опитування – "лотерея" (Сушко Л.Ю., СШ № 48, м. Кривий Ріг). Учні розігрують картки із запитаннями і дають відповіді за матеріалом опрацьованих тем.

6. Опитування "розв'яжи проблемну ситуацію" (Ткач Л.П., СШ № 48, м. Кривий Ріг). Учителька розробляє

декілька виробничих ситуацій (проблем). Розв'язує проблему весь клас. Оцінка виставляється за коефіцієнтом трудової участі, який визначають самі учні.

7. Гра на уроці (Єлізарова М.В., СШ № 48, м. Кривий Ріг). Клас ділиться на екіпажі, вибираються командири. Перед екіпажами ставиться мета – засвоїти новий матеріал. Пояснюють нову тему (розгорнуто, за опорними сигналами, за основними формулюваннями понять і складностей тощо). Командир екіпажу повинен повторити всій команді пояснення, прийняти залік і виставити оцінку. Команда готова до захисту. Якщо командир витягне жетон "вибір" – відповідаючого вибирає вчитель; якщо жетон "делегат" – відповідаючого вибирає екіпаж; якщо жетон "всі" – відповідати буде вся команда, якщо "довіра" – вчитель вибірково буде запитувати всю групу. Якщо він поставить члену того чи іншого екіпажу оцінку нижче, ніж командир, то оцінка всіх членів команди знижується на один бал.

За тиждень до уроку командирам екіпажів видається випереджаюче завдання. Учителька консультує їх, а вони готують атрибутику уроку (емблеми, картки-схеми, жетони, конверти з завданням і т.д.).

Усвідомивши соціально-етичні установки вчителя та способи їх виявлення в організації діяльності учнів, визначимо, яку систему уставлених способів і прийомів у спілкуванні виявляє педагог, тобто якими є головні стилі його спілкування:

1. Спілкування на підставі захоплення спільною творчою діяльністю. Засадами для нього є активно-позитивне ставлення до учнів, закоханість у справу, що передається дітям, співроздуми та співпереживання щодо цікавих і корисних заходів. За такими вчителями діти ходять слідом, бо вони наповнюють їхнє життя радістю, гордістю за успіхи в колективних справах. "Щоб справа йшла добре за макаренківською традицією, у школярів та педагогів мають бути одні, спільні турботи. Педагоги не керують школярами, а разом із ними дбають про справи школи, ніякого протиставлення "ми" і "ви". Замість однобічних впливів педагога на учнів – спільна творча діяльність вихованців разом із вихователями і під їхнім керівництвом" [12,111].

2. Стиль педагогічного спілкування, що ґрунтується на дружньому ставленні. Демонстрація дружнього ставлення – запорука успішної взаємодії. Цей стиль ґрунтується на особистісному позитивному сприйнятті учнями вчителя, який виявляє приязнь і повагу до дітей. Встановлюючи дружні взаємини з вихованцями, варто прислухатися до застережень А. Макаренка: "З вихованцями керівний і педагогічний персонал завжди має бути ввічливим, стриманим... педагоги і керівництво ніколи не повинні припускати зі свого боку тону фривольного: зубоскальства, розповідання анекдотів, жодних вільностей у мові, передражнювання, кривляння тощо. Зовсім не припустимо, щоб педагоги і керівництво у присутності вихованців були похмурими, роздратованими, крикливими" [5,120].

"Єдина справжня розкіш – це розкіш людського спілкування". В цих словах Сент Екзюпері [8,190] – велика мудрість виховання людини. Якою стане людина, залежить від того, яке в неї спілкування з іншими людьми, до чого воно кличе думку і волю, який світ людського відкривається перед нею.

Учневі хочеться порадитись про особисте майбутнє, почути правду, дістати підтримку. Оці найвідвертіші хвилини людського спілкування є не абстрактними мудруваннями про загальні філософські проблеми. Це відверта розмова про душу кожного вихованця. Ми називаємо ці бесіди філософією серця. Саме завдяки мисленому заглибленню в питання про сенс життя від серця до серця пролягають найтонші зв'язки між особистими поглядами, уподобаннями, інтересами. Учителю у ці хвилини особливо важливо бути самим собою, постати перед юними серцями мислителем, товаришем і другом, живою людиною із своїми поглядами, radoцями, болями, сумнівами.

Як організувати бесіду, щоб вона стала кроком до позитивних зрушень у навчанні й поведінці школяра? Учителю насамперед мусить усвідомити: гуманізація освіти потребує зміни установки педагога у спілкуванні. Головне не контролювати й оцінювати учнів, а допомагати їм вирішувати проблеми. Надання допомоги в становленні особистості передбачає створення ситуацій діалогу. Щоб стати для учня помічником в усвідомленні сутності його поведінки і спрямувати до вибору продуктивного рішення, замість моноло-

гічного звертання ("Ти учень і повинен...") – обрати діалогічне ("Давай замислимося, чому...", "Я хочу допомогти"). Саме така установка вчителя на допомогу буде позитивно сприйнята учнем, вона активізує його власні зусилля на пошук правильних рішень. Суть бесіди слід вбачати в активізації внутрішніх ресурсів того, з ким педагог веде розмову, щоб він зумів сам упоратися зі своїми проблемами [9,209-210].

Майстерність ведення бесіди ґрунтується на додержанні трьох основних принципів:

- перший принцип – привернути увагу;
- другий принцип – зацікавити, виявити інтерес до обговорення проблеми;
- третій принцип – перетворити інтереси співрозмовника на спільне рішення.

Педагогові потрібно насамперед бути уважним, тобто помічати те, що для учнів, інших людей цінне і значуще, зважати на цінності вихованців. Професійні педагогічні особливості уваги вчителя-майстра в спілкуванні досліджував М.Страхов, виокремивши найістотніші з них [13,42].

Увага як компонент сенсорної культури педагога виявляється в умінні розрізняти і правильно інтерпретувати нюанси в макро- та мікроекспресії вихованців. Пригадаємо пораду А.Макаренка: "Можна і потрібно розвивати зір, просто фізичний зір, це необхідно для вихователя. Треба вміти читати на людському обличчі, на обличчі дитини, це читання може бути навіть описано в спеціальному курсі. Нічого хитрого, нічого містичного немає в тому, щоб по обличчю дізнаватись про певні ознаки душевних порухів" [6,260].

Звернемося до досліджень із невербальної поведінки, які допоможуть навчитися "читати" обличчя, почути відчайдушний крик у нерухомій позі, доброзичливу мудрість у спокійному погляді, нестримний регіт у незвичайній гримасі [9,16]. Кінесика (наука про мову тіла у спілкуванні між людьми) рекомендує: звертайте увагу на позу співрозмовника. Пряма спина вказує на його сильний характер (але, може, й негнучкий, його важко переконати). Плечі, подані вперед під час розмови (людина мовчить), можуть свідчити про затамований гнів, догори – страх, розправлені – готовність узяти на себе весь тягар від-

повідальності, опущені – усвідомлення тягаря проблем.

Як розрізнити стани дитини: подив, страх, страждання, зневага? В.Лабунська наводить такі еталонні ознаки експресії [4,51-57]. У стані страждання губи опущені, на чолі зморшки, очі сумні, брови зведені, мовчазність, рухи повільні.

Завжди легко розпізнається стан радості: посмішка, очі сяють, примружені або розкриті, хода легка, брови підняті, обличчя динамічне, мова жвава.

Значення еталонних ознак невербальної поведінки відіграє роль "пускових механізмів" при моделюванні внутрішніх особливостей людини. Довідником з таких питань може слугувати праця з фізіогноміки Р.Уайтсайда "Про що говорить обличчя" [18], що має підзаголовок "Посібник, як пізнати потрібну людину". Пояснюючи різні фізичні ознаки, автор наголошує, що вони є не основою оцінювання особистості, а підказкою, за яких умов та чи інша риса найбільше виявляється. За рекомендаціями Р.Уайтсайда варто враховувати відстань між очима співрозмовника [18,20-30]. Широко розставлені очі – ознака того, що з такими людьми легше спілкуватися, проте вони діють повільно, очікуючи на те, що ситуація сама розв'яжеться. Люди з вузько поставленими очима більше сконцентровані, прагнуть в усьому досконалості. Маючи справу з ними, треба стежити за своїми діями й висловлюваннями, не запізнюватись, очікувати з їхнього боку запальності й надмірних реакцій з будь-якого приводу, довіряти їм ту роботу, яка має бути зроблена з великою точністю.

Дослідники радять враховувати у спілкуванні й таку ознаку, як блиск очей. Вона свідчить про енергійність, магнетизм, шарм, коли світиться душа. Таких людей варто призначати організаторами, керівниками, бо вони, як магніт, притягують людей. Тьмяні очі – ознака буденності, з такими людьми не цікаво... Але вони розквітнуть, якщо з ними заговорити про те, що вони люблять. Ясний, відкритий погляд – спокій, "скляний" – напруження, стурбованість. У такому разі, починаючи розмову, треба почекати з пропозиціями, доки людина розслабиться, вийде з полону проблем.

Інформативною є і спрямованість погляду. Очі завжди

віддзеркалюють стан нервової системи. Якщо у людини погляд спокійний, розслаблений – вона і внутрішньо спокійна. Коли людина відводить очі, не дивиться на вас прямо, то ця ознака свідчить про щось не дуже приємне для вас: можете бути певні – людина відчуває внутрішню дисгармонію. Щодо людей з ясними, широко розкритими очима і прямим поглядом, то з ними можна спілкуватися з більшою довірою.

Розшифровуючи невербальну поведінку учня, вчитель має подбати про виразність власної невербальної поведінки на цьому етапі. Дивитися в очі співрозмовника (але не безперервно!) доцільно протягом усієї бесіди, бо якщо партнери не дивляться в очі, – це ознака того, що контакт очей втрачено. Погляд дає вчителю можливість привернути увагу до себе й предмета розмови, продемонструвати прихильність (лагідний погляд) і відчуження (холодний погляд), виявити подив (запитання в погляді), іронію (насмішкуватий погляд), осуд (суворий погляд), сповістити співрозмовника про надання йому слова. Якщо очі партнера бігають, якщо в нього важкий, лихий погляд, це насторожує, відштовхує, дратує. Кожна дитина потребує візуального контакту, але погляд, що триває безперервно понад 10 секунд, викликає у співрозмовника почуття дискомфорту [11,123].

Дивлячись в очі, ми можемо отримати важливу додаткову інформацію про щирість поведінки співрозмовника. Згідно з дослідженнями нейролінгвістичного програмування (Д.Гріндер, Р.Бендлер), коли людина думає і при цьому пригадує образи (візуальна пам'ять), її очі рухаються праворуч угору. Коли людина говорить сама з собою (внутрішнє мовлення), вона дивиться праворуч униз, коли пригадує рухи, почуття, події (кінетичні відчуття) – погляд переміщується ліворуч униз [3,293-295].

Для зміцнення контакту в педагогічній бесіді на початку взаємодії слід скористатися такими прийомами:

- подарувати співрозмовникові “три плюси” [1,10] (посмішку, звернення на ім'я, комплімент);
- виявити надію на взаєморозуміння;
- навіювати співрозмовникові його значущість;
- демонструвати непередбачувану поведінку;

- використати особливий голос (довірливий і переконливий), особливий погляд (прямий і доброзичливий), особливий ритм (збуджує-заспокоює).

Для здійснення гуманістичного спілкування слід передусім забезпечити контакт. Після його встановлення учень стає відкритим, у нього виникає бажання висловлюватися і сприймати поради педагога. Спеціальні дослідження Л.Філонова показали, що процес контактування, тобто наближення позицій, можна зробити керованим. Розроблена автором методика контактної взаємодії дає змогу вийти на психологічний контакт із співрозмовником [20,238-251].

У процесі дослідно-експериментальної роботи ми виробили оптимізаційні технологічні прийоми гуманістичного спілкування вчителя з дітьми:

1. Поява в класі бадьора, впевнена, енергійна і т.д.
2. Загальне самопочуття в початковий період спілкування з дітьми бадьоре, продуктивне, впевнене.
3. Наявність комунікативного настрою: яскраво виражена готовність до спілкування.
4. Енергетичний прояв комунікативної ініціативи, емоційний настрій на діяльність, прагнення передати цей стан класу.
5. Створення на уроці необхідного емоційного настрою.
6. Органічне управління власним самопочуттям у ході уроку і спілкування з дітьми (рівний емоційний стан, здатність до управління самопочуттям, незважаючи на обставини, що склалися, збої в настрої).
7. Продуктивність спілкування.
8. Управління спілкуванням: оперативність, гнучкість, відчуття власного спілкування, уміння організувати єдність спілкування і методу впливів.
9. Мова (яскрава, образна, емоційно насичена, висококультурна).
10. Міміка (енергійна, яскрава, педагогічно доцільна).
11. Пантоміміка (виразна, адекватна жестикуляції, пластична образність, емоційна насиченість жестів).
12. Підсумкова, загальна характеристика спілкування.

Висновки. Дослідно-експериментальна робота показала, що гуманізація педагогічного спілкування здійснює ефективний

гармонійний вплив на розвиток особистості учня при системному підході до цієї проблеми. Підвищує якість засвоєння знань, створює надійну основу формування загальнолюдських духовних цінностей.

Література

1. ДЕРЕБО С., ЯСВИН Б. Гроссмейстер общения: иллюстративный самоучитель психологического мастерства.-М., 1996.- С.10.
2. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении.- М.,1987.- 190 с.
3. Крупенин А.Л., Крохина И.М. Эффективный учитель.- М.,1995.-С.293-295.
4. Лабунская В.А. Невербальное поведение: социально-перцептивный подход.- Ростов н/Д.,1986.-С.51-57.
5. Макаренко А.С. Методика виховної роботи.-К.,1990.-С.120.
6. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т.-т.4.- С.260.
7. Макаренко А.С. Твори: В 7 т.-т.5.- С.120.
8. Марсель Мажо. Сент-Екзюпери.-М.:Молодая гвардия,1963.
9. Мелибруда Е. Я-Ты-Мы.-М.,1986.-С.209-210.
10. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна.- 2-ге вид., допов. і перероб.- К.:Вища школа, 2004. – 442 с.
11. Рыданова И.И. Основы педагогики общения.-Минск,1998.- С.123.
12. Соловейчик С. Учение без исключения // Юность.-1985.- №9.-С.111.
13. Страхов Н.В. Научно-исследовательская работа кафедры психологии Саратовского пединститута.-Саратов,1981.- С.42.
14. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в п'яти томах.Т.1.-К.: Радянська школа, 1976. – 654 с.
15. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в п'яти томах.Т.2.-К.: Радянська школа, 1976. – 670 с.
16. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в п'яти томах.Т.3.-К.: Радянська школа, 1977. – 670 с.
17. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в п'яти томах.Т.5.-К.: Радянська школа, 1977. – 639 с.

18. Уайтсайд Р. О чём говорят лица.-С.П.Б.,1996.-160 с.
19. Фаст Дж. Язык тела.-М.,1995.-С.6.
20. Филонов Л.Б. Психологический контакт педагога и учащегося как условие успешной профилактики отклонений в поведении школьников // Психологическая профилактика недисциплинированного поведения учащихся.-К.,1989.-С.238-251.

О.І.Коница

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

В данной статье рассматривается история становления диалога, развитие умений диалогического взаимодействия. Автор статьи подчёркивает необходимость формирования у студентов умений вести диалог, многие из которых были определены ещё философами античности и средневековья.

In the given article the history of the dialogue foundation, development of the dialogue interaction skills are considered. The author of the article emphasizes the necessity of the formation of the students' skills to conduct a dialogue, many of which were already determined by the philosophers of antiquity and middle ages.

Важливою умовою життя людини в суспільстві й існування самого суспільства є спілкування на різних рівнях і в різних видах діяльності. Спілкування між людьми виникає з огляду на суспільні потреби. Будучи за своєю суттю процесом соціальним, воно виявляється в конкретних актах взаємодії між суб'єктами і є необхідним складником формування особистості. Людська поведінка і психіка загалом формуються завдяки наслідуванню, а також внаслідок стихійного й цілеспрямованого навчання. У процесі спілкування людина засвоює моделі поведінки, а також опановує історично усталені способи розумової та фізичної діяльності.

Протягом розвитку людства діалог відігравав значну роль у встановленні відносин між державами та людьми. Проте, незважаючи на те, що проблема діалогу не є новою, вона і сьогодні визнана актуальною і вивчається різними науками

(філософією, педагогікою, психологією, соціологією), кожна з яких розглядає певний аспект цієї багатокомпонентної проблеми.

Метою статті є з'ясування історико-педагогічного аспекту становлення та розвитку діалогу з метою подальшого використання результатів цього дослідження для формування вмінь діалогічної взаємодії майбутніх учителів.

Ще з античних часів філософи звертали увагу на діалогічну взаємодію, у ході якої розвивається творче мислення вчителя та учня. У діалогічних стосунках здобувалась істина. Античні мислителі цінували вміння правильно аргументувати власну думку, впливати на опонента, переконувати його, не ображаючи людину. Так, сучасники Піфагора назвали його так за те, що він умів “переконувати мовою”. Своїх учнів він навчав: “Бесіду треба вести так, щоб співрозмовників перетворювати з ворогів на друзів, а друзів – на ворогів” [8,46]. У деяких школах учасниками діалогу могли бути не всі учні, а тільки підготовлені. У школі Піфагора учні поділялись на “акусматиків”, яким дозволялось тільки слухати, і “математиків”, які мали дозвіл бачити вчителя і вести з ним наукові суперечки.

Досить значна кількість античних філософів не тільки обирала діалог як форму написання своїх творів, але й присвятила свої наукові дослідження розгляду таких понять, як “діалог” та “дискусія”.

Протагор – відомий давньогрецький філософ своїми творами у галузі риторики: “Наука суперечки”, “Істина, або слова, що спростовують”, “Велике слово”. Займаючись проблемою ведення дискусії, він зазначав: “Кожному судженню протиставляється рівнозначне судження” [8,103].

Представники софістики – вчителі мудрості, які навчали філософським, політичним та спеціальним наукам – удосконалили мистецтво переконання, аргументації, впливу на аудиторію, проте їх діяльність була скерована тільки на одержання перемоги над опонентом. Таким чином, захоплюючись мистецтвом перемоги у суперечці, софісти відкладали на друге місце пошук самої істини, а аргументоване спростування одних точок зору замінювалось іншими [2,4-5].

Як зауважено у великій сучасній енциклопедії “Педагогіка” [5], Сократ розробив метод творчості. Він вважав, що завдяки цьому методу активізуються в процесі співбесіди приховані здібності людей. На його думку, кожна людина здатна пізнати істину, але за умови, що їй будуть поставлені питання, які “оживляють” її пам’ять. Тобто йдеться про те, що в кожній людині закладені потенційні здібності пізнання істини. Саме тому “діалог Сократа – це і є його діалектика в дії” [5,133]. Сократ вважав, що діалектика – це філософське мистецтво обговорювати проблему.

Особливість діалогу за методикою Сократа складається з того, що всі учасники діалогу спільними зусиллями прагнуть розібратися в проблемі, що виникає. Важливим є те, що людина, яка знає більше про проблему, що обговорюється, має допомогти співрозмовникові на шляху пізнання.

Мистецтво вести діалог складається з того, вважає Сократ, що:

1. Необхідно виходити з того, що співрозмовнику вже відомо.
2. Не потрібно висловлювати співрозмовнику незнайому і невідому йому істину.
3. У розмові потрібно ставити навідні питання, з’ясовуючи межі знання і незнання співрозмовника.
4. Необхідно допомогти співрозмовнику згадати те, що йому вже відомо.
5. Використовуючи згадані знання, необхідно допомогти у розкритті сутності проблеми, яка обговорюється.

Відомо також, що Сократ не залишив ні однієї праці, оскільки проводив публічні діалоги в гімназіях, на форумах, на ринках, у місцях, де збирався народ. Ці діалоги записували інші, зокрема Платон, який був його учнем. Саме Платон розробив структуру діалогу, його форми та правила ведення. Він доводив, що учасники діалогу повинні бути розміщені у просторі так, щоб за ними було легко спостерігати. Як правило, вони розміщувались по колу, для ведучого місце не виділялось, оскільки він вважався рівноправним співрозмовником. Однією з умов ведення діалогів було те, що кількість учасників у ньому має бути невеликою (у порівнянні із сучасним діалогом – це співбесіда малої групи за “круглим столом”). До діалогу

допускались слухачі, але вони створювали друге коло на певній відстані від першого.

У своїх діалогах Платон порівнює мистецтво лікування з мистецтвом красномовства. Він наголошує: і в лікуванні, і в красномовстві, слід „розбиратися у природі”, в одному випадку – тіла, в іншому – душі, застосовуючи в першому випадку ліки та правильну їжу для збереження сил та здоров'я, а в другому – бесіди та певні заняття, для того щоб сформувати вміння переконання або „будь-яку іншу прекрасну якість” [6,210].

Давньогрецькі філософи не лише писали твори у діалогічній формі або досліджували дискусійні методи, вони застосовували діалог у навчанні. Свої погляди Платон втілював у життя у створеній ним в Афінах школі, яку називали “Платонівська Академія”.

З філософським діалогом нерозривно пов'язане поняття “риторики”. Особливої уваги при розгляді розвитку риторики заслуговує трактат Аристотеля “Риторика”, у якому узагальнено досвід з ораторського мистецтва, накопичений у Греції. Володіння мистецтвом риторики, на його думку, давало людині здатність, залежно від теми питання, що обговорюється, знаходити різні способи і прийоми впливу на співрозмовника та переконання його у своїй правоті. Аристотель сформував логіку висловлювань. Він розробив вчення про силогізми (від грецьк. – підсумовувати, робити висновки), у яких розглянув різні види умовиводів у процесі міркувань [8,184].

Епікур збирав своїх учнів у своєму саду (афінська школа “Сад”) і проводив бесіди, у яких могли брати участь всі бажаючі: чоловіки, жінки (вільні люди і раби). Він вважав, що заняття філософією є вправами для розуму, оскільки саме шляхом роздумів і співбесід розкривається сутність щасливого життя.

Г.Я.Буш, досліджуючи проблему “діалогіки та творчості”, приходять до висновку про взаємозв'язок розвитку діалогу з розвитком людини як суспільної істоти. Він зауважує: “не дивно, що в античний період одночасно з початком наукового осмислення проблем людини, почався й бурхливий розвиток діалогу” [1,54]. Античні філософи висловлювали точку

зору, що в діалозі потрібно бути стриманим, більше слухати, ніж говорити, ретельно обмірковувати те, що говориш.

Проблеми діалогу вивчались давньокитайськими філософами. Крім методів ведення діалогу, умов його виникнення, вони звертали увагу ще й на психологічні моменти діалогічного мовлення. Так, Сюнь-Цзи, розглянувши труднощі, що виникають у процесі переконання, зауважив, що найголовнішим і найскладнішим у переконанні є “пізнання почуттів того, до кого я звертаюсь і спромогтись підійти до нього...” [8,234]. Для багатьох китайських філософів мудрість ототожнювалась із мистецтвом ведення бесіди.

В епоху Середньовіччя предмету “Риторика” приділялась значна увага. Проте ораторське мистецтво у Давньому Римі спочатку зводилось просто до навчання гарно розмовляти. Лише з появою праць Цицерона, Сенеки та Квінтіліана ораторському мистецтву надавалось більшої уваги.

Першим твором Цицерона педагогічного характеру був посібник з риторики “Про підбір матеріалу”. Його педагогічні ідеї щодо ідеального образу оратора знайшли відображення у творі “Про оратора”. У ньому Цицерон зобразив ідеальний образ всебічно освіченого оратора-філософа, який має гнучкий розум та міркування. У майбутнього оратора, на його думку, мають бути виховані такі риси, як “тактовність, чуйність, мужність, помірність, розумність, справедливість, бажання служити суспільству, дружелюбність та інші” [3,78]. У творі “Тускуланські бесіди” Цицерон відмічає, що найкращою справою, що тренує красномовство, є міркування “за та проти”, адже це ще є засобом пошуку істини [9,250].

Квінтіліан був першим римським учителем риторики на державному забезпеченні. Він був автором твору “Настанова оратору”, у якому він, починаючи з елементарного, виклав свої думки про навчання риторики.

На погляд Квінтіліана, дитину ще змалку слід навчити правильно вимовляти звуки та слова. Для того, щоб процес навчання дітей був для них цікавим, він пропонував серед методів та прийомів такі: організацію спільної діяльності, змагання у мистецтві проголошення промов і таке інше [3,79].

У період Відродження великого розквіту набув діалог як філософський жанр, особливо в Італії. Марсіліо Фічіно став основоположником Платонової академії у Флоренції.

Французькі філософи, вчені вважали діалог однією з найкращих форм доступного викладення думки, отримання знань і емоційних переживань. Рене Декарт досліджував діалог як спосіб отримання знань.

М.Монтень у вихованні дітей приділяв увагу корисності спілкування через збагачення розуму та духу в процесі зіткнення з іншими думками; визнавав бесіду як найбільш природну вправу для розуму. У вихованні дітей він приділяв увагу корисності спілкування з іншими, адже відбувається збагачення внутрішнього світу та відточується розум “у зіткненні з розумом інших” [7,196].

Французький філософ Франсуа де Ларошфуко визнавав бесіду з достойними людьми як найвище задоволення. Він наголошував на необхідності такої якості в людині, як вміння слухати та відповідати на питання. Адже більшість людей, на його думку, відповідають не на чужі судження, а на свої думки. Ф.Ларошфуко зауважує, що навіть вираз обличчя може видати відсутність інтересу до того, що повідомляє співрозмовник: „Мало хто розуміє, що таке намагання догодити собі – поганий спосіб догодити іншому” [4,51]. Філософ відмічав важливість жестів, інтонації, міміки та їх вплив на приємне або неприємне уявлення про людину. Він пов’язував рівень розвитку інтелекту з умінням правильно вести бесіду: “розумні люди вміють висловити багато в небагатьох словах, люди обмежені, навпаки, мають особливість багато говорити – і нічого не сказати” [4,51].

Французький вчений Блез Паскаль розглядав діалог як необхідний засіб для переконання опонентів, зауважуючи, що красномовство – це мистецтво говорити так, щоб ті, до кого ми звертаємося, слухали не тільки без напруження, але й із задоволенням, з метою більш глибокого проникнення в сутність проблеми [4,151].

Жан де Лабрюйєр, дослідивши проблему ведення бесіди у світському колі, відмічав: у спілкуванні можна знайти задоволення, якщо однаково спрямувати свої погляди на моральні обов’язки, проте по-різному дивитися на проблеми, що

вирішуються: бесіди допомагають співрозмовникам утвердитися у поглядах, довести свою думку або пізнати щось нове [4,321]. Він навіть підкреслював переваги усного мовлення над письмовим, зауважуючи, що усне мовлення може мати більш тонкий зміст [4,322].

Представники англійської філософії (Дж. Берклі, Д.Юм, Т.Гоббс) часто звертались до діалогу як до форми створення філософських творів. Дослідженням міжособистісної поведінки та розробкою маніпулювання співбесідника займався Ф.Бекон.

Німецькі філософи підкреслювали роль діалогу, відносин між людьми у пізнанні. І.Кант тлумачив діалог як найкращий спосіб навчання. Г.В.Лейбніц досліджував мову як відображення людського духу.

Серед американських філософів Б.Франклін підкреслював важливість спілкування для того, щоб розкрити свою індивідуальність.

В українській філософській спадщині діалог зустрічається часто. Багато творів усної народної творчості є прикладами спілкування з молодим поколінням. Вони містять поради, настанови, що звернені безпосередньо до слухача. Така форма створює враження, що народна мудрість спрямована на кожну людину індивідуально.

Збірник афоризмів “Бджола” містить цілий ряд порад щодо правильної поведінки у діалозі (“З одних вуст виходить і благословення, і прокляття. Краще ногами спіткнутися, ніж язиком”) та ставлення до співрозмовника (“У друзі вибирай не того, хто люб’язний з тобою, хто з тобою погоджується, а суворого порадника, який користь для тебе шукає і противиться твоїм необдуманим словам”) [81,45].

В українській філософській спадщині діалог зустрічається часто у творах видатного українського філософа, педагога, письменника Г.С.Сковороди, який діалогічну форму вважав найбільш вдалою для того, щоб з’ясувати істину. Він визнавав особливо дієвими для навчання розмови, бесіди, диспути, саме тому багато його творів було написано у формі діалогу.

Починаючи з ХУІІІ ст. у педагогічній науці з’являється інтерес до проблем взаємовідносин між вихователем та

вихованцями. М.І.Пирогов, К.Д.Ушинський вважали, що стосунки вихователів із вихованцями значно впливають на процес виховання. М.І.Пирогов цінував метод бесіди як засіб пробудження творчості у молоді.

Таким чином, філософи та педагоги всіх часів звертались до діалогу як до форми створення своїх творів, а для багатьох учених діалог чи окремі його аспекти ставали окремими предметами дослідження. Діалог широко використовувався і в педагогіці, а вміння діалогічно взаємодіяти хоча і відомі ще майже з давніх часів, проте ними, на жаль, сучасний учитель у більшості випадків не володіє.

Література

1. Буш Г.Я. Диалогика и творчество. – Рига: АВОТС, 1985. – 318 с.
2. Жданов А.В. Сократ как педагог // Математика в школе. – 2001. – №2. – С.2-8.
3. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для педагогических учебных заведений / Под ред. А.И. Пискунова. – М.: ТЦ Сфера, 2001. – 512 с.
4. Ларошфуко Ф., Паскаль Б., Лабрюйер Ж. Суждения и афоризмы / Сост. Н. Журмунская. – М.: Политиздат, 1990. – 384 с.
5. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Автор-составитель Е.С.Рапацевич. – Мн.: Современное слово, 2005. – 720 с.
6. Платон. Сочинения в 3-х т.: Пер. с древнегреч. / Под ред. А.Ф. Лосева, В.Ф. Асмуса. – М.: Мысль, 1970. – Т.2. – 611 с.
7. Монтень М. Опыты. О славе, совести, добродетели и гневе: Пер. с фр. – М.: ООО “Издательство АСТ”; Харьков: Фолио, 2003. – 747 с.
8. Таранов П.С. 120 философов. Жизнь. Судьба. Учение. Мысли: Универсальный аналитический справочник по истории философии: В 2 т. – Симферополь: Реноме, 2002. – Т.1. – 704 с.
9. Цицерон М.Г. Избранные сочинения: Пер. с латинского. – М.: Худ. литература, 1975. – 456 с.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ДІАЛОГУ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СТАРШИХ КЛАСАХ

В статье рассматриваются особенности использования учебного диалога в ходе изучения английского языка на старшей ступени обучения. Автор приводит примеры мини-диалогов при изучении нового и закреплении изученного материала.

The article deals with the peculiarities of using educational dialogue in the process of studying English by senior pupils. The author gives the examples of mini-dialogues while studying new material and improving the previous one.

Потреба суспільства в якійсній освіті підвищує вимоги до сучасного навчання в практиці загальноосвітньої школи. Соціально-економічні зміни активізують процеси оновлення шкільної політики, зміни відношень сторін педагогічного процесу. У зв'язку зі стійкою тенденцією щодо демократизації навчального процесу значну роль у його структурі відіграє взаємодія вчителя та учнів.

Взаємодія має місце в тому випадку, якщо суб'єкти педагогічного процесу вступають у контакт один з одним. Характер цих контактів породжує протиріччя між збільшенням обсягу навчальної інформації та неефективними формами її переказу; потребою суспільства в людях, що відрізняються самостійністю, оригінальністю суджень та неформальним засвоєнням навчальної інформації учнями. Здолання цих протиріч передбачає пошук більш ефективних форм взаємодії вчителя та учнів у навчальному процесі. Саме тому актуальність в останній час здобуває діалогічний підхід до організації навчання та взаємодії вчителя та учнів на уроці. Даний підхід найбільш повно відображає природу дидактичної взаємодії, співробітництва та співтворчості, створює оптимальні умови для діалогічного спілкування в системі відносин "учитель-учні".

Проблема діалогу не є новою в педагогіці. Ще з давніх часів діалог розглядали як спосіб вирішення навчально-виховних проблем. Діалог трактували як спосіб взаємодії,

спілкування, духовної єдності та самоствердження особистості (Сократ, Платон, Аристотель) [1].

Пізніше діалог розглядали як спосіб філософствування, форму спілкування між людьми (Ф.Гемстергойс), спосіб самопізнання та самовдосконалення особистості (Ф.Шлейєрмахер) [1].

Сучасні педагоги (В.Ф.Литовський, С.Ю.Курганов) вбачають специфіку навчального діалогу у формулюванні та постановці учнями висловлювання-питання. Діалог розглядається як спільна мовленнєва творчість вчителя та учнів [3].

Розвивальна функція навчального діалогу обґрунтовується в роботах Л.Л.Челідзе. У процесі навчального діалогу учні розвивають логічну культуру, вчать міркувати, тобто категоричні знання їх змінюються ствердженнями-питаннями, ствердженнями-сумнівами [4].

Отже, діалогічне навчання – це спільна діяльність вчителя та учнів при ситуативному моделюванні навчальної інформації у формі діалогу. Діалогічний підхід передбачає перебудову педагогічного процесу, де в його основу покладено систему “особистість-вчитель – особистість-учень”. І педагог, і його учні є активними учасниками навчально-виховного процесу, який будується на взаємній повазі до особистості кожного.

Основу діалогічного навчання складають гуманітарні дисципліни, бо саме вони переносять людину в світ спільного існування, взаємодії, взаємовідношень та спілкування їх один з одним. Якість знань з гуманітарних дисциплін залежить від того, як учень може знайти вихід з нестандартної навчальної ситуації, побачити протиріччя та здолати їх, сформулювати навчальну проблему та самостійно досягнути очікуваного результату.

Навчальний діалог, разом із реальним досвідом відношень та спілкування у навчальній роботі, дозволяє активно розвивати свідомість та самосвідомість учнів; долати розрив, що існує між змістом гуманітарних дисциплін, де й досі викладаються основи наук, та самосвідомістю, самовизначенням особистості. Через гуманітарне знання в ході діалогічного

навчання відбувається розвиток учнів як особистості та суб'єкта діяльності. Навчальний діалог, забезпечуючи кожному учаснику активну позицію, сприяє розвитку інтелекту, емоційної сфери; впевненості у власних здібностях та можливостях; розвитку комплексу особистісних якостей, що дозволяє його учаснику реально оцінити свої можливості, розвивати здібності до співробітництва, толерантність, комунікабельність, контактність. У навчальному діалозі знання не є самоціллю. Вони лише засіб здобування його учасниками особистісних смислів, орієнтацій у комунікативних ситуаціях, способів діалогічного спілкування, виробки суб'єктної позиції.

Сьогодні ми працюємо в парадигмі гуманізації. Ідея гуманізації освіти має пряме відношення до мови. Вивчення іноземної мови як однієї з гуманітарних дисциплін дозволяє вирішувати пізнавальні, розвиваючі, духовно-моральні та інші завдання в сукупності. Основною рушійною силою навчального процесу у старших класах (10-11 кл.) є пізнавальні протиріччя між тим, що учень вже знає, та тим, що він ще має засвоїти (нові знання, вміння, навички). Учень оволодіває іноземною мовою в процесі діяльності, якою безпосередньо керує вчитель. Таким чином, рівень сформованих навичок, умінь та рівень розвитку учня зумовлені характером спільної діяльності того, хто навчає, і того, хто вчиться. Обидві ці сторони є динамічними та в процесі навчання включаються в складну систему взаємодії. Отже, ми приходимо до висновку: складність завдань, які вирішуються індивідуально та колективно, зумовлюють перехід від монологізації мовної форми розумової діяльності до її діалогізації [2].

Процес мовлення учнів старших класів здебільшого будується на вже вивченому матеріалі, однак, відповідно до наших спостережень, вони вільно користуються як засвоєним, так і новим матеріалом, майже без труднощів варіюють та комбінують його. У процесі діалогічного контакту учні можуть вирішувати більш складні комунікативні завдання, будувати більші за змістом висловлювання. У зв'язку з цим учителю необхідно застосовувати якомога більше різноманітних засобів формування діалогічного мовлення. І перш за все, слід будувати діалогічне спілкування на основі того лексичного матеріалу,

яким учні вже володіють з метою його активізації та вдосконалення. Завдяки цьому відбувається розподіл лексики на рецептивну та продуктивну, де кількість останньої значно зростає, що, у свою чергу, полегшує учням будувати речення та цілі висловлювання. Крім того, учні отримують значний мовленнєвий досвід, коли вони можуть вільно включати в своє висловлювання зовсім нові лексичні одиниці, які будуть засвоюватися безпосередньо в процесі спілкування. Більш змістовні висловлювання потребують вивчення більш складних граматичних явищ та форм, таких, як Sequence of Tenses, Subjunctive Mood (Conditional sentences), Infinitive Phrases, Gerund, Participle та інші. Саме завдяки діалогічному мовленню, яке виступає реальним актом спілкування, відбувається більш ефективне засвоєння та вдосконалення як лексики, так і граматичних явищ в англійській мові.

Використовувати діалогічне мовлення в навчальному процесі бажано, починаючи з міні-діалогів, які виконуються за зразком. У нашій статті ми продемонструємо кілька прикладів таких міні-діалогів з теми "Choosing the career", передбаченої шкільною програмою з іноземної мови. Учні пропонують декілька варіантів міні-діалогів, які вони спочатку відтворюють, а потім складають свої власні за даними зразками. Учні працюють у парах.

1.

- I want to become an astronomer.
 - Don't you? What made you choose the profession?
 - I like sky and everything connected with it, so I decided to combine hobby with job.
 - I see, but you haven't got any progress in Chemistry and Physics...
- Do I really need to know the subjects?

2.

- What do you intend to do after leaving school?
- I think I will go to the University.
- Really? I'm going to enter the University too.
- Which one?
- I haven't decided yet.
- Me too.

3.

- What is your father?
- He is a surgeon at our local hospital.
- Would you like to be the same?
- Oh, no. I'm afraid of blood.
- Are you? So what do you think of your future occupation?
- I want to be a teacher.

4.

- Hi, Peter. I hear you work at an engineering company?
- Yes, I'm a bricklayer.
- Why haven't you chosen the profession of your vocation? I remember you were good at cooking?
- It's only my hobby and has nothing to do with the job.
- Oh, I see.

5.

- I hear you are going to change your job?
- Yes, I'm. It suits me better.
- But it's not the job of your vocation .
- I've found one which is better-paid.
- You know money is not everything.

Дані приклади міні-діалогів демонструють, як можна вдосконалювати вивчення та закріплення вже відомих та нових лексичних явищ, використовувати прості та більш складні граматичні конструкції, притаманні реальному спілкуванню. Структуру та питання в цих міні-діалогах побудовано, враховуючи інтереси та невеличкий досвід самих учнів, що, у свою чергу, робить процес діалогічного мовлення більш живим та реальним. Важливо також і те, що дані міні-діалоги є базою для організації та відтворення справжніх діалогів, вони вчать учнів вільно реплікувати, що є вкрай важливим для формування вмінь вести непередготовлений, природний діалог.

Навчальний діалог містить у собі великі можливості для самовираження, самоствердження особистісного начала в навчанні. Позиція активного діяча забезпечує учням можливість не тільки здобувати знання, зумовлені шкільною програмою, але й перенести свої зусилля на розвиток творчого потенціалу власної особистості, на духовне та моральне становлення.

Самовираження в навчальному процесі засобами діалогу буде стимулювати потребу в оновленні знань, зріст пізнавальних інтересів та потреб, позитивне ставлення до навчання, що сприятиме підвищенню якості навчання гуманітарних дисциплін у практиці загальноосвітньої школи.

Література

1. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1988. – 319с.
2. Купчинский Г.М. Диалог в процессе совместного решения мыслительных задач// Проблемы психологического мышления. – М.: Наука, 1981. – С.92-121.
3. Курганов С.Ю., Литовский В.Ф. Учебный диалог как форма обучения. – К., 1983. – Вып.22.
4. Челидзе Л.Л. Диалог Сократа и проблема равенства людей// Культура и общественное развитие. – Тбилиси, 1979. – С.100-101.

Л.Ю.Пузанова

ПОДОЛАННЯ КОНФЛІКТІВ У СИСТЕМІ “УЧИТЕЛЬ-УЧЕНЬ” ЗАСОБАМИ ГУМАНІСТИЧНОГО ПІДХОДУ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ

В статье рассматриваются возможности гуманистического подхода к организации педагогического процесса в преодолении конфликтных отношений между учителем и учеником.

The possibilities of the humanistic approach to the organization of pedagogical process in overcoming the conflict relations between the teacher and the pupil are considered in this article.

Нові тенденції гуманізації освіти пов'язані з пошуком та практичним втіленням положень особистісно-зорієнтованого навчання та виховання. Олюднення шкільного буття розглядається вагомим чинником гуманізації всього суспільства, яке насичене суперечностями, непорозуміннями і різноманітними конфліктними ситуаціями між людьми. Ускладнюються умови особистісного становлення молоді

людини, формується суперечливе середовище її соціалізації. Це, в свою чергу, загострює проблеми сімейного і шкільного виховання, породжує виникнення труднощів у спілкуванні між учителем і учнями, між дорослими і дітьми. Досвід дорослих немов би починає втрачати свою актуальність для молодших і в певних ситуаціях це стає причиною виникнення конфлікту.

Конфлікт, як ознака повсякденного шкільного життя охоплює усі його сторони і різних учасників. Учитель повинен розуміти природу конфлікту й уміти знаходити шляхи його вирішення. Разом з тим, психологічна і педагогічна готовність більшості учителів до компетентного розв'язання конфліктних ситуацій невисока. У зв'язку з цим актуалізується проблема формування у майбутнього учителя компетентності в питаннях конфліктології.

Метою даної статті є дослідження сутності і головного змісту конфліктів у системі "учитель-учень" та визначення психолого-педагогічних умов їх виникнення, попередження і подолання.

У найбільш загальному значенні поняття "конфлікт" у перекладі з латинської означає "зіткнення". Конфлікт можна визначити як зіткнення протилежно спрямованих, несумісних одна з одною тенденцій у свідомості окремого індивіда, у міжособистісних стосунках індивідів чи груп людей, яке супроводжується негативними емоційними переживаннями. За своєю філософською сутністю конфлікт означає граничне загострення протиріч. У педагогічному процесі найчастіше виникають такі види конфліктів: внутрішньо особистісні (інтраперсональні), міжособистісні (інтерперсональні), внутрішньогрупові, міжгрупові (інтергрупові).

За причинами, які їх породжують, усі конфлікти можна класифікувати так:

- конфлікт *ролей* – зіткнення різних соціальних ролей, які виконуються однією людиною;
- конфлікт *бажань* – зіткнення кількох бажань у свідомості однієї людини;
- конфлікт *норм поведінки* – зіткнення цінностей, норм поведінки, життєвого досвіду при взаємодії та спілкуванні людей.

Досліджуючи конфлікти в системі учитель-учень, особливу увагу ми приділили вивченню структури та динаміки конфліктів. Основними складовими цієї структури є сторони конфлікту, умови його перебігу, образи конфліктної ситуації, способи поведінки в конфлікті [8,46].

Зміст конфліктної ситуації та шляхи її розв'язання обумовлюються уявленнями про конфліктну ситуацію, які створюють собі її учасники, зокрема:

- уявлення учасників конфлікту про самих себе (потреби, інтереси, цінності, можливості тощо);
- уявлення про своїх противників у конфлікті (інтереси, потреби, цінності, можливості тощо);
- уявлення про тло розгортання конфлікту (позитивне, нейтральне або негативне);
- уявлення про наслідки конфлікту (до яких результатів може призвести конфлікт, його посилення або швидке розв'язання).

Особливим предметом нашого дослідження виступали можливі типи поведінки особи в конфліктних ситуаціях. Дослідники Н.Гришина, О.Єршов, Л.Карамушка, Н.Коломінський, О.Бондарчук визначили такі типи поведінки: відхід від конфлікту, поступливість, боротьба, компроміс, співробітництво. Реалізація того чи іншого способу в кожній конкретній ситуації залежить від особливостей конфліктної ситуації та індивідуально-психологічних характеристик учасників конфлікту.

Потенційно кожен конфлікт, що виникає в педагогічному процесі, може проходити такі стадії розвитку: виникнення об'єктивної конфліктної ситуації; її усвідомлення; перехід до конфліктної поведінки; розв'язання конфлікту. Але залежно від конкретних умов деякі з цих стадій можуть не розгортатися або "випадати" з контексту конфлікту.

Щоб розкрити природу конфліктів у системі "учитель-учень", треба розуміти ідеологічну основу сучасної школи. Незважаючи на всі запроваджені шкільні реформи, гуманізація педагогічного процесу залишається більшою мірою нездійсненими на сьогодні намірами; традиційним і дієвим у розв'язанні шкільних проблем виступає метод „батога і

пряника". Влучно про це зауважує І.Д.Бех: "Директивна педагогіка розглядає виховний вплив за схемою "вимога-сприймання-дія". Однак ця схема не розкриває суттєвих особливостей морального розвитку, не відображає всіх тонкощів реакцій індивіда на поставлену вимогу, применшує активну роль особистісно-моральних норм. Поведінка, яка організується за допомогою авторитарних вимог, штовхає дитину до пристосуванства; вона не розвиває позитивної мотивації вчинків. Виникає схильність до симуляції дій за переконанням" [1,4].

Підготовка майбутнього педагога до розв'язання конфліктів в системі "учитель-учень" привертає постійну увагу сучасних дослідників (Зязюн І.А., Мільто Л.О., Кондрашова Л.В., Сисоєва С.О. та ін.). Акцентується увага на важливості формування у вчителя майстерності управляти конфліктом, уміння орієнтуватися в конфліктних ситуаціях, критично оцінювати можливі наслідки своїх рішень, приймати рішення в невизначених ситуаціях.

Цінними для нашого дослідження є висновки про природу сімейних конфліктів, які безпосередньо відбиваються на процесі розвитку особистості дитини в системі внутрішкільних міжособистісних стосунків. Результати досліджень сімейної конфліктології, узагальнені В.І.Приходько, показують, що в конфліктних сім'ях у дітей легко формуються значні дефекти характеру і морального розвитку. Такі діти не мають позитивного досвіду співробітництва, кооперації, взаємних поступок і рішень, вони не відчувають глибокої взаємоповаги. У них можуть бути не сформованими альтруїстичні і гуманістичні якості і властивості, які так необхідні для безконфліктного існування. Усунення наслідків сімейних конфліктів може продуктивно відбуватися саме в системі "учитель-учень".

За результатами теоретичного дослідження нами виявлені фактори, які є непрямими стимулами виникнення конфліктів у системі "учитель-учень".

Це, перш за все, протилежність декларованих і реальних цінностей та ідеалів суспільства. "Подвійна мораль", яка міцно укорінилася в усіх соціальних сферах – від дитячого садочка до

найвищих інстанцій – є каменем перешкоди розвитку особистості зростаючої людини. Всім добре знайома ситуація, коли дитині в школі кажуть одне, а вдома й у тій самій школі вона бачить зовсім інше. Одні діти дуже легко засвоюють ці “правила гри” – привчаються лицемірити, пристосовуватися, цинічно ставитися до інших людей та до будь-яких ідеалів і моральних норм. Інші – тяжко переживають, намагаються зрозуміти ті протиріччя, що відкриваються перед ними, і часто, не зумівши подолати цю непосильну задачу, відмовляються взагалі від оволодіння соціальними нормами (“правилами гри”), протиставляють себе суспільству. Однак глибоко в підсвідомості у них назавжди залишається почуття ущербності, яке переходить у комплекс неповноцінності. Цей комплекс людина найчастіше компенсує в асоціальній поведінці, яка виявляється в конфліктних ситуаціях.

Інший фактор – неможливість задоволення потреби в персоналізації. Потреба в персоналізації, тобто потреба бути особистістю, є базисною, власне людською потребою. Необхідною умовою її задоволення є свобода. Адміністративно-командна система, що є різновидом тоталітарного суспільства, виключала можливість вільного розвитку особистості, творчої ініціативи, різноманітності шляхів самореалізації. Людина, яка від самого народження примушена була жити в рамках жорсткої регламентації поведінки, від якої вимагалось, перш за все, уміння підкорюватися і виконувати вказівки не розмірковуючи, вірити в те, що “заведено”, а не дошукуватися істини, не вмiла і не могла задовольнити потребу в персоналізації.

Серед чинників, які безпосередньо впливають на виникнення конфліктних ситуацій або їх неефективне розв’язання, слід передусім виділити психічний стан учителя. У літературі психічні стани, що виникають у процесі взаємодії учителя і учнів, майже не досліджені. Однак окремі праці демонструють значимість фактора взаємозалежних психічних станів у системі “учитель-учень”. Так, М.Д.Левітов у процесі спостереження за учителями на уроках виділив шість видів стійких психічних станів і особливості їх динаміки. До них віднесено:

- стан педагогічно невиправданої емоційної збудливості при недостатньому вольовому контролі;
- чергування протилежних психічних станів з різною їх динамікою (емоційної збудливості і спокійної форми реагування);
- рівний психічний стан за помірної і слабкої виразності у формі звернення;
- спокійний стан ділової зосередженості до учнів і розсудливості з переважанням вимогливості до учнів;
- стан яскраво вираженого захоплення педагогічним процесом.

Психічні стани, які виникають у навчанні, є відзеркаленням тих ситуацій, які мали місце в навчальному процесі в учня, з одного боку, і в учителя в його педагогічній діяльності - з іншого. Така закономірність характерна і для конфліктних ситуацій. У своїх дослідженнях А.О.Прохоров зробив цікаві висновки про те, що високий рівень розвитку професійно-педагогічних якостей зменшує інтенсивність негативно забарвлених емоційних станів і обумовлює актуалізацію позитивних психічних станів у педагогічній діяльності.

Учні чутливі до настрою учителя, він значною мірою визначає їх працездатність. Саме тому для учителя мусить бути характерним домінування позитивно забарвлених станів у педагогічній діяльності. У конфліктних же ситуаціях, які ускладнені міжособистісними стосунками, дана вимога набуває обов'язкового характеру. Роздратований або дуже суворий вигляд, льодяне мовчання з боку вчителя перешкоджає встановленню довірливих стосунків з учнем, що є важливою передумовою конструктивного розв'язання конфлікту. І навпаки, комфортний стан вселяє впевненість, створює спрямованість на успіх. Рівний, спокійний настрій без бурхливих проявів також допомагає учню прийти до правильних висновків і рішень щодо виходу з конфліктної ситуації.

Ускладнення процесу попередження і подолання конфліктів у системі "учитель-учень", ми пов'язуємо із синдромом "професійного вигорання" у вчителів. Синдром

“професійного вигорання” є стресовою реакцією, яка виникає внаслідок довготривалих професійних стресів середньої інтенсивності [3,28]. Проявляється цей синдром через загальне почуття втоми, вороже ставлення до роботи, загальне невизначене почуття занепокоєння, сприймання роботи як такої, що постійно ускладнюється та стає менш результативною. Педагог може легко впасти в гнів, дратуватися й почувати себе розбитим, приділяти багато уваги деталям і бути налаштованим надзвичайно негативно до всіх подій. Гнів, що він відчуває, може призвести до розвитку підозрілості. Окрім того, кожен, хто намагається допомогти, щось порадити, викликає роздратування. Такі симптоми не лише загострюють наявні конфлікти з учнями, а й призводять до появи нових.

Слід зазначити, що серйозною перешкодою на шляху попередження і розв’язання конфліктних ситуацій є поведінкові зміни і ригідність мислення учителя як наслідок “професійного вигорання”. Учитель зазвичай балакучий і нестриманий може стати тихою і відчуженою людиною. І навпаки. Ригідний педагог закритий до змін, оскільки це вимагає енергії й ризику, котрі є великою загрозою для вже виснаженої особистості. Проте в складних ситуаціях міжособистісної взаємодії учителя з учнями продуктивним може бути лише творче ставлення до проблеми, нестандартна поведінка, оптимістичне сприйняття ситуації та перспектив виходу з неї.

Досліджуючи природу конфліктів між учителем і учнем, слід зважувати і на такий фактор, як стереотипізація у пізнанні вчителем особистості учня. Оціночні стереотипи педагогів мають, як правило, суб’єктивний, індивідуальний характер. В їх основі лежить зафіксований досвід спілкування конкретного вчителя з учнями. Так, у педагогів під впливом власного досвіду формуються специфічні соціальні стереотипи відмінника, активіста, двічника тощо. Зустрічаючись уперше з незнайомим учнем, вчитель з більшою чи меншою ймовірністю прогнозує наявність у нього рис, зумовлених належністю до тієї чи іншої категорії. Це може допомагати в роботі, але одночасно може перетворюватися на гальмо в процесі попередження і подолання конфліктів. Стереотипи обмежують здатність учителя адекватно і різнобічно пізнавати особистість учня, що

негативно впливає на ефективність керування її розвитком. Для подолання конфліктів учителю слід насамперед володіти значною інформацією про дитину. Що глибше і всеосяжно вчитель знає учня, то менше стереотипи впливають на оцінку його особистості. Цим пояснюється необхідність системного і систематичного проведення учителем діагностичної роботи в учнівському колективі.

Найпоширенішим фактором, який сприяє виникненню і загостренню конфліктів, є бар'єри у спілкуванні, характерні для взаємодії вчителя з учнями (Д.Катц, Г.Ласвелл, М.Андерсон, Є.Кузьмін, Б.Паригін, Я.Коломінський та ін.). Ці труднощі можна описати як суб'єктивне переживання людиною порушень у здійсненні спланованого спілкування через неприйняття партнера, нерозуміння його дій та слів, зміну комунікативної ситуації або власного психоемоційного стану тощо.

Як свідчать експериментальні дослідження конфліктів в системі "вчитель-учень", труднощі у спілкуванні зумовлюються тим, що вчитель постійно використовує один і той самий метод без урахування його зв'язку з іншими; методи не пов'язані між собою, не відповідають особливостям і можливостям учнів та індивідуально-психологічним особливостям учителя.

Вище наведені фактори переконують у пріоритетній ролі учителя щодо попередження і розв'язання конфліктних ситуацій у стосунках з учнями. Особливо гостро це виявляється в умовах педагогічної взаємодії з учнями початкових класів, які є недосвідченими і несформованими достатньою мірою особистостями. Особливості молодшого шкільного віку поряд з іншими чинниками визначають специфіку передумов виникнення конфліктів та шляхи їх розв'язання. Тому успішне подолання конфліктних ситуацій між учителем і молодшим школярем вимагає правильного розуміння загальнопсихологічних особливостей учнів цього віку, в тому числі тих, які обумовлюють схильність до ускладненої поведінки.

Психологічна наука, зокрема, засвідчує, що вже до кінця дошкільного віку в дитині з'являється незадоволеність тим положенням, що вона займає; тими видами діяльності, які вона опанувала; тими відносинами, що у неї складаються з дорослими й однолітками. З'являється прагнення зайняти нове,

більш доросле положення, формується внутрішня позиція “бути школярем”. Так виникає криза семи років, що проявляється з моменту приходу дитини в школу.

У молодшому шкільному віці не тільки розширюються соціальні зв'язки дитини, змінюється ставлення до неї з боку дорослих і однолітків, з'являється нова діяльність, що стає для неї провідною – навчання. Воно значно розширює можливості для самопізнання. Вивчаючи предмети, дитина не тільки задовольняє свої пізнавальні потреби, але й встановлює стосунки з іншими школярами, учителем як суспільним дорослим. Спираючись на оцінки інших, учень вчиться оцінювати себе, свої здібності і можливості, аналізувати свої переживання з приводу успіхів і невдач не тільки в навчальній діяльності, але й в інших сферах життя; прагне взаємодії з учителями, батьками, однолітками. З одного боку, це є доброю основою для соціального розвитку дитини, але з іншого боку, нерідко стає підґрунтям виникнення конфліктів різної складності і змісту. Саме тому, що дитина не володіє достатнім досвідом аналізу конфліктних ситуацій, самостійного прийняття рішень щодо їх розв'язання, процес подолання конфліктів ускладнюється.

Ефективне розв'язання конфліктних ситуацій в роботі з молодшими школярами ми пов'язуємо передусім з психологічною компетентністю педагога. Проведене педагогічне спостереження показало, що компетентність більшості учителів початкових класів у попередженні і розв'язанні конфліктів в системі “учитель-учень” ґрунтується на авторитарних засадах. Це виявляється в директивному впливові на вихованця (через наказ - до безпосередньої відповідної дії учня), категоричності позиції учителя, його ігноруванні особистої думки школяра тощо. Така культура педагогічної дії відповідає рівню “монологіки” як найнижчому рівню організації педагогічного процесу.

Реалії і перспективи розвитку педагогічної практики формують нове, принципово інше бачення методологічної основи спільної діяльності учителя і учня. Мова йде передусім про організацію педагогічного процесу на діалогічному рівні, концептуальним підґрунтям якого виступають ідеї

гуманістичної психології і педагогіки. Лише на діалогічному рівні можливим стає цілісне розуміння і врахування особливостей психічного розвитку дитини. Як наслідок, учитель зможе обрати найбільш правильну стратегію розв'язання конфлікту, методи і форми педагогічного впливу на поведінку учня.

Учитель потребує спеціальної підготовки щодо розв'язання конфліктів, якими насичене шкільне життя. Ефективними, на наш погляд, є проведення ділових ігор, психологічних тренінгів з метою відпрацювання та коригування основних умінь – складових майстерності управління конфліктом. До таких ми відносимо:

- спілкуватися на формальній та неформальній основах та ефективно взаємодіяти з учнями;
- проявляти якості лідера, необхідні в спілкуванні з дітьми;
- орієнтуватися в конфліктних ситуаціях та правильно їх урегулювати;
- отримувати та опрацьовувати потрібну інформацію, оцінювати, порівнювати, засвоювати її;
- приймати рішення в невизначених ситуаціях тощо.

Вчителі повинні навчитися визначати в ситуації момент, коли можна було б помітити її перехід у конфлікт; розуміти, чому це не відбулося; аналізувати свою поведінку в конфліктній ситуації та допущені помилки тощо.

Визначення правильної стратегії у розв'язанні конфлікту потребує з боку учителя розуміння того, що молодший школяр часто має ускладнення у формулюванні своїх думок і почуттів, однак може розповісти про конфлікти з вчителем, однокласниками, про свої страхи. Це може відобразитися в його поведінці. Тому перед початком роботи над розв'язанням конфлікту учителю необхідно розпитати дитину та з'ясувати її ставлення до згаданої проблеми: “Кажуть, що ти занадто часто б'єшся, чи ти не хотів би спілкуватися з дітьми якось по-іншому?” тощо.

Після правильного встановлення контакту дитина рідко відмовляється від спільної роботи з психологом у ході корекції. У випадку категоричної відмови дитини від роботи над якоюсь проблемою необхідно припинити всі спроби прямого впливу.

Ознаками успішного вирішення проблеми може бути зміна емоційного стану дитини (“Я більше не буду боятися уроків математики” тощо) або її поведінки (“Я більше не б’юся з однокласниками”, “Я можу не лаятися з товаришами” тощо). Важливо, щоб усі учасники конфліктної ситуації сприймали ці ознаки однозначно та раділи успіху, а не висували одразу всю решту проблем. Бажано постійно заохочувати, “святкувати” будь-який успіх дитини, її просування в бажаному напрямку: “Ти мене дуже порадував вчора! Я бачила, як ти сперечався з Михайлом у коридорі, тобі хотілося битися, але ти утримався. Це чудово! Як тобі це вдалося?”

У мові педагога, який перебуває в конфліктній ситуації з учнем, неприпустимі слова “ти повинен”, “це обов’язково потрібно”; замість цього бажано використовувати вирази типу: “давай спробуємо”, “зробимо, якщо хочеш”, “ти можеш навчитися цьому...”. Бажано домовитися про подальші зустрічі з дитиною та проводити динамічне спостереження за нею.

Мета розв’язання конфлікту або його попередження, яка формулюється учителем, може бути неприйнятною для дитини, неспівпадаючою з її особистісними чи психофізіологічними особливостями. Наприклад, конфлікт між учителем і учнем загострився внаслідок некерованої поведінки учня на уроці. Учителька хоче навчити дитину сидіти нерухомо протягом всього уроку, хоча в дитини виражений синдром гіперактивності. У цьому випадку “добрі” наміри педагога лише підсилюють кризу їхніх стосунків. Тому потрібною є робота з мотивацією самої вчительки.

Ураховуючи всю складність ситуації, коли сам учитель є учасником конфлікту, ми дійшли висновку про необхідність свідомого і майстерного здійснення ним педагогічної підтримки школяра поряд з навчанням і вихованням. Підтримка – це внутрішня націленість педагога і дитини на значиму для обох спільну роботу, спрямовану як на розв’язання проблеми (конфлікту, утруднення, перешкоди) дитини, так і на продуктивну, творчу діяльність, у процесі якої дитина хоче і може приймати цілком самостійні рішення. Педагогічна підтримка завжди індивідуальна і має базуватися на зовсім

інших методах – не управління, не керівництво, не контроль, а забезпечення умов для самоврядування і самоорганізації.

Гуманістичність позиції учителя в конфліктній ситуації за умов здійснення ним педагогічної підтримки дій школяра виражатиметься у відмові від моралізаторства, жорстких вимог діяти саме так, а не інакше. Замість авторитарної позиції учитель демонструє наміри досягти порозуміння і компромісних рішень, навчаючи цього учнів.

Слід створювати нові механізми виховання і моральної саморегуляції школярів, а не культивувати ті, що вже склалися. У цьому плані перспективними видаються такі форми взаємодії у системі “учитель-учень”, які активізують закономірний процес зростання виховуючої ініціативи у дітей, який проявляється у висуненні і постановці виховних задач самими вихованцями, розширюючи рамки їхнього особистісного вдосконалюючого смислопокладання, зміцнюючи властиві їм ціннісні орієнтири.

Разом з тим, продуктивне розв’язання конфліктів в системі “учитель-учень” обумовлює необхідність моделювання ситуацій вільної, творчої співпраці. У виховних ситуаціях такої спрямованості вихованець сповна активізує вищий рівень своєї самосвідомості для самостійного винайдення і реалізації якісно нових, конструктивних способів просоціальної поведінки.

Література:

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник. – К.: ІЗІН, 1998. – 204с.
2. Горелова Г.Г. Кризисы личности и педагогическая профессия. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2004.- 320с.
3. Гринберг Дж. Управление стрессом. – СПб: Питер, 2002. – 496с.
4. Карамушка Л.М., Зайчикова Т.В. Синдром «професійного вигорання» у вчителів: гендерні аспекти. – К.: «Міленіум», 2003. - 40с.
5. Карамушка Л.М. Попередження та подолання конфліктів в установах середньої освіти. – К.: Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України, 1994. – 53с.
6. Проблема імітаційно-ігрового підходу до організації навчального процесу у вищій школі: Зб. наукових

матеріалів / Під ред. д.п.н., проф. Л.В.Кондрашової. – Кривий Ріг, 2001. – 184с.

7. Педагогічна майстерність: Підручник/ І.А.Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред І.А.Зязюна. – К.: Вища шк..., 2004. – 422с.
8. Петровская Л.А. О понятийной схеме социально-психологического анализа конфликта // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии / Под ред. Г.М.Андреевой, Н.Н.Богомолова. – М.: Изд-во МГУ, 1977. – С. 126-143.
9. Сорока Г.І. Система педагогічної підтримки дітей в освіті. – Х.: Видав. Гр.. „Основа”, 2003. – 80с.
10. Хлебнікова Т.М. Ділова гра як метод активного навчання педагога. – Х.: Вид.група „Основа”, 2005. – 80с.

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДИТИНИ-ДОШКІЛЬНИКА

Стаття посвячена проблеме познавательной деятельности ребенка-дошкольника. В ней даны теоретические сведения о дидактических условиях активизации этой деятельности.

The article deals with the problem of cognitive of a pre-school pupil. It gives theoretical information about didactic conditions of the activization of the process.

Проблема пізнавальної діяльності дитини-дошкільника досліджувалася багатьма вченими (Дж.Брунер, Л.С.Виготський, Л.А.Венгер, М.І.Лісіна, В.С.Мухіна, С.Л.Рубінштейн та ін.).

Поняття “пізнавальна діяльність”, за С.Л.Рубінштейном, – це “певна сукупність певним чином пов’язаних дій (операцій), функція яких, на відміну від знань, полягає не в тому, щоб зображувати об’єкт (ті чи інші його сторони), а в тому, щоб за допомогою цих дій були одержані істинні знання про об’єкт, тобто знання, що адекватно відображують його таким, яким він є насправді” [6, 285].

А.М.Богуш пізнавальну діяльність розуміє як “організований, цілеспрямований процес засвоєння дитиною

нових знань, набуття нових умінь та навичок, уточнення й закріплення знань, умінь і навичок, набутих у попередньому досвіді з допомогою дорослих чи самостійно” [1, 49].

Д.Б.Годовікова, М.І.Лісіна наголошують на тому, що пізнавальна діяльність дитини дошкільного віку – ще “орієнтовно-дослідницька діяльність, спрямована на пізнання оточуючого світу”.

Пізнавальна діяльність має складну структуру: мету, завдання, мотив, спосіб виконання, дії та операції, умови, оцінку, контроль. Так, наприклад, Н.Ф.Гализіна виділяє два класи пізнавальної діяльності:

1) **загальна** (охоплює такі прийоми, що використовуються у всіх видах діяльності): *уміння планувати свою діяльність, оцінювати й контролювати її; порівняння, узагальнення, абстрагування, класифікація та ін.;*

2) **специфічна** (стосується лише однієї конкретної діяльності): наприклад, у мовленнєвій – *прийоми звукового та складового аналізу слів, переказ художнього тексту, заучування вірша тощо.*

Одним із чинників пізнавальної діяльності, на думку Т.І.Науменко, є **психічна активність дитини**, яка визначається психологами як потреба організму в пізнанні довкілля, суспільних відносин, “потреба в пізнанні самого себе”. З часом за сприятливих умов психічна активність дитини переходить у пізнавальну активність.

Вчені (А.В.Брушлінський, А.М.Матюшкін, С.Л.Рубінштейн та ін.) визначають джерело розвитку пізнавальної активності, як-от: **пізнавальну потребу**, яка, в свою чергу, стимулюється низкою протиріч:

- незбігання думки про предмет із самим предметом (С.А.Рубінштейн);
- невідповідність між вихідними умовами і вимогами завдання (А.В.Брушлінський);
- невідповідність звичних способів дії, що використовуються особою, вимогам задачі (А.М.Матюшкін);
- незбігання характеристик чуттєвих вражень з тими, що були реально одержані (С.Д.Смірнов).

К.А.Абульханова-Славська, Д.Б.Богоявленська та ін. звертають увагу на те, що здібність до самостійного виявлення суперечностей є свідченням активності особистості, проявом її творчих можливостей.

Слід зазначити, що Ю.К.Бабанський, досліджуючи проблему оптимізації навчально-виховного процесу, наголошував на тому, що його ефективність закономірно залежить від умов, у яких він відбувається.

Сама умова як педагогічна категорія у науковій літературі немає однозначного тлумачення. Найчастіше її розуміють як “сукупність факторів, що впливають на когонебудь, щонебудь, які створюють середовище, у якому протікає щось” [3, 412].

Мета нашої статті полягає у виявленні дидактичних умов активізації пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку.

Розбудова національної системи освіти, її докорінне реформування потребує, щоб фахівці дошкільного виховання були добре обізнані з працями, ідеями С.Ф.Русової, К.Д.Ушинського, В.О.Сухомлинського та вміли творчо використати їх.

Все життя дитини супроводжується різними видами діяльності, у процесі яких вона набуває певних знань, здійснюється її психічний розвиток. Рушійною силою психічного розвитку, за Л.С.Виготським, є навчання як шлях “привласнення” дитиною загальнолюдських цінностей. Разом з тим, ніяке навчання не буде успішним, якщо дитина сама не буде виступати суб’єктом пізнавальної діяльності. Ця дидактична умова набуває особливого значення у системі дошкільної освіти.

Активізація пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку, на нашу думку, сприятиме *врахування індивідуальних особливостей кожної вікової групи.*

Важливою дидактичною умовою, що забезпечує пізнавальну активність дошкільнят, є *увага до мовленнєвої діяльності*, яка виступає одним із видів пізнавальної діяльності. Теорія мовленнєвої діяльності знайшла висвітлення у працях Л.В.Щерби, Л.С.Виготського, О.О.Лурії, Н.І.Жинкіна, О.М.Леонтьєва та ін. Як зазначають науковці, розвиток

мовлення дітей у ранньому віці є “важливим завданням виховання, оскільки мова нерозривно пов’язана з розвитком усіх психічних процесів (сприймання, пам’ять, мислення) і водночас служить основою цілеспрямованої діяльності дитини” [1,58]. Розвиток мовлення здійснюється під впливом навколишнього середовища і насамперед під активним впливом дорослих.

Сучасні лінгводидакти (Д.Ф.Ніколенко, А.К.Маркова, А.Д.Салахова, М.М.Кольцова, А.М.Богуш та ін.) розрізняють чотири види мовленнєвої діяльності: 1) слухання (аудіювання); 2) говоріння; 3) читання і 4) письмо. У дошкільному закладі діти опановують лише першими двома видами мовленнєвої діяльності.

Слухання (аудіювання) – це сприймання мовлення на слух і його розуміння. Його мета - розкриття смислових зв’язків, осмислення сприйнятого на слух мовленнєвого повідомлення мовця. Результатом слухання є розуміння або нерозуміння тексту.

Говоріння – це продуктивний вид мовленнєвої діяльності, активний процес здійснення спілкування. Результатом його є зовнішнє вираження способу формування та формулювання думки засобами мови.

Вказані види мовленнєвої діяльності тісно пов’язані між собою й обумовлюють ефективність один одного. Так, смислове сприймання й розуміння мовлення залежить від характеру мовленнєвої діяльності мовця; від того, наскільки зрозуміло і чітко висловлюється мовець; від темпу, виразності мовлення; від уміння виділити головне, встановити контакт зі слухачами [1,53]. Розуміння мовлення, за С.Л.Рубінштейном, вже включає в себе його активне вживання [6,302].

Активізація пізнавальної діяльності - це збільшення питомої ваги активності особи у процесі самої діяльності. Під активізацією мовлення психологи (Л.С.Виготський, О.М.Леонтєв, С.Л.Рубінштейн) розуміють переведення складників мовленнєвої діяльності (говоріння, слухання) на більш високий рівень, що полягає в доповненні їх мовними, якісними змінами.

Навчання дітей говоріння і слухання, як зазначають А.М.Богущ, Т.О.Пироженко, Т.І.Науменко, відбувається у процесі навчально-мовленнєвої пізнавальної діяльності.

Під навчально-мовленнєвою пізнавальною діяльністю науковці-методисти пропонують розуміти „організований, цілеспрямований процес використання мови задля передавання та засвоєння суспільно-історичного досвіду, оволодіння суспільними способами дій у сфері наукових понять, встановлення комунікацій та планування своїх дій” [1,54]. Навчально-мовленнєва пізнавальна діяльність дітей дошкільного віку складається з різноманітних видів говоріння (*запитання, відповіді, розповіді, описи, переказ* тощо) та слухання (*слухання мовлення товариша, вихователя; слухання казки, оповідання, розповіді* та ін.). У процесі навчально-мовленнєвої діяльності у дітей формуються:

мовленнєві навички	мовленнєві вміння
це автоматизовані дії з мовним матеріалом (фонетичним, лексичним, граматичним) як у процесі слухання, так і у процесі говоріння	це засвоєння суб'єктом норми і правила мови, це сукупність мовленнєвих дій, операцій, навичок, які дозволяють здійснювати мовленнєву діяльність, спілкування

У навчально-мовленнєвій діяльності дітей дошкільного віку може відбуватися **активізація мовлення**, що передбачає: перехід мовленнєвих структур шляхом поступового введення у старі структури нових компонентів, що веде до виникнення нових форм мовлення (діалог, монолог, розгорнуте пояснення та ін.).

Оскільки мовлення обслуговує всі види пізнавальної діяльності, то можна зробити висновок: чим активнішим є мовлення дитини (запитання, звертання, пояснення, міркування і т.п.), тим ефективнішою буде пізнавальна діяльність, очевидно її результативність.

Література

1. Богущ А. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика. – Запоріжжя: Просвіта, 2000. -246с.

2. Брунер Дж. Исследование развития познавательной деятельности. –М.: Педагогика, 1971. -194с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. –К.: Либідь, 1997. -603с.
4. Лисина М.И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками //Вопросы психологии. -1982. -№1. –С.17-23.
5. Розвиток пізнавальних здібностей дошкільників /За ред. А.М.Богущ. –Одеса: Наука, 1998. -149с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. –М.: Педагогика, 1989. -378с.
7. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся. –М.: Знание, 1983. -202с.

І.Ф.Шудзіховська

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ГІМНАЗІЇ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ГУМАНІСТИЧНОГО СПРЯМУВАННЯ

В работе раскрываются особенности познавательного интереса учащихся гуманистической направленности и пути его формирования.

The peculiarities of cognitive of humane trend and ways of their forming is revealed in the article.

Процесу формування особистості учня гімназії, розвитку його інтелектуальних здібностей сприяють міцні знання про природу, історію і культуру рідного краю, які ґрунтуються на краєзнавчому принципі: шляхом пізнання дійсності від близького до далекого, від знайомого до незнайомого. Такий підхід у формуванні пізнавальних інтересів передбачає утвердження одвічних духовних цінностей людини: патріотизму, працьовитості, власного світогляду, національної свідомості.

Основними дидактичними умовами формування пізнавальних інтересів учнів гімназії на заняттях - врахування захоплень і вікового складу, зміна вражень за рахунок різноманітних виховних прийомів, створення ситуації раптовості, новизни, романтичності, емоційно-інтелектуальне нагітання, колективна творчість. Активізація пізнавальної

діяльності здійснюється методами проблемного викладання, частково-пошуковим і дослідницьким, а також використанням елементів колективної праці. Сприйняття пізнавального матеріалу учнями гімназії підвищується, коли використовуються сучасні та краєзнавчі явища і факти, наочні засоби інформації, образні характеристики окремих природних об'єктів і явищ, парадоксальні дані.

У процесі дослідження, ми здійснили, на основі довільної виборки випускників гімназії, умовний розподіл їх ієрархії успішності навчання, участі в конкретній дидактичній діяльності, оцінки розвитку гуманістичних знань в учнів 2 експериментальних та 2 контрольних класів. Використовувалася спеціально розроблена карта, у якій різний ступінь засвоєння гуманістичних знань, оцінювався в балах. Спочатку кожен майбутній випускник гімназії дав самооцінку ступеню засвоєння літературних знань: історичних, філологічних та ін. Потім оцінка давалася групою "експертів" (класний керівник, викладачі предмету, вчителі-методисти), які визначали ступінь засвоєння літературно-мовних знань кожним учнем гімназії, що нас цікавив.

Подаємо зразок дидактичної картки, яку ми використовували в процесі експериментальної роботи:

1. Що ви дізналися про національно-культурне життя України в 70-90-х роках XIX ст.? Чи сприятливими були суспільні обставини для творчості українських письменників?
2. Чому центр української журналістики і науки перемістився з Києва до Львова? Назвіть журнали та альманахи, що виходили тоді в Україні?
3. Розкажіть про досягнення української прози, схарактеризуйте її тематику, жанрове багатство.
4. Які поети творили в 70-90-х роках XIX століття? Розкрийте особливості поетичної творчості цього періоду, провідні мотиви лірики.
5. Схарактеризуйте розвиток драматургії і театру.
6. Які композитори писали музику для опер, оперет, комедій і драм? Що дізналися ви про їхні твори з підручника?

Результати проведеного експерименту подаються у таблиці 1.

З аналізу даних, наведених у таблиці 1, виявили, що у цілому самооцінка учнів експериментальних класів ступеня засвоєння літературних знань і оцінка з боку "експертів" практично збігаються (різниця 0,02 бали). Але за окремими рівнями знань різниця коливається в межах від -0,1 до +0,4. Причому найменш засвоєними вважалися такі знання, як історичні, логічні, психологічні, оцінені у процесі навчальної роботи. Отже, літературні знання, які отримані при вивченні нормативних курсів літератури та мови, а також на основі самоосвіти, життєвого досвіду, виявляються недостатніми для формування у майбутніх випускників певних гуманістичних якостей.

Таблиця 1

Оцінка засвоєння літературних знань в учнів гімназії

Літературні знання учнів гімназії	Ступінь засвоєння літературних знань (в балах)		
	Самооцінка	Оцінка експертів	Різниця в оцінках
Літературні	4,5	4,7	-0,2
Гуманістичні	4,3	4,1	+0,2
Логічні	3,9	4,2	-0,3
Оцінні	3,6	3,7	-0,1
Історичні	3,6	3,2	+0,4
Комунікативні	3,8	3,5	+0,3
Інформаційні	3,5	3,4	+0,1
Середній бал	3,74	3,82	0,02

При детальному аналізі відповідей респондентів встановили, що ступінь засвоєння літературних, гуманістичних, логічних знань майже не залежить від того, як встигають учні: на "відмінно" чи тільки на "задовільно". Причому у деяких учнів-відмінників самооцінка гуманістичних якостей значно

нижча, ніж оцінка "експертів". Такі якості особистості, як організованість, працелюбність, ініціативність краще розвинуті у майбутніх випускників, які активно ведуть громадську роботу, беруть участь у різних формах гуманітарної самоосвіти та у науковому пошуку.

Учні з задоволенням брали участь у цьому дослідженні. Багато з них заявили, що вперше задумались над тим, у якій мірі у них розвинуті гуманістичні якості, необхідні для майбутньої професійної діяльності.

Таким чином, під основами гуманістичної культури, дидактичної діяльності учнів гімназії ми розуміли певну суму знань та практичних умінь для організації новітньої технології здобуття літературних знань у позанавчальній діяльності: проведення літературних дискусій, екскурсій на природу та ознайомлення з історичними пам'ятками минулого, що дозволяє розширити світогляд випускників гімназій.

Ми передбачили, що в поняття основи гуманістичної культури особистості повинні входити такі аспекти: 1) загальноосвітні та спеціальні літературні знання; 2) правила техніки безпеки і поведінки учнів у позанавчальний час; 3) вміння учнів гімназії планувати проведення позанавчального часу; 4) уміння учнів визначати якість виховного заходу; 5) уміння майбутніх випускників гімназії робити простий аналіз витратання часу і матеріалів у позанавчальний час.

Основними шляхами формування елементів гуманістичної культури особистості учня гімназії є використання новітніх педагогічних технологій у навчальному процесі. Дослідження, яке ми провели, переконує, що основи гуманістичної культури формуються під впливом сім'ї, колективу класу неформальної групи, у процесі позанавчальної діяльності, але вирішальна роль належить індивідуальній творчій навчально-пізнавальній праці, коли поєднуються теоретичні знання і здобувається досвід загальноосвітньої практики.

Дослідження ефективності формування в учнів гімназії елементів гуманістичної культури ми проводили у процесі позанавчальної діяльності, яка пов'язана з умінням захопити майбутніх випускників цікавими справами. Враховувалося, що

учні гімназії у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу мають можливість здійснювати розвиток пізнавального інтересу в позанавчальний час у процесі наукового пошуку.

Одним із важливих елементів гуманістичної культури особистості майбутнього випускника гімназії є здобуття філологічних знань, які одночасно з досвідом життєдіяльності складають основу гуманістичної культури.

Ми запропонували учням підготувати науковий реферат з української мови з теми: "Речення". Зокрема, у названій роботі дати відповіді на такі питання:

1. Скільки відокремлених членів у поданому реченні?

Засвідчена в родині Драгоманів, народжена в родині Косачів, зійшла зоря крізь марища туманів, тепло надії людям несучи (В.Гей).

2. У скількох реченнях є відокремлені узгоджені означення?

а) Нарешті сніг закружляв, лапятий і сріблястий (Панас Мирний).

б) І кохання, легке й крилате, я запрагну змінить у вічність (О.Теліга).

в) Осяяні місяцем, гори блищать, осріблені місяцем, сосни шумлять (О.Олесь).

г) Сахається розгублена душа, почувши раптом тихі кроки щастя (Л.Костенко).

д) Ти згадала мене, бездольного (Леся Українка).

3. У якому з поданих речень дієприкметниковий зворот виділяється комами?

а) Омиті росами квітки розтуляють повіки (В.Сосюра).

б) Непорушно стоять дерева загорнені в сутінь (М.Коцюбинський).

в) Добре світ народжений в любові (Т. Коломієць).

г) Підхоплена хвилями шлюпка вилетіла в море (М. Грубляїні).

д) Степ оповитий тишею дихав пахощами росяних трав (П.Панч).

Результати дослідження підтвердили думку про те, що уміння майбутніх випускників планувати виконання творчих літературних завдань від 9 класу до 11 класу зростає. Коли на початку експерименту, в якому брало участь 27 учнів 2 класів

(10 в контрольних і 17 в експериментальних класах), найвищої оцінки не одержав жоден учень, добру-лише 7,3 % і 18,8 %, а середню 28,5 і 23,7 % відповідно у контрольних та експериментальних класах, то після закінчення експерименту в учнів 2 класів найвищі оцінки були у 4,4 % та 12,2 %, а добрі у 15,3 % та 32,7 % в тій же відповідності.

Поетапне залучення випускників гімназії до розробки тематики літературних вечорів і творчих індивідуальних завдань, самовдосконалення формує в них уміння передбачати систему здобуття літературних знань, що є важливим елементом виховання гуманістичної культури.

Гуманістична культура особистості майбутнього випускника гімназії базується на пізнавальних потребах. Пізнавальні потреби є продуктом історичного розвитку, які зумовлені під впливом нових ринкових відносин, нового економічного розвитку державності України, що виникли в процесі діяльності школи-гімназії як освітнього закладу нового типу.

У процесі дослідження виявили, що пізнавальні потреби окремої особистості залежать від дидактичних умов її навчання, в кінцевому рахунку вони зумовлюються навчально-побутовими обставинами, місцем і ставленням учня гімназії в реальному житті до задоволення таких потреб.

Таким чином, аналіз поданого вище матеріалу дозволяє зробити узагальнення, що дидактичні особливості формування літературно-мовних знань особистості повинні реалізуватися у процесі навчально-пізнавальної діяльності, починаючи з I класу, і завершуватися здобуттям професійної освіти.

Отже, реалізація навчальних програм у процесі літературно-мовної підготовки учнів гімназії вимагає корекції технології гуманістичної освіти майбутніх випускників, розуміння викладачами гімназій конкретних завдань загальноосвітньої підготовки особистості учня.

Педагогічна технологія гуманістичної підготовки учнів гімназії - це вироблення в них уяви про наукові закономірності розвитку сучасної науки, розуміння особливостей ринкових відносин, цілеспрямоване, систематичне формування в майбутніх випускників літературно-мовних знань, вироблення

якостей високої організованості та творчої ініціативи в засвоєнні нових знань.

Основними завданнями реалізації технології гуманістичної підготовки учнів гімназії у процесі дослідження були:

- врахування змісту літературно-мовної освіти, його взаємообумовленості між потребами держави та пізнавальними потребами, природними, економічними, науково-технічними, практичними сторонами їх розв'язання;
- розкриття для кожного майбутнього випускника гімназії дидактично-пізнавальних аспектів виховання особистості, базуючись на досвіді практичної роботи школи-гімназії та власної ініціативи викладачів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу;
- обґрунтування необхідності постійного удосконалення методики гуманістичної підготовки випускників гімназії у реальних умовах навчально-пізнавальної діяльності;
- активізація шляхів підвищення ефективності гуманістичної підготовки майбутніх випускників через вдосконалення навчальної, громадсько-практичної діяльності, вирішення питань урізноманітнення елементів позанавчальної роботи.

У нашому дослідженні діяльність учнів гімназії розглядається як важливий компонент педагогічної технології у формуванні літературно-мовних знань особистості. Різноманітні її види сприяють реалізації мети у використанні новітніх технологій розвитку гуманістичних рис майбутніх випускників гімназії.

Навчально-пізнавальна діяльність сприяє засвоєнню теорії та практики взаємодії основних гуманістичних законів у суспільстві і природі, оволодінню прийомами логічного мислення. Практично - ділова гра, використана нами у процесі дослідження, формує досвід щодо прийняття педагогічно виправданих рішень, вироблення певних оцінних умінь та навичок у засвоєнні літературно-мовних знань.

Здійснюючи формуючий експеримент, ми досліджували у структурі гуманістичної підготовки випускників гімназії вплив ролі літературно-мовних знань, умінь особистості. До

літературних умінь ми відносимо такі, котрі за своїми результатами навчально-пізнавальної діяльності спрямовані на удосконалення навчальної праці, економного витрачання часу, вироблення методики написання творів-мініатюр, наукових повідомлень літературно-мовного спрямування. Для цього ми використали один з найпопулярніших творів Миколи Вороного "За Україну". Вірш покладений на музику Я.Ярославенком, став маршем українських патріотів у часи національного визволення. Для учнів контрольних та експериментальних класів ми запропонували дати відповідь на такі питання:

- Чи співзвучна пісня Вашим почуттям?
- Як вона характеризує автора слів?
- Які рядки з тексту Ви б узяли для присяги рідній землі?
- Хто в літературі, зокрема в драматургії змалював образ подібного патріота?

Такий підхід дозволив нам виробити власну позицію щодо теоретичних аспектів класифікації літературних умінь учнів гімназії на основі одержаних і засвоєних гуманістичних знань. Для цього ми використали власну методику дослідження літературних умінь учнів-випускників, вивчаючи їх думки, ставлення до навчально-пізнавальної діяльності, враховуючи коефіцієнт засвоєння літературних знань.

Дослідження проводилось на основі врахування двох аспектів. Перший - дозволяв враховувати об'єктивність та обґрунтованість відповідей на подані вище запитання.

Другий аспект у дослідженні передбачав об'єктивність і постійність відповідей на ці питання, при реалізації різних методик опитування.

Вивчення думок, ставлення учнів-випускників до творчості Миколи Вороного проводилось на основі двох зрізів. Для одержання достовірної інформації у процесі дослідження умовно виділили чотири групи респодентів.

До першої групи (рівень I) - були умовно віднесені учні гімназії, які намагались об'єктивно і ґрунтовно відповісти на всі поставлені запитання.

До другої групи (рівень II) - умовно віднесли учнів, які вірно і повно дали відповідь на перші два питання, а на третє і четверте - не повну, або суперечливу відповідь.

Третій рівень – характеризується загальною невпевненістю, суперечливістю відповідей на всі питання.

Четвертий рівень – дозволив виявити у учнів випадкові, не систематизовані відомості, які торкалися суті першого і другого питання.

На основі аналізу відповідей учнів було складено таблицю структурних компонентів літературних знань.

Таблиця 2

**Структурні компоненти літературних умінь учнів
гімназії (в %)**

Компонети літер, умінь	Відповіді	Рівні інформації	2001	2002	2003
організаційні	стійкі	I	33,4	33,9	33,7
дидактичні	повні	II	30,6	31,1	31,2
оцінні	суперечливі	III	20,3	20,1	20,9
практичні	неповні	IV	15,7	14,9	14,2

Аналіз даних, що наведені у Таблиці 2, дозволяє корелювати розуміння компонентів структури літературних умінь на проміжних рівнях їх формування у учнів-випускників гімназії. Так, до організаційних умінь, майбутні випускники віднесли вміння дотримуватись режиму навчальної праці при виконанні домашніх завдань; самостійно зберігати у певному місці навчальні прилади та підручники; раціонально, ефективно використовувати час у процесі виконання літературних завдань.

До дидактичних відносимо: вироблення чіткої уяви в учнів гімназії про майбутню структуру навчальної діяльності, реалізацію конкретних навчальних завдань літературного спрямування; передбачення та планування певних засобів та часу при виконанні цих завдань; вироблення в учнів навичок систематичної навчальної праці.

До оцінних – вміння аналізувати і вести облік результатів навчальної праці; додержуватись послідовності у

виконанні навчальних завдань, вміти враховувати проміжні результати; вчитись оцінювати якість виконаної роботи, контролювати хід виконання навчальних завдань згідно передбаченого плану.

До практичних – уміння економити і раціонально використовувати час та допоміжні матеріали, які необхідні для виконання навчальних завдань літературного спрямування; постійне удосконалення навичок навчальної праці; обладнання робочого місця для здійснення навчально-пізнавальної діяльності.

Аналізуючи відповіді на питання 67 учнів-випускників, у процесі реалізації формуючого експерименту, ми намагались, виявити пізнавальний інтерес у майбутніх випускників до виявлення систематичної зацікавленості у вивченні української літератури. Для цього умовно розділили учнів гімназії на чотири групи.

Перша група – умовно віднесли учнів, які виявляли стійкий інтерес до літературних знань, до проведення позанавчальних літературних заходів та одержали високі позитивні оцінки за написання творчих робіт.

Друга група – умовно віднесені учні, які бажали регулярно здійснювати літературні виховні заходи.

Третя група – учні проявляли не достатньо стійкий інтерес до написання творчих робіт до літератури.

Четверта група - учні гімназії, які уникали проведення виховних заходів з літератури.

На основі аналізу викладачами-методистами діяльності учнів під час проведення формуючого експерименту, ми склали таблицю розвитку пізнавальних інтересів у процесі засвоєння літературних знань та виявлення організаційних умінь.

Аналіз даних, наведених у таблиці 3, дозволяє зробити узагальнення про те, що динаміка гуманістичного виховання учнів гімназії поступово зростає, а це зв'язано не тільки з успішним засвоєнням літературних знань майбутніми випускниками, але і систематичною підготовкою викладачів гімназії до проведення цілеспрямованої навчальної роботи з учнями, розвитку їх пізнавального інтересу.

Динаміка розвитку пізнавального інтересу у процесі вивчення літератури та організації виховних заходів(в %)

Групи учнів	Перший зріз	2000-2001	Другий зріз	2001-2002	Третій зріз	2002-2003
I	303	31,6	31,3	30,5	45,4	46,1
II	46,9	47,3	47,1	46,9	48,2	49,1
III	16,2	16,3	16,1	16,0	6,4	4,8
IV	6,6	4,8	5,5	6,6	0	0

На це вказують такі дані. Коли під час першого зрізу респондентів віднесених до першої групи було 31,6 %, то під час другого їх стало - 31,3 %, що вказує на деяку відсутність позитивного впливу викладачів; але під час третього зрізу спостерігається значний ріст учнів віднесених до першої групи - 46,1 %, що свідчить про цілеспрямований вплив викладачів літератури на зростання пізнавального інтересу майстерності учнів-випускників.

В процесі проведеного нами дослідження вивчались особливості формування гуманістичної підготовки учнів гімназії на основі власної оцінки своїх літературно-мовних знань, умінь та навичок, викладачів-методистів, вчителів-класоводів. З цією метою було здійснено:

а) аналіз особливостей самооцінки здібностей та загальноосвітньої спрямованості у здійсненні гуманістичного виховання випускників гімназії з боку однокласників, вчителів-методистів, вчителів-предметників;

б) встановлення співвідношення самооцінки засвоєння літературно-мовних знань учнями гімназії з умовами формування цієї самооцінки у навчально-пізнавальній діяльності;

в) виявлення міри валідності оцінок учнів, методистів, вчителів на основі співвідношення думок як випускників гімназії так і експертів.

Всі відповіді, одержані в результаті дослідження були оброблені і зведені в наступні групи:

а) група учнів-випускників, чия самооцінка була нижча ніж оцінка з боку викладачів-методистів та вчителів-предметників;

б) група учнів-випускників, чия самооцінка була вища ніж оцінка методистів та вчителів;

в) група учнів-випускників, чия самооцінка здійснення процесу гуманістичного виховання співпадала з оцінкою методистів та вчителів.

Розподіл учнів гімназії за ознаками названих вище груп подаємо у таблиці 4.

Дані наведені у таблиці 4 дають підставу зробити узагальнення, що більшість випускників гімназії 39,1 % перебільшують свої можливості у засвоєнні гуманістичних знань, а лише 23,6 % учнів-випускників оцінюють ці можливості об'єктивно.

Таблиця 4

Оцінка та самооцінка гуманістичних знань у учнів-випускників (К- 67, у %)

Співвідношення самооцінки та оцінки	Недооцінка	Переоцінка	Адекватність
Самооцінка - оцінка однокласників	37,3	39,1	23,6
Самооцінка - оцінка методистів	26,0	38,3	25,7
Самооцінка - оцінка вчителів	34,6	30,2	35,2

В той же час, матеріали дослідження переконують, що 25,7 % викладачів-методистів високо оцінили гуманістичні

знання, готовність випускників гімназії, їх готовність реалізувати ці знання в реальному житті. Різниця самооцінки випускників і оцінки викладачів-методистів у реальній готовності використання гуманістичних знань складає - 2,1 %, що вказує на ефективність наших методичних рекомендацій. Оцінка діяльності учнів з боку вчителів складає 35,2 % і є високою.

Результати проведеного дослідження свідчать про те, що розроблена методика формування пізнавальних інтересів особистості майбутнього випускника гімназії виявилась досить ефективною. Її використання в навчально-виховному процесі школи-гімназії відкриває широкі можливості для вдосконалення загальноосвітньої підготовки учнів і дає можливість зробити певні висновки:

1. Зміст розвитку пізнавального інтересу учнів гімназії характеризується його особистою участю в різних видах навчально-пізнавальної діяльності, яка сприяє виявленню та формуванню гуманістичних якостей випускника.
2. Результати дослідження підтвердили висунуте припущення про те, що: дидактичні умови розвитку пізнавальних інтересів учнів гімназії - це цілісна система формування нової свідомості, логічного мислення, діяльності особистості у процесі засвоєння знань предметів гуманітарного циклу.
3. Ефективний процес використання знань з предметів гуманітарного циклу для удосконалення методики розвитку пізнавальних інтересів майбутніх випускників гімназії, буде інтенсивним тоді, коли він реалізується на науковій основі.

Література

1. Гончаренко С.У., Мальований Ю.І. Гуманітаризація загальної середньої освіти.: Проект концепції. - К.: ВПОЛ, 1994. - С. 14.
2. Поплужний В.Л. Патріотичні почуття і їх формування у школярів // Вісник Академії педагогічних наук України. - 1993. - №1 - С.43-151.

3. Смолюк І.О. Педагогічні технології дослідження соціально-особистісного аспекту. - Луцьк; Вежа, 1999 - 294с.

Н.О.Чувасова

СТАН ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ У ПРАКТИЦІ РОБОТИ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ

Стаття посвячена проблемі формування пізнавальної активності в практиці общеобразовательной школи.

The article is dedicated to the problem of forming of the activity of pupils cognitive work in the practice of secondary schools.

Проблема пізнавальної активності – одна із вічних проблем педагогіки. Пізнавальна активність як педагогічне явище – це двосторонній взаємопов'язаний процес: з одного боку, це форма самоорганізації та самореалізації учня; з другого – результат особливих зусиль педагога в організації пізнавальної діяльності учнів. Питання формування пізнавальної активності учнів у процесі навчання знайшли відображення в дослідженнях дидактів, психологів, методистів: Л.П.Арістової, Д.В.Вількеєва, Е.Я.Голанта, М.О.Данилова, Т.В.Кудряцева, И.Я.Лернера, М.І.Махмутова, Н.О.Половнікової, М.М.Скаткіна, Т.І.Шамової та ін. Але, на жаль, не достатньо досліджена проблема формування пізнавальної активності в процесі діалогічного навчання.

Викликають зацікавлення роботи в яких обґрунтовується роль спілкування у тому числі й діалогічного у розвитку пізнавальної активності (О.О.Вербицького, Дж.Галлагер, Є.І.Головахи, І.А.Зимньої, В.А.Кан-Калика, Я.Л.Коломинського, Г.О.Ковальова, А.В.Мудрика, Є.О.Ножина, А.А.Реана, І.П.Шкуратової та ін.)

Поряд розглядаються питання ефективного використання мовної діяльності: мовна діяльність як показник розвитку суб'єкта діяльності (П.І.Щукіна); педагогічна організація мовної діяльності в учбовому процесі (А.Н.Ксенофонта); зв'язок мови та мислення

(Л.С.Виготський); діяльнісний підхід до мови (О.М.Леонтьєв, О.О.Леонтьєв).

Розглядаючи питання формування пізнавальної активності в процесі діалогічного навчання, не можна отримати повне уявлення про її стан без вивчення сучасного практичного становища в шкільній практиці, якому і присвячена дана стаття.

Перший напрям констатуючого етапу експерименту був пов'язаний з вивченням ставлення учнів і вчителів до діалогічного навчання. Аналіз шкільної практики показав, що серед причин, що пояснюють низьку пізнавальну активність, основною є переважання монологічного навчання. В процесі вивчення питань, які задають вчителі своїм учням, ми визначили, що лише 15 % всіх питань пробуджують інтелектуальну активність дітей, містять проблему, елемент невідомості і суперечності, направлених на з'ясування причин і взаємозв'язків явищ. Більшість же питань адресовані пам'яті. Вони дозволяють вчителю з'ясувати, як учні вивчили ту чи іншу тему, але не розвивають ні комунікативні, ні розумові здібності. Таке співвідношення питань на уроці несприятливим способом позначається на породженні запитань у дітей. Дані про питання школярів під час уроків та в процесі бесід з ними відображають, скоріш за все, характер навчання і мовну взаємодію, а не реальну можливість школярів у постановці питань. Результати опитування та анкетування, що до виявлення ставлення учнів до уроків двох типів (монологічного та діалогічного) на констатуючому етапі експерименту свідчать про те, що негативно ставляться до монологічного типу уроку 76 % учнів контрольної групи та 77,3 % учнів експериментальної групи. В той же час позитивно ставляться до діалогічного уроку 88 % учнів контрольної групи та 89 % учнів експериментальної групи.

Основою пізнавальної активності, її внутрішніми стимулами виступають пізнавальні потреби, тобто потреби в набутті нових знань, у поглибленні тих, що вже набуті, в тому, щоб осягти духовну культуру та, потреби в самовиявленні. Були розроблені діагностичні матеріали, що дали змогу з'ясувати рівень пізнавальної потреби старшокласників. За результатами дослідження виявлено, що в контрольній групі

найвищий рівень сформованості пізнавальної потреби мають лише 0,5 % учнів натомість дуже низький рівень сформованості пізнавальної потреби мають 1,8 % учнів. В експериментальній групі найвищий рівень пізнавальної потреби мають 0,4 % учнів, а дуже низький рівень мають 1,7 % учнів. Це свідчить про те, що і в експериментальній, і в контрольній групах значна частина учнів мають низький та середній рівні сформованості пізнавальної потреби.

Отримані дані свідчать про те, що пізнавальна потреба сформована недостатньо. Задоволення одних пізнавальних потреб веде до виникнення нових, але потреба у пізнавальній діяльності не виникає в учнів сама собою. Тому необхідно створювати нові умови пізнавальної діяльності школярів, які б спонукали їх до активної пізнавальної діяльності. Для функціонування стимулів такої діяльності необхідно знати пізнавальні мотиви та шляхи їх формування.

У мотиві відбувається з'єднання, синтез зовнішніх та внутрішніх сил, які визначають характер діяльності суб'єкта. Якщо потреба виражає необхідність, мета – конкретизовану потребу, то мотиви характеризують внутрішні причини цих процесів.

От чому смислоутворюючим початком діяльності учня є його внутрішні спонування, що однак, аж ніяк не спонтанні, а є результатом зв'язків і відносин школяра з предметним середовищем, що виникають у його діяльності. Для виявлення спрямованості і рівня розвитку внутрішньої мотивації навчальної діяльності учнів при вивченні ними конкретних предметів ми використовували методику Т.Д.Дубовицької. Цифрові дані свідчать що в контрольній групі високий рівень сформованості мотивації мають 0,5 % учнів, а в експериментальній – 0,4 % учнів. Дуже низький рівень сформованості мотивації мають 0,9 % учнів як контрольної так і експериментальної груп.

Одним з дієвіших критеріїв формування пізнавальної активності в умовах діалогічного навчання є ступінь сформованості самостійності та наявності пізнавального інтересу. Інтерес це особливе відношення до чого небудь або кого небудь, це і потреба в означених емоційних переживаннях,

отриманих в результаті якихось дій, від яких-то людей або предметів. У діалектичній єдності з потребами, мотивами, інтерес виступає збудником активності й одночасно її показником. Як будь-який психічний процес та навіть направленість особистості-пізнавальний інтерес формується в діяльності. На фоні загального позитивного ставлення до навчання, до навчальної діяльності, до облич та об'єктів, беручи в ній участь, сама навчальна діяльність дітей, організована вчителем, завершує формування пізнавального інтересу.

Данні отримані в ході констатуючого експерименту дають змогу зробити висновок, що проблемі формування пізнавального інтересу при монологічному навчанні приділяється мало уваги. Цифрові дані свідчать, що високий рівень сформованості пізнавального інтересу мають лише 22,7 % учнів контрольної та 21,8 % учнів експериментальної груп. Дуже низький рівень сформованості пізнавального інтересу мають 1,6% учнів контрольної та 1,8 % учнів експериментальної груп. Що свідчить про високі резерви які не використовуються. Як показали наші дослідження значна частина старшокласників має дуже неясну аморфну локалізацію пізнавальних інтересів. У них найчастіше можна знайти ситуативний інтерес. Твердження про те, що в школі "усе цікаво" не завжди має об'єктивні підстави, тому що вони не зосереджуються на пізнавальних задачах, часто відволікаються, займаються сторонніми справами, розсіяні на уроках. Разом з тим не можна сказати, що інтерес до навчання в них відсутній. При зовнішній стимуляції він виявляється, але буває не стійким і обов'язково вимагає спонукань ззовні.

Формування пізнавальної активності не можливо якщо в учня не сформовані результативні операції й уміння, властивості мислення. Щоб виявити рівень засвоєння основних понять і закономірностей проводилось тестування учнів 9-11 класів загальноосвітніх шкіл та студентів Європейського коледжу на матеріалі хімії та біології. Констатуючий експеримент являв собою контрольну роботу тривалістю в одну годину. Для виконання якої кожен учень одержував картку з текстом контрольної роботи. Послідовність виконання завдань учасники експерименту обирали самі. Дібрана контрольна

робота дозволила оцінити ступінь сформованості результативних операцій й умінь, властивості мислення. За результатами дослідження можна зробити висновок, що більшість дітей володіє результативними операціями і вміннями, властивостями мислення на низькому та середньому рівнях. Високий рівень сформованості результативних операцій та вмінь мають 25,2 % учнів контрольної групи та 24,5 % учнів експериментальної груп. Дуже низький рівень сформованості результативних операцій та вмінь мають 1,9 % учнів контрольної та 2,0 % учнів експериментальної груп.

Важливе значення, для формування пізнавальної активності, має такий критерій як самовдосконаленість. Вивчення, цього критерію, проводилось головним чином за допомогою спостережень за діяльністю та поведінкою учнів, аналізу результатів їх діяльності, в процесі повсякденного, ділового та дружнього спілкування з ними.

За результатами експерименту можна зробити висновок, що в учнів не достатньо сформований цей критерій. Цифрові дані свідчать, що в експериментальній групі найвищий рівень сформованості самовдосконаленості мають лише 16,8 % учнів. А в контрольній групі цей показник ще менше – лише 14,4 % учнів. Дуже низький рівень сформованості мають 0,03 % учнів контрольної та 0,01 % учнів експериментальної груп.

За результатами дослідження в учнів за всіма компонентами пізнавальної активності переважає низький та середній рівень. Найбільш високий рівень характерний для мотиваційного компоненту.

Отриманий у процесі експериментального дослідження матеріал дозволив констатувати низький рівень сформованості пізнавальної активності старшокласників і відсутність позитивних змін у її становленні в процесі монологічного навчання. Констатуючий експеримент довів, що потенційні можливості діалогічного навчання використовуються у формуванні пізнавальної активності старшокласників недостатньо, що зумовлено:

- недооцінкою ролі діалогічного навчання;
- недостатнім рівнем готовності вчителів старших класів до ефективного використання діалогічного навчання у

формуванні пізнавальних якостей особистості і відсутністю методичних розробок, рекомендацій;

- неврахування психофізіологічних особливостей учнів та логіки засвоєння знань;
- не приділяється достатня увага розвитку й тренуванню пам'яті, уваги; мисленню, типу темпераменту, сприйняттю, типу нервової системи, почуттів, сили волі;
- недостатність зворотньої інформації, яка не дає змоги перевірити рівень пізнавальної активності;
- невміння використати та розвивати творчу уяву учнів, їхні інтереси, почуття, волю на уроці.

Таким чином констатує експеримент дав змогу зробити висновок що у школярів потреба, мотиви, пізнавальний інтерес, самостійність та самовдосконалення розвинуті недостатньо й необхідна цілеспрямована робота в цьому напрямі.

Зібрані факти підтверджують припущення про недостатнє формування пізнавальної активності. Аналіз отриманих фактів дозволяє говорити про неефективність монологічного навчання. Діалогічний підхід до організації навчальних занять не одержує належної уваги. Навчальний діалог не використовується, як засіб формування пізнавальної активності.

Констатує експеримент виявив, що сутність діалогічного навчання розуміють далеко не всі педагоги (а якщо розуміють, то дуже приблизно) тому й не використовують. Аналіз результатів констатуєчого експерименту дає підстави зробити висновок про те, що при монологічному навчанні спостерігається стихійне формування пізнавальної активності старшокласників, що не забезпечує якісного навчання, весь процес навчання носив інтуїтивно-стихійний характер, самоорганізація та самоконтроль були фрагментарними. Дані констатуєчого етапу дослідно-експериментальної роботи підтверджують думку про, те що всі компоненти пізнавальної активності є взаємозумовленими та взаємопов'язаними. Достатня розвиненість цих компонентів та їх цілісна єдність є показником високого рівня пізнавальної активності. Недостатня

ж розвиненість їх свідчить про низький рівень пізнавальної активності, тобто пасивність.

Формування активної особистості можливе за умови, якщо педагогічний процес у середній школі буде зорієнтований на формування високого рівня пізнавальної активності. Для досягнення цієї мети необхідна цілеспрямована і систематична робота по формуванню цього складного особистісного утворення, що є можливим за впровадження експериментальної методики та технології діалогічного навчання.

Література

1. Изучение личности учащегося и ученических коллективов: Кн. Для учителя/ Л.М.Фридман, Т.А.Пушкина, И.Я.Каплунович.- Просвещение,1988.-207с.
2. Педагогика: Учебник для вузов/ Н.Бордовская, А.Реан.-СПб.:Питер,2003.-304с.

Н.І.Білоконна

УМОВИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

В статье рассматривается сущность самостоятельной работы, определяются условия повышения ее эффективности на уроках украинского языка.

The article examines the essence of the independent learning on the Ukrainian language lessons in the primary school and defines the conditions to increase its efectivness.

Шкільна освіта в Україні сьогодні розвивається й оновлюється. Основним її завданням є “гармонійний розвиток індивідуальності дитини на основі виявлення її задатків, здібностей; формування в учнів уміння і бажання вчитися; виховання потреби й здатності до навчання упродовж всього життя” [2,43].

Рідна мова – це важливий шкільний предмет, який виконує дві соціальні функції:

1) сприяє розвитку особистості (це генетичний код, що програмує національну свідомість;засвоюючи лексику рідної

мови, дитина пізнає духовні якості свого народу, риси його характеру тощо);

2) виступає засобом пізнання та комунікації (пізнаються речі й світогляд; дозволяє спілкуватися з різними людьми).

Сьогодення вимагає активного включення кожного учня у навчальний процес. Формування самостійного мислення, підготовка старшокласників до творчої діяльності можливі лише тоді, коли організація навчально-виховного процесу забезпечує їх максимальну активність, самостійність та ініціативність. Багаточисленні наукові дослідження (Ю.К.Кабанський, М.О.Данилов, М.І.Махмутов, П.І.Підкасистий, С.У.Гончаренко, Л.П.Аристова, В.К.Буряк та ін.), присвячені проблемі активізації навчального процесу, особливого значення надають **самостійній роботі** учнів. Так, на думку О.Я.Савченко, методично правильно організована самостійна робота розвиває довільну увагу школярів, формує в них здатність міркувати, запобігає формалізму в засвоєнні знань, “виховує самостійність як рису характеру” [3,197]. Шкільна практика свідчить, що саме така робота є важливою передумовою відомого й міцного засвоєння знань, набуття практичних умінь і навичок.

Мета статті полягає у обґрунтуванні умов підвищення ефективності самостійної роботи молодших школярів на уроках української мови.

Вчені-педагоги по-різному визначають сутність самостійної роботи; місце і роль вчителя в її організації. “Український педагогічний словник” С.У.Гончаренка вміщує таке визначення: “**Самостійна робота** учнів – це різноманітний вид індивідуальної і колективної навчальної роботи, який здійснюється ними на навчальних заняттях або вдома за завданням вчителя, під його керівництвом, однак без його посередньої участі” [3,441].

А.В.Усова, посилаючись на результати дослідження В.П.Єсипова, самостійною вважає таку роботу, яка “виконується учнями за завданням вчителя і під його керівництвом, але без його втручання, у відведений для цього час; при цьому учні прагнуть досягти поставленої мети, використовуючи розумові зусилля у різних формах” (усна чи письмова доповідь,

написання оповідання, складання плану конспекту тощо)”. Під терміном “самостійна робота” М.І.Махмутов розуміє “складне поняття, що відбивається в учбовому завданні і самостійній діяльності учня щодо його виконання.

Докладним є дослідження П.І.Підкасистого. В ньому “самостійна робота” розглядається як “засіб організації та виконання учнями певної діяльності відповідно поставленої мети”. Автор звертає увагу на те, що активність школярів на заняттях забезпечується у тому випадку, коли вони при систематичному зменшенні прямої допомоги вчителя виконують завдання, які сприяють успішному засвоєнню теоретичних знань, формуванню практичних умінь і навичок та розвитку самостійності як риси особистості.

Говорячи про самостійну роботу як єдність зовнішніх і внутрішніх ознак, можна виділити чотири експериментальні співвідношення і розташувати їх у порядку зростання рівня самостійності:

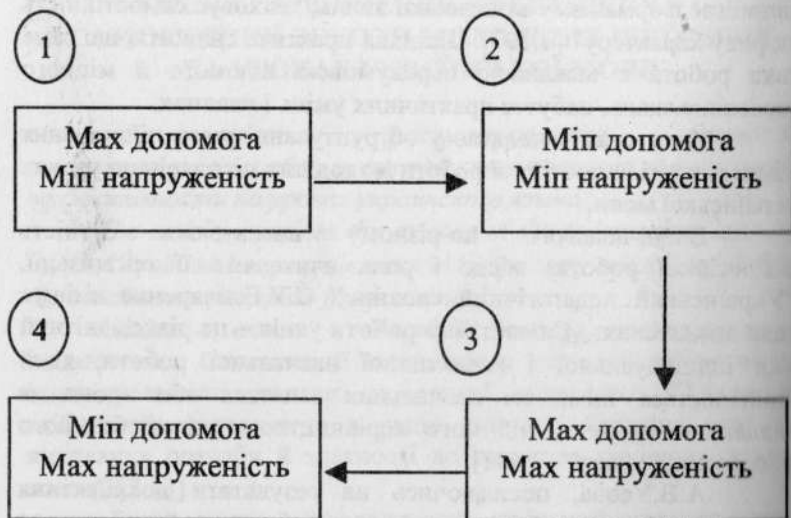


Схема 1.

Зі схеми 1 видно, що: мінімальна напруженість буде там, де діяльність має репродуктивний характер, а максимальна

– де внутрішня діяльність учня є головною і наближена до творчого процесу. При максимальній допомозі – формулюється навчальна мета і розкриваються засоби її досягнення у вигляді деталізованої інструкції, тоді як мінімальна допомога полягає лише в тому, що вчитель ставить певну мету.

Оскільки самостійна робота на уроці є органічною частиною навчального процесу, то методика її проведення визначається специфічними особливостями кожного предмета, змістом теми, рівнем підготовленості учнів. Плануючи самостійну роботу учнів, вчитель має: 1) добре знати класифікацію самостійної роботи; 2) визначити її місце у структурі уроку; 3) знати вимоги до учнів на даному рівні оволодіння матеріалом; 4) передбачити труднощі, які можуть виникнути під час роботи у різних групах дітей; 5) правильно визначити зміст і обсяг завдань форму їх подачі; тривалість самостійної роботи; 6) дібрати потрібний дидактичний матеріал; 7) знайти раціональний спосіб перевірки роботи [3,197].

Самостійна робота на уроках української мови – це здебільшого **різноманітні вправи**. Поєднуючись разом з іншими методами навчання (аналізом висловлювань, евристичною бесідою, творчими роботами тощо), вони займають більшу частину навчального часу і пов'язані в першу чергу з орфографією та розвитком мовлення.

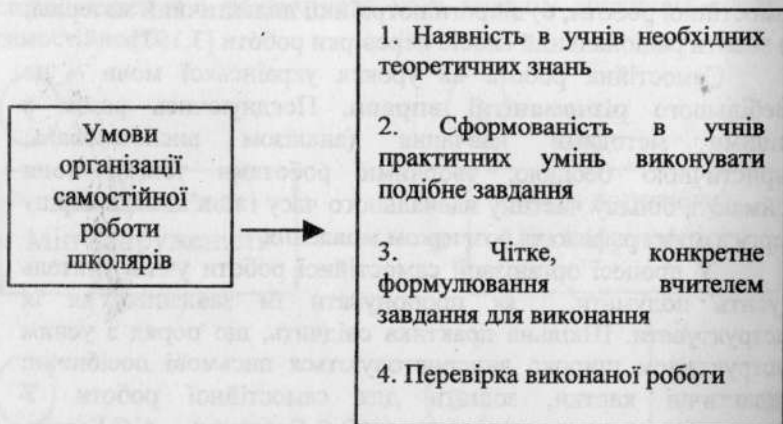
У процесі організації самостійної роботи учнів учитель мусить подумати, як пропонувати їм завдання, як їх інструктувати. Шкільна практика свідчить, що поряд з усним інструктажем широко використовуються письмові посібники: дидактичні картки, зошити для самостійної роботи. У багаточисленних дослідженнях (О.Я.Савченко, А.С.Белкін, В.К.Буряк та ін.) ми знаходимо слушну пораду про те, що "результативність самостійної роботи буде значно вищою, якщо, створюючи, "ситуацію успіху", надати учням можливість обрати завдання для виконання із запропонованих варіантів:

1. Триваріантне завдання за ступенем труднощів (полегшеним, середнім, підвищеним).
2. Спільне для всього класу завдання з використанням системи додаткових завдань зростаючого ступеня складності.
3. Індивідуальні завдання.

4. Групові завдання з урахуванням рівня підготовленості учнів.
5. Рівноцінні двоваріантні завдання із застосуванням для кожного варіанта додаткових завдань зростаючої складності.
6. Спільні практичні завдання з визначеною кількістю задач для обов'язкового використання.
7. Індивідуально-групові вправи різного ступеня складності з наведеними прикладами.
8. Індивідуально-групові завдання у вигляді запрограмованих карток.

Сучасні методисти (М.С.Вашуленко, М.І.Пентилюк, С.О.Караман, Т.В.Коршун та ін.) звертають увагу вчителів-практиків на обов'язкову наявність таких умов організації самостійної роботи:

Схема 2



Особливу увагу необхідно звернути на останню умову організації самостійної роботи – **перевірку виконання завдання**. Переважна більшість сучасних дидактів та методистів підкреслюють, що використання різних форм оцінювання самостійної роботи учнів стимулює, “надихає” їх на активну діяльність; виступає важливим чинником подальшого просування кожного школяра шляхом засвоєння нових знань;

сприяє розвитку у них самостійності, відповідальності у своїх силах, індивідуальних здібностей та творчих можливостей.

У педагогічній літературі виділяють різні функції контролю. Так, Т.А.Ільїна вказує на три з них: *контролюючу, навчальну і виховну*. Контролююча функція основна, а дві інші - супровідні, хоча вельми й важливі. Ю.Б.Зотов виділяє в контролі такі функції:

- керівництво процесом засвоєння, його корекція;
- виховання пізнавальної мотивації і педагогічна стимуляція учнів до діяльності;
- навчання і розвиток.

В інших джерелах визначено більше функцій: навчальну, діагностичну, виховну, розвивальну, стимулюючу, орієнтовну тощо. Вважаємо, що для практичної діяльності вчителя зручно й правильно орієнтуватися на контролюючу, навчальну, діагностичну й виховну функції, які, на наш погляд, вбирають у себе всі інші.

Отже, дотримання умов організації самостійної роботи молодших школярів на уроках рідної мови позитивно впливає на її результативність.

Література

1. Бех І.Д. Особистісно орієнтоване навчання й виховання. - К.: Прес, 2001. -546с.
2. Державний стандарт загальноосвітньої початкової школи //Поч. школа. -2001. -№1. -С.42-43.
3. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. -К.: Абрис, 1997. -367с.

І.А.Кравцова, С.П.Свінцева

ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ПЕРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ МАЛИХ ФОЛЬКЛОРНИХ ЖАНРІВ

На современном этапе развития новой начальной школы определены главные задачи учебных занятий по украинскому языку – пополнение и активизация лексического запаса, формирование умений и письменной речи, обеспечение умственного развития школьников.

Важнейшим средством влияния на ребенка является красота и величие, сила и выразительность родного слова. В общении с природой слово становилось в руках учителя средством, с помощью которого он открывал глаза детям на духовное богатство окружающей среды. Через красоту увиденного и услышанного, дети воспринимают самые тонкие оттенки слова и через слово красота входила в их души.

The aims of the lessons in the Ukrainian language, which are enlarging and activization of lexicon, forming and developing of the skills of oral and written spuch, supplying of the mental development of pupils, are defined on the present stouge of the new junior school's development.

The most important device of influence on a child is beauty and magnificence, power and expressiveness of native words. Children can understand the dupest colour of words through the words the beauty enters their souls.

На сучасному етапі розбудови нової початкової школи визначено головні завдання навчальних занять з української мови – поповнення й активізація лексичного запасу, формування вмінь усного і писемного мовлення, забезпечення розумового розвитку школярів.

Найважливішим засобом впливу на дитину є краса і велич, сила і виразність рідного слова. У спілкуванні з природою слово ставало в руках учителя знаряддям, за допомогою якого він відкривав очі дітям на духовне багатство навколишнього світу. Через красу побаченого й почутого, діти сприймали найтонші відтінки слова й через слово краса входила в їхні душі.

“Засвоюючи рідну мову легко й без великих зусиль, кожне нове покоління засвоює в той же час плоди думки й почуття тисячі поколінь, що передавали йому... Не умовних звуків тільки вчиться дитина, вивчаючи рідну мову, а п'є духовне життя й силу з рідної груді рідного слова” [4,49].

Оволодіння учнями мовою – необхідна передумова успішного здійснення процесів розуміння і їх розвитку.

Дитина приходить до школи маючи певний словниковий запас. Головним у педагогічному розвитку її мовлення є те, що вона починає свідомо вживати різні форми слова.

На думку В.В.Андрієвської для формування способів розвитку думки у мовленні учнів початкових класів необхідно:

- створювати активну установку на адекватну передачу думки в мовленні;
- підбирати завдання, в яких поєднано розв'язання мислительних і комунікативних задач;
- допомагати усвідомлювати типові порушення структури в мовленні товаришів;
- сприяти в усвідомленні й аналізі власних прийомів уточнення думки у мовленні;
- виробляти в учнів спеціальні форми самоконтролю власного мовлення [5,348].

Ж.Піаже пропонує розглядати мовлення дітей 6-8 років у таких функціональних формах:

- повторення (дитина повторює почуте слово, не звертаючи уваги на його суть);
- монолог (дитина говорить ні до кого не звертаючись);
- колективний монолог (дитина звертається до уявного співбесідника);
- повідомлення (дитина обмінюється думками з товаришами чи дорослими з бажанням, щоб її слухали і розуміли);
- критика;
- наказ;
- прохання й погрози;
- питання і відповіді.

Їх співвідношення є одним з показників розвитку мовлення молодших школярів.

Мовлення відіграє важливу роль в навчанні і розвитку учнів. Воно само по собі не спричиняє утворення нових дій, зате є необхідним засобом їх формування. Його значущість у цьому процесі обумовлюється ступенем оволодіння учнями багатствами рідної мови, а він, у свою чергу, - навчанням і практикою спілкування. Навчання сприяє диференціації функцій мовлення учнів, його інтеріоризації, виникненню його нових видів, лексичному збагаченню і граматичному вдосконаленню. Розвиток мовлення учнів залежить від системи занять з рідної мови.

Робота з розвитку мовлення молодших школярів включає такі основні напрямки:

- удосконалення звуковимови учнів і підвищення їхньої вимовної культури;
- збагачення, уточнення й активізація словникового запасу молодших школярів, уміння вживати слова у властивому для них значенні, користуватися виражальними засобами мови залежно від ситуації;
- послідовно і логічно викладати думку;
- удосконалення граматичного ладу мовлення дітей;
- оволодіння нормами українського літературного мовлення;
- засвоєння найважливіших правил спілкування.

Ці напрямки роботи з розвитку мовлення становлять основу для формування у молодших школярів умінь сприймати, відтворювати і будувати зв'язні висловлювання різних типів і стилів.

У ході свого розвитку мови дітей тісно зв'язана з характером їхньої діяльності і спілкування. Розвиток мови проходить в кількох напрямках:

- удосконалюється її практичне вживання у спілкуванні з іншими;
- мова стає основою перебудови психічних процесів;
- мова – як знаряддя мислення.

Дитина шести років не тільки користується мовою, а й усвідомлює її будову, що має важливе значення для наступного оволодіння грамотою.

У дітей, коли вони намагаються про щось розповісти, з'являється типова мовна конструкція, дитина спочатку вводить займенник (“вона”, “він”), а потім, як би почуває неясність свого викладу, пояснює займенник іменником: “він (колобок) покотився”, “вона (дівчинка) побігла”. Це істотний етап у мовному розвитку дитини. Ситуативний спосіб викладу переривається поясненнями, орієнтованими на співрозмовника. Питання викликають на цьому етапі мовного розвитку бажання відповідати детальніше і зрозуміло.

Ситуативність мови в першокласників помітно знижується. Це виражається, з одного боку, у зменшенні кількості вказівних часток і прислівників місця, з іншого боку, у

зменшенні ролі образних жестів при розповіді. Словесний зразок впливає на формування зв'язних форм мови. Але опора на наочний зразок підсилює ситуативні моменти в мові дітей, збільшує моменти експресивності.

За даними А.М.Леушиної, в міру збільшення кола спілкування і в міру росту пізнавальних інтересів дитина опановує контекстною мовою. Це свідчить про ведуче значення засвоєння граматичних форм рідної мови. Дана форма мови характеризується тим, що її зміст розкривається в самому контексті і тим самим стає зрозумілим для слухача, поза залежністю від обліку ситуації [2,237]. Контекстною мовою дитина опановує під впливом систематичного навчання. На заняттях у першому класі дітям доводиться викладати більш відведений зміст, у них з'являється потреба в нових мовних засобах і формах, що діти запам'ятовують з мови дорослих. Дитина шести років в цьому напрямку робить лише найперші кроки, а подальший розвиток мови відбувається протягом усього навчання. Згодом дитина починає усе більше і доречніше користуватися то ситуативною, то конкретною мовою в залежності від умов характеру спілкування.

Не менш важливою умовою для формування мови першокласника є оволодіння мовою як засобом спілкування. За даними Д.Б.Ельконіна, спілкування в дошкільному віці носить безпосередній характер [5,348]. Спілкування містить у собі досить можливостей для формування мови, які являють собою зв'язне висловлювання – розповідь, повідомлення. У дітей шести років виникає потреба пояснити однолітку зміст нової гри, будову іграшки і багато чого іншого. У ході розвитку спілкування відбувається зменшення ситуативних моментів у мові і перехід до розуміння на основі власне мовних засобів. Таким чином, починає розвиватися пояснювальна мова.

Розвиток мови відіграє головну роль у процесі мовного розвитку першокласників. У ході розвитку дитини утворюються нові форми мови. Перехід до конкретної мови відбувається у тісному зв'язку з оволодінням словниковим складом і граматичною будовою мови.

У дітей шести років зв'язна мова досягає досить високого рівня. На питання дитина відповідає досить точними,

короткими чи розгорнутими відповідями. Розвивається уміння оцінювати висловлення у відповіді однолітків, доповнювати чи виправляти їх. На шостому році життя дитина може досить послідовно і чітко скласти описову чи сюжетну розповіді на запропоновану їй тему. Однак діти усе частіше мають потребу в попередньому зразку вчителя. Уміння передавати в розповіді своє емоційне відношення до описуваних предметів чи явищ у них розвинуто недостатньо.

У дітей першого класу розвиток мови досягає високого рівня. Накопичується значний запас слів. Зростає питома вага простих і складних речень. У дітей виробляється критичне відношення до граматичних помилок, уміння контролювати свою мову.

А.Н.Гвоздєв відзначає особливу мовну обдарованість дітей молодшого шкільного віку. Дитина контролює форми, вільно оперуючи значимими елементами, виходячи з їхніх значень. Ще більше самостійності потрібно при створенні нових слів, тому що в цих випадках створюється нове значення, для цього потрібна різнобічна спостережливість, уміння виділяти відомі предмети і явища, знаходити їхні характерні риси [1,152].

Використовуючи у своїй мові прислів'я і приказки діти вчать ясно, лаконічно, виразно виражати свої думки і почуття, інтонаційно забарвлювати свою мову, розвивається уміння творчо використовувати слово, уміння образно описувати предмет, дати йому яскраву характеристику.

Відгадування і створення загадок також впливає на різносторонній розвиток мови дітей. Вживання для створення в загадці метафоричного образу різних засобів виразності (уособлення, використання багатозначності слова, визначень, епітетів, порівнянь) сприяють формуванню образності мови дітей молодшого шкільного віку.

Загадки збагачують словник дітей за рахунок багатозначності слів, допомагають побачити вторинні значення слів, формують уявлення про переносне значення слова. Вони допомагають засвоїти звуковий і граматичний лад мови, змушуючи зосередитися на мовній формі й аналізувати її [3,95].

Ю.Г.Ілларіонова вважає, що використання загадок у роботі з дітьми сприяє розвитку в них навичок мови – доказу і

опису. Уміти доводити – це не тільки вміти правильно, логічно мислити, але і правильно виражати свою думку, наділяючи її в точну словесну форму. Мова – доказ вимагає особливих, відмінних від опису й оповідання мовних зворотів, граматичних структур, композиції. Звичайно молодші школярі у своїй мові цим не користуються, але треба створити умови для їхнього розуміння й освоєння [3,126].

Щоб діти швидше опанували описовою формою слова, треба звертати їхню увагу на мовні особливості загадки, вчити розуміти красу і своєрідність художнього образу, розуміти, якими мовними засобами він створений, виробляти смак до точного й образного слова. З огляду на матеріал загадки, необхідно навчити дітей бачити композиційні особливості загадки, почувати своєрідність її ритмів і синтаксичних конструкцій.

За допомогою загадки в дітей розвивається чуйність до мови, вони вчаться користуватися різними засобами, відбирати потрібні слова, поступово опановуючи образною системою мови.

Грамматичне розмаїття коліскових пісень сприяє освоєнню граматичного ладу мови. Навчаючи дітей утворювати спільнокореневі слова, можна використовувати ці пісні, тому що в них відображаються добре знайомі дітям образи.

Потішки, скоромовки, прислів'я, приказки є найбагатшим матеріалом для розвитку звукової культури мови. Розвиваючи почуття ритму і рими, ми готуємо дитину до подальшого сприйняття поетичної мови і формуємо інтонаційну виразність його мови.

Незамінним матеріалом для дикційних вправ є прислів'я, приказки, пісеньки, загадки, скоромовки. Малі форми фольклору лаконічні і чіткі за формою, глибокі і ритмічні. З їхньою допомогою діти вчаться чіткій і дзвінкій вимові, проходять школу художньої фонетики. На думку К.Д.Ушинського, прислів'я і приказки допомагають “виламати” мову дитини на український лад [4,65].

Цільове призначення дикційних вправ різноманітне. Вони можуть бути використані для розвитку гнучкості і рухливості мовного апарату дитини, для формування правильної

вимови звуків мови, для засвоєння вимови звуків, що важко поєднуються, і слів, для засвоєння дитиною інтонаційних багатств і різного темпу мови. Усе це можна знайти в народній педагогіці.

Народна творчість має велике пізнавальне значення, їй завжди властиве реалістичне сприймання і відображення дійсності, романтичний порив у краще майбутнє, в ній яскраво виявлено національну самобутність народу. Її вплив на розвиток мови дітей незаперечний.

Література

1. Бородич А.М. Методика розвитку языка детей. – М.: Образование, 1981. – 255 с.
2. Венгер Л.А., Мухина В.С. Психология. – М.: Образование, 1988. – 328 с.
3. Илларионова Ю.Г. Учите детей отгадывать загадки. – М.: Образование, 1976. – 127 с.
4. Ушинський К.Д. Про народність у громадянському вихованні: Твори у 6 т. – Т.1. - К.: Радянська школа, 1954. – С.49.
5. Эльконин Д.Б. Детская психология: развитие от рождения до семи лет. – М.: Образование, 1960. – С.348.

І.С.Зоренко

ПРОБЛЕМА ВИКОРИСТАННЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИХ ЗАВДАНЬ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЗАСОБУ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ЗНАТЬ УЧНІВ

В статье рассмотрены проблемы использования дифференцированных заданий на уроках иностранного языка.

The article studies the problems of using various tasks at foreign languages lessons.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку національної школи в Україні характеризується посиленням уваги до особистості учня і зумовлює потребу в гуманістичних особистісно зорієнтованих технологіях навчання, які мають врахувати такі його аспекти: соціальний (бути варіативними, забезпечувати різнорівневу підготовку); дидактичний (спиратися на загально дидактичні положення й мати

особистісну спрямованість); психологічний (забезпечувати вироблення в учнів здатності бути суб'єктом свого розвитку, рефлексивно ставитися до самого себе).

Визначені вище аспекти майже не враховуються в традиційній формі навчання. У ній панують суб'єкт-об'єктні відносини, переважають фронтальні форми роботи, що характеризуються низьким рівнем пізнавальної активності та самостійності учнів. Епізодичне використання прийомів диференціації на окремих етапах уроку не може вирішити проблему особистісної зорієнтованості навчання.

Щоб забезпечити єдність соціального, дидактичного і психологічного аспектів навчання, необхідно розв'язати наявні в практиці загальноосвітньої школи протиріччя: по-перше, між психологічними і дидактичними закономірностями навчального процесу; по-друге, індивідуальним характером засвоєння знань і фронтальною формою навчання, діяльнішою природою формування навичок та вмінь і недостатнім рівнем пізнавальної активності та самостійності учнів; по-третє, чітко регламентованою "лінійною" організаційною структурою уроку й необхідністю варіювання стратегій навчання різних груп учнів; по-четверте, загальнодержавними педагогічними орієнтирами і шкільною практикою.

Розв'язання визначених протиріч вимагає нових підходів до організації навчання в загальноосвітній школі, удосконалення уроку як найпоширенішої форми масового навчання, який попри всі переваги не розв'язує основної проблеми масової школи - не адаптує освітнього процесу до індивідуальних особливостей учнів.

Аналіз досліджень і публікацій. Упродовж тривалого часу спостерігається прагнення науковців і практиків вирішити проблему диференційованого навчання, однак серед дидактів немає єдності навіть у визначенні понять "диференційоване" та "індивідуалізоване" навчання. Н.Д.Бутузов, А.П.Лебедев та інші вживають ці терміни як синоніми; Б.С.Корзар, Г.Ф.Кумаріна, Ю.О.Кусний та інші розрізняють ці поняття; В.О.Онищук, І.Е.Унт вважають диференційоване навчання одним із проявів індивідуалізованого.

Проблему диференційованого підходу до учнів у процесі навчання і педагогічної діагностики реальних можливостей учнів досліджували Ю.К.Бабанський, П.П.Блонський, А.О.Бударний, О.О.Кірсанов, В.А.Крутецький, Є.С.Табунський та інші; диференціації і поєднання організаційних форм діяльності учнів - Г.С.Абрамова, Н.Г.Ананьєва, Л.В.Занков, І.Е.Унт; організації самостійної роботи учнів на уроці - В.К.Буряк, І.П.Підкасистий; організації диференційованої самостійної роботи - Л.М.Захарова. А.О.Бударний обґрунтував необхідність індивідуалізації і диференціації на всіх етапах уроку: при викладенні нового матеріалу, в процесі самостійної роботи тощо.

Сучасні теоретичні розробки диференційованого навчання досить різнобічні. В.В.Андронатій пропонує три рівні реалізації диференційованого підходу до учнів: загальнодидактичний, частково-дидактичний і методичний; П.М.Гусак пропонує свою класифікацію диференційованих завдань; Л.М.Дроздикова вводить поняття "системно-цільова диференціація" і наголошує на необхідності поєднання "зовнішньої" і "внутрішньої" диференціації.

Мета статті. Незважаючи на значну кількість серйозних досліджень різних її аспектів проблема диференційованого навчання на уроці залишається недостатньо розробленою і потребує, з одного боку, чіткого і точного психолого-педагогічного обґрунтування, - а з іншого, - виходу на конкретну педагогічну технологію, ефективність якої забезпечується певними педагогічними умовами. Незважаючи на досить велику кількість досліджень проблеми диференціації як в зарубіжній, так і в українській педагогічній науці, чіткого визначення поняття "диференціація", шляхів її реалізації поки що, немає.

Отримані результати. Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблемами диференціації в історичному аспекті надає можливість простежити діалектику розробки проблеми від окремих ідей, окремого, комплексного, системного підходів до системно-технологічного підходу, до її розв'язання на

сучасному етапі, що є свідченням неперехідної її актуальності і стійкого інтересу вчених до цієї проблеми.

Дослідна програма по впровадженню диференційованих завдань на уроках англійської мови, була розроблена по темі: "My Country".

У своїй роботі ми розподілили старшокласників на 3 групи (достатній рівень, середній, низький).

Комунікативні вправи за новою темою: **"Національна Символіка"**.

1. Опис малюнка.

- III група – відповідає на питання до малюнка, описує його в парах без опори на питання, потім порівнює малюнок у підручнику.

- II група – відповідає на питання до малюнка, описує його в парах з опорою на питання.

- I група відповідає на окремі питання за поданим текстом.

2. Робота з новим текстом для читання. **Тема: "Україна – повноправний член Європейського Союзу"**.

- Спочатку учні всього класу слухають текст у аудіо запису, потім 1-2 учні III групи читають текст з перекладом, всі інші – слухають. Потім III група "відключається" для самостійної роботи:

- Читають текст без перекладу в парах;

- Відповідають на питання до тексту;

- Виконують ситуативне завдання "Міжнародна розмова по телефону про погоду".

Зразок діалогу, який складають учні III групи.

- Is that you Victor?

- Yes. Hello Alec!

- Where are you?

- I am in London?

- Oh really!

- What is the weather like in London?

- The weather is bad. It is raining and the wind is blowing. And what is the weather like in Kryvyi Rih?

- Oh it's fine. The sun is shining brightly and it is warm/

- You don't say so!

Учитель продовжує працювати фронтально з учнями II і I груп. 1-2 учні II групи читають текст без перекладу, I група слухає. Потім учні II групи “відключаються” для самостійної роботи:

- читають текст з перекладом у парах.
- дають відповіді на запитання до тексту.

II група під керівництвом учителя читає текст “ланцюжком”, а потім ще раз у парах.

Після закінчення роботи учні III групи драматизують свої діалоги “Міжнародна розмова по телефону”, I і II групи слухають.

Тема уроку: “Політична система України”.

Учні, які не виконали домашнє завдання, “виділяються” в IV групу і залучаються до його виконання. Якість виконання диференційованого домашнього завдання перевіряється диференційовано:

- III група – читають в парах один одному текст;
- II група – читають переклади речень з української на англійську мову в парах;
- I група – читають переклади речень з англійської на українську мову.

Учитель у режимі “учитель – у1, у2, у3” контролює і коригує відповіді учнів.

Актуалізація лексичних одиниць за темою “Конституція – основний закон України”.

- III група – перекладає слова і словосполучення з української на англійську мову, пише взаємодиктант-переклад;
- II група – перекладає слова та словосполучення з англійської на українську і пише взаємодиктант;
- I група - читає слова і словосполучення з перекладом двічі, потім приводить у відповідність українські та англійські слова еквіваленти слів та словосполучень.

Завдання для I групи

- | | |
|----------------|-------------------|
| 1. Legislative | а. Законодавчий |
| 2. executive | б. Відповідальний |
| 3. judicial | в. Судовий |
| 4. to fail | г. Провалитись. |

Висновки. Розроблена нами система використання диференційованих завдань виключила існуючі недоліки, що у свою чергу привело до підвищення якості знань учнів, культури спілкування, розвиткові комунікативних здібностей. Діти стали виконувати домашнє завдання, багато читати додаткової літератури, покращився емоційний настрій на уроках, підвищувався інтерес до рідної країни. Диференційоване навчання – це вид навчання, яке ґрунтується на принципі диференціації, що передбачає створення різноманітних умов навчання для різних класів, шкіл, груп з метою урахування як індивідуальних особливостей, так і домінуючих особливостей, їх контингенту.

Отже, аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури дає можливість зробити висновок про те, що, по-перше, існують різні підходи до розгляду проблеми диференціації навчання і в результаті цього – різні дефініції базових понять проблеми. Це пов'язано з такими причинами:

- багатоплановістю і багатоаспектністю проблеми диференціації навчання;
- різноманітністю предметів дослідження, що цікавлять різних авторів, і відповідно прийняття за основу понять різних компонентів навчального процесу.

По-друге, в сучасній педагогічній науці чітко простежується системно-технологічний підхід до розв'язання проблеми диференційованого навчання на уроці. Але практично прийнятої педагогічної технології диференційованого навчання на уроці ще не створено, це і є подальша наша робота.

Література

1. Андреева Н.Н.. Дифференциация учебного материала как условие индивидуального подхода в обучении.- Горький, 1972.-78 с.
2. Андронатий В.В. Диферинцированный поход к процессу обучения общеобразовательным предметам в профессиональном лицее.- М .: Педагогика, 1998.-205 с.
3. Басова Н.В. Педагогика и практическая психология: учебное пособие. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2000.- 412с.

4. Бим И.Л. Цели обучения иностранному языку в рамках базового курса Иностранные языки в школе. - 1996.- №1.- С.46
5. Братанич О.Г. Проблема дефініцій базових понять в теорії диференційованого навчання \ \ Рідна школа .-2000.-№7.- С.43-45.
6. Великий тлумачний словник сучасної української мови/ За редакцією В.Т. Бусел. -К.: Ірпінь: ВТФ. "Перун", 2002.- 1440с.
7. Гроот Р. Дифференциация в образовании// Директор.- 1994.-№5.-С.28.
8. Гусак П.М. Теорія і технологія диференційованого навчання майбутніх вчителів початкових класів: Автореф. Дис. Доктора пед. Наук:13.00.01- Київ, 1999.-37с.

М.В.Вікторова

ВАЖЛИВІСТЬ ВОКАЛЬНИХ ПОСПІВОК У ФОРМУВАННІ СПІВОЧИХ НАВИЧОК ДИТИНИ

В статье рассматривается важность вокальных попевок в формировании певческих навыков ребенка; выделены принципы подбора вокальных упражнений.

In article importance vocal short-melodies in formation of singing skills of the child is considered; principles of selection of vocal exercises are allocated.

Постановка проблеми. Використання вправ є необхідною умовою розвитку вокально-технічних навичок, без співу вправ неможливо досягти високого технічного рівня. Вокально-технічні навички в сукупності є засобом художньої виразності. Вони відпрацьовуються на вправах, а закріплюються, збагачуються і удосконалюються при роботі над художніми творами.

Вокальні поспівки, або розспівування – це розділ занять, під час яких формуються основні вокально-технічні навички голосоутворення (фонаційне дихання, атака звуку, співоча артикуляція та дикція).

Щоб зробити голос дитини керованим, щоб перетворити його у слухняний інструмент, щоб дитина могла з легкістю

передати усі свої емоційні почуття при співі, необхідна систематизована неспішаюча кропітка робота над точністю координації усіх частин голосоутворюючого апарату.

Роботу виконано у контексті програм НДР Криворізького державного педагогічного університету.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Над проблемою поліпшення вокально-хорової роботи в школі працювало багато вчених-педагогів, теоретиків та музикантів, а саме: Н.Орлова, Н.Грудзенська, О.Апраксіна, Ю.Алієв, Т.Овчинникова, А.Сергієв, О.Павлішева, А.Менабені, А.Дмитрієв та інші.

Відомий музикант та педагог А.А.Сергієв писав, що "...термін "розспівування" увійшов у практику шкільного співу як один із способів підготовки дітей до оволодіння елементарними вокальними знаннями" [1, 18].

Автор наукової статті "Вокальні вправи в роботі з дітьми" А.Г.Менабені писав: "Спів вокальних вправ є необхідною умовою формування та вдосконалення вокально-технічних навичок. Вокальні вправи – це дуже організовані вокальні дії і до них слід ставитися з особливою повагою".

Формулювання цілей статті. Метою статті є цілеспрямоване, послідовне, поступове використання вокальних поспівок на уроках музики; свідоме ставлення студентів до підбору вокальних вправ на розвиток вокально-технічних навичок під час співу.

Результати дослідження. Важливе значення у вихованні необхідних співочих навичок має правильний підбір та правильне використання вокальних поспівок. Вправи повинні відповідати основним принципам вокальної педагогіки: поступовості й послідовності, індивідуальному підходу до учнів в процесі навчання.

Вчитель повинен кваліфіковано та гнучко володіти методикою використання вокальних поспівок при вокально-хоровому навчанні школярів, знати психолого-педагогічні основи вживання вправ, точно уявляти призначення окремих видів вокальних поспівок.

Вокальні вправи повинні між собою відрізнятися відносною спрямованістю. На початковому етапі навчання

поспівки повинні мати вузько обмежені завдання, у які входять правильне формування вокального звуку, усунення вокальних недоліків, розвиток голосу на різні види вокальної техніки.

Перед кожним вчителем, який знайомиться з новим учнем, постає питання: з яких вправ починати заняття? Вчителю потрібен час та велика спостережливість, щоб встановити які вправи та у якій послідовності слід давати учням на уроці.

У роботі над вокальними вправами необхідно в учнів виховувати свідоме ставлення до формування звуку. Не тільки вчитель, але й учні повинні знати, для чого дається та чи інша поспівка, як досягнути поставленої вокально-технічної мети. Використання несистематизованих, нецілеспрямованих вправ, які важко засвоюються та викликають напруженість звучання завдяки насильного розширення діапазону, не тільки не дають позитивного ефекту, але й можуть навіть принести невиправну шкоду.

При розспівуванні вчитель повинен бути дуже наполегливим, вимогливим до якості звучання. Потрібно терпляче домагатися поставленої мети.

Слід завжди пам'ятати, що голосовий апарат працює як єдине ціле. Кожна вокальна поспівка повинна об'єднувати вокально-технічні завдання з музично-виконавськими. Чому? Тому що, поспівки – це є спів, спів – це є музика, тому і виконувати треба не тільки технічно правильно, але й музично, як фрагмент музичного твору.

Навчаючи дітей співу, слід звернути увагу вчителя на формування співацької постави, тобто такого фізично-емоційного стану дитини, який забезпечує оптимальні умови для звукоутворення. Положення корпусу має бути невимушено-прямим, плечі злегка відведені назад, голову слід тримати рівно, не притискаючи підборіддя до верхньої частини грудної клітини і не піднімаючи вгору. Якщо діти співають сидячі, то доцільно домогтися, щоб вони сиділи на пів стільця, не спираючись на його спинку, щоб ноги стояли на підлозі, а не звисали. Якщо заняття проводиться стоячи, то необхідно звернути увагу на зручну поставу ніг і стояти слід рівно, спираючись на обидві ноги.

Все це сприятиме створенню необхідних передумов для функціонування гортані, голосових зв'язок, артикуляційного і дихального апаратів, поживленню емоційного тону тощо.

Формування співацької постави у роботі з молодшими школярами слід вважати обов'язковим. Вже на початковому етапі починається формування навичок звукоутворення, яке залежить значною мірою від дотримання відповідних вимог. Ця залежність є принциповою, оскільки правильне володіння співацьким голосом впливає на інтерес, емоційність, естетичний смак школяра. Важливо щоб діти, ще змалечку переконались, що дотримання зазначених правил є необхідною умовою правильного і красивого співу.

При формуванні співацьких навичок потрібно виходити в першу чергу з розвитку найкращих тембральних якостей голосу. Критерієм правильного звукоформування є відчуття “зручності” співу, вільності голосоутворюючого апарату, здатність “тягнути” звук, однотембральність звучання по всьому діапазону.

Спів вправ потрібно починати з нот, які найбільш природньо, красиво та без напруження вдаються дитині (так звані “ноти примарного звучання”). Зазвичай це ноти у середньому відділі діапазону дитячих голосів (фа¹-ля, сі¹); поступово під час заняття обсяг звуків збільшується до всього діапазону голосу. Крайні граничні звуки діапазону додаються тільки на більш пізніх етапах навчання, їх краще в дітей не торкатися. Формування крайніх нижніх та верхніх звуків може йти тільки на базі середини, яка добре звучить, тому передусім закріплюється середня ділянка діапазону.

Співати вправи потрібно зосереджено, уважно прислуховуючись до звучання свого голосу, аналізуючи його якість, запам'ятовуючи супутні найкращому звукові відчуття.

Обов'язковим є і вимога правильної вимови голосних, на яких учні легше засвоюють елементи вокально-технічних навичок, досягають необхідного вокального звучання голосних (чіткість, але без порушення загальної співочої постави). Артикуляція, положення нижньої щелепи, міміка обличчя, вираз очей мають бути природніми.

Обираючи голосний звук, необхідно враховувати різні призвуки, темброві особливості голосів у загальному звучанні хору.

При горловому призвучі, “стислому” голосоутворенні голосний “і” ще більш ускладнить ці якості, а голосні “а”, “о”, “у” допоможуть позбавитися їх. При носовому призвучі доцільні вправи на голосні “о”, а особливо й на “у”.

Поступово до першого вокально оформленому голосному додають інші, засвоюючи на них вокальне звучання, тобто навички, вироблені на першому голосному, почергово перекладають на всі наступні голосні.

Перехід до іншого голосного звуку здійснюється шляхом дуже швидкої та мало помітної заміни артикуляції губ, язика. Горло має бути вільним, не стиснутим. Звільненню гортані від м'язового стиску допомагає відчуття позіху. Цьому прийому можна навчитися, якщо перед співом позіхнути декілька разів, не відкриваючи рота: у роті виникає відчуття вільного місця – порожнини між твердим піднебінням та язиком.

Починати вправи можна або на одному голосному без приголосного, або у поєднанні з голосними.

І. І. Левідов зазначає: “... щоб розвинути природні якості дитячого голосу в процесі вокально-хорової роботи, потрібно на початковому етапі формування співацького звукоутворення добирати такі вправи, в яких невимущена, виразна вимова голосних та приголосних звуків викликала б завдяки певному укладу артикуляційного апарату необхідний за якостями звук у співі – легкий, дзвінкий, сріблястий, а тим самим спрямовувала б вироблення початкових співацьких навичок у правильному напрямку” [3, 72].

Вміле поєднання приголосних з голосними дозволяє впливати на якість звучання голосних, і, таким чином, на загальне звучання голосу.

Приголосні значно активізують роботу артикуляційних органів ротової порожнини. Тому при в'ялій роботі цих органів вправи краще починати відразу з поєднання голосних з приголосними. Наприклад, щоб досягти дзвінкого, польотного звучання, вчителі часто користуються сонорними приголосними

“м”, “н”, “л”. Спів з закритим ротом також допомагає виробленню цієї навички, але користуватися нею краще у середньому регістрі голосів. Звуки верхнього регістру ефективніше підстроюються при співі так званім “німим” звуком, який виникає від зближення м’якого піднебіння зі спиною язика при обов’язковому розкритті роту. Йотована голосна “я”, приголосні “л”, “н”, “к”, “т” стимулюють активність м’якого піднебіння. Поєднання їх з голосними “у”, “і”, “е” допомагає виробити повноту дихання та рівність звуковедення. Приголосна “д” сприяє винаходу грудного резонатору. Глуха приголосна “п” дещо округлює “а”.

На початку навчання рекомендується співати вправи з низхідною мелодією на звуках середнього регістру. При відчутті незручності, стиснутості голосового апарату потрібно змінити тональність, а якщо і це не усуне неприємних відчуттів, то вправу слід замінити більш зручною.

Вправи зазвичай розташовуються у вигляді моделюючої секвенції по півтонах вгору та вниз.

При введенні нової вправи, її мелодію можна підтримувати акомпанементом. Як тільки інтонація в учнів стане стійкою, необхідно залишати одну гармонічну підтримку. Далі дуже корисно для вироблення чіткої координації між слухом та голосом, для закріплення та удосконалення вокальних навичок співати вправи без супроводу інструменту з попередньою ладовою настройкою.

Дуже корисне у вправах чергування співу стаккато та легато. Стаккато дає відчуття “близькості” звуку, більшої точності попадання в позицію.

Поєднання стаккато та легато допомагає відчутти опору звуку.

Сполучення швидкого та повільного темпів допомагає оволодіти рівністю звучання. Вправи у швидкому темпі особливо корисні при боротьбі з “качанням” звуку, тобто надмірної його вібрації. Тут вступає в дію закон збереження м’язової інерції, закон “м’язової пам’яті”. Вправа, заспівана у швидкому темпі, звучить рівніше, а повторена відразу повільно, зберігає рівність звучання.

У роботі зі школярами надзвичайно важливим є питання індивідуального підходу до розвитку голосу. Методикою передбачено здійснення обов'язкових індивідуальних прослуховувань кожного співака, під час яких вчитель може визначити стан голосового апарату, його розвиток, особливості, недоліки і досягнення, а також зафіксувати все це з метою подальшого контролю. Індивідуальний підхід можливо здійснювати й під час хорових занять шляхом перевірки знання партій, спостережень за характером поведінки, виконання завдань окремими учнями.

Висновки. Отже, метою усіх поспівок є надання правильного спрямування роботи голосового та дихального апаратів.

Складаючи вправи, вчитель повинен керуватися такими принципами:

1) вправи повинні складатися цілеспрямовано, поступово, послідовно, з рішенням однієї або декількох вокально-технічних завдань;

2) вправи повинні поглиблювати вокально-хорові навички та ускладнювати завдання вокальних поспівок;

3) вправи повинні відповідати ступеню підготовленості дітей та бути їм посильними;

4) вправи потрібно виконувати в зручній для дітей примарній зоні з поступовим поширенням діапазону;

5) вправи доцільно строїти на контрастному порівнянні нюансів, способів звуковедення, рухів мелодії (згори вниз та знизу вгору);

6) вправи повинні виконуватися, по можливості, без супроводу, тобто потрібно розвивати в учнів координацію між слухом та голосом.

Підсумовуючи, зазначимо, що вся вокально-хорова робота може бути плідною тільки в разі наявності у дітей відповідного інтересу. Формування уваги і любові до красивого, емоційного звуку – важлива проблема, і вирішення її повинне здійснюватися за умови повного врахування вчителем вікових особливостей розвитку дитини, її фізіології, умілого використання природних можливостей школярів. За таких умов дітям буде зручно виконувати поставлені завдання, а значить,

вони отримуватимуть насолоду від спільної творчості, глибше розумітимуть музику.

Перспективи подальших досліджень в даному напрямку. Актуальність проблеми для сучасної системи освіти передбачає продовження дослідження, а отримані висновки – перевірки і впровадження у навчально-виховний процес.

Література

1. Вопросы вокально-хорового воспитания школьников / Под ред. Г. П. Стуловой. – М., 1983. – 160 с.
2. Коломоець О. М. Хорознавство: Навчальний посібник. – К.: Либідь, 2001. – 168 с.
3. Левидов И. И. Детское пение и охрана голоса детей. – М.: Просвещение, 1986. – 216 с.
4. Лукашин А., Перепелкина Л. Вокальные упражнения на уроках пения в общеобразовательной школе. – М.: Музыка, 1964. – 125 с.
5. Менабени А. Г. Вокальные упражнения в работе с детьми // Музыкальное воспитание в школе. – 1978. – №13.

Ю.С.Коровкіна

ПРЕВЕНТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ФАКТОР ПОПЕРЕДЖЕННЯ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

В статье рассматриваются вопросы превентивной деятельности как фактора предупреждения девиантного поведения подростков, а также основы профилактики девиантного поведения.

In clause is considered questions prevention of activity as factor of the prevention deviation of behaviour of the teenagers, and also basis of preventive maintenance deviation of behaviour.

Проблема превентивності завжди була і є пріоритетною в системі психолого-педагогічних, медичних, правових, соціологічних досліджень у різних країнах світу. На Україні ця проблема набуває особливої гостроти, оскільки молодь формується в складних соціокультурних умовах економічних і політичних суперечностей, невірноваженості соціальних процесів, криміногенності суспільства.

Взагалі превентивна педагогіка – це галузь педагогічних знань, спрямована на вирішення проблем формування і розвитку особистості за допомогою особистісно-орієнтованого педагогічного впливу і взаємодії на основі врахування індивідуальних, вікових особливостей, мотиваційних, ціннісних орієнтацій підлітка.

Мета даної статті: розкрити фактори попередження девіантної поведінки підлітків на основі проведення превентивної діяльності з ними, розкриття корекційної роботи з важковихованими підлітками.

Дана проблема цікавить багатьох сучасних педагогів, психологів, соціологів, серед них можна виділити: Є.В. Змановська, А.Й. Капська, Л.В. Кондрашова, І.М. Пінчук, М.В. Шакурова та інші.

На Україні розроблено “Концепцію превентивного виховання”, яка побудована на відмові від методологічної ортодоксальності і переході до новітніх гуманістичних соціальних технологій, спрямованих на допомогу особистості у вирішенні нею як індивідуальних, так і соціальних проблем на основі соціально значущої системи цінностей.

У багатьох дослідників термін превентивності розглядається як “попереджувальний” (запобіжний, захисний) і стосується профілактики девіантної, деліквентної, суїцидальної, адиктивної поведінки. А саме, всіх видів антисоціальної поведінки, що виражають порушення позитивних якостей особистості підростаючого покоління.

У “Концепції” зазначено, що *превентивне виховання* – це комплексний вплив на особистість у процесі її активної динамічної взаємодії із соціальними інституціями, спрямованої на фізичний, психічний, духовний, соціальний розвиток особистості, вироблення в неї імунітету до негативних впливів соціального оточення, профілактику і корекцію асоціальних проявів у поведінці дітей і молоді, на їх допомогу і захист [4,92].

Л.В. Кондрашова виділяє *превентивну педагогіку* як науку, що вивчає особистість, соціально і особистісно детерміновану діяльність, яка характеризується педагогічним цілеполяганням, взаємодією, співпрацею і співробітництвом в

системі “вчитель–учень”, діяльність на залучання підростаючого покоління до життя у суспільстві [3, 8].

Особливістю превентивної педагогіки є орієнтація людини на процеси соціалізації, культурної ідентифікації, індивідуалізації, тобто на процеси, що спрямовані на самоствердження та самовираження особистості підлітка у суспільстві. *Мета превентивного виховання* полягає у досягненні сталої відповідальної поведінки, сформованості імунітету до негативних впливів соціального оточення.

За “Концепцією” превентивне виховання здійснюється на трьох рівнях:

- 1) Раннє, або первинне, превентивне виховання (соціально-педагогічна профілактика);
- 2) Вторинне превентивне виховання (превентивна допомога і корекція);
- 3) Третинне превентивне виховання (адаптація, реабілітація і ресоціалізація) [4, 95].

Згідно цього положення дослідники здійснюють превентивну діяльність у відповідності до належності підлітка до тієї чи іншої групи.

Більшість дослідників поділяють підлітків на чотири групи за ступенем занедбаності:

1. *Важковиховані діти*, які байдуже ставляться до навчання, періодично порушують правила поведінки і дисципліну. Їм властиві: грубощі, брехливість, нечесність тощо.
2. *Педагогічно занедбані підлітки*, які негативно ставляться до навчання й суспільно корисної діяльності. Вони систематично порушують дисципліну й правила поведінки, постійно проявляють негативні моральні якості особистості, постійно проявляють негативні моральні якості особистості.
3. *Підлітки-правопорушники*, які перебувають на обліку в інспекції у справах неповнолітніх або направлені до спецшкіл і спеціальних професійно-технічних училищ.
4. *Неповнолітні злочинці*, які скоїли кримінальні злочини, порушили правові норми й направлені судом до виправно-трудова колоній.

Е.В.Змановська зіставивши класифікації поведінкових девіацій, виділяє основні варіанти соціальної поведінки:

1. Нормативна поведінка (“стандартна”) – відповідає соціальним нормам, характерна для більшості людей, викликає схвалення і приводить до нормальної адаптації. В цілому вона адекватно ситуації, продуктивно, хоче й може бути позбавлено індивідуальності.

2. Маргинальна (погранична) поведінка – знаходиться на самій крайній межі соціальних норм, розвиває і розширює межі норм, викликає напругу в оточуючих людей.

3. Нестандартна (“ненормативна”) поведінка – виходить за рамки прийнятих у даному суспільстві у теперішній час норм, притаманна меншій кількості людей. Проявляється у двох основних формах:

- креативна (творча) поведінка – реалізує нові ідеї, самобутньо, продуктивно, прогресивно, може приводити до змін самих норм, у ряді випадків викликає опір оточуючих;
- девіантна (відхиляюча) поведінка – непродуктивно, деструктивно чи аутодеструктивно, викликає несхвалення оточуючих і соціальну дезадаптацію.

4. Патологічна поведінка – це поведінка, що відхиляється від норм медицини, проявляється у формі конкретних симптомів, понижує працездатність і продуктивність особистості, викликає співчуття чи страх оточуючих. У ряді випадків патологічна поведінка неадекватна ситуації, некритично і супроводжується соціальною дезадаптацією [1, 38-39].

Робота з важковихованими підлітками базується на принципі подвійного і протилежно спрямованого педагогічного впливу: блокування негативного і посилення, розвиток позитивного у підліткові.

А.Й.Капська вважає, що сутність перевиховання можна уявити шляхом вирішення головних суперечностей у внутрішньому світі дитини:

- суперечність між подвійними позитивними якостями і основними особистісними недоліками;

- зіткнення між негативними якостями, вирішення якого відбувається з великими труднощами і потребує тривалого педагогічного впливу;
- суперечність між потребами позитивних вражень, сприятливим станом у колективі і негативними якостями, які заважають зайняти певне місце, засвоювати авторитет;
- суперечність між поставленими цілями і результатами діяльності щодо їх досягнення, тобто між свідомістю і поведінкою, між бажаним, очікуваним і досягнутим [2,137].

Звідси можна зробити висновок, що розуміння природи порушення поведінки відбувається там, де природні суперечності між ставленням до світу і до власного "Я" стають конфліктними, поглиблюються та загострюються, а не вирішуються, з'являються внутрішні суперечності та передумови для порушення звичної поведінки та появи девіантної чи деліквентної, а потім до появи вже сталих девіацій.

Л.В.Кондрашова стверджує, що превентивна діяльність педагогів повинна починатися з вивчення і виявлення всіх факторів, які позитивно впливають на закріплення шкідливих звичок у свідомості підлітків, виступають основою їх девіантної поведінки.

Аналіз результатів наукових досліджень свідчить про сукупність факторів, що сприяють девіантній поведінці підлітків. Л.В.Кондрашова виділяє наступні фактори:

1. Біологічні фактори. Доведено, що на генетичному рівні дитині можуть передаватися схильність до алкоголізації, наркотизації, визначеним особливостям функціонування нервової системи, акцентуаціям характеру, до психічних і фізичних захворювань, інтелектуальній нерозвиненості.

Порушення в розвитку особистості зумовлені біологічними факторами, можуть коректуватися, значною мірою, соціально-психологічними обставинами. Ускладнення в розвитку можуть стимулюватися закріпленням у школярів асоціальної поведінки. Воно виступає як результат порушення особистісної структури людини. Завдання педагога в тому, щоб забезпечити можливість повноцінного індивідуального розвитку особистості учня. Необхідно сформувати у підлітка вміння

протистояти впливу оточуючого середовища, що травмує, навчити юнака способам побудови гідного життя.

2. Соціально-психологічні фактори. До їх складу відносять:

- родину з деструктивним стилем поведінки батьків;
- навчально-виховні заклади соціальної допомоги дітям, що залишилися без батьків;
- загальноосвітню школу;
- неформальні об'єднання неповнолітніх;
- алкоголізм і наркоманію серед молоді, що навчається;
- негативні соціальні тенденції, що пов'язані з економічними кризами і політичними реформами [3].

Дефекти особистісного та інтелектуального розвитку, що не скориговані своєчасно, є причиною поведінки, що відхиляється від норм моралі, яка поступово переростає у девіантну і деліквентну поведінку школярів.

Останнім часом зростає число дітей з девіантною поведінкою, причиною такого явища є їх шкідливі звички та вчинки, особливо потреба у добуванні засобів на харчування і лікування членів родини. Гостро ці проблеми стоять у багатодітних сім'ях, а також там, де відсутні батьки та особи, що їх замінюють. Все це дозволяє зробити висновок, що нерідко фактором, що виступає причиною відхиляючої поведінки, виступає родина.

Таким чином, відхилення поведінки учнів від загальноприйнятих норм у суспільстві, відбувається в результаті неправильного розвитку особистості і несприятливих ситуацій, у яких іноді опиняються підлітки у повсякденному житті. Потрапляючи у складні ситуації, не маючи певного досвіду виходу з неї, підліток використовує будь-які засоби для самоствердження і збереження власної гідності та статусу у колективі ровесників.

Література

1. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательський центр «Академия», 2003. – 288 с.

2. Капська А.Й. Соціальна робота: деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю: Навчально-методичний посібник. – К.: УДЦССМ, 2001. – 220 с.
3. Кондрашова Л.В. Превентивная педагогика: Учебное пособие. – Кривой Рог: КДПУ, 2004. – 304 с.
4. Концепція превентивного виховання дітей і молоді //Робоча книга вихователя. Видання доповнене. Укладачі: О.І. Тимчишин, В.І. Уруський. – Тернопіль: Астон, 2001. – С. 90 – 98.
5. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога: Учебное пособие для студентов высших пед. учебн. заведений. – М.: Издательский центр “Академия”, 2002. – 272 с.

В.Марчик, И.Минжорина, Н.Макаренко

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ЧЕЛОВЕКА И ОБЩЕСТВА

У статті розглядається проблема низького рівня особистих потреб та бажань людини у використанні засобів фізичної культури в умовах сьогодення. Запити суспільства, що орієнтовані на особистість людини, а не на рівень її фізичного розвитку, виступають стимулюючим фактором в активізації його фізкультурної діяльності.

In the article the story goes about the problem of the down level of private needs and wishes of a person in using means of physical culture nowadays. Society's needs, which are directed on a personality, but not on the level of his/her physical development, run out to be the motivating, factor in energization of his/her physical activity.

Для физической культуры родовым понятием является понятие культура. Понятие культуры имеет множество дефиниций, среди них такие, как: способ и качественная сторона деятельности человека и всего общества по освоению, созданию, хранению и распространению материальных и духовных ценностей; все созданное с помощью творческого мышления, т.е. разума человечества, способствующее утверждению разумных общественных отношений [2]; заключающая в себе высшие духовные переживания...

закрепленные в чувствах к достижению гармонизированных взаимодействий с миром [4] и др. В более узком смысле культура – это сфера духовной жизни общества и человека, где характер взаимодействия вытекает из характера понимания главного вопроса о типе соподчинения между ними. Низкий уровень личных потребностей и желаний человека в использовании средств физической культуры в настоящее время определил актуальность работы; выявление закономерностей во взаимоотношениях физической культуры человека и общества – ее цель.

Специфической особенностью физической культуры является ее направленность на биологическую сферу человека: целенаправленное изменение морфофункциональных возможностей, развитие физических качеств и двигательных действий. Несмотря на интимно-личную принадлежность, а может, и благодаря этому, тело человека лишь до определенного момента находится вне социальной сферы. На определенном этапе оно включается в систему социальных отношений, в социальную жизнедеятельность людей, выступая как результат этой жизнедеятельности и как ее средство. А это означает, что оно (тело) включено в мир культуры [8].

Определяем, что физическая культура человека соотносится с физической культурой общества как частное с целым. Социальность культуры человека как процесса овладения знаниями для последующего использования выражается в детерминации культуры общества, в котором ее функционирование как деятельности выступает через государственные регуляторы в виде законов, материального обеспечения, форм организации, формирования общественного мнения, нравственной ориентированности и прочее. Интересы общества могут совпадать или не совпадать с индивидуальными потребностями и желаниями из-за различной целевой направленности.

Появлением физической культуры как специально организованной двигательной активности, не связанной напрямую с добыванием материальных благ, необходимых для жизни, цивилизация обязана первобытному обществу. Физическая культура, обусловленная жизненной

необходимостью первобытного человека, имитировала его трудовую деятельность и способствовала физическому развитию всех членов общества, в котором каждый имел равные права. В обществе, где вопрос существования племени зависел от физических возможностей ее членов, физическая подготовка имела первостепенное значение.

Возникновение частной собственности и института государства вытеснило физическую культуру в самостоятельную область общественных отношений. Проблема физического существования отдельного человека и выживания его как биологического вида исчезает и заменяется проблемой существования социальной группы или сообщества.

В периоды войн запросы и потребности общества к уровню физической подготовленности людей резко увеличиваются. Как образец этого можно рассматривать физическую культуру Древней Греции. Классическая Эллада в общественно-экономическом отношении не была наиболее развитым рабовладельческим образованием, однако физическая культура греческих полисов золотого века (VI-IV ст. до н.э.) достигла такого уровня, к которому не мог приблизиться ни один другой народ того времени (многогранное начальное физическое обучение, состязания-агоны, система регулярных занятий, сеть стадионов и палестр). Высокий культ атлетизма и совершенства физической телесности античных городов-государств, обустроенных по военному типу, выразился в становлении и существовании на протяжении нескольких столетий древних Олимпийских игр (776 г. до н.э. — 393 г. н.э.).

Военная борьба за национальную независимость на территории Украины в первой половине XVI ст. способствовала появлению Запорожской Сечи как общественно-политической и военно-административной организации. Слава запорожского войска была всемирной, о чем упоминают многие европейские историки, сравнивая систему физического воспитания запорожских казаков Сечи с античными городами-государствами и рыцарскими орденами средневековья в первой половине XIX ст. в Европе крах феодальной системы, войны, утверждение новых общественно-производственных отношений, в это же время происходит становление и

стремительное развитие шведской (Хенрик и Ялмарг Линг), немецкой (Йоганн Гутс-Мутс, Фридрих Ян, Адольф Шписс), французской (Франциско Аморос), сокольской (Мирослав Тырш) гимнастических систем.

Запросы общества на высокие требования к физической культуре человека находят свое выражение через военно-физическую подготовку основной массы населения. В годы первой мировой войны основатель современных олимпийских игр Пьер де Кубертен отмечал дегуманизацию физической культуры и с осуждением относился к использованию ее целей и принципов для ведения войны. Военно-физическая направленность была заложена в основе английского бойскаутского движения (конец XIX ст. - начало XX ст.), которое распространилось по всему миру, а также в системах физического воспитания более 70 стран-участниц второй мировой войны. Например, в 1937 году в Германии вводится пять уроков физкультуры и один "спортивный день" в неделю – специальный день соревнований с непременным участием всех школьников. В СССР с 1932 года физкультурный комплекс "Готов к труду и обороне" становится на многие годы не только обязательным, но и популярным среди всех возрастных категорий населения. Вплоть до 90-х годов советская школьная программа по физической культуре включала обучение технике метания гранаты.

В эпоху "развитого социализма" декларированы права человека на труд, отдых и занятия физической культурой. Физическая культура рассматривалась как обязательный элемент культуры общества, который способствует становлению новой личности и приобщению ее к социальным стандартам коммунистического общества, которые выражались в требовании подготовить себя для труда на благо государства и его защите. В теории это требование проявилось в определении физической культуры как органической части культуры общества и личности, *которая удовлетворяет потребности общества* по формированию физической готовности людей к различным формам их жизнедеятельности. Физическая культура в СССР – часть культуры общества, включающая систему физического воспитания, совокупность знаний и материальных

средств, необходимых для развития физических способностей человека *соответственно потребностям общественной практики* (Украинский Советский энциклопедический словарь, 1989). Или совсем политизированный тезис: советская физическая культура, тесно связанная с политикой партии, способствует коммунистическому воспитанию [7].

В связи с демилитаризацией физического воспитания и снижением значимости массовой военно-физической подготовки, физическая культура советского общества определяет свои главные цели как достижение всестороннего и гармонического развития личности, моральной чистоты, духовного богатства, физического совершенства. Цели изначально выглядели необъективными, недиагностируемыми и, следовательно, являлись недостижимыми [6]. Физическая культура общества в виде хорошо развитой инфраструктуры спортивных сооружений, системы организации, управления и кадрового обеспечения в период отсутствия военного заказа переключилась на достижение фантомных целей. Годовые отчеты комитета по физической культуре и спорту исполкома Криворожского городского совета показывают, что в 1950 году занимающихся спортом в городе было 25620 человек, в 1960 году – 68776 человек, в 1970 году – 173680 человек, а в 1980 году они составили 235000 человек. Цифры впечатляющие, даже если брать во внимание пристрастие к припискам. В то же время (1979 г.) Н.М.Амосов пишет: “Все годы я бегаю преимущественно в одном скверике. Столько же лет я агитирую за физкультуру. Так вот, в первые годы бегали компанией человек пять, а теперь и три редко собираются. ... Бегал я и в парках Парижа, Лондона и Нью-Йорка, и нигде не видел массы бегунов” [1,92].

Как факт можно констатировать, что физическая культура в тоталитарном и посттоталитарном обществе носит директивный характер, так как человек в нем решает свои жизненные задачи и достигает свои главные цели, в основном не используя средства физической культуры. Сомнительным будет участие в физкультурно-спортивной деятельности всех членов общества, в котором главной проблемой людей является удовлетворение элементарных материальных потребностей. В

связи с этим физическая культура занимает низкий статус в обществе, что вполне объясняется соответствующими общественными запросами на нее, а вернее их реальным отсутствием. Такое положение (исключение составляют военные периоды) имеет свои древние исторические корни, начиная с Аристотеля: "...утомительная, односторонне развивающая тело деятельность, которая требует слишком высокой самоотдачи, недостойна свободного человека", Еврипида: "...те, кого прославляют их быстрые ноги или резвые кони, явно не могут достичь никаких вершин". Свой весомый вклад внесло христианство, которое на протяжении своего существования, за исключением последнего столетия, выступало против "греховной телесности", призывало к борьбе против всех форм физической культуры, объявленной языческим обрядом.

Политические изменения в советском обществе в конце 90-х гг. XX ст. определили другой социальный заказ в сфере физической культуры как способствование каждому человеку в использовании оздоровительного, воспитательного и эмоционального потенциала двигательной активности для успешной реализации себя в семье, обучении, трудовой деятельности и досуге. Теперь в современной литературе физическую культуру человека (индивидуума) рассматривают как процесс овладения знаниями, умениями и навыками воспитательной, учебной, оздоровительной, рекреационной деятельности для последующего использования в процессе самосовершенствования, и как результат – уровень физического здоровья, который человек смог сохранить или улучшить благодаря своему желанию, знаниям, здоровому образу жизни и двигательной активности [9].

Побуждающие причины деятельности конкретного человека в сфере физической культуры определяются его биологическими потребностями – в движении, перемене деятельности; социальными – стремление к общению, самоутверждению, лидерству, соперничеству; идеальными – стремление к познанию, творчеству, развлечению, самовыражению. Обязательным условием для формирования внутреннего мотива является неотчуждаемое от человека

состояние радости, удовольствия и удовлетворения в самой физической деятельности.

Исследования возрастных мотивов и интересов показывают, что в период детства, учебы в школе и вузе осуществляется созидательная функция: усвоение знаний, умений, навыков; формирование мировоззрения и физической культуры (повышение уровня физической подготовленности, формирование эстетики тела и культуры движений). В период активной деятельности при решении семейных, трудовых и гражданских задач основным мотивом выступает желание сохранить и укрепить здоровье, физические и психические силы, формирование определенного имиджа [5].

В онтогенезе по мере взросления в мотивационной сфере физической культуры человека происходит смещение акцента от биологического сектора к социальному. Так, в детском возрасте социальный фактор не производит или производит незначительный эффект: при выполнении двигательной задачи ребенок воспринимает себя автономно, с удовольствием реализуя свою физическую активность. В пубертатный период отмечается частичное вытеснение физиологических мотивов в поведенческой деятельности социальными. В последующие возрастные периоды отмечается формирование сложной системы мотивов, связанных с личностными и социальными потребностями. Следовательно, если с взрослением формирующаяся мотивационная сфера не станет полноценной заменой частично вытесненных биологических мотивов (как потребность растущего организма), возможно наблюдение снижения интереса к физической культуре.

Изучение места мотивации в деятельности человека дает пояснение, "из-за чего" она возможна. Определение мотива сопровождается внутренней психической и внешней двигательной активностью, стремлением к удовлетворению возникшей потребности через достижение конкретной цели и осознается человеком как "для чего". Неудовлетворение или неполное удовлетворение потребностей в быту, учебе, трудовой деятельности могут побуждать к поиску удовлетворения этих потребностей в сфере физической культуры и спорта. При этом

одна и та же потребность может быть удовлетворена через достижение различных целей.

Итак, “для чего” современному человеку при удовлетворении жизненно важных потребностей нужно использовать именно возможности физической культуры. В одном из последних определений (2003 г.) отмечено, что физическая культура – часть общей культуры общества, совокупность специальных духовных и материальных ценностей, способов их производства и использования *в целях оздоровления людей* и развития их физических способностей [9]. Проблема здоровья человека и всего человечества, скорее даже проблема нездоровья, является одной из острых во всем мире. Глобальные климатические изменения, нарушение стратегии экологически оправданного природопользования, постепенное замещение природных продуктов питания на искусственные, научные достижения в медицине по вынашиванию, рождению и выхаживанию младенцев, гиподинамия и пр. прочно и навсегда искоренили современного человека из мира природы. Анализ амбулаторных карт формы 086-У абитуриентов показал, что в 75% случаях их здоровье оценивается как “практически здоров”, однако каждый третий студент стационарной формы обучения Криворожского педагогического университета состоит на диспансерном учете по поводу одного, двух и более заболеваний (2001 г.). По данным медицинского осмотра две третьих от общего числа школьников города Кривого Рога имеют отклонения в состоянии здоровья (2003 г.).

Потребность в физическом здоровье осознается человеком по мере появления нарушений или отклонений от нормальной жизнедеятельности как несоответствие между тем, что было или должно быть, и тем, что есть. Использование физических упражнений с целью оздоровления пришло к нам из глубины веков и является основой народной физической культуры любой нации. Потребность в укреплении здоровья через использование средств физической культуры должна была бы сформировать сильный внутренний мотив к физкультурной деятельности. Однако педагогическое наблюдение, анкетирование и опрос показывают, что физическая культура не востребована в обществе среди большинства студенческой

молодежи (наиболее активной и прогрессивной ее части) ни среди всего населения в целом. И проблема не в безграмотности и низком уровне физкультурного и валеологического образования, как это представляют Добровольская Н.А. и соавторы [3]. Наследие западной (bodybuilding – строение тела) и восточной (гармонизация человека с природой) физической культуры, мировые достижения научных основ физического воспитания, практические руководства и методические пособия, оздоровительные системы широко представлены в учебной, научной и популярной литературе, а также сетью Интернет. Можно выделить две причины, способствующие снижению интереса к физической культуре по мере достижения дефинитивного уровня в индивидуальном развитии и формирования неполноценной замены вытесняемых биологических мотивов социально-личностными мотивами.

Первая из них – это проблема в понимании здоровья. Использовать физические упражнения для оздоровления – это значит знать и чувствовать, что такое оптимальный режим работы организма с максимально возможной слаженностью, надежностью и экономичностью. Для оценивания в биометрии разрабатывают сопоставительные нормы, в которых есть понятие средней нормы, объединяющей большинство показателей из генеральной совокупности при нормальном распределении. Так как наше население города (области, страны) состоит из большинства нездоровых людей, то это означает, что в норме быть больным. Человек, который имеет хроническое заболевание, и чаще не одно, имеет представление, что это и есть норма жизни, а если это норма, то проблемы здоровья (или нездоровья, что в данном случае одно и то же) не существует. Нет проблемы (потребности) – нет мотива – нет физкультурной деятельности. В настоящее время навязываемое мнение (впрочем, не лишенное логики) авторитетными учеными о причинно-следственных компонентах формирования здоровья (некие проценты наследственных и возрастно-половых данных, экологии, характера питания и пр.) воспитывает личную безответственность и чувство зависимости от «вне». Интересно мнение Н.Амосова о том, что возрастные изменения основного обмена вплоть до 70 лет невелики. Изменения физиологических

показателей – следствие не возраста как такового (!), а изменение образа жизни, которое приводит к детренированности и ожирению [1].

Вторая причина, которая обуславливает низкий уровень потребностей и интереса к физкультурной деятельности, выражается в том, что здоровье, в отличие от предлагаемой трактовки [9], не может выступать как цель достижения в этой деятельности. Оздоровление средствами физической культуры или здоровье в более широком понятии выступают скорее как средство в достижении социального успеха, который не гарантирован для большинства людей в посттоталитарном обществе. Получение обезличенной заработной платы учителя (др. бюджетные сферы) зависит от наличия соответствующей квалификации. В данном случае нет значимой цели, в достижении которой возможно эффективное использование высокого уровня психофизического развития.

В начале третьего тысячелетия обозначились новые тенденции развития в общекультурной и социально-экономической жизни страны. Переход на кредитно-модульную систему образования, высокий уровень психического и общефизического функционирования профессионала будущего предполагают деятельность в более напряженном режиме. Впервые физическая культура общества начинает предъявлять к уровню физической подготовленности людей повышенные требования, которые не связаны с реализацией военно-физической подготовки. Так, например, в городе Кривом Роге отмечена тенденция на увеличение числа спортивных коммерческих клубов по интересам (на 1.01.05 их зарегистрировано 66). Существующая спортивная база города, которая раньше обслуживала преимущественно развитие детского и юношеского спорта, в настоящее время значительно расширила диапазон рекреационных и физкультурных услуг для населения. В связи с появлением возможности достижения социальной успешности через реализацию личностного потенциала, потребности и интерес к средствам физической культуре и дальше будут увеличиваться.

Таким образом, если потребности общества ориентированы на личностные качества человека, а не на

уровень его физической подготовленности, тогда возможно обогащение физической культуры человека через формирование внутренней мотивации к непосредственно самой физкультурно-спортивной деятельности.

Литература

1. Амосов Н.М. Энциклопедия Амосова. Алгоритм здоровья. – Донецк: Сталкер, 2002. – 590 с.
2. Белоконов Г.П., Зинченко Г.Г. Наука в поисках смысла понятия культура //Философия образования. – 2004. – №1. – С. 27-36.
3. Добровольська Н.О., Алексейчук І.С., Середенко Л.П., Вітовський В.С. Структура мотивації студентів до оздоровчої фізкультурної діяльності //Педагогічні основи навчально-виховного процесу у вищих закладах освіти України. – Х.: Стиль-іздат, 2004. – С. 69-74.
4. Киященко Н.И. Массовая культура и массовое искусство как глобальная проблема XXI века //Философия и общество. – 2003. – №4. – С. 47-73.
5. Колычев В.А. Физическая культура и социальное здоровье населения. – М.: Советский спорт, 1998. – 112 с.
6. Наталов Г.Г. Стратегия развития физической культуры и парадигма синергетики //Теория и практика физической культуры. – 2002. – №4. – С. 2-11.
7. Основы теории и методики физической культуры: Учеб. для техн. физ. культ. /Под ред. А.А. Гужаловского. – М.: Физкультура и спорт, 1986. – 352 с.
8. Столяров В.И. Философско-культурологический анализ физической культуры //Вопросы философии. – 1988. - №4. – С. 78-92.
9. Теория и методика физического воспитания: Учебн. для высш учебн. заведен. физ. восп. и спорта /Под ред. Т.Ю. Крुцевич. - К.: Олимпийская литература, 2003. – Т.1. – 423 с.

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО УТВОРЕННЯ ПРИЙОМІВ, МЕТОДІВ ТА МЕТОДИК НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ, ЇХ УПОРЯДКУВАННЯ ТА СИСТЕМАТИЗАЦІЇ

В статтє автором рассматривается вопрос относительно развития системы приемов обучения, методов и методик в историческом образовании как потребность, которая закономерно обусловлена развитием современного отечественного образования в условиях ее реформирования и приближения к европейским и мировым стандартам. Рассмотрены некоторые аспекты практической реализации этой задачи.

The article deals with the questions of forming of system of mode and methods in a historical education as a necessity that is naturally stipulated by the condition of reformation and closing to the European and world standards. Some aspects of practical realization of this task are revealed.

Питання організації навчання історії має багато аспектів, серед яких на одному з перших місць знаходиться дидактичне та методичне забезпечення цього процесу. Особливість дидактичного аспекту зумовлена багатьма чинниками, але характер цього питання має певні особливості. Суть цих особливостей полягає в тому, що вектор основних зусиль усіх учасників процесу навчання історії все більше зводиться до його методичного забезпечення [1,9], оскільки саме тут утворюються ознаки соціокультурного дисонансу між потребами і реальними результатами навчання. Тобто від методичного забезпечення процесу навчання залежить те, якими результатами педагогічна система буде відповідати на динамічні зміни основних параметрів розвитку суспільства [1, 7, 8, 12].

Традиційний підхід щодо методичного забезпечення навчання та вивчення історії в основному зводиться до того, що вчитель або викладач, залежно від мети та завдань заняття, добирає необхідний методичний “арсенал”, який і застосовує для їх успішного вирішення. При цьому традиційним підходом нерідко вважається такий, коли вчитель використовує вже “накатані” методи, а інноваційним – випробує раніше не застосовувані. Суть обох підходів полягає у тому, що

використовуються вже створені, тобто реально існуючі і випробувані методи. Це не є проблемою в плані негативного її сприйняття. Питання полягає в іншому.

Розвиток суспільства, його різноманітних соціальних систем, серед яких значне місце посідає педагогічна система, потребує і відповідного розвитку дидактики і методики [5,10,11]. Суть розвитку полягає в їхньому вдосконаленні, в оновленні, у частковій структурній перебудові. Але час та характер розвитку освіти взагалі й історичної зокрема закономірно вимагає і створення нових дидактичних механізмів, нових методів і методик навчання.

Слід констатувати той факт, що для отримання успішних результатів розвитку суспільства, забезпечення його повсякденної життєдіяльності найбільш актуальними є ті потреби, які потребують негайного вирішення. Зазвичай такі потреби базуються на основі загальнолюдської системи цінностей і відносяться, якщо дозволено буде так виразитися, до потреб тактичного характеру. Потреби ж освітнього характеру, зокрема такі, що відносяться до потреб в галузі історичної освіти, мають характер стратегічний. Саме через це проблеми освіти, як і культури взагалі, знаходяться, як правило, на другому плані.

Попри такий маловтішний висновок, час від часу потреби освітнього характеру набувають актуальності і потребують першочергового їх вирішення. Таких ознак набувають потреби адаптації вітчизняної історичної освіти до європейських стандартів у зв'язку з переходом до кредитно-модульної системи організації навчального процесу [2;4;6]. При цьому слід утримувати в полі зору власних наукових інтересів те, що потреба буде мати проблемний контекст до тих пір, аж поки не буде розв'язана. Тобто, її актуальність буде або посилюватися, або послаблюватися, може ставати ледь помітною, але буде присутня до моменту її вирішення весь час.

Проблемність, що виражається в наявності протиріччя між завданнями навчання та реальними можливостями, і є ключовим фактором у розумінні потреб щодо постійного оновлення і навіть радикальної перебудови методичної бази.

Фактичним виявленням цього проблематичного контексту буде *дидактичний вузол* (дидактичним вузлом автор визначає таку ситуацію в дидактичній основі процесу навчання, яка має принципово суперечливий характер; суть суперечності може полягати, наприклад, у тому, що час, відведений на навчання, і обсяг навчального матеріалу вступають у протиріччя навколо завдання щодо реалізації потреби формування знання з тієї чи іншої історичної проблеми), в основу розуміння якого одночасно покладено, заобразним висловом, “*бажання мати і можливості дати*”. Тобто потреби не завжди можуть бути реалізовані повністю й навіть частково. Саме цей феномен і знаходиться в основі дидактичного вузла та складає його сутність. Комплекс потреб в історичній освіті породжуватиме комплекс дидактичних вузлів. Споріднені потреби породжуватимуть споріднені дидактичні вузли. Споріднені дидактичні вузли будуть об’єднуватися в дидактичні композиції, дидактичні композиції утворюватимуть дидактичний простір.

Саме в такому контексті автор і розглядає питання створення нового методичного арсеналу – прийомів навчання історії, методів та методик.

Дещо конкретніше: дидактичні вузли будуть основою для створення прийомів навчання, дидактичні композиції – для створення методів, комплекси споріднених дидактичних композицій – дидактичною основою для створення методик, а вже комплекси споріднених (об’єднаних єдиними цілями й завданнями) методики складатимуть технології. У контексті такого припущення немає ніякої категоричності, це лише авторське бачення проблеми і шляхів її розв’язання.

Продовжуючи розгляд цього аспекту, логічно зазначити, що *дидактичні вузли* складатимуться з двох складових. Одна з них буде презентована позицією “*треба*”, інша – позиціями “*можна; можна тільки так; не можна ніяк*”. Практика реалізації обох складових відбувається через поелементне застосування двотактних дій – “*взяв і прочитав*”, “*побачив і змалював*”, “*послухав і переказав*” тощо. Дидактичний вузол є початковою (вихідною) складовою дидактичної основи, з нього “*ліпляться*” всі композиції. Зміст та характер закладеного в ньому

протиріччя (а кожен вузол буде мати своє особливе протиріччя, свої особливості) визначатиме дидактичну ситуацію в дидактичній композиції і в комплексі дидактичних композицій в цілому.

Хоча може бути запропонований і інший аспект тлумачення цього питання, а саме: потреби в галузі історичної освіти, що породжуються соціальним середовищем, створюють дидактичний елемент, який відповідає в узагальненому розумінні завданню “треба зробити”. Це передує утворенню дидактичного прийому, за допомогою якого навчальна потреба реалізується. Але дидактичний простір реагує приблизно таким чином: *“зробити можна, але для цього треба”*. З цього моменту починається процес створення (побудови) методу.

Там, де прийом у силу соціальних або дидактичних причин не може бути безперешкодно реалізований, утворюється метод. Таким чином, існують два підходи щодо визначення ролі та дидактичного аспекту (призначення) основних (структурних) складових дидактичного простору, який звично сприймається як дидактичні основи.

Суть одного зводиться до того, що утворення прийому починається на основі дидактичного вузла (і далі за схемою), суть іншого в тому, що прийом починається, ймовірно, з соціальної потреби в галузі освіти. Прийом має більшою мірою соціальну основу, ніж дидактичну. При цьому не можна виключати й елементи дидактики, хоча вони стоять на другому плані, оскільки закономірно й логічно виникають як інструмент реалізації соціальної потреби в галузі освіти.

Це питання має своє місце не лише в контексті завдань нашого дослідження, воно є актуальним для соціального середовища. Б. Гершунський у своїх дослідках значне місце відводить проблемам практико-орієнтованих освітніх концепцій. Мається на увазі, у першу чергу, переведення філософсько-освітніх знань на рівень широкого розуміння їх практичного аспекту. Це якраз той аспект проблеми, який стосується першого рівня її дослідження, зокрема процесів, що відбуваються в соціальному середовищі, процесів не всіх, а лише пов'язаних з освітніми завданнями. Це та сфера, де теоретичний аспект результатів освітнього процесу переходить

у практичну площину й перетворюється на соціокультурну основу виникнення нових потреб суспільства, зумовлених більш високим рівнем культурного розвитку як окремих індивідів, так і самого суспільства [13].

Ці потреби викликають двоелементні дії на рівні застосування прийому. Оскільки соціальні потреби нерідко не є адекватними реальному рівню культури, виникають проблеми з вирішенням завдань, у нашому випадку в галузі історичної освіти.

Проблеми виникають, коли в суспільстві неадекватно оцінюються умови й можливості реалізації якоїсь актуальної потреби. Переоцінка можливостей або завищена самооцінка, з одного боку, говорить про неадекватність соціокультурного рівня розвитку суспільства складності і цінності виниклої потреби, а з іншого – вказує на один із можливих шляхів розвитку суспільства, коли потреби випереджують рівень соціокультурного розвитку. Через це виникають труднощі. Вони долаються різними доступними і можливими способами. Формується новий досвід, який, перш ніж ефективно використовувати, треба докладно вивчити. А це вже є потребою нового рівня, вирішення якої потребує створення відповідних механізмів.

Отже, проблема може бути розв'язана в дидактичному просторі шляхом застосування того чи іншого методу. Нагадаємо, що метод, по-перше, має більш високий рівень дидактичної організації, а по-друге, застосовується тоді, коли рішеннях освітніх завдань починає фігурувати така категорія, як проблема. Якщо проблема не виникає, не виникає і потреба в застосуванні методу, тоді виникла потреба яка задовольняється за допомогою елементарного прийому.

Виникає закономірний і логічний висновок про те, що дидактика та методика будуть краще розвинуті там, де більше виникає потреб, унаслідок неадекватних оцінок суспільством рівня свого соціокультурного розвитку [3, 13]. Причому потреби як у подоланні труднощів, так і в розв'язанні проблеми. Можливо, через це є певні характерні особливості нашої вітчизняної дидактики і методики, що суттєво відрізняються від дидактики і методики більш розвинутих держав та їх суспільств.

Починати процес розбудови методів навчання історії доцільніше з проведення необхідного відбору, впорядкування і систематизації всіх структурних складових як дидактичної, так і методичної систем. Починати класифікацію краще за основними характеристиками навчальних потреб. Першою ознакою для класифікації може стати галузь, до якої вона належить (вітчизняна історія, всесвітня, середніх віків, античності, історія цивілізацій, культури, побуту тощо). Класифікувати можна за часом або періодичністю виникнення, за характером, за рівнем вимог, за метою і завданнями, які вирішуватимуться після реалізації потреби.

Необхідно провести роботу з класифікації всіх складових елементів на кожному з трьох рівнів дослідження. Мається на увазі, що притоми, методи, методика, технології; уявлення, знання, вміння, навички; фактори впливу, механізми взаємодії тощо – все треба класифікувати. При цьому, слід визначити ознаки, за якими така класифікація має здійснюватися.

Ознаки не можуть бути випадковими, обраними навмання. Треба обрати обґрунтований підхід щодо класифікації з тим, щоб такі підходи і така класифікація були чітко визначені в контексті завдань дослідження. Отже, якщо ми досліджуємо питання утворення (побудови) прийомів, методів, методик, технологій, то треба розбити таку класифікацію, яка була б адаптована до названих завдань. У науковій практиці взагалі і педагогічній зокрема класифікація розробляється під конкретні цілі і завдання дослідження. Це один з підходів до обґрунтування потреби у класифікації.

Серед інших аргументів на користь нової класифікації найбільш поширеними такі:

- класифікація втратила актуальність унаслідок суттєвого оновлення наукової інформації, наукових знань;
- відкрилися нові аспекти проблеми, які потребують нових підходів; змінилися параметри об'єктів та предметів класифікації;
- у суспільстві в процесі його розвитку виникли нові потреби, які стали більш актуальними.

Класифікація прийому за такого підходу вже матиме

переважно дидактичні характеристики. В основі ознак класифікації можуть бути покладені такі елементи, як **предмет та об'єкт**, куди мають бути спрямовані результати реалізації прийому; **характер продукту**, який дає реалізація прийому (елемент уявлення, елементи знання, уміння, навички), **призначення продукту** в навчальному процесі, **місце продукту** в ньому, **завдання** реалізації прийому, прогнозований (очікуваний) **результат** тощо.

Що ж стосується методу, то, як вже зазначалося вище, він утворюється й застосовується тоді, коли задоволення потреби стає проблематичним, тобто виникають перешкоди. Перш за все дозволимо собі стверджувати, що класичний (коли виникає одна перешкода, що утворює проблему) і найбільш вдалий метод складається мінімум з трьох прийомів: **перший прийом** буде застосовано для простого і прямого задоволення виниклої потреби (він може бути невдалим, оскільки виникне перешкода, що завадить вирішенню завдання, зате висвітлить зміст та характер перешкоди); **другий прийом** – для подолання перешкоди і створення умов, сприятливих для вирішення завдання; **третій прийом** – для вирішення завдання в уже сформованих нових сприятливих умовах.

Метод може складатися і з більшої кількості прийомів, якщо, наприклад, подолати проблему за один прийом не вдасться. Але найбільш оптимальним залишається метод, який складається з трьох елементів, правильніше буде сказати не оптимальним, а класичним, зразковим.

Якими можуть бути механізми побудови структури методів? У першу чергу – це механізм експериментального добору, коли середній елемент структури майбутнього методу підбирається в експериментальний спосіб, так званий “метод спроб і помилок”.

Метод надійний, тому що завжди є перспектива вийти на оптимальне вирішення завдання, оскільки вже існують у дидактичному просторі такі елементи, які гармонійно увійдуть у структуру майбутнього методу і своїм функціонуванням сприятимуть розв'язанню дидактичного конфлікту.

Дидактичним конфліктом у дослідженні ми називаємо таку ситуацію в реалізації завдань, коли простим прийомом, в

одну дію завдання вирішити не можна. Тоді ми добираємо або створюємо ще один прийом, за допомогою якого ситуацію дидактичного конфлікту перетворюємо на ситуацію сприятливу. Але ця сприятлива ситуація буде дещо іншою, і тому прийом для успішного завершення завдання буде відрізнитися від попереднього.

Механізм розбудови системи методів (методик), хоч і матиме особливості, але відбуватиметься за аналогією. Проте це є предметом подальших наукових дослідів.

Підсумовуючи сказане вище, можна зробити **висновок** про те, що підходами до утворення прийомів, методів, методик та технологій навчання історії, їх упорядкування та систематизації можна вважати дидактичні комплекси, в основі яких закладено бачення шляхів та напрямів вирішення завдання, розуміння змісту та структури процесу його вирішення, а також володіння відповідними вміннями та навичками.

Визначення алгоритму прийому навчання історії базується на відсутності дидактичного протиріччя в основі процесу реалізації конкретного завдання навчання.

Вирішення питання щодо утворення методів та методик навчання історії є найбільш імовірним, якщо воно буде розглядатися в контексті конкретних дидактичних завдань. Спочатку визначаються цілі і завдання, потім виявляються можливі дидактичні протиріччя, аналізується сутність протиріччя і вже потім вибудовується метод або методика.

При утворенні методів та методик навчання історії в основу їх моделі мають із самого початку закладатися такі їх властивості, які під час їх практичного застосування будуть сприяти процесу маловитратного подолання можливих дидактичних протиріч. А для цього необхідно, щоб основні структурні складові цих методів і методик склали гармонійне ціле.

Наукова проблема, визначена в контексті цієї статті, має кілька важливих і перспективних, на думку автора, аспектів, наприклад, що стосується питання класифікації та систематизації основних структурних складових дидактичної системи в галузі історичної освіти. Змінюється методологія історичної освіти, змінюються її зміст і підходи, отже, цього вже

достатньо для того, щоб з усією очевидністю актуалізувати питання щодо проведення впорядкування, класифікації та систематизації прийомів, методів та методик навчання. Принаймні необхідність систематичного оновлення та модернізації класифікації існуючої методичної системи не буде викликати суттєвих заперечень.

Література

1. Атанов В. Возрождение дидактики – залог развития высшей школы. – Донецк: ДООУ, 2003. – 180 с.
2. Грубінко В. Індивідуальна та самостійна робота студентів в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу // Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу. Документи і матеріали. Травень-грудень 2004 р. – Частина 2. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В.Гнатюка, 2005. – 188 с.
3. Короткова М. Методика проведения игр и дискуссий на уроках истории: Библиотека учителя истории. – М.: 2003. – 256 с.
4. Михнюк М. Модульні технології навчання / М. Михнюк, О. Маяковська // Професійно-технічна освіта. – 2003. – №4. – С. 30-32.
5. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі: Навч. посіб. / С.У.Гончаренко, П.М. Олійник, В.К. Федорченко та ін.; За ред. С.У. Гончаренка, П.М. Олійника. – К.: Вища шк., 2003. – 323 с.: іл.
6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие / Под ред. Е. С. Полат. – М.: Издательский центр “Академия”, 2001. – 272 с.
7. Пометун О. Активні й інтерактивні методи навчання: питання про диференціацію понять // Шлях освіти. – 2004 – №3. – С. 6-11.
8. Пометун О. Методика навчання історії в школі– К.: Генеза, 2005. – 328 с.
9. Риндак В. Учитель і учень на шляху до нової школи // Шлях освіти. – 2004 – №4. – С. 19-23.
10. Педагогика: педагогические теории, системы и технологии: Учебник для студентов высших и средних педагогических

- учебных заведений / Под ред. С. А. Смирнова. – 4-е изд., испр. – М.: Издательский центр “Академия”, 2001. – 512 с.
11. Сотниченко В., Гупан Н. Теоретичний аспект професійної готовності викладача як чинник оптимізації процесу навчання // Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2004. – № 9 (77). – С.37-44.
12. Теория и методика систем интенсивного обучения: Учебное пособие / Под общ. ред. А. А. Золотарева. – М.: МИГА, 1993. – Ч.1. – 66 с.; – Ч.2. – 57 с.
13. Фрейман Г.О., Недайнова Т.Б., Турянська О.Ф. Соціоантропоцентричні засади впровадження інноваційних педагогічних технологій у вищих та загальноосвітніх навчальних закладах різних типів: досвід та результати експерименту // Матер. обласної конф. Луганського державного педагогічного університету. – Луганськ: Альма матер, 2002.

Н.О.Скрильник

САМОСТІЙНА РОБОТА З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ В СИСТЕМІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

В статтє рассматриваются возможности иностранного языка в процессе формирования личности современного учителя; отслежена динамика изучения английского языка в системе профессиональной подготовки будущего учителя.

The article is dedicated to the capabilities of a foreign language during modern teacher's personality formation; dynamics of the English language analysis in a system of vocational training for future teacher is traced.

Одним із найважливіших шляхів реформування освіти, накреслених Державною національною програмою "Освіта. Україна ХХІ століття", є необхідність "досягнення якісно нового рівня у вивченні базових навчальних предметів: української та іноземних мов". Напрямки в реформуванні змісту загальноосвітньої підготовки передбачають

"формування гуманітарного мислення, опанування рідної, державної та іноземних мов" [1].

Від випускників вищої школи сьогодні чекають не тільки традиційних академічних знань в економіці, інформаційних технологіях, а й іноземних мовах. Іноземні мови відіграють важливу роль у становленні особистості. Сьогодні іноземні мови виступають у якості засобів пізнання світу. Володіння іноземними мовами показує професійну кваліфікацію, оскільки іноземні мови є засобом досягнення та надбання нових знань. Вивчення іноземної мови є ключем до культури іншого народу, що говорить цією мовою. Мова виступає не тільки як засіб спілкування, а й акумуляції культурних цінностей. У мові відображається досвід народу, його історія, матеріальні та духовні надбання.

Володіння іноземними мовами надає людині можливість інтегруватися в європейський простір, отримати доступ до скарбничок світової культури, сприяє удосконаленню професійних навичок і вмінь, допомагає стати рівноправним партнером західноєвропейських країн. Підготовка і підвищення кваліфікації саме вчителів іноземної мови сприятиме поширенню знань про інші європейські країни, підтриманню та інтеграції ідеї європейського виміру освіти в процес викладання.

"Інтеграція України у світову спільноту потребує досконалого володіння іноземними мовами. Без таких знань прилучитися до міжнародного співробітництва буде неможливо" [4].

У зв'язку з бурхливим розвитком науково-технічного прогресу та потребою в спеціалістах, здатних вирішувати складні соціальні та виробничі питання, основна увага має бути зосереджена на всебічному покращенні якості професійної підготовки кадрів.

Мета нашої роботи – показати можливості іноземної мови в процесі формування особистості сучасного вчителя та простежити динаміку вивчення англійської мови в системі фахової підготовки вчителя.

У наш час професійна підготовка розглядається як частина цілісного формування особистості. Саме в системі

формування особистості спеціалізація виступає в якості змістовного розвитку всіх сторін особистості, її здатностей та потреб. У цільовій комплексній програмі "Вчитель" зазначається, що "завдяки діяльності педагога має реалізуватися державна політика у створенні інтелектуального, духовного потенціалу нації, розвитку, збереженні і примноженні культурної спадщини й формуванні людини майбутнього" [5]. Отже, формування особистості вчителя є однією з першочергових задач освіти майбутнього. Неабияку роль у цьому відіграє саме іноземна мова. Вона набуває актуальності в сучасних умовах демократичного розвитку країни, що спрямована на широкі контакти у світі. Вивчення іноземної мови в процесі становлення і розвитку особистості педагога є важливим для розуміння спільності світового культурного процесу та розуміння особливої ролі в ньому культури кожного окремого народу, у тому числі й українського.

Зміна пріоритетів у навчальному процесі вищої школи та поворот до європейської системи освіти сприяють збільшенню часу для самостійної роботи. Студент, що вміє працювати самостійно, має більше можливостей для досягнення поставленої мети, легко орієнтується в стрімкому потоці нової інформації та шляхах її отримання. Від уміння працювати самостійно залежить якість отриманих знань, умінь та навичок. На студента саме педагогічного університету, як майбутнього освітянина, покладається основне завдання в подальшому розвитку і вихованні індивідуальності з чіткими громадянськими позиціями.

Оптимальна організація самостійної роботи студентів – важливе питання не тільки методики навчання іноземній мові, але й методики її вивчення. При цьому викладачу необхідно розуміти, з якими труднощами стикаються студенти в процесі організації своєї самостійної роботи; чому саме ті чи інші види завдань викликають труднощі; що заважає студентам своєчасно та правильно виконувати складні самостійні завдання; що саме може полегшити виконання цих завдань та підвищити ефективність самостійної роботи студентів з іноземної мови.

Намагання більшості педагогів, психологів та методистів середини двадцятого століття прискорити навчальний процес та процес отримання знань призвело до беззаперечної згоди в тому, що самостійному читанню літератури зі спеціальності іноземною мовою та спілкуванню на професійні теми сприяє лише володіння загальнолітературною мовою. Вважалося, що спеціальна термінологія є міжнародною, отже, зрозумілою для фахівця, який навіть не володіє іноземною мовою, а знайомий лише з латинським алфавітом. З розвитком національних мов латина втратила своє панівне становище, але зберегла свій вплив на систему навчання.

У більшості досліджень, пов'язаних із розвитком навичок усного мовлення іноземною мовою, не враховувалися особливості обраної спеціальності. Вільне володіння іноземною мовою не було звичним для середньостатичного громадянина Радянського Союзу. Оскільки певний фах студента не включав володіння іноземною мовою, то достатнім вважалося намагання прочитати будь-який текст. Той, хто вивчав іноземну мову, не мав змоги вільно придбати газету чи журнал, подивитися художній чи науковий фільм на мові, що вивчалася, яку він намагався опанувати. Але незважаючи на це методика викладання іноземних мов стрімко розвивалася.

Німецький педагог Вольфганг Рахитій (XVI-XVII століття) висунув принцип свідомого вивчення мови. Сам автор називав свій метод природним. Свідомий аналіз визнавався основною складовою процесу навчання та пізнання.

Ян Амос Коменський наголошував на використанні принципу наочності, та встановленні прямих асоціацій між словом іноземної мови і предметом. Педагог говорив про необхідність проникнення в суть речей та розвиток цієї здібності [3].

Від століття до століття метод навчання іноземним мовам змінювався. За основу при класифікації методів навчання іноземним мовам брався певний аспект, який домінував на той час у викладанні. Наприклад, якщо основні логічні категорії є синтетичними або аналітичними, відповідно

метод буде називатися лексичним чи граматичним. Залежно від уміння, яке розвивають у того, хто навчається, метод отримував назву усний або метод читання. В основу синтетичного методу покладено вивчення граматики. Фонетика зовсім не привертала увагу дослідників, а лексика вивчалася безсистемно. Основним методом навчання був дослівний переклад. Навчання іноземної мови спрямовувалося на розвиток логічного мислення та тренування розумових здібностей. Як результат, мова вивчалася формально, напівсвідомим шляхом.

Представники аналітичного методу, зокрема Гамільтон (Англія), Жакото (Франція), Шованн (Швейцарія), поклали в основу методу лексику. Заучування оригінальних творів використовувалося для формування словникового запасу, знайшов собі місце дослівний переклад. Вивчення граматики, навпаки, носило безсистемний характер.

Представники натуралістичного методу М.Берліц, Ф.Гуен, М.Вальтер наголошували на необхідності навчити учнів розмовляти іноземною мовою, а вже потім їм буде легше навчитися писати та читати [7].

Вирішення проблеми ефективності вивчення іноземних мов також цікавило таких відомих англійських вчених, як Гарольд Палмер і Майкл Уест. Г.Палмер аспектно розподілив труднощі, що виникають при вивченні іноземної мови, мовлення та розуміння, виділив як основні напрямки при навчанні усного мовлення. Учений намагався систематизувати навчальний матеріал, спираючись на поставлені цілі.

Розвиток теорії Палмера знайшов відображення в працях багатьох вчених, зокрема Д.Ашера, І.Рахманова, Т.Террела. Так, останній вважає, що ефективно вивчення мови відбувається тоді, коли люди розуміють думки іноземною мовою. Використання викладачем різноманітних завдань сприятиме підвищенню ефективності процесу оволодіння іноземною мовою та надасть можливість наблизити навчальний процес до реального іншомовного спілкування.

Основа навчання лінгвіста Ч.Фриза та методиста Р.Ладо складає усна мова. Навчання читання і письма суттєво відрізняється від навчання усному мовленню, тому при

навчання не слід їх змішувати. Усне оволодіння мовою має стати базовим при навчанні читання і письма. Цей метод отримав назву аудіо-лінгвальний метод [6].

З новим суггестопедичним спрямуванням у методиці виступив болгарський учений Г.Лозанов. Такі характеристики, як розкриття резервів пам'яті, інтелектуальної активності особистості, емоції, переживання, що сприяють зняттю втоми тощо, учений уважав обов'язковими для суггестопедичної системи навчання

Метод Г.Лозанова, що вперше звернув увагу на індивідуальні якості та особисті інтереси тих, хто навчається, можна визнати дуже ефективним. Ефективність цієї системи навчання зосереджена на комплексному розвитку особистості того, хто навчається, а також на розвитку інтелектуальних, емоційних та мотиваційних сторін особистості. Авторитет викладача та його творча роль, створення сприятливої атмосфери в аудиторії, емоційна включеність у процес навчання, високо вмотивована навчальна діяльність забезпечують ефективність процесу розкриття резервів особистості того, хто навчається [2].

Є.І.Пассов та Л.Б.Бухбіндер розробили діяльнісно-комунікативний метод, у якому на перший план висувалося навчання спілкуванню іноземною мовою. Упровадження цього методу виявило ряд проблем, серед яких основною вважалася неможливість викладача відійти від застарілого методу викладання та поставити в центр процесу спілкування не доведення до студентів фактів, а проведення справжньої живої дискусії, де кожен має змогу відкрито спілкуватися.

Коли таку проблему було вирішено на перший план вийшов інтенсивний метод навчання Г.О.Китайгородської. Запропонована студентам навчальна діяльність має бути особисто значущою, плануватися з урахуванням людського фактору, задовольняти потреби та інтереси тих, хто навчається; тільки за таких умов процес навчання може бути інтенсифіковано.

Інтенсивні методи і форми роботи привернули увагу А.Л.Лугової, Л.Я.Великородової, Л.М.Закжевської, Н.Г.Вишнякової.

Кожний новий метод акумулює все найкраще, що було знайдено в царині викладання іноземних мов, є логічним продовженням основних тенденцій попереднього методу. Також кожен новий метод певною мірою відображає рівень культури, науки та техніки тієї країни, де він розвивається.

До сучасних методик вивчення іноземної мови можна віднести "English for Specific Purposes" — "Англійська мова для спеціальних цілей". Основне завдання методики полягає в тому, щоб зміст навчання відповідав меті того, хто навчається.

Р.Б.Лотштейн наголошує на поєднанні та взаємодоповненні дисциплін. Предмет "Іноземна мова (професійного спрямування)" може поєднуватися з профільюючими предметами. Проблема ефективності процесу навчання іноземним мовам тісно пов'язана з різноманітністю форм і методів навчання. Зростаючий інтерес до оволодіння іноземними мовами, зумовлений попитом на міжнародному ринку праці, стимулює вищі педагогічні заклади освіти переглянути своє ставлення до іноземної мови у світлі професійної спрямованості. Професійне спрямування у процесі вивчення іноземної мови дає можливість перетворити її значущий елемент при досягненні поставленої мети — виховання висококваліфікованого спеціаліста. Оскільки, професійного спрямування у вивченні іноземної мови можна досягти шляхом переходу від традиційних методів навчання до нетрадиційних, цілком логічним постає питання про використання нових активних форм і методів навчання.

Отже, акумулюючи сказане вище, можна зробити висновок, що для педагога іноземна мова не втратила своєї важливості — вона стимулює інтелектуальну та емоційну сферу його особистості, сприяє творчій її самореалізації та особистісному росту, сприяє покращенню та підвищенню наукового та методичного рівня педагога, надає можливості для спілкування з фахівцями з інших країн тощо. Плюралінгвізм сприяє інтернаціоналізації освіти, будучи передумовою міжнародного співробітництва та забезпечуючи взаємопорозуміння шляхом викладання / вивчення загальних мов.

Література

1. Державна національна програма "Освіта. Україна ХХІ століття". –К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
2. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. — М.: МГУ, 1986. — 175 с.
3. Коменский Я.А. Великая дидактика // Избранные педагогические сочинения в двух томах. - М.: Педагогика, 1982. – Т.1. — 656 с.
4. Кремень В.Г. Національна освіта як соціокультурне явище // Учитель. – 1999. –№ 11-12. – С. 11-17.
5. Цільова комплексна програма "Вчитель" // Освіта України. – 1996. –№64. –27 серпня. — с.1.
6. Larsen-Freeman D. Techniques and Principles in Language Teaching. – Oxford University Press. –1986. – 142 p.
7. Miner W. Current Trends in Educational Research in Europe// European Journal of Teaching Education. – 1992. –Vol. 15. –1-2. – P. 53-65.

Д.С.Стоянова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

В статье обоснованы психолого-педагогические условия процесса адаптации студентов первых курсов к учебно-воспитательному процессу в высшей школе. Представлена и раскрыта суть структуры адаптационного процесса, выявлены факторы, которые определяют трудности адаптации первокурсников к вузовской системе образования, даны рекомендации по организации работы с первокурсниками с целью преодоления психологического барьера в системе "преподаватель-студент".

The article substantiates psychological-pedagogical conditions of adaptation period of first-year students to teaching and educational process at the establishment of higher education. The author submits for consideration and shows the essence of the

adaptation process, reveals the factors conditioning difficulties of successful adaptation for first-year students to the system of higher education, gives recommendations of organizing work with first-year students aiming at the overcoming of psychological barrier in the "teacher-student" system.

У педагогічних колах широко обговорюється проблема адаптації першокурсників до системи вищої освіти, і це не випадково: від успішності цього процесу багато в чому залежать подальша професійна кар'єра й особистісний розвиток майбутнього фахівця.

Нове століття вносить свої корективи, визначає нові вимоги до людей, вимагає нові підходи й методи щодо підготовки спеціалістів, щоб ці методи були діючими й ефективними. У першу чергу необхідно чітко представляти собі якості гідного й конкурентноздатного представника сучасного інформаційного суспільства, що оперує новими видами знань і умінь у надшвидкісному темпі епохи, що відповідає її запитам і вимогам. Це дозволить правильно виставити орієнтири в процесі формування особистості студента, що, одержавши вищу освіту, зможе зайняти гідне місце в професійній ніші нового часу.

Студент-першокурсник являє собою благодатний матеріал для закладання фундаменту для формування особистості майбутнього фахівця сучасного інформаційного суспільства. Він перебуває в стадії становлення життєвих пріоритетів і світогляду, ще неясно розуміючи спрямованість своїх інтересів і способи реалізації внутрішнього потенціалу. У більшості з них ще не сформоване відношення до навчання в університеті, до своєї кар'єри, не вироблені життєві цілі, слабкі представлення про обрану спеціальність. Важливо, щоб вони якомога швидше знайшли для себе відповіді на такі питання: для чого вони прийшли в конкретний ВНЗ, чому вони обрали саме цю спеціальність, які ставлять перед собою мети, якими засобами збираються їх досягти? Пошук і формулювання відповідей на дані питання формують ціннісну базу людини, допомагають студенту усвідомлено підійти до свого навчання, планування своєї кар'єри, формування потреби в самовдосконаленні, використати всі п'ять років навчання вищої

школи максимально ефективно для освоєння обраної спеціальності.

Метою цієї статті є спроба обґрунтувати психологічні та педагогічні умови, які супроводжують процес адаптації студентів перших курсів до навчально-виховної роботи в ВНЗ, спроба висвітити та структурно зазначити фактори, які, так би мовити, стоять на “порозі” студентського життя і заважають вчорашнім школярам успішно вливатися в нову систему навчання та здобувати професійні знання.

Перші кроки у вузівське життя студента-першокурсника неминуче і логічно з погляду психології проходять у процесі адаптації до нових умов, навчальної системи, колективу, до особливої студентської атмосфери. І від того, наскільки успішно пройде цей адаптаційний період, залежить подальша продуктивність і ефективність становлення особистості студента на шляху до професійної діяльності і його інтеграції із суспільством. Тому процес адаптації першокурсників є важливою і базовою ланкою цільного ланцюжка навчально-виховної роботи у вищій школі; це перша сходинка для випускників загальноосвітніх шкіл, що попадають у зовсім інший світ, відмінний від шкільної системи навчання.

Різноманітні аспекти соціальної та психологічної адаптації в останні роки досить активно досліджуються українськими вченими: О.Г.Морозом, Т.Я.Яценко, В.В.Васильєвим, А.М.Висоцькою, Т.І.Доцевич, Г.М.Ніщук, Т.І.Ольховецькою, Я.О.Горшовським, Л.І.Закутською, Н.Д.Корольовою та іншими. Аналіз наукової літератури доводить, що адаптація до вузівського навчання – це соціально-психологічна проблема. З точки зору психології цей процес розглядають як результат пристосування людини до нової ситуації, використовуючи механізми поведінки свого попереднього розвитку та соціалізації, або ж людина намагається знайти нові засоби вирішення задач. Здебільшого адаптація стає зумовленою зміною поведінки та механізмів взаємодії людини з оточуючою дійсністю та новим соціумом. Вона коригує свою поведінку, пізнає та оцінює нові умови та свої можливості діяти відповідно до них. Характеристики адаптаційного періоду мають індивідуальне виявлення, але

успішне подолання психологічних бар'єрів цього процесу у студентів-першокурсників залежить від коректної системної роботи всіх підрозділів ВНЗ: деканатів, кафедр, викладачів, кураторів, органів студентського самоврядування. Вони покликані виконати такі важливі функції, як, насамперед, вплив на формування у студентів індивідуально-адаптивного механізму; створення умов для цілеспрямованого систематичного розвитку людини як суб'єкта діяльності та її успішної адаптаційної діяльності.

На наш погляд, адаптація й здатність до неї – це передумова майбутньої активної діяльності, необхідна умова її успіху без відчуття дискомфорту, напруженості та внутрішнього конфлікту особистості з професійним та соціальним оточенням. Тому дослідження цих процесів є дуже важливим й актуальним у практиці організації навчальної діяльності та виховної роботи у ВНЗ. Актуальною є й наукова сторона дослідження цих явищ, особливо за нових форм навчання, розмаїття вузівських програм, нових форм суспільно-економічних відносин між студентами та ВНЗ (платне навчання, навчання в комерційних ВНЗ, навчання в державних бюджетних університетах та інститутах тощо).

Підкреслимо, що проблема оптимізації адаптаційного процесу першокурсника недостатньо розкрита в науково-методичній літературі, і сьогодні, на жаль, значною мірою вирішується на персональному рівні. Але й шлях самоактуалізації потребує певних адаптаційних знань та навичок. Це говорить про важливість подання певної соціально-педагогічної, юридичної і медико-психологічної допомоги молоді і впровадження методики і системи керівництва процесом успішної адаптації студентів I курсу до вузівського життя.

Треба брати до уваги той факт, що процес адаптації студентів першого курсу до навчання в педагогічному вищому закладі досить тривалий. Перші півтора місяця навчання не тільки не приведуть до повного пристосування, але й часом виникає загострення основних проблем. Очевидно, що через якийсь час в окремих студентів відбудеться загострення проблем фізіологічного і соціально-психологічного рівнів

адаптації. Тому є актуальна потреба в постійному вивченні адаптаційних процесів протягом першого і другого років навчання у ВНЗ.

Особливу увагу слід приділяти саме першим дням перебування студента в педагогічному університеті, адже успішна адаптація – це передумова подальшої активної діяльності студента і необхідна умова її ефективності. Організаторами адаптаційного періоду є усі компоненти єдиного освітнього простору вищої школи, причому вони не дублюють один одного, а доповнюють.

Адаптаційний період у вищій школі можна представити структурно, виділивши два основних напрямки: адаптація до нових педагогічних умов навчання у ВНЗ і соціально-психологічна адаптація до нового середовища та студентського життя. Кожний з вищезгаданих процесів обумовлений специфічними факторами, що у сукупності впливають на період адаптації в цілому. При розгляді питання про адаптацію до нових педагогічних умов навчання у ВНЗ підіймається проблема успішного переходу вчорашніх школярів на вузівську систему навчання. Ускладнення в першу чергу полягає в тому, що студенти-першокурсники зіштовхуються з необхідністю організувати самостійне навчання. Але в них недостатньо сформовані такі риси особистості, як готовність до навчання, здатність учитися самостійно, володіти своїми індивідуальними особливостями пізнавальної діяльності, уміння правильно розподіляти свій робочий час для самостійної підготовки, відсутні навички самоконтролю і самовиховання, навички розподілу часу на відпочинок, участь у суспільному житті студентських колективів, входження в новий різномірний колектив [2,82-84].

Таким чином, можна відзначити, що початковою ланкою успішної адаптації до вузівської педагогічної системи є високий рівень організації й самоорганізації випускників шкіл. Психологічна підготовленість першокурсників до нової соціальної діяльності, системи навчання в вищій школі підвищує їх пізнавальний і професійний інтерес до предметів, що вивчаються, загальний рівень задоволеності обраною спеціальністю. Адаптація у студентів, які у школі оволоділи

навичками самостійної роботи, як правило, відбувається в режимі активізації всіх психологічних показників розумової працездатності. Вони безболісно сприймають форми й методи навчання у вищій школі, нові соціальні ролі, норми колективного студентського життя.

Важливим стимулятором процесу адаптації є організація творчої роботи студентів, що передбачає навчання їх умінню слухати й конспектувати лекції, самостійно планувати роботу і проводити її за наміченим планом, розподіляти свій час, швидко читати, складати плани, тези, самостійно працювати в бібліотеці з каталогами, бібліографією і т.д.

Як правило, період адаптації до нових “правил гри” у ВНЗ стає болісним і лякає першокурсників: обсяги лекційного матеріалу здаються танталовими муками; сприйняття наукової, теоретичної мови й термінології лектора – китайською грамотою; шкільна звичка зубрити “від А до Я” матеріал, не виділяючи головне, дає збій і в голові, саме собою, відбувається “вавілонське стовпотворіння”. Як результат, чи нервовий зрив, чи відкладання систематичного вивчення матеріалу в довгу шухляду – до заліково-екзаменаційної сесії, наслідком чого стає неспроможність при здачі матеріалу.

Процес, фактично, природний і повторюваний щорічно, із покоління студентів у покоління. І тут важливо, щоб початкова позитивна мотивація не перейшла, при зіткненні з першими труднощами, у пасивність, тому необхідно стимулювати інтерес студентів-першокурсників, ефективність чого зв'язана з підбором форм навчання й матеріалу викладання з урахуванням як індивідуальних особливостей особистості студента, так і суспільно-політичних і соціальних процесів і віянь епохи.

Деякі студенти відзначають у числі основних причин “мало часу і багато завдань”, наголошують часто на нецікавому навчанні, є й такі, що апелюють до проблеми поганих чи не сформованих відносин з викладачами. Викладачі відзначають нерегулярне відвідування занять, несприятливі відносини в групі, побутові проблеми.

Досягти успіхів у навчанні студентам заважають:
– неорганізованість, невміння планувати свою роботу;

- невпевненість у власних силах;
- відсутність навичок самостійної роботи з навчальною літературою;

Таким чином, на процес адаптації першокурсників впливає низка факторів, головними з яких, на наш погляд, є цікаве дозвілля, знання і вміння свідомо долати труднощі й проблеми адаптаційного періоду, задоволення навчальним процесом і соціальним оточенням.

Що стосується питання соціально-психологічної адаптації, то необхідно пам'ятати, що в кожного з першокурсників строго індивідуальний бар'єр психологічної адаптації до зовнішніх впливів, що виражається в прагненні до досягнення рівноваги між психологічними й соціальними потребами. Стан рівноваги дозволяє першокурснику швидко й оптимально реагувати на вплив соціальних факторів і активно впливати на них. Психологічна невідповідність до нових соціальних умов негативно позначається на загальному самопочутті студентів перших курсів, послабляє їхню увагу, пам'ять, мислення, волю.

Перехід до нової соціальної ролі, ролі студента, зміна звичної шкільної обстановки на незнайому вузівську вимагають часу для адаптації, навіть якщо в стінах вищої школи студент зустрічає дружелюбність і участь з боку викладацького складу й співробітників. Це пов'язано з тим, що життя студента будується по іншим нормам і правилам: зростає почуття відповідальності за те, як складеться подальше життя. І в цих умовах, що змінилися, їм треба не тільки навчитися здобувати професійні знання, розширювати свої теоретичні й практичні уміння, але і будувати взаємини з навколишнім середовищем, формувати новий образ свого "Я". А це, у свою чергу, створює визначену психологічну напруженість у студента: чи відбудеться він як особистість у новому соціумі – студентському колективі, чи удасться йому затвердити свою бажану позицію й активно впливати й взаємодіяти в групі. Але стан внутрішньої напруженості, як і будь-яке, надмірно емоційно насичена подія чи явище в житті людини, негативно впливає як на інтелектуальний, так і професійний розвиток особистості. Якщо ж психічна напруга буде продовжуватися досить тривалий

період, то разом з ростом негативного досвіду може створитися ситуація, при якій студент чи не захоче, чи не зможе продовжити навчання у вищій школі. Це зумовлено тим, що психологічна напруга може згубно позначитися на протіканні психічних процесів, наслідком чого може бути відставання в навчанні, ускладнення взаємин в академічній групі, і, нарешті, небажання відвідувати заняття [4,21].

Студентська особистість занурюється у нову сферу зі своїми законами й вимогами, правилами гри. Цей процес занурення не простий каскад дій пристосування, а складна творча наполеглива й натхненна особистісна праця по засвоєнню засобів нового життя. Але головне, воно надзвичайно особливе, привабливе; цікаве і важке водночас, і мабуть, тому й цікаве, бо потребує зусиль і перевірки реальних можливостей особистості [1,76-78].

Зміст адаптаційного періоду у педуніверситеті полягає в тому, щоб зробити цей природній процес більш інтенсивним, безболісним і плідним для студента й викладача. Потрібно відзначити, що організація процесу адаптації покликана забезпечити розвиток інтересу і придбання знань, умінь, навичок, культури самостійної розумової праці, формувати потреби наукового й творчого пошуку, а також світогляд. Ціль адаптаційної роботи може бути досягнута тільки в тому випадку, якщо всі питання змісту й організації цього процесу будуть зважуватися не емпірично, а з урахуванням конкретних умов діяльності вищої школи, конкретно факультету. Спільними зусиллями деканатів, кафедр, викладачів, кураторів, студентських рад факультетів має забезпечуватися адаптаційна діяльність студентів, системно аналізуючи результати матеріалів методичних рекомендацій роботи зі студентами-першокурсниками.

Необхідно створювати умови, що забезпечать успішність адаптації студентів першого курсу до навчально-виховної роботи у ВНЗ:

- створення середовища спілкування для молодих людей, що сприяє орієнтації на отримання знань і навичок, на усвідомлення цінності індивідуальної творчості в самостійно обраній області;

- організація творчого середовища для розкриття індивідуальних здібностей студентів першого курсу;
- проведення навчальних занять, заснованих на рівноправності системи “педагог – студент”, на відсутності умов контролю, замінені мотивацією розвитку індивідуального стилю і творчого потенціалу;
- створення особливої навчальної атмосфери в процесі проведення аудиторних занять, орієнтованої на пізнання і творчість;
- введення студентів першого курсу в позитивним образом сформований імідж “дослідника”, що самостійно створює індивідуальний стиль роботи в рамках своєї професійної діяльності;
- навчання навичкам і умінню самостійної дослідницької роботи.

Відмінними рисами соціально-професійної позиції студента першого курсу у цей період можна вважати таку суперечність: орієнтацію на самого себе, деяку самовпевненість, а інколи й чванливість, суб'єктивізм думок і оцінок, і водночас певний "інфантилізм", неготовність і невміння самостійно розв'язувати проблеми, які виникають. Усе це нагадує про важливість психолого-педагогічної допомоги, кураторської підтримки, етичного керівництва процесом адаптації першокурсників. У противному разі студент піде методом спроб і помилок, які інколи спричиняють серйозні негативні моменти в подальшій його діяльності. Першокурсники звикнуть до студентського життя, обравши, можливо, не найкращий шлях і далеко не оптимальний спосіб життя.

Можна сказати з впевненістю, що систематична, спеціально організована адаптаційна діяльність студентів допоможе в подальшому усунути перешкоди на шляху переходу до вузівської системи навчання.

Література

1. Казміренко В. П. Програма дослідження соціальних чинників адаптації молодій людині до навчання у ВНЗ та майбутньої професії// Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – №6. – С. 76-78.

2. Левченко М.В. К вопросу об адаптации студентов младших курсов к условиям обучения в педвузе// Психологические и социально-психологические особенности адаптации студента. – Ереван, 1973. – С.82-84.
3. Листопад А.А. Анализ адаптационных процессов у студентов при переходе со школьной системы обучения на вузовскую// Формування творчої особистості в навчальному процесі: Зб. наук. ст. (за підсумками роботи Міжнародної науково-практичної конференції “Формування творчої особистості в навчальному процесі” – 26-27 листопада 1998 р.)/ Під ред. д.п.н., проф. В.К.Буряка, д.п.н., проф. Л.В.Кондрашової. – Кривий Ріг, 1998. – 237 с.
4. Научитель Е.Д. Адаптация студента в вузе// Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – №7. – С. 21.
5. Ярмакеев И. Воспитательный потенциал учебных дисциплин// Высшее образование в России. – 2004. – №9. – С. 64-69.

ЗМІСТ

Р.Мойсеєнко. Педагогічні умови формування творчої особистості майбутнього вчителя	3
Л.В.Кондрашова. Педагогічні знання в змісті педагогічної підготовки майбутніх учителів	12
О.С.Білоус. Особистісна спрямованість занять вищої школи як засіб підвищення рівня творчої активності студентів.....	28
С.П.Білоконний. Рефлексивні уміння як складова професійної підготовки студентів педуніверситету.....	35
Е.А.Аннюк. Аспекти формування потреби самовираження студентів в будущей професійній діяльності.....	38
Н.В.Пономаренко. Різні підходи до визначення поняття “потреба самореалізації” в професійній діяльності.....	44
Р.Б.Лысенко. Организация учебной работы студентов технических университетов.....	52
Н.В.Волкова. Інформатизація навчання та інформаційна культура освіти.....	60
Н.В.Вишневська. Особливості використання комп'ютера в навчальному процесі вищої школи.....	67
В.В.Сізов. Деякі проблеми впровадження інформаційних технологій у навчальному процесі.....	75
Л.І.Варнавська. Методи впровадження комп'ютерних технологій у професійну підготовку майбутнього вчителя засобами програми Intel “Навчання для майбутнього”.....	83
Л.О.Савченко, В.В.Морозов. Упровадження особистісно орієнтованого навчання засобами комп'ютерних технологій.....	90
О.О.Сорокіна. Компетентність як важлива характеристика професіоналізму майбутнього вчителя.....	96
С.С.Томіліна. Аналіз трактування поняття “професійний імідж” у науковій літературі.....	102
С.М.Щербина. Професійна позиція та її роль у взаємодії вчителя і учнів на уроці.....	107
О.В.Марк. До проблеми формування професійної компетентності майбутніх учителів у контексті Болонського процесу.....	114

О.І.Фурман. Формування професійних умінь майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі побудови зображення.....	120
К.Г.Вишневська. Формування комунікативної культури майбутніх спеціалістів на заняттях з іноземної мови у вищих навчальних закладах.....	126
О.В.Лисевич. Проблема формування культури педагогічного спілкування в контексті діалогічних навчальних ситуацій.....	132
О.Авраменко. Інтеракція дисциплін мовознавчого та літературознавчого циклів у системній культурологічній освіті студентів-англів.....	138
О.І.Гамалі, О.Б.Каневська. Релігійна полемічна література XVI-XVII ст. як початок української педагогічної публіцистики.....	146
О.В.Бондаренко. Роль самооцінки у формуванні готовності студентів до краєзнавчої роботи.....	158
Ю.О.Саунова. До проблеми компонентної структури екологічної свідомості майбутнього учителя і факторів, що її визначають.....	164
Р.В.Лашко. Методика викладання предмета "Біологічна кібернетика" у вищій школі у світлі вимог Болонського процесу.....	175
О.В.Чеботаренко. Формування виконавських умінь у класі основного інструмента (фортепіано).....	185
О.Ч.Чирва. Художній образ як відбиття процесу соціалізації особистості.....	197
Л.Г.Федорова. Формування педагогічного такту майбутніх учителів у процесі художнього конструювання.....	204
Т.Й.Рейзенкінд. Формування мистецтвознавчих понять як умова професійної підготовки вчителя мистецьких дисциплін.....	209
В.Є.Андріанов, О.М.Письменний, Т.В.Андріанов. Організаційно-методичні основи навчальної дисципліни "Фізичне виховання" для студентів педагогічних університетів.....	227
О.В.Денисенко, І.Л.Фоміна. До питання підготовки майбутніх спеціалістів-медиків.....	230

Г.Б.Штельмах. Особистісно орієнтоване навчання на курсах підвищення кваліфікації вчителів як засіб формування творчої особистості педагога.....	237
Л.В.Григоренко. Самостійна робота в системі підготовки конкурентноспроможного спеціаліста.....	242
З.М.Мірошник. Вплив соціального середовища на формування Я-концепції в онтогенезі.....	245
Д.В.Щербина. Дидактична гра в системі особистісно-зорієнтованого навчання.....	251
С.В.Мантуленко. Сутність профільного навчання та шляхи його реалізації.....	256
І.Ю.Серьогіна. Проблема саморегуляції та самоконтролю в навчальній діяльності учнів.....	263
Ю.В.Рева. Гуманізація педагогічного спілкування – ефективний гармонійний вплив на розвиток особистості учня в освітньо-виховному процесі	272
О.І.Копіца. Історико-педагогічний аспект формування вмінь діалогічної взаємодії.....	291
Г.М.Педосюк. Особливості використання навчального діалогу на уроках англійської мови в старших класах.....	299
Л.Ю.Пузанова. Подолання конфліктів у системі “учитель-учень” засобами гуманістичного підходу до організації педагогічного процесу.....	304
Н.І.Білоконна, М.В.Бадіца. Дидактичні умови активізації пізнавальної діяльності дитини-дошкільника.....	316
І.Ф.Шудзіховська. Формування в учнів гімназії пізнавального інтересу гуманістичного спрямування.....	321
Н.О.Чувасова. Стан проблеми формування пізнавальної активності у практиці роботи загальноосвітніх шкіл.....	334
Н.І.Білоконна. Умови підвищення ефективності самостійної роботи молодших школярів на уроках української мови.....	340
І.А.Кравцова, С.П.Свінцева. Психолого–педагогічні умови розвитку мовлення першокласників засобами малих фольклорних жанрів.....	345
І.С.Зоренко. Проблема використання диференційованих завдань на уроках іноземної мови як засобу підвищення якості знань учнів.....	352

✓ М.В.Вікторова. Важливість вокальних поспівок у формуванні співочих навичок дитини.....	358
✓ Ю.С.Коровкіна. Превентивна діяльність як фактор попередження девіантної поведінки підлітків.....	365
✓ В.Марчик, И.Миньжорина, Н.Макаренко. Физическая культура человека и общества	371
✓ В.М.Сотниченко. Основні підходи до утворення прийомів, методів та методик навчання історії, їх упорядкування та систематизації.....	382
✓ Н.О.Скрильник. Самостійна робота з іноземної мови професійного спрямування в системі фахової підготовки майбутнього вчителя	391
✓ Д.С.Стоянова. Психолого-педагогічні умови адаптації студентів-першокурсників до навчально-виховного процесу педагогічного університету.....	398

Наукове видання

**ПЕДАГОГІКА
ВИЩОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ**

**Збірник наукових праць
Випуск 14**

Російською та українською мовами

Головний редактор:

В.К.Буряк

Відповідальний за випуск:

заступник головного редактора

Л.В.Кондрашова

Підписано до друку 19.04.2006.

Формат 60x84 1/16. Папір офсетний. Гарнітура Times.
Друк офсетний. Ум.- др.арк.- 24. Обл.- вид.арк. – 20,10.
Тираж 500 прим.

Криворізький державний педагогічний університет.
50086 Україна, м. Кривий Ріг, пр. Гагаріна, 54.

Друкарня СПД Щербенок С.Г.
50027 Україна, м. Кривий Ріг, вул.Рокосовського, 5.
т.(0564) 922-077.