

# ПЕДАГОГІКА

*вищої та середньої школи*



КРИВОРІЗЬКИЙ  
ДЕРЖАВНИЙ  
ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ

11'2005

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

**ПЕДАГОГІКА  
ВИЩОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ**

*Збірник наукових праць №11*

**Кривий Ріг  
2005**



## **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, проректор з виховної роботи;
- Комаров В.О.** - доктор педагогічних наук, професор, завкафедрою  
Історії України;
- Макаров Р.М.** - доктор педагогічних наук, професор кафедри  
педагогіки;
- Шкельна 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, 2005. – Вип. 11. - 464с.

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, 2005. – Вип. 11. - 464с.

**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

## РОЗДІЛ I ПРОБЛЕМИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ В ПРАКТИЦІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

*В.Ю.Ковальчук*

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ КОНЦЕПЦІЙ МОДЕРНІЗАЦІЇ ТА РЕФОРМУВАННЯ ПІДГРУНТЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ У СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

*В своей статье автор обращается к важной для гармонического развития отечественного образования и культуры проблеме развития и совершенствования системы образования в школе, поскольку именно общеобразовательная подготовка и сформированные в школе мировоззренческие стереотипы и ценности в конечном счёте осуществляют важную роль и в дальнейшем формировании профессиональных качеств современного учительского корпуса. Автор статьи акцентирует в ней внимание на определении основных принципов и, соответственно, средств такого реформирования.*

*The article deals with certain educational problems of nowadayscommuniti: the mice of illiterate, tht expulsion of pupils from schools, inadequate level graduates.*

Суспільно значимі вимоги до професійних і особистісних якостей майбутнього вчителя визначаються, насамперед, визначеними у суспільстві стандартами змісту освіти. У залежності від того, чому потрібно навчати дітей, що вони повинні знати, вирішується і питання, яким має бути вчитель. У 1993 році було прийнято Державну національну програму "Освіта" [1], яка визначила основні напрями реформування змісту шкільної освіти в Україні наприкінці ХХ ст.

Найбільш важливим на нашу думку, є початок процесу навчання. Його аналіз доволі ґрунтовно і переконливо здійснює у своїй роботі знаний педагог, теоретик і практик навчання у молодших класах О.Савченко [2]. На її думку, через засвоєння змісту освіти особистість готується до збереження й розвитку

культури у широкому її розумінні. Тому зміст шкільної освіти, навіть у початковій школі, не може бути вузьким. Він має живитися різними джерелами, серед них найголовніші – наука, виробничі технології, краєзнавство, людинознавство, педагогічні й психологічні знання тощо. Відтак, управлінці системи вітчизняної освіти, а також і науковці протягом останніх десятиліть досить ґрунтовно опрацьовували проблему модернізації та реформування професійної підготовки вчителя в сучасному динамічному суспільстві, що повсякчас потребує відповідних трансформацій. Серед авторів, які займалися аналізом зазначеної проблеми, найбільших результатів досягли В.Андрущенко, Ю.Бабанський, Ю.Васьков, В.Галузинський, Т.Гришина, П.Дракер, О.Дубасенюк, М.Євтух, І.Зязюн, М.Кларин, Г.Костюк, В.Кремень, А.Кузьмінський, М.Левківський, І.Лернер, В.Микитась, М.Михальченко, О.Савченко, В.Скотний та інші.

У той же час слід зважати на цілий ряд обставин соціально-економічного, дидактико-психологічного та етико-естетичного характеру, які найбільше загострюються саме у добу інтенсивних суспільно-політичних трансформацій, і які особливо зачепили систему вітчизняної освіти. Саме тому численні дослідники трансформаційних зрушень в системі вітчизняної освіти акцентуючи увагу на тих чи інших аспектах її розвитку, припускаються односторонніх несистематичних узагальнень. Відтак, мету статті визначає потреба здійснення цілісного теоретико-методологічного аналізу концепцій і основних принципів модернізації та реформування саме підґрунтя професійної підготовки вчителя на сучасному вітчизняному освітньому просторі, яке закладається на етапі шкільної підготовки майбутнього спеціаліста.

Автор статті вважає за потрібне підкреслити, що зміст освіти не повинен зазнавати впливу будь-яких політичних партій і класового підходу у доборі навчального матеріалу, в оцінці тих чи інших явищ, подій тощо. Однак це не означає, що зміст освіти не повинен забезпечувати соціалізацію дитини, тобто безболісне входження її у світ цінностей, зафіксованих Конституцією, законами нашої країни, закріплених традиціями і звичаями народу.



Головні законодавчі засади цього процесу визначені у Конституції України таким чином:

"Державною мовою в Україні є українська мова. Держава забезпечує всебічний розвиток і функціонування української мови в усіх сферах суспільного життя на всій території України. В Україні гарантується вільний розвиток, використання і захист російської, інших мов національних меншин України. Держава сприяє вивченню мов міжнародного спілкування. Застосування мов в Україні гарантується Конституцією України та визначається законом" (ст.10).

І далі: "Держава сприяє консолідації та розвитку української нації, її історичної свідомості, традицій і культури, а також розвитку етнічної, культурної, мовної та релігійної самобутності всіх корінних народів і національних меншин України" (ст. 11).

Загальнолюдське і національне у змісті освіти має, на думку О.Савченко, співвідноситися як ціле і частина [2,52]. Адже особистість індивідуально проходить основні етапи духовного розвитку людства. Це доволі переконливо обґрунтував у передмові до "Феноменології духу" Г.В.Ф.Гегель, назвавши законом співпадіння онтогенезу (розвитку індивіда) і філогенезу (розвитку людства як виду) [3]. Призначення ж системи освіти – зорієнтувати особистість в усій різноманітності духовної скарбниці людства і насамперед національної.

Безумовно погоджуємось з О.Савченко, що вивчення рідної мови, природи, історії, прилучення до найвищих досягнень духовної і матеріальної культури народу, його традицій, звичаїв, обрядів, народних ремесел має стати не лише джерелом знань, а й незамінним засобом формування національної самосвідомості. Національна самобутність школи має забезпечуватися не лише змістом навчання, а й дизайном навчального закладу, позакласною роботою, зв'язками з етнічним середовищем.

Основні принципи реформування змісту сучасної початкової освіти – гуманітаризація, диференціація, інтеграція. Саме аналіз цих принципів подає у праці "Дидактика початкової школи" О.Савченко. Їх реалізація має на меті формування

творчої особистості як умови і результату повноцінного процесу навчання.

Гуманітаризація змісту на всіх рівнях освіти – це, передусім, вияв нового мислення світового співтовариства щодо глобальних проблем розвитку людства. Вона передбачає передусім посилену увагу до внутрішнього світу людини, найбільше сприяння розвитку всіх її здібностей, фізичних і моральних якостей. У філософії гуманістичні цінності давно набули свого розвитку і обґрунтування. В сучасному глобалізованому суспільстві стає зрозумілим, що без прищеплення цих цінностей неможливий не лише успішний розвиток окремої людини, але і безпечний і поступальний розвиток народів усєї планети.

Пріоритетна ціль у гуманітаризації школи належить мовній, літературній, історичній, естетичній освіті, людинознавчим курсам, завдяки яким діти краще пізнають свою національну самобутність і світ, людей, суспільство, вчатьса самоорганізації і саморегуляції поведінки. Це сприяє розвитку гуманітарного мислення, утвердженню самоцінності кожної особистості. Важливим елементом гуманітаризації школи є такий предмет як “Я і Україна”, який нещодавно було введено з першого класу навчання. Гуманітарна спрямованість початкової освіти передбачає ознайомлення з регіональними особливостями у побуті, традицій, трудової діяльності населення краю, різноманітністю жанрів народної творчості, народним землеробським календарем тощо.

Гуманітаризація визначає, що людина у взаєминах з природою – не володар, а лише її частинка. Тому ставиться мета змалку виховувати відповідальне ставлення дитини до свого довкілля. Елементи екологічної освіти вводяться з перших класів школи.

Таке багатоаспектне явище, як гуманітаризація змісту освіти, здійснюється можливостями не лише гуманітарних, а й інших предметів. У змісті математики, трудового навчання, природознавства, роль яких незамінна у формуванні світогляду, мають бути компоненти, що сприяють виробленню гуманітарного ставлення до навколишньої дійсності. До речі, в Україні саме щодо фізики як шкільного предмету С. Гончаренко



було розроблено цілісну педагогічну систему формування наукового світогляду учнів, щоправда на базі марксистської філософії [4].

Важливим є і формування у дітей понять про здоровий спосіб життя та свої фізичні можливості, здатності до саморегуляції поведінки, оволодіння засобами відтворення працездатності тощо. Міністерством освіти і науки введено з першого класу спеціальний предмет “Основи здоров’я” [5].

Українську мову як державну слід вивчати в початкових школах усіх типів так, щоб діти вільно володіли нею, усвідомлювали, відчували через мову свою ментальність, свої витоки. Змістовне і часове співвідношення її вивчення з вивченням інших мов, на нашу думку, має визначатися їх близькістю. Мета вивчення нерідких мов – передусім опанування уміннями та навичками спілкування, без яких не обійтись у нашому глобалізованому світі. Початкова школа повинна бути багатомовною, адже сприйняття молодших учнів до засвоєння мов – науково доведений факт. Інша справа, що сучасна методика досі не визначилася, на якому етапі вивчення рідної мови оптимально вводити другу – слов’янську, третю – англійську або арабську мови тощо.

Виняткове значення у загальнокультурному розвитку дитини має мистецтво як засіб передачі морального досвіду свого народу й усього людства, джерело дитячої творчості і засіб спілкування. Важливим є не лише введення окремих спеціальних предметів, пов’язаних з розвитком мистецьких навичок, але і включення естетичного елементу в усі інші навчальні предмети.

Диференційований підхід до визначення змісту освіти має бути обов’язковим принципом функціонування початкової школи [6;7]. Він забезпечується різними шляхами залежно від типу школи та рівнів готовності дітей до навчання і може виявлятися в тому, що одні й ті самі цілі початкової школи досягаються на різному матеріалі. Наприклад, учитель обирає для навчання своїх учнів грамоти один з можливих варіантів змісту, зафіксований у певному букварі, тобто предмет може не змінювати своєї назви, але викладатися за різними навчальними програмами і підручниками. У світовій практиці це отримало

назву диверсифікації способів і джерел навчання. Подібна диверсифікація – підґрунтя для демократизації освітнього процесу.

Зміст початкової освіти диференціюється залежно і від типу школи. Нині створюються різні підручники для масових шкіл, прогімназій, авторських шкіл.

Психологи і методисти радять при визначенні змісту початкової освіти враховувати рівень готовності дітей до навчання. Зокрема, для обдарованих дітей і тих, кому навчання дається з відчутними труднощами, рекомендуються різні навчальні програми та підручники, але з обов'язковим відображенням базового компонента. Тут диференціація може виявлятися у звуженні чи розширенні інформаційної частини, зміні темпу засвоєння, способів подачі матеріалу.

Крім зовнішньої диференціації (на рівні змісту предметів і різних способів організації його засвоєння), у початковій ланці широко застосовується і внутрішня. Вона передбачає диференціювання змісту навчального матеріалу для учнів з різною підготовкою у межах теми чи окремого уроку, що дає змогу дати сильнішим дітям матеріал, який стимулює їхній розвиток, а слабшим – полегшити засвоєння програмного мінімуму. Це також важливий елемент демократизації освіти, який вимагає відповідної педагогічної майстерності вчителя. Йдеться також про те, що сутність засвоєних елементарних знань не повинна суперечити науковим твердженням, тобто в доборі змісту мають одночасно враховуватися принципи науковості і доступності.

Особливість сучасної науки – інтеграція знань про розвиток навколишнього світу і суспільства. У дітей досить рано з'являється свій "образ світу". Попри його недосконалість, він має істотну характеристику – цілісність сприймання навколишнього. Із вступом до школи ця цілісність, на думку О.Савченко [2,55], зазнає небезпеки бути зруйнованою через кордони між окремими предметами. Результативність знань, які здобувають діти, мало пов'язані між собою. Деякі вчителі застосовують на своїх уроках міжпредметні зв'язки, але це має епізодичний характер. Якісно новий рівень синтезу знань – інтегровані предмети, інтегровані курси, які об'єднують навколо

певного поняття чи теми різні знання. Синтез цих знань допомагає показати об'єкт з різних боків, розкрити взаємозв'язок явищ, інтенсивно формувати аналіз, порівняння, узагальнення. Особливо це важливо для формування світоглядних, людинознавчих, екологічних, комунікативних умінь, понять.

Інтегровані курси можуть будуватися на основі злиття двох-трьох предметів в один або об'єднання знань з окремих проблем в інтегровані блоки. Введення інтегрованих курсів (предметних і проблемних) створює передумови для різнобічного розгляду базових понять, явищ, ширшого охоплення змісту, формування в учнів самостійного мислення, позитивно-емоційного ставлення до пізнання, економного використання навчального часу. Інтеграція змісту дає можливість зменшити кількість обов'язкових предметів, раціонально використовувати педагогічні кадри, особливо в малокомплектній і неповній середній школах. Ученим складно виділити системоутворюючі поняття, які відображають реально існуючу потребу їх цілісного і різнобічного розгляду. Скажімо, такі поняття, як *слово, величина, форма, розмір, простір, час* тощо, безумовно, вимагають інтеграції знань з різних галузей. Очевидно, що ці поняття підлягають, передусім, визначенню з позицій філософії. Це не означає, що філософію повинні вивчати у молодших класах. Але безумовно означає необхідність наявності базових філософських знань і відповідних світоглядно-методологічних напрацювань у вчителів початкової школи. У цьому одне з важливих завдань філософії освіти.

Зміст освіти має систематично оновлюватися й водночас відповідати державним вимогам щодо якості навчання. Найбільш цінною і довготривалою частиною системи народної освіти є загальноосвітня підготовка – її базове ядро.

Державний стандарт загальної середньої освіти має відображати суспільний ідеал і враховувати реальні можливості особи і системи освіти в його досягненні. Як комплексний нормативний документ він включає:

- базовий навчальний план середньої школи, який дає цілісне уявлення про змістовне наповнення і співвідношення основних галузей знань за роками навчання в середній



школі та його структуру (державний компонент як інваріантна частина базового плану і регіональний та шкільний компоненти як варіативна його частина; додаткові години на освітні галузі, індивідуальні та групові заняття; курси за вибором і факультативні заняття тощо);

- освітні стандарти галузей знань (навчальних предметів) як змістова конкретизація цілей загальноосвітньої підготовки учня середньої школи в навчальних програмах з предметів, що входять до інваріантної частини базового навчального плану й вивчаються на певних ступенях навчання, а також система вимог, що визначають рівень засвоєння змісту освітньої галузі чи предмета, обов'язкового для кожного учня;
- державні вимоги до мінімального рівня засвоєння змісту загальної середньої освіти за ступенями навчання (початкова, основна і старша школа), що засвідчує досягнення учнем мети загальноосвітньої підготовки на певному віковому етапі свого розвитку; вони містять критерії, відтворені у вигляді типових завдань, і форми оцінки відповідності рівня освіченості конкретної особи державному стандарту загальної середньої освіти.

Проекти базового навчального плану, змістове наповнення освітніх галузей, система вимог до їх засвоєння є нині предметом широкого обговорення вчених, викладачів вищих навчальних закладів, учителів. Після їх експериментальної перевірки у різних типах середніх загальноосвітніх закладів будуть підготовлені нові навчальні програми, підручники, навчальні посібники для впровадження державних стандартів у шкільну практику.

Зміст кожного предмета передбачає наявність двох частин – інваріантного (незмінного) ядра, яке переглядається порівняно рідко, і варіативної частини – оболонки, яка має порівняно швидко реагувати на запити суспільства і систематично оновлюватися й переглядатися.

Основою вироблення державного стандарту освіти, як зазначалось, має стати суспільний ідеал. Ось як визначає його міністр освіти і науки В.Кремень: “У Доктрині розвитку освіти України найперші позиції, які має забезпечувати система освіти,

- це формування особистості, котра усвідомлює свою належність до українського народу, зберігає і продовжує українські-культурно-історичні традиції, шанобливо ставиться до рідних святинь, української мови, історії, а також до культури всіх національностей, які проживають в Україні, виявляє культуру міжетнічних та міжособистісних стосунків". Відповідно "необхідно змінити методологію підготовки вчителя – формувати майбутнього спеціаліста як особистість, здатну до самонавчання упродовж життя, до прийняття рішення в інтересах дитини. Цей процес передбачає створення варіативних навчальних планів і програм, введення нової системи контролю оцінювання, стимулювання, нової структури змісту і тривалості навчання. Ми ніколи не матимемо суспільства, що постійно навчається, якщо не буде постійно навчатися вчитель" [8,32-33]. Реформи середньої школи було розпочато з перших класів і у початковій школі, ми вже маємо не лише теоретичні напрацювання, але і практичний досвід перетворень.

Так О.Савченко пропонує таке узагальнення основних теоретичних засад побудови змісту сучасної початкової освіти [2,58-60]. Відповідно до загальнодержавних цілей початкового навчання в змісті освіти мають відбиватися чотири основні елементи:

- система знань (уявлень, понять, фактів, зв'язків, залежностей) про природу, людину, суспільство, техніку тощо;
- система загальних способів навчальної діяльності;
- досвід індивідуальної творчої діяльності;
- досвід емоційно-вольового, морального, естетичного ставлення людини до навколишньої дійсності, вміння користуватися системою цінностей суспільства.

Для більш точного визначення орієнтирів у становленні нового змісту освіти та ролі вчителя у цьому процесі варто звернутись до питання базових принципів освіти, якими мають керуватись усі учасники освітнього процесу і передусім – вчитель.

Спочатку з'ясуємо деякі тенденції кадрової політики у сфері освіти у світовому масштабі та в Україні. У період 1960-

2000 років число охоплених середньою освітою у світі збільшилось з 91 до 382 млн. осіб, а рівень охоплених виріс більш, ніж удвічі – з 29% до 65% [9,274]. В розвинутих країнах середня освіта стала загальною, а у країнах, що розвиваються, число охоплених середньою освітою за цей час виросло більш, ніж у 7 разів.

Водночас, кількість викладацького складу у світі зростає в основному за рахунок малорозвинутих країн – з 59% до 64% у регіональному світовому розподілі. Кількість викладацьких кадрів у розвинутих країнах світу зменшилась у світовій пропорції з 27% до 23%. Власне, це говорить про те, що кількість викладачів всіх рівнів у розвинених країнах стабілізувалась, тоді як викладачі у країнах, що розвиваються, працюють з перевантаженням.

В Україні ситуація з кількістю викладацьких кадрів статистично краща, адже за роки незалежності розширили свій професорсько-викладацький склад більшість державних закладів, а також з'явилась доволі велика кількість недержавних освітніх закладів. Втім, більшою мірою в Україні це стосується вищої школи, тоді як у середній, і особливо в сільській школі ситуація з кількістю викладацьких кадрів (вчителів) значно тривожніша. А особливо тривожною є ситуація з якістю викладацького складу в системі освіти. І не лише в Україні. Адже якщо кількість викладачів у розвинених країнах не збільшилась, то вимоги до них значно зросли. А особливо багато залежить від професійного та світоглядно-методологічного рівня вчителів і викладачів у країнах, що поставили перед собою завдання інтенсивної модернізації суспільства. До таких країн належить і Україна.

У деяких країнах, наприклад у США, частка адміністративного та допоміжного персоналу у системі освіти складає понад 50% (для порівняння у Греції – менше 5%) [9,276]. Очевидно, це свідчить про велике значення процесів управління освітою і самоосвітою в деяких країнах.

Важливим показником є співвідношення тих, що навчаються, до тих, хто навчає. У країнах, які входять до Організації економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР) (до речі, України там поки що немає), відмінності по цьому

показнику доволі значні [10,119]. У державних початкових школах країн ОЕСР число учнів на одного вчителя коливається від 31,7 у Республіці Корея до 9,5 у Норвегії. В державних середніх школах це співвідношення коливається від 23,7 в Кореї та Туреччині до 6,9 у Фламандській громаді Бельгії. З мірою підвищення рівня освіти збільшується кількість викладачів порівняно з кількістю учнів. У середньому по країнам ОЕСР співвідношення “учні-викладачі” зменшилось з 18,2 на початковому рівні до 16,2 на першому ступені середньої освіти і до 13,5 на другому ступені середньої освіти.

Тенденція до збільшення кількості вчителів щодо кількості учнів, очевидно, зберігатиметься і надалі, оскільки вона відповідає світовій стратегії освіти на особистісно-орієнтоване навчання. Сутністю його є партнерство всіх учасників навчально-виховного процесу, утвердження ідей гуманізму, стимулювання до творчості й самореалізації як учнів, так і вчителів.

Отже, сучасний зміст початкового навчання має бути багатокомпонентним і національним, бо це – об'єктивна передумова реалізації його розвиваючих і виховних функцій.

Важливим висновком, який стосується всієї середньої школи є наступний. У доборі змісту слід керуватися не критерієм максимуму того, що може засвоїти дитина, а тим, наскільки цей зміст сензитивний віковому періоду, які базові потреби він задовольняє, що дає для подальшого розвитку, які можливості для економного використання навчального часу і розумових сил учнів відкриває.

Тому до конструювання змісту слід підходити системно, тобто бачити взаємозв'язок різних чинників, що впливають на якість навчання, і виділяти серед них пріоритети його добору й удосконалення. Для початкової ланки – це спрямованість на загальний і різнобічний розвиток дітей та повноцінне оволодіння всіма компонентами навчальної діяльності. У зв'язку з цим у доборі змісту необхідно одночасно враховувати:

- його наступність і перспективність;
- потенційні можливості для взаємозв'язку навчання, виховання і розвитку;

- можливість достатнього за тривалістю і частотою впливу на кінцеві результати навчання;
- об'єктивні передумови для організації навчальної діяльності різних рівнів складності.

#### Література

1. Державна національна програма “Освіта: Україна XXI століття”. – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
2. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.
3. Гегель Г.В.Ф. Система наук. Ч. 1. Феноменологія духа / Г. Шпет (пер). – Репр. изд. 1959 г. – СПб.: Наука, 1999. – 444 с.
4. Гончаренко С.У. Формування наукового світогляду учнів під час вивчення фізики: Посібник для вчителя. – К.: Рад. школа, 1990. – 207 с.
5. Бойченко Т.Є., Савченко О.Я. Основи здоров'я. Підручник для 1 класу. – К.: Навчальна книга, 2002. – 96 с.
6. Гришина Т.В. До джерел рівневої диференціації // Рідна школа. – 1995. - № 7-8. – С.25-29.
7. Кларин М.В. Обучение на основе полного усвоения (Анализ мирового опыта) // Дифференциация как система. – М.: Новая школа, 1992. – Ч.1.
8. Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи). – К.: Грамота, 2003. – 216 с.
9. Курс лекцій по соціології образования: Учебное пособие для вузов / Под общ. ред. В.И.Астаховой. – Х.: Изд-во НУА, 2003. – 423 с.
10. Education at a Glance OECD 1997. – P., 1997.

*А.А.Слободянюк, В.М.Лис*

### **ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

*У статті розглядається організація вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу для всіх рівнів підготовки студентів технічних університетів.*

*The article deals with the organization of studying psychological and pedagogical subjects for students of technical universities.*

Национальная доктрина развития образования Украины в XXI столетии определила цели и приоритеты дальнейшего совершенствования всех ее звеньев с учетом новых социально-экономических условий. В частности система образования должна обеспечивать “подготовку людей высокой образованности и морали, квалифицированных специалистов, способных к творческому труду, профессиональному росту, освоению и внедрению наукоемких и информационных технологий, мобильности и конкурентоспособности на рынке труда” [1,5].

В последнее время этот процесс связывают с усилением гуманитарных компонентов в техническом университете, в частности, с изучением дисциплин психолого-педагогического цикла, который осуществляется на уровнях бакалавр – специалист – магистр – аспирант.

На бакалаврском уровне происходит ознакомление студентов с основными понятиями педагогики и психологии: понятие и функции образовательной системы; основные принципы организации современного образования в Украине; философия высшего образования и поиск новой парадигмы; роль и место вузов и университетов в обществе; организационные формы воспитания (умственные, морально-нравственные, эстетическое, экологическое, трудовое, физическое); основные категории дидактики; компоненты содержания образования – знания, умения, навыки; история психологии; основные направления в психологии; отрасли психологии; методы психологии; психофизиологические функции; мотивационно-личностные аспекты деятельности: потребности, мотивы.

В контексте теоретических аспектов изучаемого курса организованы семинарские занятия по следующим темам: Болонский процесс и новая национальная модель в/о в Украине; воспитание, школа и педагогическая мысль (антология); идеал, методы и принципы воспитания; возрастная психология и теория воспитания; психология личности: ощущения, сущность



и основные качества восприятия, внимание, воображение, память, развитие и тренировка памяти, мышление и его формы, речь; особенности познавательной деятельности студентов.

Дальнейшее изучение психолого-педагогических дисциплин происходит в цикле “магистратура – аспирантура”, где будущие инженеры приобретают научно-педагогическую подготовку на право осуществления образовательной деятельности. В этой связи нами разработан и внедрен в учебный процесс интегрированный учебный план, позволяющий исключить дублирование при изучении психолого-педагогических дисциплин, наметить формы организации и контроля.

Важным элементом в реализации интегрированного плана является разработанная нами система его дидактического обеспечения в форме учебно-методических комплексов, который включает в себя следующие темы: “Педагогика высшей технической школы как отрасль научного знания, ее основные характеристики. Высшая техническая школа как педагогическая система”. “Становление и развитие систем высшего образования в Украине и за рубежом. Проблемы создания системы непрерывного образования. Стратегия гуманитаризации и гуманизации высшего технического образования”. “Целевые алгоритмы учебно-воспитательного процесса. Формы организации учебной деятельности” и т.д. Аналогичное дидактическое обеспечение разработано и по другим дисциплинам психолого-педагогического цикла.

Изучение теоретического курса, в соответствии с интегрированным планом, закрепляется в ходе прохождения педагогической практики, которая организуется на соответствующих кафедрах. Последнее позволяет овладевать навыками организационно-педагогической и научно-методической работы под контролем руководителя (преподавателя-наставника); проводить пробные занятия, выполнять воспитательную работу в качестве дублера-куратора; анализировать совместно с преподавателями проведение занятий.

Одним из аспектов педагогической практики магистров является участие в работе психолого-педагогических и

методических семинарах кафедры, вузовских научно-практических конференциях. Важным резервом формирования педагогического направления в университете является подготовка преподавателей для вузов. В частности, студенты специальности "Физика", получают дополнительную квалификацию преподаватель высшей и средней школы, и наряду с углубленным изучением предметов психолого-педагогического цикла, студенты данной кафедры проходят специальную педагогическую практику, которая объединяет теоретическое и практическое обучение с самостоятельной работой в школе. Конструктивно-планировочные умения будущих преподавателей-физиков совершенствуются при составлении плана-конспекта отдельных уроков с учетом различных условий. В процессе педагогической практики студенты знакомятся с современными педагогическими технологиями и передовым опытом работы в школе, а также овладевают современными методами и приемами формирования учебно-познавательной деятельности, осуществляют воспитательную и научно-исследовательскую работу на начальной или средней ступени обучения.

С целью внедрения новых отраслей педагогики, приоритетных для высшей школы технической школы, нами проводятся совместные исследования с Опольским университетом, где указанные выше вопросы рассматриваются в контексте основных положений Болонского процесса. В частности мы изучаем вопросы: культура и политика в образовании; проблемы образования и повышения уровня квалификации учителей; проблемы патологии общества и политики; образовательная политика; культура и образование национальных меньшинств; педагогика взрослых. Главными моментами исследований являются, в частности, разработка единой методики, по координации процесса подготовки преподавателей и студентов в технических университетах в рамках Евросоюза. Представляется интересным отметить в этой связи, что эффективность подготовки студентов зависит от возможностей обучения студентов с единым стандартом в разных европейских школах. При этом принятая система кредитов используется для реализации взаимочета предметов,



которые изучал студент в данном государстве или за границей. Современное европейское образование - это отражение всего богатства культуры, языков и систем, разного уровня развития техники, которые являются органическим элементом специфики различных стран и регионов Европы. В разных государствах существуют и различные системы образования, разные способы подбора студентов, различные пути и методы оценки профессиональной квалификации, а различия в научных степенях и званиях отражает и различия в программах обучения и в самих системах образования.

В заключение заметим, что общая психолого-педагогическая подготовка студентов технических университетов есть необходимое условие дальнейшей гуманитаризации высшего технического образования.

#### Литература

1. Национальная доктрина образования в XXI веке. – К., 2001. – С. 16 – 17.
2. Вища освіта України і Болонський процес // Навчальна програма. – Київ – Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. В.Гнатюка, 2004. - 18с.
3. Высшее техническое образование (педагогический, дидактический и социально-психологический аспекты). Козлакова Г.А., Маригодов В.К., Слободянюк А.А.: Монография. – Севастополь: Изд-во СевГТУ, 2001. – 268с.: ил.

*Л.В.Кондрашова*

#### **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ РИС ПЕДАГОГА В УМОВАХ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

*В статье раскрывается сущность профессионального облика современного педагога, его основные характеристики и пути становления в условиях высшей педагогической школы.*

*The essence of a professional aspect of contemporary teacher, his main characteristics and ways of his making under conditions of higher pedagogical school are disclosed in this article.*

Підвищення ролі людського фактора у відновленні соціального життя, потреба суспільства в якісній освіті

зумовлюють високі вимоги до педагогічних кадрів, їх особистісного потенціалу. Не випадково магістральним напрямком модернізації вищої педагогічної школи України визнана особистісно-орієнтована направленість усієї її системи роботи. В центрі навчального процесу, що забезпечує вирішення завдань педагогічної освіти, повинно бути становлення особистості студента, розвиток його творчого потенціалу і створення освітнього середовища, що стимулює професійні можливості і здібності студентів. Сьогодні необхідно перенести центр тяжіння з предметного підходу, що все ще превалує в практиці вищої школи і акцентує всі дидактичні засоби на засвоєнні навчальної інформації, на особистісно-орієнтований, при якому навчальний предмет, засвоювана студентами інформація, є засобом формування їх професійних рис.

Аналіз педагогічної практики в різних типах шкіл свідчить про те, що будь-який зміст навчальної роботи поєднано не тільки з технологією та її методикою, але і з можливостями особистості педагога і його здатністю використовувати особистісний потенціал самих учнів, активізувати їх позицію в навчальному процесі. Створення умов для розвитку і саморозвитку особистості кожного учня з урахуванням його індивідуальних потреб здебільшого визначається тим, наскільки неординарною є особистість педагога, наскільки він готовий не тільки до постійного професійно-морального удосконалення власної особистості, а й до залучення своїх вихованців у процес саморозвитку і самовдосконалення їхнього особистісного потенціалу. Така постановка питання докорінно змінює проблему підготовки сучасних педагогічних кадрів.

Аніскільки не занижуючи ролі науково-предметної підготовки майбутніх педагогів, потрібно чітко уявляти, як у ході її забезпечити умови для виявлення особистісного потенціалу студентів. Кожний, хто обрав учительську професію, повинен усвідомлювати, якими професійними властивостями і якостями повинен володіти сучасний педагог, від чого залежить успіх його адаптації до самостійної професійної діяльності, що є основою для нестандартного виконання ним професійних функцій.

Особистість педагога, характер його внутрішнього світу, структура і сутність виконуваних ним соціально-професійних ролей за всіх часів привертала увагу дослідників. В античні часи і в епоху Відродження вчені особливо виділяли роль вчителя в суспільстві і його здатність здійснювати виховання на гуманістичних принципах. Ф.Рабле, Т.Мор, Кампанелла та ін., засуджуючи формалізм, догматизм у вихованні, важливим засобом боротьби з цими явищами вважали підготовку вчителя, духовно і морально багатого, позбавленого у своїй душі людських пороків, що глибоко вірить у можливості і здібності дитини.

Я.А.Коменський, мріючи про школу гуманності, школу людяності, вважав, що немає нічого вище під сонцем, ніж посада вчителя. Йому він відводив величезну соціально-утворюючу і виховну функції в суспільстві. У роботах Ж.Ж.Руссо, І.Г.Песталоцці, А.Дистервега, К.Д.Ушинського, Л.М.Толстого значне місце посідає обґрунтування змісту підготовки вчителя-професіонала і способів його реалізації в педагогічній практиці.

На межі XIX-XX ст. М.А.Бердяєв, Є.М.Булгаков, С.Н.Трубецький, Т.А.Флоренський однією з актуальних вважали проблему людини, духовного багатства особистості, її внутрішнє самовдосконалення і самореалізацію, ідею самодостатності "Я". Так, Т.А.Флоренський вважав, що життєве завдання кожного – пізнати будову і форму свого роду, закон його зростання... пізнати своє місце в роді. Головними мотивами особистісного зростання вони вважали не вплив зовнішнього середовища на людину, а її прагнення розібратися в прихованих ресурсах власної особистості.

Подальші дослідження (О.О.Абдулліна, Л.П.Вовк, Н.В.Кузьміна, Л.С.Нечепоренко, А.С.Макаренко, О.Г.Мороз, О.В.Сластьонін, В.О.Сухомлинський, Р.І.Хмелюк та ін.) також піднімали проблему формування особистості, спроможної на "перебудову" професійного "Я".

І сьогодні актуальна проблема формування професійних рис сучасного вчителя, пошуку шляхів і засобів особистісного становлення майбутнього вчителя впродовж навчання у вищій школі. Педагогічний професіоналізм не можна звести тільки до

сукупності знань і вмінь, оволодіння методикою і технологією педагогічного процесу. Не менш важлива складова цього складного утворення - особистісні властивості майбутнього педагога. Особистісний потенціал поєднує в собі низку специфічних рис, що характеризують внутрішній світ фахівця і визначають структуру і сутність виконуваних ним професійних ролей. Набір особистісних якостей педагога визначає результативність його професійної діяльності і регулює його відносини з педагогічним соціумом.

Мета статті полягає в тому, щоб виявити основні характеристики професійних рис сучасного педагога, мотиви професійного зростання студентів і основних напрямків його реалізації в умовах вищої педагогічної школи.

Результативність професійного становлення студентів визначається тим, наскільки першокурсники чітко усвідомлюють професійно-особистісний еталон сучасного педагога. Професійні риси, еталон особистості педагога – це сукупність суб'єктивних уявлень майбутнього вчителя про найбільш значимі якості, якими повинен володіти випускник вищої педагогічної школи, вступаючи на шлях самостійної професійної діяльності, і які забезпечують йому толерантність у системі виробничо-особистісних відносин. Наявність професійно значимих якостей забезпечує успішність педагогічної діяльності вчителя.

Студент, що обрав професію педагога, повинен чітко уявляти поєднання різних елементів, що складають підструктури й у цілому структуру особистості сучасного педагога зі способами і формами педагогічної діяльності, що посідають основне місце в змісті професіоналізму і наповнені ціннісним змістом. Зміст значеннєвого рівня повинен бути пріоритетним і впливати на освітнє середовище, у якому відбувається професійне становлення і визрівання майбутнього фахівця.

Серед професійно значимих якостей провідна роль належить свободі дій і відповідальності педагога. Свобода дій передбачає спроможність студента протистояти і переборювати всі форми зовнішнього впливу стосовно його професійного "Я". Його самостійність у професійних діях характеризується як

свобода від причинних залежностей, можливість постійно удосконалювати рівень власного професіоналізму, визначати шляхи, вибирати способи поповнення духовно-морального багажу і розвивати творчий потенціал власної особистості, бачити перспективи зростання професіоналізму і педагогічної майстерності. Здатність до оптимального використання свободи в професійній діяльності забезпечує майбутньому фахівцеві не тільки можливість відчувати, усвідомлювати свою позицію, але й активно впливати на зовнішні і внутрішні залежності в системі суб'єктно-об'єктно-суб'єктних відносин, використовувати ці відносини для досягнення накреслених цілей і спроектованого результату власної педагогічної діяльності.

Свобода дій здебільшого визначається активністю професійної позиції педагога. В основі професійної позиції лежить активність особистості. Активність студента є, по-перше, усвідомленою і цілеспрямованою; по-друге, опосередкованою цілісним ставленням до обраної професії і до процесу власного професійного зростання; по-третє, повністю керується ним. Студент, усвідомлюючи свободу як невід'ємну рису професійної позиції, повинен уміти управляти власною активністю, її направленістю, виявляти її в нових, нестандартних ситуаціях, бачити залежність між активністю професійної позиції і результатами професійної діяльності. Свобода й активність – важливі якості професійних рис сучасного педагога, без яскравої вираженості яких він не зможе стати конкурентоспроможним фахівцем. Саме ці якості педагога в ситуації перебудови і реформ, модернізації педагогічного процесу забезпечать йому затребуваність у педагогічній практиці. Він повинен бути вільним від власних догм і амбіцій, враховувати інтереси і можливості учнів, не піддаватися ідеологічним тискам з різних сторін, бути лідером у молодіжному середовищі.

Скутість у професійних діях визначається не тільки недостатністю професійних знань і вмінь, але й характером освітнього середовища, організацією педагогічного процесу і тією роллю, позицією, яку студент займає у вищій школі. Тут особливо важливий процес адаптації студента до навчального процесу і студентського життя. Якщо з перших днів студентові

не вдається усвідомити власної позиції, зовнішніх впливів соціуму, вибрати правильні шляхи професійного становлення, відчуті динаміку університетського життя, протистояти невдачам і долати їх, то й у самостійній педагогічній роботі процес залучення до неї буде тривалим і складним. Студент, що звик діяти за вказівкою викладачів, не зможе змінити своєї позиції й у самостійній професійній діяльності. Такий учитель, потрапляючи в складні педагогічні ситуації, не може протистояти труднощам, що виникають у практичній діяльності. Невротично реагуючи на нестабільність педагогічної обстановки, такий учитель відчуває психологічний дискомфорт. Активність його в таких ситуаціях різко падає. Звикаючи у вищій школі до дій за вказівкою, за сформованим стандартом, він не здатний змінити своєї позиції у школі. Причому, причини труднощів педагог-початківець шукає не в собі, професійно-особистісних якостях власної особистості, а в оточуючих його людях. Такий учитель не готовий активно і вільно діяти в професійних ситуаціях, змусити обставини працювати на себе. Він прагне зняти із себе відповідальність за свої дії і вчинки, прийняті рішення та їх наслідки.

Не менш важливо в процесі навчання у вищій школі формувати в майбутніх педагогів професійну відповідальність. Професійно-педагогічна відповідальність є усвідомлена здатність молодого фахівця слугувати джерелом змін в освітнім середовищі, сукупність професійних дій і вчинків в різних ситуаціях, педагогічних і особистісно значимих.

Відповідальність за власні дії і вчинки формується в ході педагогічного процесу. Важливо, щоб студент набув досвіду не тільки ставити мету, планувати роботу, вибирати способи її виконання, прогнозувати кінцевий результат, а й був готовим нести відповідальність за дії і прийняті рішення. Його поведінка повинна поєднувати в собі внутрішню активність, свободу вибору мети, способу дій, бажання постійно удосконалюватися в професійному плані. Становлення такої поведінки студента не протікає стихійно, мимовільно. Це досить складний, тривалий і педагогічно скерований процес. Необхідно у вищій школі забезпечити такі умови, що сприяли б закріпленню в майбутніх педагогів адекватної реакції на



зовнішні впливи, власної точки зору на педагогічну проблему, але підкріплену аргументами, виважений емоційний стан, що виступає регулятором його емоцій і реакцій у нестандартних ситуаціях.

Важливо організувати у вищій школі освітнє середовище таким чином, щоб кожен студент зміг опинитися в ситуації вирішення педагогічних проблем, виконання ролей, пошуку виходу з проблемної ситуації. При цьому особливо важлива свобода дій його в досягненні оптимального результату, сприйняття і відчуження ситуації успіху. Виконання ролей, завдань-ситуацій професійної спрямованості, імітація і гра – все це сприяє стимулюванню активності, відповідальності, відчуття успіху при досягненні студентом проєктованого результату навчальної діяльності. Пізнавши відчуття успіху в навчальній роботі, вирішенні пізнавальних завдань, майбутній педагог закладає основи професійного успіху в майбутній самостійній педагогічній роботі. До професійного успіху він буде відноситися відповідно до тих рольових вимог, що ставилися до нього в навчальному процесі. Якщо в навчальному закладі він проявляв відповідальність, дотримувався правил, що відповідають педагогічній етиці, активно діяв у відповідності зі своїми можливостями і здібностями, придбаними в процесі його професійного становлення, то й у шкільному колективі його позиція буде відповідати цим характеристикам.

Університетське навчання повинно бути організоване так, щоб студент не виступав тільки в ролі педагогічного об'єкта, простого виконавця волі викладача, а його навчальні функції не обмежувалися схемою: прочитав – відтворив прочитане. Важливо надати кожному студентові можливість виступати в ролі ініціатора навчальних проєктів, заражати аудиторію ідеєю, надихати колег на подолання пізнавальних труднощів, вселяти іншим свої погляди і переконання, не придушуючи при цьому ініціативу, енергію і думку інших. Необхідно майбутнього вчителя навчити поваги до альтернативних суджень, орієнтації не тільки на власні, але і на установки, оцінні судження інших учасників педагогічного процесу, допомагати йому, погоджувати свої дії, зіставляти свій

досвід з чужим, орієнтуючись при цьому на оптимальніше рішення.

У цьому плані доречний діалогічний підхід до організації навчальних занять. У ситуації діалогу майбутній вчитель опановує мистецтвом ведення дискусії, вирішення проблемних питань, постановки гіпотез і доказу істинності суджень. Він набуває досвіду узгодження своєї думки, дій, суджень або їх зміни, структурування і оновлення.

Створення в навчальному процесі умов реальних труднощів, пошуку виходу із змодельованих професійних ситуацій сприяє розвиткові в студентів здатності зберігати стабільність свого внутрішнього емоційного стану, цілковитого самоволодіння, прагнення боротися з труднощами, що виникають. Моделювання в навчальному процесі типових труднощів, що виникають у повсякденній учительській праці, дозволяє майбутнім педагогам проявляти зусилля, залишаючись у рамках педагогічного смислу, уникнути можливих невдач, із залученням волі домогтися успіху, результативного підсумку в самостійній педагогічній роботі. Усе це удосконалює професійні риси майбутнього педагога, збагачує його емоційно-вольову сферу, сприяє в майбутньому звільнитися від сірості власної особистості і буденності професійної праці.

Головним у поведінці студента повинно бути прагнення до подолання протиріч між реальними вчинками і суб'єктивною системою думок. У навчальних ситуаціях необхідно забезпечити умови, в яких кожен студент має можливість усунути когнітивний дисонанс між бажаннями, думками, професійними сподіваннями і реальними навчальними успіхами, вчинками і діями. Бажання, прагнення і потреби в професійному зростанні майбутніх педагогів повинні бути виправдані професійно-педагогічною необхідністю і здоровим глуздом.

Необхідно забезпечити здоровий морально-психологічний клімат, комфорт і ситуацію успіху для кожного студента. Тільки в такій обстановці можливі професійне зростання і формування професійних рис майбутнього педагога. У ситуації успіху, при досягненні спроектованих навчальних результатів, відчуваючи перспективи зростання, студент



зберігає об'єктивну самооцінку. Об'єктивна самооцінка професійних можливостей і досягнень є регулятором комфортної, повсякденної поведінки студента. Високий рівень внутрішнього контролю професійного росту, адекватне усвідомлення власних професійних рис, можливостей реалізації творчого потенціалу в педагогічній роботі дозволяє майбутньому вчителю здійснювати вільний вибір власних дій, способів нестандартного вирішення завдань, а не бути пасивним виконавцем чужих розпоряджень.

Освітнє середовище вищої школи повинно забезпечувати студентам такі умови, знаходячись у яких, вони могли б максимально реалізувати резерви власної особистості. При цьому важливо включати їх у ситуації, де б у них стимулювалося прагнення до постійного удосконалення професійних і особистісних якостей, потреба знаходитися в постійному пошуці, не задовольняючись досягнутими результатами. Кожна форма навчальних і позааудиторних занять у вищій школі повинна мати мету, особистісний зміст якої розкриває перспективу професійного зростання студентів. Розвиток і удосконалення особистісних якостей майбутнього професіонала – двосторонній процес: з одного боку, це отримання нової інформації про свої можливості і вимоги професії, а з іншого боку – корекція вже сформованих форм поведінки, професійної позиції і стилю діяльності.

Блок професійних якостей майбутніх педагогів містить у собі і комунікативну компетентність. Студенти повинні чітко уявляти зміст цього складного особистісного утворення, оцінити рівень власної комунікативної культури, але і планувати, здійснювати систематичну роботу з формування комунікативних умінь, що виступають показниками їхньої компетентності. Постійний тренінг комунікативних умінь повинен забезпечувати поступовий перехід від репродуктивного (уміння спілкуватися з однокурсниками і викладачами) до евристичного (уміння спілкуватися, бути толерантним у різних ситуаціях) і потім до креативного рівня (уміння удосконалювати форми спілкування в нестандартних ситуаціях і складних умовах). Як свідчить практика, такі тренінги не завжди мають місце в навчальному процесі. Частіше студенти набувають

досвіду спілкування не у навчальних аудиторіях, а в умовах реальної професійної діяльності, шляхом проб і помилок під час педагогічної практики. Хоча вони мають уявлення про сутність і значимість комунікативної компетентності, але не можуть об'єктивно проаналізувати й оцінити власний рівень її сформованості і готовність до комунікативної діяльності, що негативно впливає на розвиток якостей особистості, які характеризують це складне особистісне утворення. Використання в навчальному процесі активних форм і методів, ситуацій, побудованих на педагогічній взаємодії, співробітництві і співтворчості, значно стимулює процес формування комунікативної компетентності студентів.

Професіоналізм майбутнього педагога полягає не тільки в тому, що свої дії і вчинки він здійснює на підставі емоційно-почуттєвого сприйняття дійсності, але і постійної рефлексії, осмисленні міжособистісної взаємодії з оточуючими його людьми. У практиці вищої школи, на жаль, переважає педагогічний вплив у системі відносин "викладач-студенти", який заважає майбутньому педагогові опанувати технологією педагогічної взаємодії, співробітництва і співтворчості, розвивати особистісні якості, що необхідні для реалізації комунікативної діяльності. Опановуючи цю технологію, студенти вчаться розуміти інших і сприймати їх як людей, що мають право на власні думки, судження, вчинки.

Ідея саморозвитку і самореалізації повинна бути основною в підготовці сучасного педагога. А. Маслоу вважав прагнення людини до саморозвитку і самоствердження важливою умовою становлення його як професіонала. Він був переконаний, що більшість людей мають потребу у внутрішньому самовдосконаленні і прагнуть до нього. Але вони не завжди знають, як це робити і що удосконалювати. Завдання полягає в тому, щоб в умовах вищої школи допомогти студентові усвідомити власний особистісний потенціал, стимулювати його потребу в самоактуалізації. Потреба в саморозвитку, прагнення до самореалізації є важливими стимулами професійного зростання майбутнього педагога. Вони є показниками професійно-особистісної зрілості й, одночасно, умовою для її досягнення. Успішність студента в професійному

розвитку, досягненні активної професійної позиції і творчого стилю діяльності прямо пов'язані з його прагненням до саморозвитку.

Завдання навчального процесу, особистісно-орієнтованого, полягає в пошуці стимулів і забезпеченні психологічного комфорту з метою пробудження в студентів потреби до самоактуалізації. Потреба в саморозвитку і самовираженні особистісного потенціалу і професійного "Я" психологи відносять до потреби вищого рівня. Ці потреби, нерідко, слабкі і легко гальмуються або змінюються через страх, невпевненість студентів у своїх можливостях в умовах несприятливого освітнього середовища і переважання в технології навчання педагогічного впливу.

При організації навчальних занять у вищій школі важливо подбати про те, щоб кожен студент усвідомив перспективу власного професійного зростання, залежність між тим, як він піднімається в ієрархії своїх потреб і його свободою при виборі напрямку професійно-особистісного становлення. У динаміці його потреб і слідуванні обраному напрямкові, він не просто змінюється, а розвивається як особистість, як суб'єкт діяльності, як учитель-професіонал.

Професійне зростання і досягнення творчої зрілості особистості – тривалий, динамічний і суперечливий процес. Усвідомлення сутності професіоналізму, його основних характеристик, бачення і розуміння шляхів його становлення сприяє наданню особистісного змісту педагогічному процесові вищої школи.

Таким чином, формування професійних рис сучасного педагога, орієнтація на творчу індивідуальність особистості студента – головне в змісті навчального процесу вищої школи. Відчуваючи потенціал особистісного зростання, студент завжди буде почувати себе вільним у будь-якому освітньому середовищі, при виборі шляхів професійного становлення. В умовах творчого педагогічного процесу його особистість не просто буде змінюватися, пристосовуватися до зовнішніх умов і впливів, а буде удосконалюватися як суб'єкт педагогічної діяльності.

Професійні риси педагога-професіонала є важливою умовою результативності його діяльності. Засобами його удосконалення можуть бути тренінги, аналіз педагогічних ситуацій, диспути і діалоги, імітація і гра, під час яких майбутні фахівці опановують знаннями й уміннями об'єктивно оцінювати рівень власної освіченості, одержують стимул до її використання в практичній діяльності, активізують професійну позицію і розвивають свій творчий почерк. Тільки творче ставлення до педагогічної діяльності і вирішення професійних проблем забезпечує синхронізацію потреб і вимог, тобто того, ким ми є, з тим, ким ми повинні бути. Розвиток особистості майбутнього вчителя відбувається в результаті того, що кожен студент обирає свій шлях професійного становлення й особистісного зростання, що приводить до професійно-педагогічних цінностей як основи їх професіоналізму.

*О.В.Малихін*

### **ОСОБИСТІТЬ СТУДЕНТА ЯК СУБ'ЄКТ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ВИЩОГО ПЕДАГОГІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

*В статье рассматривается личность студента как субъекта самостоятельной учебной деятельности в условиях высшего педагогического учебного заведения.*

*The article deals with a personality of the student as the subject of self-directed learning activities under conditions of a higher teacher training institution.*

Сучасна педагогіка вищої школи все частіше звертається у своєму науковому пошуці до питань організації самостійної роботи студентів з окремих дисциплін і ефективної організації самостійної навчальної діяльності студентів взагалі. І це є природнім. Коли мова йде про значення самостійної навчальної діяльності, і класики, і наші сучасники роблять власне спільні й загальні висновки, а саме: ніякий зовнішній вплив, ніякі інструктування, наставляння, накази, переконання, покарання не можуть замінити і бути хоча б у будь-якому порівнянні за рівнем ефективності з самостійною діяльністю. "Розвиток і освіта ні одній людині не можуть бути надані. Будь-

хто, хто бажає до них приєднатись, має досягти цього власною діяльністю, власними зусиллями, власним напруженням. Зовні вона може отримати лише збудження...” – писав у своїх педагогічних працях А.Дистерверг [1;118]. Протягом достатньо значного періоду педагогів і науковців цікавили питання змістовної сторони самостійної роботи, і лише в останні десятиліття минулого століття і зараз на початку нового звертається увага на організаційну сторону самостійної роботи. Саме цим, а також останніми реформаційними процесами у вищій школі взагалі й у вищій педагогічній школі зокрема зумовлено звернення до питань організації самостійної навчальної діяльності студентів як цілісного процесу, складовими якого, як ми вже наголошували у своїх попередніх роботах, є певний обсяг самостійної роботи з окремих дисциплін, що передбачено навчальними планами і навчальними програмами. Освітній процес у вищому педагогічному закладі також відрізняється від відповідних процесів у інших вищих навчальних закладах. У першу чергу це зумовлено тим, як вже неодноразово підкреслювалось, що особистість студента вищого педагогічного навчального закладу – це особистість майбутнього вчителя.

Вище визначені положення доводять доцільність звернення до особистості студента як суб’єкта самостійної навчальної діяльності в умовах вищого педагогічного навчального закладу і дають підстави для формулювання **мети даної роботи**, яка полягає у визначенні якостей особистості студента як суб’єкта самостійної навчальної діяльності в умовах вищого педагогічного навчального закладу, які мають бути їй притаманні, а також вимог, які до неї висуваються, для ефективної реалізації і здійснення цієї діяльності.

Загальновідомим є факт, що категорія суб’єкта є однією з центральних у філософії, особливо в онтології (Аристотель, Декарт, Кант, Гегель та ін.). Значний інтерес викликає визначена категорія і в сучасній психологічній науці (Рубінштейн, Леонтьєв, Абульханова-Славська, Брушлинський, Лекторський та ін.). Аналіз суб’єктів освітньої діяльності, який включає дві взаємопов’язані форми – педагогічну і навчальну, пов’язаний як з загальнофілософською, так і з конкретно педагогічною

задачами. Специфіка самостійної навчальної діяльності студента в умовах вищого педагогічного навчального закладу полягає в наступному: по-перше, студент виступає як єдиний суб'єкт, який самостійно функціонує в процесі здійснення даної діяльності, а саме, відсутні суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини між ним і викладачем, хоча в організації самостійної навчальної діяльності, особливо на перших етапах перебування студента у вищому педагогічному закладі, викладач відіграє певну роль, але про суб'єкт-суб'єктні відносини викладач – студент мова не йде; по-друге, студент з позиції майбутнього вчителя виступає одночасно і як той, хто навчає, а не лише як той, хто навчається. М.М.Левіна пише про те, що процес формування вчителя у вищому педагогічному закладі має здійснюватись на ґрунті методологічного положення про особистість як суб'єкт діяльності і її цілісність [5;13]. Саме наведене положення має стати фундаментальним і в організації самостійної навчальної діяльності студентів в умовах вищого педагогічного навчального закладу з урахуванням наведених вище специфічних особливостей. Дидактичні умови, які забезпечують проектну ефективність процесу навчання взагалі й процесу самостійної навчальної діяльності зокрема, орієнтовані на активну позицію того, хто навчається, повноту складу і інтегрованість професійних видів навчальної діяльності, у тому числі і самостійної, які б відповідали професіограмі і вимогам, які висуваються до кваліфікаційної характеристики. Слід також згадати думку С.Л.Рубінштейна: „Подібно до того як організм не розвивається спочатку, а потім функціонує, а розвивається, коли функціонує, так і особистість не формується спочатку, а потім починає діяти: вона формується, коли діє, в ході своєї діяльності. В діяльності особистість і формується, і проявляється” [6;513]. Саме наведене положення ще раз підкреслює безперервність становлення особистості в процесі будь-якої діяльності, а в даному випадку йдеться про особистість майбутнього вчителя. Самостійна навчальна діяльність студентів в умовах вищого педагогічного навчального закладу, відповідно, має бути організована таким чином, щоб вона цілісно була підпорядкована кінцевій меті перебування студентів у стінах вищої педагогічної школи, тобто



підготовці висококваліфікованого педагога-фахівця, який би міг передати свою власну активну позицію щодо самостійного набуття знань своїм вихованцям, оскільки з кожним роком такий стан справ буде набувати все більшої ваги і значущості. Можна дійти висновку, що зміст самостійної навчальної діяльності в умовах вищого педагогічного навчального закладу має бути особистісно спрямованим і підпорядкованим ідеї підготовки висококваліфікованого вчителя. Визначені положення слід також враховувати викладачам вищої педагогічної школи у наданні рекомендацій і консультацій щодо найбільш ефективних форм, методів і засобів отримання знань в процесі самостійної навчальної діяльності. Чисельні опитування студентів вищих педагогічних закладів, бесіди з ними, анкетування свідчать про невідповідність організації самостійної роботи з окремих дисциплін і самостійної навчальної діяльності в цілому тим наведеним вимогам, яким необхідно слідувати, якщо дійсно сприймати студента як центрального суб'єкта самостійної навчальної діяльності.

У вище згаданій роботі М.М.Левіна наголошує на тому, що в системі підготовки учителя-фахівця аналітична діяльність – одна з основних, вона розвиває потенціал особистості в цілому і її професійні навички. Аналітична діяльність передує конструктивній і входить до її складу. Вона виступає умовою побудови інженерно-педагогічних конструкцій учбового матеріалу і способів передачі його учням, а також умовою проектування способів включення учнів у навчально-пізнавальну діяльність і педагогічне спілкування [5;11-12]. Не можна не погодитись з наведеним твердженням і для того, щоб розвинути висунуту думку про аналітичну діяльність, спробуємо показати її цінність і значущість для студентів в процесі самостійної навчальної діяльності. Здатність до аналітичної діяльності є, на нашу думку, однією з провідних передумов успішної і ефективної самостійної навчальної діяльності, оскільки студент в процесі самостійної роботи над тією чи іншою дисципліною, чи навіть над певним розділом, який передбачено навчальною програмою для самостійного опрацювання, зіткається з необхідністю аналізувати матеріал, який пропонується для засвоєння,

аналізувати його значущість і встановлювати певні зв'язки з тим, що вже засвоєно з інших розділів дисципліни, яка вивчається, чи навіть з інших дисциплін. Лише той студент, який дійсно володіє певними навичками аналітичної діяльності буде спроможним ефективно і правильно самостійно відбирати саме той матеріал, саме ту інформацію, які стануть йому у пригоді в подальшій навчальній діяльності – і самостійній, і під час аудиторних занять, оскільки зміст самостійної роботи у багатьох випадках виступає передуючим для розуміння подальшого навчального матеріалу, який передбачено для вивчення і самостійно, і за допомогою викладача. Здатність до аналітичної діяльності зумовлює також і ефективність самоконтролю в процесі самостійної навчальної діяльності, тобто здатність проаналізувати свої власні досягнення, які було набуто в процесі цієї самостійної діяльності, визначити певні недоліки, порівняти результати з загальними вимогами, які висуваються на тому чи іншому етапі перебування у вищій педагогічній школі. Належний рівень навичок аналітичної діяльності забезпечить також значну економію часу, який передбачено навчальними планами і навчальними програмами для занять самостійною навчальною діяльністю, а це є неабияким надбанням у сучасних умовах загальної перевантаженості студентів взагалі і студентів вищих педагогічних закладів зокрема. М.М.Левіна також підкреслює, що у підготовці вчителя управління процесом формування особистості здійснюється шляхом залучення студентів до функцій вчителя і дослідника. Ці функції складають обов'язкову умову формування грамотного, думаючого, творчого фахівця [5;12]. Неперевершені можливості щодо реалізації визначених функцій наявні у самостійній навчальній діяльності студентів в умовах вищого педагогічного навчального закладу. Як уже неодноразово підкреслювалось, студент може виступати у ролі вчителя власне до себе і виконувати всі притаманні йому функції щодо планування, добору змісту, визначення ефективних форм, методів, засобів подачі навчального матеріалу, а також формування навичок аналізу, корегування, оцінювання, контролю самостійної навчальної діяльності. З іншого боку, саме в процесі самостійної навчальної діяльності



студент має всі можливості до власного творчого пошуку і дійсної дослідницької роботи.

Особливості особистості залежать від будови її психіки, яка формується протягом усього життя людини під впливом виховання, освіти, самовиховання і самоосвіти, у спілкуванні з людьми і в діяльності. На нашу думку, залучення студентів до самостійної навчальної діяльності в умовах вищого педагогічного навчального закладу є запорукою плідного і позитивного переходу від виховання і освіти до самовиховання і самоосвіти. Однією з провідних особливостей особистості є її спрямованість. Як писав С.Л.Рубінштейн, людина не є ізольованою, замкненою істотою, яка живе і розвивається із самої себе. Вона пов'язана з навколишнім світом і відчуває потребу в ньому. В процесі історичного розвитку коло того, в чому людина відчуває потребу розширюється. Ця об'єктивна потреба, яка відбивається у психіці людини, відчувається нею як потреба. Потреба людини в чомусь, що знаходиться поза нею, визначає зв'язок людини з навколишнім світом і її залежність від нього. Залежність людини, яка відчувається і усвідомлюється нею, від того, чого вона потребує або в чому вона зацікавлена, породжує спрямованість на відповідний предмет [6;518].

„Проблема спрямованості – це перш за все питання про динамічні тенденції, котрі у якості мотивів визначають людську діяльність, самі у свою чергу будучи визначеними її цілями і задачами.

Спрямованість включає два тісно пов'язаних між собою моменти: а) предметний зміст, оскільки спрямованість – це завжди спрямованість на що-небудь, на який-небудь більш чи менш визначений предмет, і б) напруження, яке при цьому виникає” [6;519].

В аналізі психологічної структури особистості А.Г.Ковальов у своїх роботах, присвячених самовихованню особистості, також наголошує на виділенні перш за все спрямованості. Під спрямованістю він рекомендує розуміти „... те, чого особистість хоче, куди і до чого вона прагне, її відношення до дійсності й до самої себе, своїм обов'язкам, тобто те, що складає ядро життєвої позиції особистості” [4;17].

До спрямованості він відносить потреби і інтереси, соціальні настанови і погляди. Під потребами слід розуміти нужду людини у певних умовах життя і розвитку. Потреби людини притаманні їй як живій істоті і як соціальній особистості. Деякі потреби дані людині від народження, оскільки без їх задоволення вона не може жити, інші потреби, відповідно, формуються у суспільстві. Без них людина не може нормально жити і працювати. Але ж людина – істота свідома, вона має можливість керувати своїми потребами, підкоряти їх певним настановам. Залежно від того, які потреби найбільш розвинені, і від того наскільки досконала система самоуправління, визначаються спрямованість і характер діяльності і поведінки особистості.

Виникає очевидне питання: як певна спрямованість особистості може впливати на успішність самостійної навчальної діяльності в умовах вищого педагогічного закладу освіти. Студент приходить до навчального закладу з певними настановами і, якщо мова йде про вищій педагогічний навчальний заклад, нас у першу чергу цікавить, чи є серед цих настанов прагнення отримати професію саме вчителя, чи лише має місце бажання набути вищої освіти. Окреслене питання стоїть на сучасному етапі досить гостро. Результати проведених досліджень свідчать про невтішний стан справ з даного питання. Лише 10-15% першокурсників педагогічних університетів з упевненістю відповідають у опитуваннях і письмових анкетах на питання – що спонукало вас вступити саме до вищого педагогічного закладу? – прагнення стати вчителем. Домінує відповідь (до 50%) – просто отримати вищу освіту, а стосовно майбутньої професії майже ніхто з цієї частини студентів не може відповісти визначально. Такий стан справ висуває додаткові проблеми щодо організації навчального процесу в цілому і самостійної навчальної діяльності зокрема. Студент, який не має чіткої спрямованості на педагогічну професію у більшості випадків диференційовано і вибірково ставиться до різних дисциплін, які виносяться на обов'язкове опанування. Серед навчальних предметів, до яких студенти ставляться не достатньо сумлінно, як відомо, попадають саме дисципліни психолого-педагогічного блоку. Що ж до самостійної

навчальної діяльності, то нею у більшості випадків просто ігнорують, особливо, якщо її зміст не включається у перелік питань, які виносяться на залік чи іспит. Тому першочерговим завданням, яке постає перед викладацьким складом, стосовно організації самостійної навчальної діяльності, є ретельний відбір її змісту, який має сприяти формуванню педагогічної спрямованості суб'єкта цієї діяльності, іншими словами, зацікавити професією вчителя, показати позитивні, привабливі її сторони. Над цим варто працювати саме тому, що результати досліджень також свідчать про те, що саме з тих 50% студентів, які на час вступу до вищого педагогічного закладу не визначились з остаточним вибором професії, за умови ефективної професійно спрямованої роботи з боку кваліфікованих викладачів, виростають майстри педагогічної справи, а самостійна навчальна діяльність в умовах вищого педагогічного навчального закладу, яка є невід'ємною частиною загального навчального процесу має також плідно впливати на розв'язання визначеного завдання.

Іншим аспектом стосовно категорії спрямованості щодо особистості студента як суб'єкта самостійної навчальної діяльності в умовах вищого педагогічного навчального закладу виступає його спрямованість на самостійне набуття знань. Завдання полягає в тому, що під час аудиторних занять з будь-яких дисциплін має проводитись послідовна й цілеспрямована робота по формуванню пізнавальної самостійності студентів. Викладач обов'язково повинен високо цінити знання студента, які він набув під час самостійної навчальної діяльності і використовує, особливо якщо вдало і успішно, під час аудиторних занять. Майстерність викладача вищої педагогічної школи полягає у тому, щоб виокремити у відповіді студента чи у його письмовій роботі інформацію, яку він засвоїв за допомогою викладача і під його керівництвом чи самостійно. В останньому випадку також слід розрізнати – чи то було у межах, передбачених навчальною програмою, але матеріал винесено на самостійне опрацювання, чи має місце абсолютна самостійність студента в отриманні тієї чи іншої інформації по предмету. Слід стимулювати пізнавальну самостійність студентів будь-якими можливими способами, оскільки саме ця якість особистості

надасть можливість позитивно впливати на результати не лише самостійної навчальної діяльності, хоча це вже само по собі добре, але й на загальні досягнення щодо підготовки висококваліфікованого вчителя-фахівця.

У процесі аналізу особистості студента як суб'єкта самостійної навчальної діяльності в умовах вищого педагогічного навчального закладу слід зупинитись на дослідженнях І.О.Зимньої щодо суб'єкту освітньої діяльності. У своїй роботі вона дає ретельний огляд теоретичних надбань стосовно суб'єктних якостей педагога. За А.К.Марковою вона наводить структуру суб'єктних якостей, яка може бути представлена наступними блоками характеристик: об'єктивні і суб'єктивні. До об'єктивних характеристик належать професійні, психологічні і педагогічні знання, а також професійні уміння. До суб'єктивних характеристик належать професійні й психологічні позиції й настанови, а також особистісні якості [3;182].

За Н.В.Кузьміною до структури суб'єктних факторів включають: 1) тип спрямованості, 2) рівень здібностей і 3) компетентність, до якої входить спеціально-педагогічна компетентність, методична, соціально-психологічна, диференціально-психологічна, аутопсихологічна компетентність [3;181]. І.О.Зимня звертає увагу на те, що в структурі, яка запропонована Марковою, у порівнянні з структурою за Кузьміною, спеціально не виділяється блок здібностей. Далі автор роботи, що аналізується, звертає увагу на п'ять професійно значущих якостей у моделі особистості вчителя у контексті схеми *діяльність – спілкування – особистість* (за Л.М.Мітіною), які виявляють дві групи педагогічних здібностей (за Н.В.Кузьміною): проєктивно-гносичні здібності (педагогічне цілепокладання, педагогічне мислення) і рефлексивно-перцептивні здібності (педагогічна рефлексія, педагогічний такт, педагогічна спрямованість) [3;184]. Аналіз наведених структур і урахування досвіду інших психологів і педагогів, які розробляли окремі аспекти проблеми дали можливість І.О.Зимній дійти висновку: „співвідношення уявлень, які вже існують, про структуру суб'єктних „властивостей” (якостей, характеристик, факторів)

дає підгрунття виділити наступні: 1) психофізіологічні (індивідні) властивості суб'єкта як передумови здійснення ним його суб'єктної ролі, яка виступає у якості задатків; 2) здібності; 3) спрямованість та інші особистісні властивості; 4) професійно-педагогічні і предметні знання й уміння (як професійна компетентність, у власне вузькому розумінні цього терміну)" [3;185-186]. Саме наведена структура суб'єктних „властивостей” (за І.О.Зимньою) покладено нами в основу структури суб'єктних властивостей особистості студента як суб'єкта самостійної навчальної діяльності в умовах вищого педагогічного навчального закладу на підставі виділених вище специфічних особливостей досліджуваної діяльності, а також з проекцією на майбутню професію вчителя.

У своїй роботі „Основи професійного самовиховання майбутнього вчителя” С.Б.Єлканов відповідно до певних вимог педагогічної діяльності класифікує особливості особистості вчителя як загальні, особливі й індивідуально неповторні. Для детального розгляду структури особистості вчителя він користується концепцією професора К.К.Платонова. На підставі згаданої концепції Єлканов виділяє три групи вимог до особистості вчителя, а саме: до першої групи відносяться вимоги до нього як до представника суспільства і виконавця найважливішого соціального заказу: він формує особистість; друга група вимог до особистості вчителя торкається його індивідуального досвіду – професійної підготовленості (яка включає глибокі знання не тільки у галузі предмету викладання і його методики, але також у психології, історії й теорії педагогіки, у технології педагогічного процесу) і загального розвитку; третю групу вимог до особистості майбутнього вчителя складають проблеми розвитку психічних процесів [2;5-8]. Зупинимось більш детально саме на останній групі вимог, яка, на нашу думку стане у пригоді, коли мова піде про особистісні якості студента як суб'єкта самостійної навчальної діяльності в умовах вищого педагогічного закладу освіти. Акцентується увага на „технології” педагогічного мислення. Вона (за Єлкановим) відбувається на різних рівнях. Початковим, але в той же час найбільш загальним рівнем мислення вчителя є його методологічне мислення, яке



орієнтовано педагогічними переконаннями. На цьому рівні у вчителя утворюється найбільш важлива його педагогічна здатність – чутливість до педагогічних явищ, педагогічне чуття. Другий рівень педагогічного мислення характеризується здатністю вчителя матеріалізувати свої педагогічні ідеї у своєрідні технологічні конструкції. Третій рівень – рівень оперативного мислення вчителя. У нього свої особливості. Вони обумовлені нескінченним розмаїттям конкретних умов педагогічної діяльності. Відповідно до цього слід акцентувати увагу на тому, що всі три визначені рівні мислення вчителя мають розвиватись у процесі самостійної навчальної діяльності студентів в умовах вищого педагогічного навчального закладу.

Суттєво важливими для педагогічної діяльності майбутнього вчителя (за Єлкановим) є емоційно-вольові якості і психофізичні особливості його особистості.

Проведений теоретичний аналіз, власні дослідження стосовно окресленої проблеми, узагальнення досвіду роботи викладачів вищої педагогічної школи дозволяють зробити певні висновки щодо структури суб'єктних властивостей особистості студента як суб'єкта самостійної навчальної діяльності в умовах вищого педагогічного навчального закладу, наявність і формування яких забезпечуватимуть успішність організації такої діяльності і сприятимуть успішному розв'язанню завдання підготовки висококваліфікованого педагога-фахівця на сучасному етапі розвитку суспільства. До цієї структури включаємо наступні якості особистості:

- діяльнісна активність;
- спрямованість на педагогічну професію і самостійне набуття професійно-значущих знань;
- пізнавальна самостійність;
- сформованість умінь і навичок самостійної роботи;
- здатність до аналітичної діяльності;
- психофізіологічна готовність до здійснення самостійної навчальної діяльності.

Зупинимось на кожному структурному компоненті. Під *діяльнісною активністю* розуміємо здатність особистості студента включатись у будь-яку навчальну діяльність, в тому числі і самостійну, що забезпечить його активну позицію як

суб'єкта досліджуваної діяльності. Специфіка самостійної навчальної діяльності зумовлює необхідність наявності визначеної особистісної якості для успішного здійснення цієї діяльності і досягнення належних її результатів. Лише той студент може розраховувати на успішність і результативність такої діяльності, який проявляє належний рівень активності стосовно будь-яких дій, які він має здійснювати у процесі самостійної навчальної діяльності, оскільки відсутнім є контроль з боку викладача за процесом, а якщо і є, то цей контроль зведений до мінімуму. Відсутність суб'єкт-суб'єктних відносин викладач – студент, що є специфічним для такої навчальної діяльності, зумовлює вагомість активної позиції саме студента.

**Спрямованість на педагогічну професію і самостійне набуття професійно значущих знань** є наступним якісним показником особистості студента як суб'єкта самостійної навчальної діяльності в умовах вищого педагогічного навчального закладу, оскільки наявність такої спрямованості підвищує цінність інформативного матеріалу, який виноситься на самостійне опанування, з проекцією на майбутню педагогічну діяльність і забезпечує свідоме ставлення до всього того, що студент має опанувати самостійно під час перебування у вищій педагогічній школі. А такий стан справ є суттєво важливим, оскільки студент повинен розуміти, що без сумлінного ставлення до такої діяльності неможливим є його професійне становлення як педагога-фахівця.

**Пізнавальна самостійність** як особистісна якість студента – суб'єкта самостійної навчальної діяльності в умовах вищого педагогічного навчального закладу набуває неперевершеного значення, оскільки лише за умови її належної сформованості студент буде активно включатись до самостійної пізнавальної діяльності і прагнути досягнення абсолютної самостійності у своїй роботі, спрямованій на набуття професійно значущих знань. Також це забезпечить прагнення до самостійного набуття знань не тільки в період навчання у вищій педагогічній школі, а й по її завершенні.

**Сформованість умінь і навичок самостійної роботи** є також значущим показником, оскільки самостійну роботу ми

розглядаємо як основну форму самостійної навчальної діяльності в умовах вищого педагогічного закладу освіти – поперше. І по-друге, належний рівень сформованості таких умінь і навичок заощаджуватиме навчальний час студента на всіх етапах самостійної навчальної діяльності – від висунення певних цілей до самоконтролю результатів, які досягнуто в процесі цієї діяльності.

Включення до досліджуваної структури особистості студента *здатності до аналітичної діяльності* зумовлюється фактом того, що даний суб'єкт є єдиним в процесі здійснення самостійної навчальної діяльності і саме спроможність вчасно і якісно проаналізувати власний навчальний процес, визначити недоліки і своєчасно їх усунути є досить важливою складовою успішності такої навчальної діяльності.

*Психофізіологічна готовність* студента до здійснення самостійної навчальної діяльності в умовах вищого педагогічного навчального закладу заслуговує на увагу з декількох причин.

Включення визначеного компоненту до досліджуваної структури суб'єктних властивостей особистості студента вищого педагогічного закладу зумовлюється перш за все наявністю чисельних фактів неспроможності особливо першокурсників справлятися з психічним і фізичним навантаженням, яке постає перед ними після вступу до вищої школи. Студент дуже часто просто фізично не встигає виконувати всі ті завдання, які вимагають від нього викладачі відповідно до вимог чинних програм з окремих дисциплін, які в свою чергу передбачено навчальними планами підготовки спеціалістів відповідного рівня кваліфікації. З цього приводу можна скажитись на перевантаженість і у деяких випадках необумовлену обтяженість цих навчальних програм і планів, але такий стан справ не пояснюється лише цим. Саме зараз теоретики і практики вищої педагогічної школи намагаються розвантажити студента, надати йому можливість більш продуктивно готуватись до своєї занадто відповідальної майбутньої професії. Винесення майже третини навчального матеріалу на самостійне опрацювання – один з найважливіших кроків у цьому напрямку. Але ж тут виникають інші проблеми.

Студенту забезпечують помірні умови навантажень щодо аудиторних занять і створюють сприятливу атмосферу для самостійної навчальної діяльності, хоча такий розподіл навчального навантаження і не вирішує всіх проблем.

Під психофізіологічною готовністю до самостійної навчальної діяльності розуміємо психологічну і фізичну спроможність займатись визначеною діяльністю на ґрунті певних вольових зусиль, концентрації уваги, напруження пам'яті, самоконцентрації, саморегуляції та інших психологічних механізмів, а також фізичного здоров'я.

Розпочнемо аналіз даного твердження з кінцевої фрази стосовно фізичного здоров'я. На сучасному етапі розвитку суспільства, коли глобальні перевантаження стали об'єктивною реальністю існування людини, турбота про фізичне здоров'я особистості виходить майже на перший план в організації будь-якої діяльності. Лише фізично здорова людина спроможна якісно виконувати певні завдання. Стосовно навчальної діяльності цей факт також є очевидним. Самостійна навчальна діяльність в силу своєї специфіки вимагає від того, хто нею займається належного стану фізичного здоров'я, оскільки людина, яка відчуває втому чи навіть певні ознаки хвороби, навряд чи зможе плідно самостійно працювати навіть за умови неабияких вольових зусиль.

Якщо про стан фізичного здоров'я у більшості випадків особистість має піклуватись самостійно, психологічна готовність студента до здійснення самостійної навчальної діяльності в умовах вищого педагогічного навчального закладу має стати предметом спрямування певних зусиль з боку викладачів. Так, у багатьох випадках незадовільні результати стосовно опанування певних складних розділів, а іноді навіть окремих дисциплін пояснюються саме психологічною неготовністю студента до плідної і результативної роботи над ними. Спробуємо навести приклад з досвіду спостережень щодо вивчення студентами курсу „Іноземна мова” як загальноосвітньої дисципліни у вищому педагогічному закладі. Загальновідомим є той факт, що вона є однією з найскладніших для сприйняття. На те є ряд об'єктивних причин: невідповідний рівень знань на початок вивчення курсу, складність матеріалу,

недостатній рівень знань рідної мови та ін. Але ж, на нашу думку, причина більшості невдач полягає саме у психологічній неготовності студентів до сприйняття іншомовного матеріалу. Перед студентом постає певний психологічний бар'єр: вже покладено стільки зусиль під час навчання у школі, а результат майже відсутній; „я ніколи її не знав і ніколи знати не буду, то навіщо марнувати час” та ін. Саме так мислить більшість студентів щодо вивчення іноземної мови, а про самостійність у вивченні її мова майже не йде взагалі, оскільки студент, який ні на що не сподівається під час аудиторних занять навряд чи буде займатись самостійно. Першочерговим завданням, яке постає перед викладачем, є необхідність переконати студента в тому, що його ставлення є невірним, упередженим, і, що все у нього буде інакше, якщо він змінить своє ставлення і буде слідувати кваліфікованим порадам викладача стосовно аудиторної роботи і в особливості самостійної, оскільки при виконанні останньої його успіх залежить від власних вольових зусиль, концентрації уваги, напруження пам'яті та ін. Викладач має з самого початку курсу забезпечити студента якомога детальнішими методичними рекомендаціями для організації самостійної навчальної діяльності і в цих рекомендаціях належної уваги слід приділяти психологічним проблемам щодо подолання певних утруднень, які будуть виникати, пояснити, що їх виникнення є природнім і зумовлено у більшості випадків об'єктивними причинами, а не індивідуальною неспроможністю швидко оволодіти тим чи іншим матеріалом. Саме такі поради сприятимуть становленню у студента впевненості у власних силах, бажанню продовжувати займатись навчальною діяльністю, у тому числі й самостійною, а без останньої, як уже неодноразово наголошувалось, неможливим є здійснення освітнього процесу у вищій педагогічній школі.

За результатами проведеного дослідження з окресленої проблеми і остаточно сумуючи все, що було сказано, можна дійти висновку, що до структури суб'єктних властивостей особистості студента як суб'єкта самостійної навчальної діяльності в умовах вищого педагогічного навчального закладу входять наступні суттєві якості особистості, які мають бути їй притаманні: діяльнісна активність, спрямованість на педагогічну



професію і самостійне набуття професійно-значущих знань, пізнавальна самостійність, сформованість умінь і навичок самостійної роботи, здатність до аналітичної діяльності, психофізіологічна готовність до здійснення самостійної навчальної діяльності.

### Література

1. Дистервег А. Избр. пед. соч. – М., 1956. – С. 118.
2. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 189 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие. – Ростов н/Д.: Изд-во „Феникс”, 1997. – 480 с.
4. Ковалев А.Г. Личность воспитывает себя. – М.: Политиздат, 1983. – 256 с.
5. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр “Академия”, 2001. – 272 с.
6. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 720 с.

*С.В.Мантуленко*

### **ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ**

*В статье рассматривается содержание понятия “готовность” к различным видам деятельности, и к профильному обучению. Представлены условия, которые будут позитивно влиять на формирование готовности будущих учителей к профильному обучению старшеклассников.*

*The article deals with the conception of readiness for different kinds of activities and professional oriented training. The conditions which will have a positive influence on forming of prospective teacher readiness for professional oriented training of senior pupils are submitted for consideration.*

Процеси Європейської інтеграції охоплюють дедалі більше сфер життєдіяльності. Не стала винятком і освіта. Україна чітко визначила орієнтири на входження в освітній простір Європи, здійснюючи модернізацію освітньої діяльності

в контексті Європейських вимог Болонського процесу. У зв'язку з цим гостро постає проблема якості підготовки спеціалістів різноманітних областей професійної діяльності, зокрема підготовки педагогічних кадрів. Тому найважливішим завданням вищої педагогічної школи є підготовка фахівців з високим рівнем професіоналізму, здатних адаптуватися і активно діяти в умовах сучасної школи. Яка знаходиться сьогодні на порозі суттєвих змін, впровадження профільного навчання в старшій школі. Що здійснюється на основі розробленої Концепції профільного навчання в старшій загальноосвітній школі, базою для якої став Закон України „Про загальну середню освіту”, постанови Кабінету Міністрів України від 16.11.2000р. №1717 „Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на 12-річний термін навчання [3].

Одним із показників високого рівня професіоналізму є готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності. Виходячи з цього, великого значення у вирішенні цієї актуальної проблеми набуває формування готовності майбутніх вчителів до профільного навчання старшокласників.

У педагогіці проблема готовності випускника до окремих видів педагогічної діяльності розглядається у роботах багатьох вчених: Р.І.Пенькової (до роботи класного керівника), В.О.Сластьоніна, К.К.Платонова, А.Ф.Линенко, Є.Г.Шайн (до професійно-педагогічної діяльності), М.Н.Конишевої (до роботи з естетичного виховання), І.П.Федорова (до інноваційної діяльності), Л.В.Кондрашової (до вчительської діяльності), Л.В.Григоренко (до самостійної діяльності), В.В.Морозова (до діалогічного навчання) та інші.

Проблема формування готовності майбутніх вчителів до профільного навчання в умовах вищої педагогічної школи, досить нова, і поки що не знайшла всебічного відображення в психолого-педагогічній літературі.

Існують різні підходи у трактуванні поняття „готовність”. Так Н.Д.Левітов це поняття характеризує як „передстартовий стан” [6].

М.А.Котик у поняття „готовність” крім стійких рис особистості включає і ситуативні фактори спеціальних завдань, стосовно яких формується готовність [4]. М.І.Дьяченко,

Л.О.Кандибович, В.А.Пономаренко під готовністю розуміють активно діяльний стан особистості, що відбиває зміст завдання, яке поставлене, і умови майбутнього його виконання [2].

Отже „готовність” містить у собі усвідомлення завдання, моделей, ймовірної поведінки, визначення оптимальних способів діяльності, оцінку своїх можливостей у їхньому співвіднесенні з майбутніми труднощами і необхідністю досягнення визначених результатів.

Розглянемо це поняття у більш вузькому форматі “готовності до педагогічної діяльності”. У роботі В.О.Сластьоніна професійна готовність – це інтегральна якість особистості, початок формування якої лежить у підструктурі досвіду, тобто зумовлена в першу чергу знаннями, вміннями та настановами. А ядро професійної компетентності вчителя складає його психолого-педагогічна підготовка [7]. К.К.Платонов відмічав, що професійна готовність – це суб’єктивний стан особистості, яка вважає себе підготовленою і здатною до виконання відповідної професійної діяльності і прагнуча її виконувати [6].

Найбільш повне визначення готовності випускника педагогічного вузу до вчительської діяльності дає Л.В.Кондрашова, зауважуючи на тому, що педагогічна діяльність розглядається як цілісний об’єкт дослідження, при чому увага приділяється не окремим її елементам, а тим взаємозв’язкам, які конструюють систему діяльності і є її суттєвими характеристиками. Такою системоутворюючою характеристикою є морально-психологічна готовність випускника педвузу до роботи.

Морально-психологічна готовність випускника педвузу до педагогічної праці – це складне сполучення психічних особливостей та моральних якостей особистості, які становлять основу установки майбутнього вчителя на усвідомлення функцій педагогічної праці, професійної позиції, оптимальних способів діяльності, співвіднесення своїх здібностей з подоланням труднощів, які виникають при вирішенні професійних завдань та досягненні спланованих результатів [5].

Аналізуючи вище зазначенні поняття, слід зауважити, що підходи до визначення самої суті “готовності” досить

неординарні. Деякі вчені розглядають готовність як установку (школа Д.М.Узнадзе), якість особистості (К.К.Платонов), психічний стан (М.І.Дьяченко, Л.О.Кандибович), складне особистісне утворення (Л.В.Кондрашова і В.О.Сластьонін).

Розкриваючи специфіку окресленої нами проблеми, слід зазначити, що для визначення вихідних даних готовності до профільного навчання необхідно перш за все розкрити його теоретичні параметри.

Отже, з'ясуємо поняття „профільне навчання”. У „Концепції профільного навчання в старшій школі” воно трактується як вид диференційованого навчання, що передбачає врахування освітніх потреб, нахилів, здібностей учнів, створення умов для навчання старшокласників відповідно до їхнього професійного самовизначення [3]. Існують і інші підходи до визначення поняття профільне навчання, наприклад: Б.Біляк розглядає профільне навчання як систему спеціалізованої підготовки старшокласників, направлену на те, щоб зробити процес їх навчання більш індивідуальним, таким, який би відповідав запитам і орієнтирам, здатним забезпечити свідомий вибір майбутньої професійної діяльності [1].

Зробивши детальний аналіз трактовки поняття “профільне навчання”, слід зазначити, що головною умовою профілізації сучасної школи є забезпечення таких умов в школах, щоб кожний учень знайшов себе, зрозумів до якої сфери діяльності він схильний, найбільш здібний.

Виходячи з “Концепції профільного навчання в старшій школі” основними завданнями профільного навчання є:

- створення умов для врахування й розвитку навчально-пізнавальних і професійних інтересів, нахилів, здібностей і потреб учнів старшої школи в процесі їхньої загальноосвітньої підготовки;
- виховання в учнів любові до праці, забезпечення умов для їхнього життєвого і професійного самовизначення, формування готовності до свідомого вибору і оволодіння майбутньою професією;
- формування соціальної, комунікативної, інформаційної, технічної компетенції учнів на професійному рівні,

спрямування молоді щодо майбутньої професійної діяльності;

- забезпечення наступно-перспективних зв'язків між загальною середньою і професійною освітою відповідно до обраного профілю [3].

Загальною тенденцією розвитку старшої профільної школи є її орієнтація на широку диференціацію, варіативність, багатопрофільність, інтеграцію загальної і допрофесійної освіти.

Профіль навчання – це спосіб організації, диференційованого навчання, який передбачає поглиблене і професійно зорієнтоване вивчення циклу споріднених предметів, він охоплює таку сукупність предметів як базові, профільні та курси на вибір; їх комбінація забезпечує гнучку систему профільного навчання, яка дає змогу старшокласникам обирати індивідуальну освітню програму.

Профільність навчання може бути реалізована як в межах одного навчального закладу так і в окремих класах або групах. Для учнів різних шкіл можуть створюватися міжшкільні профільні групи на базі міжшкільних навчально-виробничих комплексів, позашкільних навчальних закладів, професійно технічних навчальних закладів, в окремих школах, де можуть бути організовані профілі, такі, як технологічні, художньо-естетичні, спортивні. Профільні класи створюються за пропозицією ради загальноосвітнього навчального закладу на підставі рішення педагогічної ради за погодженням із місцевими органами державної виконавчої влади. Умовами для зарахування учнів до профільних класів є: бажання учнів, рекомендації психолога та конкурсної комісії, яка створюється у загальноосвітньому навчальному закладі. Будь-який старшокласник повинен мати можливість обирати ті предмети, вивчення яких він вважає потрібним для свого майбутнього.

В перспективності профільного навчання ніхто не сумнівається, але слід усвідомити, що перехід старшої школи на профільне навчання передбачає певні технології, спеціальну методику, що вимагає відповідної підготовки педагога. Мусить бути створене програмно-методичне забезпечення.

Досвід роботи вже створених закладів освіти нового типу (ліцеїв, гімназій, колегіумів), які зосереджують зусилля



учнів на поглибленому вивченні окремих предметів, котрі потрібні їм для подальшого навчання, свідчить про те, що такі навчальні заклади потребують спеціальної підготовки педагогічних кадрів.

Ми виходили з того, що в сучасних умовах профілізації старшої школи вчитель має не тільки сповіщати нову інформацію, систематизувати знання учня, набуті ним з різноманітних джерел, допомагати йому інтерпретувати їх для виконання навчальних завдань, самостійно здобувати й аналізувати інформацію, а й досягти високого рівня готовності до вирішення складних задач, обумовлених профілізацією старшої школи, усвідомлювати ті конкретні функції, які необхідні для керування цим процесом.

Таким чином, можна зробити висновок, що готовність майбутніх вчителів до профільного навчання старшокласників – це складне динамічне утворення психічних особливостей та моральних якостей особистості, що становлять основу професійної настанови на визначення оптимальних способів діяльності, на вирішення складних завдань, обумовлених профілізацією старшої загальноосвітньої школи та на усвідомлення конкретних педагогічних функцій по керівництву цим процесом.

Але не слід зводити суті цього поняття до єдиних проявів моральних чи психологічних якостей, властивостей особистості, чи проявів поведінки. Необхідно зазначити, що ступінь готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності в умовах профільного навчання буде залежати й від таких соціально-педагогічних характеристик особистості, як інтелектуальність, професійна ерудиція, комунікативність, рівень рефлексії, глибокі знання та педагогічні уміння, навички.

Зважаючи на думку І.М.Цимбалюка, котрий визначає професійну діяльність в умовах профільного навчання як складну організовану за особливими законами систему роботи вчителя [8], зауважимо, що для формування готовності до неї слід враховувати не тільки зовнішні критерії вчительської праці, а й неповторні форми організації діяльності, де б поєднувалися специфіка кожної конкретної ситуації, індивідуальні особливості самого вчителя, багатовимірні й різноманітні

характеристики учнів, реальні умови навчання, в тому числі вплив навколишнього середовища та багато інших параметрів. Саме вони зумовлюють потребу розгляду готовності з декількох боків: з одного боку готовності, яка включає в себе достатній рівень статистичних компонентів, психічних утворень, знань, умінь, навиків, тобто певний рівень професійно необхідного потенціалу, а з іншого боку – готовності як стану певної мобілізованості, функціональної настроєності на вирішення конкретних завдань за певних обставин.

З цього приводу М.І.Дьяченко, А.М.Столяренко виділяють два різновиди готовності: попередню, завчасну, потенційну та безпосередню, миттєву, ситуативну готовність [2].

Тому підготовка майбутніх вчителів повинна виступати як процес формування у них достатнього для професійної діяльності рівня попередньої готовності їхньої психіки та стійкої ситуативної готовності.

В результаті теоретичного обґрунтування досліджуваної проблеми ми виділили умови, котрі на нашу думку будуть позитивно впливати на формування готовності майбутніх вчителів до профільного навчання старшокласників:

1. У вищих навчальних закладах педагогічного профілю передбачити підготовку педагогічних кадрів з урахуванням потреб профільної школи, внести необхідні зміни у навчальні плани спеціалістів та магістрів, планувати необхідну спеціалізацію студентів і магістерські програми з профільного навчання старшокласників.
2. Одержання вищої педагогічної освіти повинно бути за кількома освітніми галузями, передбаченими державним стандартом загальноосвітньої школи.
3. Необхідно педагогічну діяльність у вищій школі організувати таким чином, щоб студенти могли не тільки опанувати потік інформації, виробляти і закріплювати знання й уміння, перетворюючи їх в інструмент практичної дії, але й діяти в професійних ситуаціях, здійснюючи пошук способів творчого вирішення навчально-пізнавальних завдань, які поставлені перед ними.

4. Надзвичайно важливим завданням є формування стійкої потреби майбутніх вчителів у систематичній роботі над собою для вдосконалення морально-психологічних якостей.

Отже у професійній підготовці сучасного вчителя велике значення має формування готовності майбутніх педагогів до профільного навчання старшокласників. Існує багато наробок щодо формування готовності до різних видів педагогічної діяльності, однак немає цілісної науково обґрунтованої теорії формування готовності до профільного навчання старшокласників, що є педагогічною проблемою, яка потребує подальшого дослідження.

#### Література

1. Біляк Б. Профільне навчання в загальноосвітніх закладах // Директор школи, ліцею, гімназії.– 2003. – №4. – С. 44-47.
2. Дьяченко М.И., Кандилович Л.О., Пономаренко В.Л. Готовность деятельности в напряженных ситуациях. Психологический аспект.– Минск: Университетское, 1985. – 206 с.
3. Концепція профільного навчання в старшій школі // Освіта України. – 2003, – №8. – С. 4-5.
4. Котик М.А. Психология и безопасность. – Таллин: Валгус, 1981. – 363 с.
5. Кондрашова Л.В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності.- К.: Вища школа, 1987. – 53 с.
6. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1985. – 256 с.
7. Сластьонін В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1973. – 160 с.
8. Цимбалюк І.М. Підвищення професійної кваліфікації: психологія педагогічної праці.– К.: Професіонал, 2004. – 147 с.

## ПЕДАГОГІЧНА ТВОРЧІСТЬ ЯК ПОКАЗНИК ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*В статтє рассматривается педагогическое творчество как показатель готовности будущего педагога к профессиональной деятельности.*

*The article deals with the pedagogical creative work as a showing of future teachers' readiness for professional activity.*

Професійне зростання і становлення творчо зрілої особистості – складні, суперечливі і тривалі процеси. Результативність їх визначається здебільшого тим, на скільки людина, що обрала ту іншу професію, усвідомлює сутність професіоналізму, шляхи і способи його формування. Сучасні соціально-економічні зміни, потреба в якійсній освіті, стрімка інформатизація суспільства – усе це ускладнює вимоги до змісту професіоналізму сучасних фахівців. Високі вимоги висуваються до педагогічних кадрів, покликаних виконати соціальне замовлення у творчих, діяльних, спроможних нестандартно виконувати професійні функції людей.

У змісті професіоналізму сучасного вчителя значне місце відводиться творчості, готовності до творчої професійної діяльності. Педагогічна творчість стає найважливішою складовою професійної праці сучасного вчителя, а рівень його готовності до творчості визначає результативність педагогічної роботи.

Проблема творчості не нова. Дискусії навколо поняття “творчість” ведуться здавна, починаючи з античних часів. Перші спроби обґрунтувати закономірності творчості належать великим філософам стародавності: Архімеду, Геракліту, Сократу. Трохи пізніше їхні ідеї спробували розвинути у своїх роботах Р.Декарт, Ф.Бекон, Г.Лейбниц. Поєднує цих учених спроба пояснити процеси творчого мислення з філософських позицій. Проблема підготовки творчої особистості, пошуку шляхів реалізації творчої праці не одержали практичної реалізації через те, що соціальне замовлення на підготовку

навного досвіду і формування нових комбінацій знань, умінь, продуктів” [6,670]. У психології творчість визначається як діяльність, що породжує нові матеріальні і духовні цінності; створення чогось нового на основі перетворення пізаного: нового результату або оригінальних шляхів і методів його отримання. Найбільш істотними характеристиками творчості є новизна і перетворення. Педагогічний аспект проблеми розкривається у працях В.І.Загвязинського, В.А.Кан-Каліка, Н.Д.Никандрова, М.М.Поташника, С.О.Сисоевої та ін. “Творчість у педагогіці передбачає, насамперед, наукові відкриття, виявлення раніше не пізнаних закономірностей навчання і виховання, дослідницьку, експериментальну розробку високоефективних методик, що дозволяють виконувати завдання як сучасної школи, так і школи майбутнього. Але не тільки. На цьому ж рівні суспільної цінності знаходиться і новаторство в практиці, під яким ми розуміємо створення принципово нових дидактичних або виховних розробок, що дозволяють суттєво підвищити ефективність педагогічного процесу”, - пише М.М.Поташник [4,6-7].

Цілком слушно вчений говорить про взаємозалежність педагогічної творчості й ефективності педагогічного процесу. Зовсім не випадково останнім часом увагу вчених привертає проблема готовності сучасного вчителя до творчої діяльності.

Професійне становлення майбутнього педагога в сучасних умовах спрямоване на підготовку такого вчителя, який досконально володіє методикою і технологією педагогічного процесу, вміє реалізувати в педагогічній практиці нові ідеї, задуми, нестандартні способи досягнення поставлених цілей. Підґрунтям такої підготовки стає – формування творчої, духовно і морально багатой особистості вчителя.

Підготовка до творчої педагогічної діяльності поєднує в собі два аспекти: вдосконалення її змісту і технологій, що віддзеркалюють характер творчої педагогічної праці, і формування вчительського професіоналізму, сучасного вчителя, важливою характеристикою якого є готовність випускника до творчої педагогічної роботи.



Проблема готовності достатньо повно вивчена науковцями, особливо у психологічному, дидактичному плані. Мета нашої статті полягає в конкретизації особистісного змісту проблеми. Готовність до творчої діяльності ми розглядатимемо як складне особистісне утворення, певний рівень розвитку рис особистості майбутнього педагога, що забезпечують його спроможність нестандартно виконувати професійні функції.

Ми виходили з тези Л.В.Кондрашової, яка професіоналізм учителя розглядає у взаємозв'язку з готовністю майбутнього фахівця до професійної праці. Вивчаючи педагогічну діяльність як цілісний об'єкт, Л.В.Кондрашова основну увагу приділяє взаємозв'язку між елементами цього об'єкта. Головною системоутворюючою характеристикою, за Л.В.Кондрашовою, є морально-психологічна готовність випускника педагогічного університету до вчительської роботи. "Морально-психологічна готовність – це не тільки запас професійних знань, умінь і навичок, а й такі риси особистості, що забезпечують успішне виконання професійних функцій: переконання, педагогічні здібності, інтереси, професійна пам'ять, мислення, увага, педагогічна спрямованість думки, працездатність, емоційність, моральний потенціал особистості, тобто ставлення до явищ, подій, професійних обов'язків з погляду на моральні суспільні норми і вимоги обраної професії вчителя" [2,8-9].

Заслуга Л.В.Кондрашової полягає в тому, що вона вперше дає теоретичне обґрунтування морально-психологічної готовності до педагогічної діяльності як комплексної характеристики педагогічного професіоналізму; досліджує механізм формування педагогічного професіоналізму; розкриває складні зв'язки, у структурі його змісту між професійними установками, переконаннями і діяльністю, з одного боку, та інтелектуальними, вольовими і психофізичними – з іншого. Сутність морально-психологічної готовності випускників вищої педагогічної школи до професійної діяльності Л.В.Кондрашова розуміє як "складне особистісне утворення, що поєднує в собі ідейно-моральні і професійно-педагогічні погляди і переконання, професійну спрямованість психічних процесів, самовладання, педагогічний оптимізм, налаштованість на

педагогічну працю, спроможність долати труднощі, самооцінку результатів цієї праці, потребу у професійному самовихованні, які забезпечують високі результати педагогічної роботи” [2,13]. У змісті цього особистісного утворення велике місце відводиться творчим здібностям.

Ми думаємо, що навчити творчості не можна, проте розвинути потребу нестандартного виконання професійних завдань, озброїти майбутніх педагогів способами творчої діяльності, створити умови для самореалізації творчої індивідуальності в педагогічному процесі цілком можливо.

Одним з важливих завдань навчального процесу вищої педагогічної школи є створення сприятливого для розвитку особистості студента, реалізації його творчого потенціалу, розкриття творчих можливостей і підготовки до різноманітної творчої діяльності освітнього середовища.

Формування індивідуального, творчого стилю діяльності майбутнього вчителя передбачає організацію систематичної цілеспрямованої роботи, яка ґрунтується на формуванні готовності студента до творчої діяльності.

Готовність до творчої педагогічної діяльності – це складне особистісне утворення, що поєднує в собі риси творчої особистості, емоційну і психологічну налаштованість, мотивованість творчої діяльності, певний багаж знань, які спрямовані на результативність педагогічної діяльності в цілому. Механізм педагогічної творчості містить у собі риси, що характеризують творчі здібності особистості майбутнього вчителя:

- абстрагування – здатність, відволікаючись від несуттєвого, формувати абстрактні поняття;
- емоційну стійкість, що забезпечує витримку і самовладання;
- здатність до ідентифікації себе з іншими;
- гнучкість мислення – здатність переключатися з однієї розумової операції на іншу;
- критичність мислення – здатність контролювати інформацію, що надходить, опірність шаблону;
- легкість генерування ідей – здатність створювати нові ідеї;

- професійно-педагогічне мислення, тобто таке мислення, що дозволяє проникати в причинно-наслідкові зв'язки педагогічного процесу, аналізувати свою діяльність, відшукувати науково обґрунтоване пояснення успіхів і невдач, передбачати результати роботи;
- перенос досвіду – здатність використовувати засвоєні зразки діяльності в новій ситуації;
- здатність розвивати ідею – вміння всебічно опрацювати ідею;
- творча уява – здатність створювати нові комбінації досвіду;
- відчуття проблеми – здатність самостійно виявляти проблеми.

Набір названих вище рис, їх визначеність під час рішення педагогічних проблем дозволяє оцінювати ступінь готовності студентів до творчої вчительської праці.

Організація педагогічного процесу у вищій школі має спрямовуватися на розвиток рис, що складають творчий потенціал особистості майбутнього вчителя. При цьому важливо забезпечити студентам активну позицію, що дозволила б їм перетворитися з об'єкта на суб'єкт педагогічного процесу. Такий перехід можливий, якщо у процесі навчання спиратися на технологію, що розкриває основні головні факти творчого процесу:

а) логічний аналіз дійсності з використанням майбутніх знань;

б) розв'язання проблеми є, але особистість його не усвідомлює і не може пояснити;

в) вербалізація інтуїтивного розв'язання проблеми – виконавець намагається описати її;

г) формалізація знайденого рішення – обрано правильний принцип творчого розв'язання проблеми [3,79].

Введення до навчального процесу технології, що моделює творчу діяльність, вимагає дотримання сукупності умов, що сприяють становленню готовності студентів до творчої педагогічної роботи. Серед цих умов ми виокремлюємо:

- наявність у студентів позитивного становлення і стійкої потреби займатися творчою діяльністю;

- чітке усвідомлення студентами особливостей, змісту, засобів, форм і методів творчої діяльності вчителя;
- залучення студентів до активної творчої діяльності, яка має професійно-педагогічну спрямованість;
- чітке усвідомлення типових труднощів, що зустрічаються у творчій діяльності вчителя-практика, і оптимальних способів їх подолання;
- стійку потребу майбутніх педагогів у систематичній роботі над собою по удосконалення своїх творчих здібностей;
- професіоналізацію підготовки студентів до творчої діяльності;
- своєчасну діагностику рівнів розвитку в майбутніх педагогів творчих здібностей і вмінь організувати діяльність не тільки свою, але й своїх вихованців;
- створення здорового клімату в групі, на факультеті, атмосфери загальної зацікавленості у виконанні творчих функцій;
- високий професіоналізм педагогів вищої школи.

Таким чином, формування готовності майбутнього вчителя до творчої педагогічної праці є складним, динамічним, педагогічно керованим процесом. Від ступеня сформованості цього складного особистісного утворення багато в чому залежить рівень професіоналізму сучасного фахівця. Педагог, який опановував основи творчості, може максимально використовувати в професійній діяльності і повсякденному житті творчий потенціал власної особистості, буде найбільш затребуваним в умовах постійних змін у сучасному суспільстві. Тільки такий педагог у змозі підготувати всебічно розвитку, творчу особистість, відповідає новому соціальному запиту.

### **Література**

1. Бердяев Н.А. Самосознание. – Л.: Лениздат, 1992. – 398 с.
2. Кондрашова Л.В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися. – М.: Изд-во Прометей, 1990. – 160 с.
3. Падалка О.С., Нісімчук А.М., Смолюк І.О., Шпак О.Т. Педагогічні технології. – К.: Українська енциклопедія. – 1995. – 250 с.

4. Поташник М.М. Педагогическое творчество: проблемы и опыт. – К.: Радянська школа, 1988. – 192 с.
5. Таинственнее чем мир / Сост., авт. введения и комментариев В.В.Кларин, В.Н.Петрова. – М.: Знание, 1991. – 80 с.
6. Философский энциклопедический словарь. – М., 1983.

*Н.В.Волкова*

## **ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА**

*Статья посвящена вопросу формирования информационной культуры личности в условиях стремительной информатизации общества.*

*The article deals with the question of forming of information culture of a personality in the condition of swift informatization of society.*

Сучасне суспільство характеризується прискоренням темпом розвитку техніки, створенням нових інтелектуальних технологій, перетворенням інформації у найважливіший глобальний ресурс людства.

Інформація – відомості про світ, що нас оточує, про процеси що протікають у ньому, які сприймаються живими організмами, управляючими машинами та іншими системами. Інформація в перекладі з латинської мови означає: роз'яснення, виклад чого-небудь або відомості про щось. Таке поняття як опрацювання інформації з'явилося відносно нещодавно, але опрацювати інформацію люди почали ще у давні часи [4,32].

У сучасних умовах інформація розглядається як дещо самостійне, в одному ряду із такими категоріями як матерія та енергія. Так, А.Д.Урсул стверджує, що інформація виявляється не просто засобом, навіть атрибутом матерії і усіх її систем, і відіграє більш важливу роль в “житті” цих систем, у природі взагалі. Він відмічає, що інформація допомагає кардинальним чином змінювати всю структуру соціальної діяльності.

Інформаційна культура являється однією із складових загальної культури, пов'язана із соціальною природою людини і є продуктом її різноманітних творчих здібностей. Темпи інформації суспільства обумовлюють актуальність проблеми



формування інформаційної культури особистості. Концепція інформаційної культури особистості ґрунтується на трактуванні людини, яка створює та сприймає інформацію, а інформаційна культура особистості розглядається як інструмент засвоєння та адаптації до умов зовнішнього середовища і як спосіб гармонізації внутрішнього світу людини в ході засвоєння всього об'єму соціально-значущої інформації.

Можна виділити такі елементи інформаційної культури:

- уже добуті знання про природу, суспільство, мислення, техніку та способи діяльності;
- способи діяльності, які втілюються у вміннях та навичках особистості;
- досвід творчої пошукової діяльності по вирішенню нових проблем, які виникають перед суспільством;
- норми ставлення до світу, один одного і т.д.

Останнім часом набула розповсюдження думка про те, що звичайне (всіма прийняте) значення слова "інформація" є надто еластичним, широким. Тому було запропоноване таке значення: "міра певності в повідомленні".

Спочатку із покоління в покоління інформація передавалася усно. Це були відомості про фахові навички, наприклад, про прийоми полювання, опрацювання полювальних трофеїв, засоби землеробства та ін. Але потім інформацію стали фіксувати у вигляді графічних образів навколишнього світу. Так, перші наскальні малюнки тварин, рослин, людей з'явилися приблизно 20-30 тис. років тому.

Розпочатий пошук більш сучасних засобів фіксування інформації призвів до появи писемності. Спочатку люди записували розрахунки з покупцями, а потім написи і перше слово. Як носій інформації використовували різні матеріали. В Індії – пальмові листи, у Вавилоні – глиняні плитки, на Русі користувалися берестом. Писемність була новим кроком людства у сфері збереження і передачі інформації. Першим революційним явищем тут став вихід друкарського верстата, завдяки якому з'явилася книга і, у такий спосіб, стало можливе тиражування фахових знань, зафіксованих на матеріальному носіїві.

На сьогодні потоки книг, зливаючись з потоками технічної документації і багатотомної довідкової літератури, утворюють океани інформації. Цю інформацію необхідно зберігати і передавати споживачу, для чого потрібний мобільний і ємнісний носій.

Але книга є незручним, складним, дорогим, головне - "повільним" носієм інформації. Вона не може безпосередньо впливати на виробничий процес. Спочатку людині необхідно знайти потрібну йому книгу, засвоїти накопичені в ній знання, що пізніше зможуть дати поштовх подальшому виробництву. Збереження книг потребує величезних знань і спеціальних кліматичних умов, а їхня доставка споживачу пов'язана із значними витратами розмноженні багатьох примірників та великими транспортними перевезеннями. Книга як носій інформації сьогодні вже відстає від навального просування людства шляхом освоєння природи. Прогрес у цій діяльності зумовлений у першу чергу розвитком комунікацій, тобто зв'язком між людьми, потребує розширення впливу інфосфери та техносфери [5,72].

Інформаційні стосунки, які виникають під час одержання, використання, поширення та зберігання інформації, потребують розроблення моделі фахівця *інформаційного профілю*.

Підготовка таких спеціалістів і створення умов для здобуття освіти в галузі інформаційної діяльності визнається справою державної ваги [1].

Інформаційна культура будь-якого фахівця (особистості) - це культура сприйняття інформації. Даний елемент допускає можливість керування власною увагою. Безсумнівно, увага - процес, що має і рефлекторний, і вольовий варіанти, полегшує впровадження раціональних механізмів у його здійсненні. Кожна людина зосереджує увагу на інформації, що відбиває її інтереси, потрібна їй, що вражає своєю незвичайністю. Проте практично кожний з нас спроможний відсіювати інформацію, що не відповідає нашим внутрішнім настановам, очікуванням, хоча рівень усвідомленості такого відсіювання різний. Для когось неприйнятним буде інформаційне повідомлення, що негативно впливає на психічний стан і викликає неприємну

асоціацію, тож у результаті відсіювання цей вплив буде зведено до мінімуму. Іншому не важко абстрагуватися від красивих слів і зосередити увагу тільки на ідеї, відсіяти красивий малюнок і зрозуміти відвертий смисл виниклого впливу. Культура сприйняття припускає і звичку ознайомлення з інформаційним повідомленням у повному обсязі, і звичку не заперечувати трансльованій ідеї, не дослухавши її до кінця, проте багато що в цьому процесі залежить і від самого фахівця, від його знання особливостей і розмаїття рівнів інформаційної культури.

Коляда М.Г. говорить, що, маючи справу з інформацією, надто важливо:

- розуміти, яка інформація потрібна, де її шукати;
- відсіювати невірогідну, застарілу, непотрібну інформацію;
- на основі наявних знань і здобутої інформації по-новому, ясно й чітко уявляти предмет інтересу, виробляти нові знання про різноманітні процеси;
- ділитися своїми знаннями з навколишніми, зокрема створюючи свої джерела інформації (наприклад, свій Web-сайт в Інтернеті);
- усе перераховане важливо робити ефективно, використовуючи для цього сучасні інформаційні технології;
- усе перераховане важливо вміти робити як одному так і в команді, з використанням як розподіленої індивідуальної, так і колективної діяльності [2,76-77].

Інформаційна культура визначає зміст думок, поведінку й характер практичної діяльності людей. Саме інформаційна культура покликана гармонізувати внутрішній світ суб'єкта, виробляючи раціональну інформаційну поведінку, завдяки чому він (суб'єкт) може досягти рівноваги в інформаційному взаємообміні з комп'ютерним і телекомунікаційним середовищем. Інформаційна культура – явище соціальне, тісно пов'язане з загальною культурою особистості й суспільства.

Об'єктом інформаційної культури є процеси інформаційної взаємодії суб'єктів і соціальних груп. Для інформаційного спеціаліста (документознавець, бібліотечний спеціаліст, інформаційний менеджер) інформаційна культура є основою професіограми, а її складові входять до ядра професійних знань, умінь і навичок. Структура інформаційної

культури суб'єкта повинна включати: елементи комунікативної, лексичної, інформаційно-правової, книжкової культури, культури наукового дослідження й розумової праці, культуру використання нових інформаційних технологій.

Інформаційна культура як особистості, так і суспільства ґрунтується на гармонізації внутрішнього світу окремих членів суспільства в перебігу освоєння всього обсягу соціальної інформації. Особливо це стосується інформаційних працівників, які повинні підтримувати “екологію інформаційного середовища”, яку розумітимемо як взаємини між об'єктами соціальних комунікацій між собою і з навколишнім інформаційним середовищем, а також підтримання якості цього середовища, зокрема мережі “Інтернет” як у плані подання інформації в мережу, так і в плані пошуку в ній інформації для задоволення інформаційних потреб користувачів.

Існує три основних аспекти, характерні для інформаційного суспільства:

- *технічний* – вся апаратно-технічна база інформатики;
- *програмний* – усі програмні продукти інформатики;
- *комунікаційний* – усі види комп'ютерних мереж з їхньою можливістю передачі інформації, усі види телефонного і факсимільного зв'язку.

У період переходу до інформаційного суспільства крім розв'язання згаданих вище проблем необхідно підготувати людину до швидкого сприйняття й опрацювання великих обсягів інформації, оволодінню нею сучасними засобами, методами і технологією роботи. Крім того, нові умови роботи породжують залежність інформованості однієї людини від інформації, придбаної іншими людьми. Йдеться про те, що людина повинна мати певний рівень культури щодо дій з інформацією. Для відображення цього факту був уведений термін інформаційна культура.

Інформаційна культура має різні тлумачення: як розуміння сучасної картини світу, як компетентність і здатність працювати з інформацією і людьми і т. ін. Нам здається, що найповніше поняття інформаційної культури визначив В.Н.Михайловський [3]. Він вважає, що це новий тип

спілкування, який дає можливість вільного виходу і доступ до інформаційного буття на всіх рівнях від глобального до локального, новий тип мислення, що формується в результаті звільнення людини від рутинної інформаційно-інтелектуальної роботи. Серед рис, що визначають цей тип мислення, вже сьогодні яскраво виявляється орієнтація на саморозвиток і самонавчання.

Інформаційна культура не тільки визначає тип поведінки, але і висуває вимоги до відповідальності самовизначення людини. Ці вимоги до рівня інформаційної культури реалізуються в процесі навчання й практики і формують певний соціальний характер, який визначає вимоги до типу мислення, до світосприйняття, потребує розвитку інтелектуальних, комунікативних якостей.

Для вільної орієнтації в інформаційному потоку людина повинна досягти певного рівня інформаційної культури як складової частини загальної культури. Інформаційна культура пов'язана із соціальною природою людини. Вона є продуктом різноманітних можливостей людини і виявляється в таких аспектах:

- у конкретних навичках щодо використання технічних пристроїв (від телефону до персонального комп'ютера і комп'ютерних мереж);
- у здатності і готовності використовувати у своїй діяльності комп'ютерні інформаційні технології, базовою складовою яких є численні програмні продукти;
- в умінні витягати інформацію з різноманітних джерел: як із періодичної преси, так і з електронних комунікацій, подавати її в зрозумілому вигляді і вміти її ефективно використовувати;
- у володінні основами аналітичної переробки інформації;
- в умінні працювати з різноманітною інформацією;
- у знанні особливостей інформаційних потоків у своїй сфері діяльності.

Інформаційна культура вбирає в себе знання з тих наук, що сприяють її розвитку і пристосуванню до конкретного виду діяльності. Невід'ємною частиною інформаційної культури є знання нових інформаційних технологій й уміння їх



застосовувати як для автоматизації рутинних операцій, так і в неординарних ситуаціях, що потребують нетрадиційного творчого підходу.

Підсумовуючи викладене, можна сказати, що необхідно створювати всі необхідні умови, що сприятимуть формуванню своєрідної культури спілкування в сучасному інформаційному суспільстві, і, як наслідок, формування інформаційної культури, як однієї з важливих складових духовного світу людини, яка буде жити у світі, де той, "хто володіє інформацією, той володіє світом".

### Література

1. Закон України про інформатизацію № 2657-ХІІ від 2 жовт.1992р.// Відомості Верховної Ради України. - 1992. - № 48. - С.650.
2. Коляда М.Г. Інформаційна культура економіста в умовах ринкової економіки.// Педагогіка і психологія.-2003.№2.- С.73-80.
3. Михайловский В.Н. Формирование научной картины мира и информатизация. – Спб: Петрополис,1994.-56с.
4. Ракитов А.И. Философия компьютерной революции.М.1991.
5. Урсул А.Д. Ноосферная модель науки и образования XXI века. // Социально-политический журнал. М., 1996. - №4.- С.75.

*Е.С.Полякова*

### ИНТЕНСИФИКАЦИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

*У статті розглядаються два шляхи інтенсифікації музично-педагогічного процесу у вищій школі: а) вдосконалення системи освіти; б) зміна методологічних підходів. Ресурсами інтенсифікації в руслі холистско-синергетичного підходу стоять: державна підтримка, опора на новітні наукові дослідження, особистісні потенції педагогів і студентів, закономірності музично-педагогічного процесу.*

*Two ways of the intensification of a musical and pedagogical process at higher educational institutions are examined*

*in the article: a) improvement of the educational system; b) change of methodological approaches. The resources of the intensification in the context of the holistic and synergetic approach are the following: state support, the results of latest scientific researches, the personal potential of teachers and students, the regularities of a musical and pedagogical process.*

Присоединение Республики Беларусь к Болонскому процессу поставило перед высшей школой ряд насущных задач, решение которых позволит специалисту с высшим образованием быть востребованным на европейском рынке труда. Одной из них является переход к двухступенчатой системе высшего образования: бакалаврат (не менее трех лет) и магистратура. При этом, как пишет главный секретарь МАН ВШ А.С.Цыбин, интеграция в европейское образовательное пространство предполагает, что бакалаврская степень станет показателем законченного высшего образования [5].

Чтобы стать конкурентоспособными на мировом рынке труда, специалисты музыкально-педагогического профиля должны получать качественное образование при наименьших временных и материальных затратах. Вероятно, четырех, а тем более пятилетний срок обучения, не может вписаться в европейские стандарты. Белорусский выпускник высшей школы вступает в трудовую деятельность в более позднем возрасте, что само по себе изначально ставит его в невыгодные условия. По качеству подготовки выпускники музыкально-педагогического факультета Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, например, способны конкурировать с выпускниками лучших европейских учебных заведений подобного профиля. При жесточайшем конкурсном отборе они становятся преподавателями музыки в Германии, редакторами музыкальных программ Би би си в Англии и пр. Но реформирование высшего образования позволило бы им успешнее проявлять себя в более раннем возрасте. Очевидно, что совершенствование музыкально-педагогического процесса в системе высшего музыкально-педагогического образования может и должно включать в себя сокращение сроков подготовки специалиста при сохранении (либо даже улучшении) его качества.

Таким образом, в сложившейся социокультурной и экономической ситуации наиболее остро встает проблема интенсификации музыкально-образовательного процесса.

Общеизвестна способность музыкального искусства программировать личностное творческое отношение к миру, способствовать всестороннему проявлению субъекта деятельности, предопределять активный действенный характер не только эмоционально-образного, но и абстрактно-логического мышления, повышать устойчивость эвристических процессов, развивать продуктивное воображение, стимулировать механизмы ассоциирования, углублять эмоциональную идентификацию и интуицию.

Система музыкально-педагогического образования актуализирует свои функции только во взаимосвязи и зависимости со всей системой школьного музыкального воспитания. Важными целями музыкально-педагогического образования, помимо максимального развития способностей и дарований будущего учителя музыки, достижения личностью высшей точки в развитии профессионализма, являются: освоение мира, вхождение в культурное пространство новых поколений белорусов, познание ими своей природы, духовности, самоактуализация в различных видах музыкальной деятельности. Без развитой и эффективной системы музыкально-педагогического образования реализация этих целей невозможна.

Анализ позволяет выделить два пути совершенствования музыкально-педагогического образования:

- проведение административно-организационных мероприятий, совершенствующих систему и повышающих ее гибкость, управляемость и эффективность;
- изменение методологических подходов к музыкально-педагогическому процессу в целом.

Рассмотрим первый из них. Подготовка профессионала-учителя музыки начинается значительно ранее университетского этапа образования. От того какую довузовскую подготовку имеет абитуриент, во многом зависит эффективность его обучения в высшей школе. Сложность музыкально-педагогической профессии во многом определяется

тем, что основные качества музыканта закладываются в раннем возрасте, в определенные сензитивные периоды. Так, например, качественное звукоизвлечение закладывается в период развития сенсорики, исполнительская техника – в период развития сенсомоторики и т.д.

Отсюда вытекает важность профориентационной работы, которая в нашем случае проводится в двух направлениях: а) оценка, адаптация и интеграция личности в музыкально-педагогическую профессию, что является традиционным в мировой практике; б) опора на индивидуальность человека как субъекта в процессе ориентации, предполагающая самостоятельность развития, личную свободу и способность к изменению внутренних позиций – направление, которое начало развиваться в последние годы.

В русле этого направления предполагается введение профильного обучения в старших классах школы (гимназии), для которого преподавателями музыкально-педагогического факультета БГПУ были разработаны пакет нормативных документов и специальные программы по предметам музыкально-педагогического профиля. Создание лицейских классов музыкально-педагогического профиля (Гимназия № 17 г.Минска, гимназия г.Борисова) и педагогических колледжей искусств (г.Молодечно) – важный этап совершенствования музыкально-педагогического образования, ибо только повысив качественный уровень довузовской подготовки можно открыть новые горизонты университетского образования [3]. В настоящее время сеть лицейских классов в Республике Беларусь расширяется, что позволит в дальнейшем получить подготовленного абитуриента всем учебным заведениям музыкально-педагогического профиля. Непрерывность и преемственность как важнейшие принципы образования в этом случае полностью реализованы и вузовский этап обучения начинается в оптимальном режиме. Это делает музыкально-педагогическую систему более гибкой и управляемой, что в конечном итоге повышает ее эффективность при меньших временных затратах.

Другой путь, которым может проходить интенсификация музыкально-педагогического процесса – изменение методологических подходов.

Современная система научного знания выдвинула две важные категории – *целостность* и *самоорганизацию*. Для образования эти категории имеют принципиальное значение и генерализируются в русле холистского и синергетического подходов. Еще в 70 –х годах XX века Ф.Кумбс признавал возможность использования в сфере образования и для ее анализа – понятий, категорий и идей из других областей знания. Сейчас, спустя 30 лет, речь может идти уже об интеграции этих категорий в едином подходе (холистско-синергетическом), опирающемся на фундаментально разработанные современной наукой пути получения нового знания.

Холизм возник в первой половине XX века как понятие целостности организма и вообще органически целостных образований (А.Мейер). Однако, в рамках концепции холизма можно исследовать процессы целостного развития и саморазвития, самореализации и самоактуализации личности во всей совокупности от причинности до творчества. Педагогический процесс требует всеохватывающего и целостного подхода, предполагающего не только обеспечение целостности развивающейся личности, учебно-воспитательного процесса, но и целостное исследование таких взаимосвязанных с образованием сложных систем как социокультурная среда, оказывающая непосредственное влияние на “скрытые программы развития” (педагогическая психология), и эмосфера общества (В.Г.Ражников).

Синергетика как наука о самоорганизации развивалась первоначально тоже в рамках естественнонаучного знания (Г.Хакен), но очень скоро переросла эти рамки, став общепризнанным междисциплинарным подходом. Понимание сложности существующего мира, развивающегося по законам нелинейной динамики, использование компьютеров для создания моделей сложных самоорганизующихся систем, позволяет исследовать огромное разнообразие поведения нелинейных систем, “..., которые статически неустойчивы, но движением которых вполне можно управлять” [2,55].



Применение теории самоорганизации в гуманитарной сфере (Г.Г.Малинецкий, С.П.Курдюмов, В.Д.Шадриков и т.д.) позволяет говорить о становлении синергетического подхода в научных исследованиях самого широкого спектра.

В частности, если слагаемые музыкально-педагогического процесса (цели, предмет деятельности, содержание музыкально-педагогического процесса, его средства и участники) – являются сложными динамическими системами в статике теряющими свои свойства, то сам процесс можно охарактеризовать как открытую неравновесную диссипативную метасистему, характеризующуюся множеством возможных флуктуаций.

Как может быть рассмотрена и исследована интенсивность музыкально-педагогического процесса в русле обозначенного нами подхода?

Интенсивность в переводе с латыни означает напряжение, усиление, например, труд, дающий наибольшую производительность. Это понятие можно сопрягать с тем, что Л.Н.Гумилев называет пассионарностью, пассионарной индукцией, способностью людей вкладывать огромные усилия в достижение трудных целей [1], что связано с особой инновационной направленностью, внедрением новых технологий и переходом к новым ресурсам. Все это невозможно без особого рода отношения людей к своей деятельности, без развитых эмоций и чувств инновации не осуществляются.

Выбор оптимальной стратегии музыкально-педагогического процесса предполагает увеличение “критической массы” интенсивности в освоении отдельных предметов. Почему предлагается ограничиться усилением интенсивности преподавания только отдельных предметов?

Основополагающий общенаучный принцип Оккама ограничивает ввод новых сущностей сверх необходимости. Следуя этому принципу, С.П.Капица, С.П.Курдюмов, Г.Г.Малинецкий указывают, что для качественного сдвига в системе университетского образования достаточно достичь “критического значения” и преодолеть его в нескольких дисциплинах, определяющих профессиональный облик специалиста. Остальные предметы – проходят, конспектируют,

заучивают и сдают, но, к сожалению, в профессиональной деятельности не пользуются, т.к. они не входят в понятийный аппарат будущего специалиста и не составляют профессиональный тезаурус [2].

Так и в музыкально-педагогическом образовании – значительная доля предметов при всех идеальных условиях преподавания и усвоения не способна кардинально сдвинуть эффективность и качество обучения *специалиста*. Прохождение этих предметов не является для него значимым. Даже среди специальных предметов не все являются равнозначными и равно эффективными для повышения качества подготовки будущего учителя музыки.

Анализ анкетирования, предложенного студентам музыкально-педагогического факультета, показывает, что на первое место по значимости для будущей профессии ставится специальность (основной инструмент, дирижирование или вокал), далее предпочтение отдается методике преподавания музыки в школе или методике преподавания специального предмета. К сожалению, такие дисциплины как общая педагогика и общая психология уступают место музыкальной педагогике и психологии (психологическим основам музыкально-педагогической деятельности). Подобная закономерность отмечается и на курсах повышения квалификации, где психолого-педагогический цикл переподготовки чаще всего преподается в отрыве от специального блока. О необходимости интеграции этих аспектов свидетельствуют данные анкетирования преподавателей музыки и специальных музыкальных дисциплин общеобразовательных школ.

Вероятно, для профессионального становления будущего учителя музыки значимыми являются те предметы, которые студенты и слушатели ИПК поместили на первые места. Изменение качества преподавания в этих дисциплинах способно интенсифицировать весь процесс подготовки специалиста. При известной локализации усилий в нелинейной диссипативной системе возникает возможность сверхбыстрого развития процесса и проявляется эффект “темпоральной

пластичности". Вероятностный прогноз в развитии системы – ускорение музыкально-педагогического процесса.

За счет каких ресурсов может осуществляться интенсификация процесса обучения? Безусловно, ресурсное обеспечение должно быть комплексным:

- государственная финансовая и материально-техническая поддержка организационно-административных новаций в области музыкально-педагогического образования;
- научно-информационное обеспечение развития музыкально-педагогического процесса;
- использование личного потенциала преподавательского корпуса и студенчества как внутреннего ресурса субъектов учебно-воспитательного процесса в высшей школе;
- опора на закономерности музыкально-педагогического процесса, способствующие становлению и развитию личностно-профессиональных качеств будущих учителей музыки и др.

В частности, создание лицейских классов музыкально-педагогического профиля находит государственную поддержку, что позволяет интенсифицировать и совершенствовать процесс подготовки специалистов в области массового музыкального образования и воспитания.

Следующим значительным ресурсом в области научно-информационного обеспечения является использование новейших данных научных исследований в области музыкальной педагогики и психологии: теоретические положения о развивающей функции музыкального искусства и многоаспектности воздействия музыки на личность; признание общего для музыки и эмоций принципа функционирования [4]; теория эмоционально-моторной природы музыкальности (В.В.Медушевский, В.И.Петрушин, С.И.Науменко и др.); концепция четырехслойной структуры музыкального восприятия, опирающаяся на четыре пласта мироздания (И.Перфильева-Корсакова); тезис о подсознательном воздействии на личность музыкального языка эмоций, помогающего приобретению воображаемого опыта и переводу его в плоскость реальных отношений личности (М.Мольц, А.Копленд, Г.М.Цыпин и др.).

Далее, креативность преподавателей и студентов и эмоциональная включенность в деятельность (как энергетическая основа для ее поддержания на нужном уровне интенсивности) являются сущностью внутреннего личностного ресурса.

И, наконец, объективным ресурсом являются закономерности музыкально-педагогического процесса: *творческий характер*, обуславливающий актуализацию творческого потенциала педагога-музыканта как системного качества личности, находящегося во взаимосвязи с уровнем его профессионализма; *аллотропизм музыкально-педагогического процесса* как альтернативный способ его осуществления, обусловленный эмоциональностью предмета деятельности (музыки) и эмоциональными компонентами самой деятельности; *полифункциональность* учителя, предполагающая множество педагогических позиций и равновеликие достижения при осуществлении как управленческих, педагогических, так и художественно-исполнительских функций; *поликультурность* музыкально-педагогического процесса. Открытость и динамичность культуры и образования обуславливают устойчивую связь развития личности с музыкально-педагогической деятельностью, осуществляемой носителем культуры в поликультурной среде.

Итак, повышение гибкости и управляемости системы музыкально-педагогического образования и изменение методологических подходов к нему могут способствовать интенсификации музыкально-педагогического процесса и сокращению сроков подготовки специалиста.

### Литература

1. Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. – М.: Мишель и Ко, 1993. – 640 с.
2. Капица С.П., Курдюмов С.П., Малинецкий Г.Г. Синергетика и прогнозы будущего. Изд. 3-е. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 288 с.
3. Паздников М. А., Полякова Е. С., Лизнева Т. П. Реформа школы и подготовка музыкально-педагогических кадров //

Известия Международной академии наук высшей школы. – М., 2003, № 3. – С.15-20.

4. Полякова Е.С. Психологические основы музыкально-педагогической деятельности: Моногр. – Мн.: БГПУ, 2004. – 195 с.
5. Цыбин А.С. Общественные образовательные объединения и развитие университетского образования // Известия Международной академии наук высшей школы. – М., 2003, № 3. – С. 127-133.

*Л.І.Косяк*

### **ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ**

*В статтє затрагується проблема професіональної підготовки педагогов-музикантов, важним аспектом котрої являється використання ефективної методики формування вокальної культури будучих учителєв музики. Предлагаються пути и способы дальнєйшого усовєршенствования вокально-исполнительского мастерства студентов в процесє спеціально організованої роботи.*

*The article touches on the problem of professional training of music teachers, the main aspect of which is the usage of effective methods for formation of vocal culture of future music teachers. It's suggested some ways and methods of further perfection in the vocal performing skill of students during the process of specially organized work.*

Інноваційні процеси в загальноосвітній школі, гуманізація педагогічного процесу актуалізують проблему подальшого вдосконалення якості підготовки вчителєв. Великого значення набуває формування вокальної культури педагога-музиканта, яка виступає показником професіоналізму сучасного вчителєв. Саме тому, майбутньому вчителю музики



необхідно мати високий рівень сформованості вокальної культури, що визначає успішність його професійної роботи.

**Мета** статті полягає в теоретичному обґрунтуванні сутності поняття "вокальна культура", у виявленні основних принципів, засобів і методів, що забезпечують ефективність формування вокально-виконавської культури майбутніх вчителів музики у процесі їх професійної підготовки.

Термін "вокальна культура" досить широко вживається в музично-педагогічній теорії і практиці. Спираючись на філософські культурологічні концепції теорії співацького мистецтва та виконавства спробуємо охарактеризувати вокальну культуру та накреслимо шляхи і методи її формування у студентів музично-педагогічних факультетів вищих навчальних закладів.

Вокальна культура розкриває неповторну особистісну сутність людини, тому згадану якість доцільно розглядати з позицій особистісного підходу в інтерпретації культури.

У науковій літературі існують різні підходи до визначення сутності цього поняття. Так, у словнику С.І.Ожегова культура трактується як "високий рівень чого-небудь, високий розвиток, уміння" [3,252].

С.М.Іконнікова розглядає культуру як "перетворення, поліпшення, яке виробляє людина в процесі цілеспрямованої діяльності для задоволення своїх матеріальних і духовних потреб" [2,6]. Культура являє собою унікальний соціальний феномен, що відбиває неповторність людської особи. З'явившись на певному етапі розвитку суспільства як історично зумовлена необхідність, культура є характерною ознакою людини, в процесі творчої діяльності якої виникають матеріальні та духовні цінності. В них опредметнюються ідеї, уявлення, ідеали, розкривається сутність митців. Опановуючи культурні цінності, людина перетворює їх на власне духовне

багатство, здійснює свій розвиток, становлення як особистості. Це дозволяє зрозуміти, що основним змістом культури є не самі матеріальні та духовні цінності, а людська особистість, її розвиток, самовдосконалення. Відповідно до цього, культура – це певний ступінь, міра формування, розвиток соціальних сил людини в її різноманітній діяльності.

Формування вокальної культури, на наш погляд, - це процес самовдосконалення особистісних і професійних якостей майбутнього педагога-музиканта, який забезпечується вокально-виконавською діяльністю шляхом збереження і розвитку співацького голосу, оволодіння вокальними навичками та ціннісними уявленнями про співацьке мистецтво.

У методиці формування вокальної культури постановка голосу є однією зі складових підготовки вчителя до професійної діяльності і являє собою “сукупність прийомів, за допомогою яких досягається максимальна ефективність дії органів, які беруть участь у співацькому голосоутворенні, правильність дії цих органів з точки зору науково-об’єктивних даних анатомії, фізіології, акустики і т.п. Постановка голосу є вихідним моментом у навчанні професійному мистецтву співу, мета якої – досягнення природності й свободи звукоутворення, максимального розширення діапазону голосу, а також збільшення його сили, яскравості та забарвленості тембру” [4,214].

Формування вокальної культури повинно здійснюватися згідно принципу поступовості в ході спеціально організованої роботи, яка включає такі основні завдання:

- встановлення послідовності формування культури співу майбутнього вчителя музики;
- аналіз ефективності розроблених методів в умовах їх впровадження;
- обґрунтування змін у рівнях сформованості вокальної культури студентів;

- одержання вірогідних результатів та висновків.

На нашу думку, формування культури співу здійснюється за методами:

- стимуляції мотивів самовдосконалення;
- розвитку музичного слуху;
- творчо-пошукової роботи;
- контролю та самооцінки.

На основі досліджень Н.М.Згурської [1], до засобів педагогічного впливу, ми віднесли:

- підготовчі вправи творчого спрямування;
- формуючи завдання трьох типів;
- вибір вокальних творів з репертуарного списку;
- аналіз виконавської майстерності видатних співаків;
- фіксація власних надбань за допомогою ведення щоденника в період педагогічної практики;
- вивчення вокально-методичної літератури та її опрацювання;
- творчі завдання (рольові педагогічні ігри типу викладач-студент, студент-викладач; спеціальні консультації; співбесіда з обговоренням проблеми формування вокальної культури);
- публічна виконавська діяльність майбутніх вчителів (на факультеті, в школі);
- класні прослуховування.

Одним із засобів, що сприяють успішному формуванню вокально-виконавської культури ми назвали формуючі завдання трьох типів. Розглянемо в чому полягає сутність цих завдань на різних етапах їх призначення.

Основна мета завдань I типу - стимуляція прогнозуючої функції вокального мислення та розвиток внутрішньо-слухової сфери. Завдання на цьому етапі полягають у створенні інтерпретаторської концепції вокального твору:

1. Зробити музично-теоретичний та виконавсько-педагогічний аналіз обраних творів.

2. Проінтонувати вокальний твір внутрішнім слухом, визначити найважливіші в смисловому плані моменти (мотив, фраза, фрагмент).
3. Відредагувати вокальний твір у різних варіантах, відповідно до запропонованого образу.
4. Зробити власну (загальну) виконавську редакцію вокального твору.
5. Скласти усну анотацію до вокального твору, який вивчається, акцентуючи увагу на *розкритті в ній образного змісту*.
6. Проспівати вокальний твір без допомоги інструмента (a cappella).

Основна мета завдань II типу – забезпечення самостійного пошуку виконавського втілення художнього образу. Завдання на цьому етапі полягають у реалізації інтерпретаторської концепції вокального твору:

1. Опрацювати вокальний твір поелементно, зосереджуючи увагу на:
  - а) чистоті інтонування мелодії, точності ритму;
  - б) образній відповідності звуковедення;
  - в) стилістичні відповідності;
  - г) якості технічного втілення;
  - д) чіткості дикції, артикуляції;
  - є) виразності фразування, динаміки, агогіки;
2. Проспівати головні фрагменти вокального твору, використовуючи при цьому прийом інтонаційного перебільшення.
3. Відтворити повністю вокальний твір за розробленими різними редакторськими варіантами;
4. Виконати вокальний твір за власною редакцією;
5. Провести необхідну психологічну підготовку до публічного виступу, спрямовану на подолання сценічного хвилювання, невпевненості.

Основна мета завдань III типу – розвиток дійового слухового самоконтролю. Завдання на цьому етапі орієнтовані на коригування та адекватну самооцінку співу:

- проспівати вокальний твір, установити недоліки виконання та виявити їх причини;
- знайти оптимальні шляхи для виправлення встановлених недоліків;
- прослухати різні інтерпретації певного вокального твору, порівняти їх та зробити аналіз виконавських стилів, засобів музичної виразності;
- порівняти вокальні твори з однаковою назвою різних композиторів, наприклад: “Не пой красавица при мне” М.Глінки і С.Рахманінова, “Ночной Зефир” М.Глінки і О.Даргомижського.
- зробити самооцінку власного публічного виступу з позицій особистих ідеалів, завдань естетичного виховання;
- скласти рецензію на виступ певного студента чи концертного виконавця-соліста;
- добрати вокальний репертуар для подальшого професійного зростання.

Робота з даними завданнями повинна проводитись на нескладному, але художньо цікавому вокальному матеріалі, який представлено у спеціально розробленому репертуарному списку. До цього списку ми пропонуємо включати вокальні твори різних епох і країн, сучасних українських авторів а також велику кількість пісень для дітей.

Усі види діяльності студенти можуть використовувати на педагогічній практиці у загальноосвітній школі. У цей період створюються найбільш сприятливі умови для розширення сфери інтерпретаторської діяльності майбутніх вчителів музики, фіксації власних надбань. Щоб навчальний процес набув методичної спрямованості, студентам пропонується завести “зошити досягнень”. Їх впровадження дозволить визначити власні недоліки й позитивні якості майбутніх вчителів, допоможе накреслити шляхи подальшого вдосконалення професійної майстерності.

Таким чином, представлена методика формування вокально-виконавської культури студентів ґрунтується на



принципі поступовості. Вона включає різні засоби педагогічного впливу, які розподілені відповідно призначеності кожного етапу. Використання цих засобів здійснюється за допомогою групи відповідних методів, які максимально сприяють розвитку усіх компонентів вокальної культури.

#### Література

1. Згурська Н.М. Методика формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя // Теорія і методика мистецької освіти: Зб. наук. праць / Ред. кол. О. П. Щолокова та ін. – К.: НПУ, 2001. – Вип. 2. – С. 134-140.
2. Иконникова С.Н. Диалог о культуре. – Л.: ЛГУ, 1987. – 243 с.
3. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1987. – 750 с.
4. Энциклопедический музыкальный словарь / Отв. ред. Г. В. Келдыш. – М.: Большая советская энциклопедия, 1959. – С.214.

*Т.Г.Борисенко*

### **ОВОЛОДІННЯ МЕТОДИЧНИМИ ПРИЙОМАМИ ОРГАНІЗАЦІЇ СПІЛЬНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ – ОДИН З НАПРЯМКІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ**

*В статье анализируются методические приемы, способствующие эффективной организации совместной учебной деятельности учащихся на уроках музыки в школе. Приобретение опыта применения этих приемов способствует улучшению профессиональной подготовки будущих специалистов.*

*The traditional and other methodical techniques of effective organization of educational activities of pupils at the music lesson at school are analyzed in the article. Gaining the experience of using these techniques improves the professional Teachers Training activities of the future specialists.*

Актуальність використання методичних прийомів навчання та виховання обумовлена вимогами сьогодення –

ростом професійної підготовки майбутніх учителів музики, невід'ємною складовою якої є їх підготовка до організації спільної навчальної діяльності учнів.

Мета статті – проаналізувати методичні прийоми, що сприяють ефективній підготовці майбутніх учителів музики до організації спільної навчальної діяльності учнів.

На наш погляд потребує подальшого розвитку розробка застосування студентами-практикантами різноманітних методів організації означеної діяльності, оскільки дане питання потребує більш широкого висвітлення. Це і є головною метою даної статті – оволодіння майбутніми вчителями музики ефективними методами організації спільної навчальної діяльності учнів та їх застосування на практиці в загальноосвітній школі.

У рамках спецкурсу “Організація спільної навчальної діяльності учнів на уроках музики в школі” відбувається оволодіння студентами методами організації даної діяльності, що забезпечує їх правильну психологічну установку на спільну діяльність, відкритість у стосунках з учнями, готовність до різних проявів контакту, зацікавленість у спілкуванні з ними, готовність до взаємодії та ін.

Оволодіваючи теоретичними і практичними аспектами професійної підготовки майбутнього вчителя музики, студенти опановують основні методи, які включають: діалогізацію навчального процесу, що передбачає забезпечення рівності позицій усіх учасників спільної навчальної діяльності, право кожного на особисту думку, можливість її висловити і захистити; персоналізацію ідей, виступів, проектів; конструктивну інтерпретацію і обговорення пропозицій щодо організації спільної навчальної діяльності учнів.

Відомо, що в рамках традиційної системи організації навчально-пізнавальної діяльності студентами оволодівається позиція об'єкта педагогічного впливу з боку викладача. Засвоєна вже зі школи, ця позиція привчає студентів беззастережно сприймати, запам'ятовувати і оперувати тільки тією інформацією, судженнями, які їм дав викладач. Актуалізація особистої – суб'єктивної – позиції студента в цих ситуаціях не передбачається.

Тому першочерговим завданням занять спецкурсу стало змінити стереотип ставлення студентів до навчальної інформації, перевести їх позиції об'єкту, що сприймає і запам'ятовує у позицію суб'єкту, що активно думає, сприяє взаєморозумінню, взаємодії.

Враховуючи цю обставину, основною формою організації спільної навчальної діяльності студентів виступає дискусія, що проводиться в умовах групових та індивідуальних занять. Формами організації такої діяльності є обрані ігрове імітаційне моделювання ситуацій спільної навчальної діяльності учнів, обговорення і захист проєктів і результатів діяльності самих студентів в умовах педагогічного процесу.

Напрацювання досвіду організації спільної навчальної діяльності учнів студентів відбувається на педагогічній практиці в загальноосвітніх школах м. Ялти.

Технологічно позитивна навчальна взаємодія при спільній навчальній діяльності здійснюється найбільш плідно, коли реалізуються на рівних: формування почуття "Ми"; обов'язкове встановлення особистого контакту між учнями; прагнення до здійснення мети спільної діяльності; надання та прохання допомоги.

Під час практики студенти прагнуть створити на уроках музики позитивний фон радості та ухвалення через авансування, зняття страху, подання прихованої допомоги, мобілізацію активності, посилення мотивації учнів.

Майбутні фахівці допомагають учням у їх спільній навчальній діяльності, коли пояснюють, показують, нагадують, натякають, підводять, радять, заохочують, стимулюють, вселяють впевненість, зацікавлюють, надихають, проявляють любов, повагу, заохочують вимогливість, сприяють задоволенню потреб росту, вільного вибору, надають учневі радість спілкування, закріплюють його авторитет серед однолітків.

Інтеракція в спільній діяльності допомагає майбутньому вчителю вивчити особистість учня, взаємовідносини в конкретному класі і безпосередньо корегувати ці процеси.

Стосовно інтерактивних методів можна сказати, що саме вони і спрямовані на взаємодію учнів у класі. Завдяки

ігровій формі їх проведення методи дають змогу вчителю мати набагато ширше уявлення про ставлення учнів до навчання, про психологічний клімат у класі, про офіційних, ділових і емоційних лідерів, про “сильних”, “пасивних” учнів, робити безпосередню корекцію під час експериментальної взаємодії.

Усі інтерактивні методи стосуються емоційної сфери кожного учня, висвітлюють його статус, дають можливість проявити активність у взаємодії з однокласниками. Методи фактично не допускають самоусунення від групової роботи учнів. Але якщо й трапляється категорична чи демонстративна відмова (хоча таке буває рідко), то це дає не менше матеріалу для психологічних висновків, ніж активна участь школяра в спільній діяльності.

Використання інтерактивних методів передбачає в основному ігрову форму їх проведення. Розкриваючи ігрову форму організації діяльності, ми вважаємо за необхідне вказати на такі їх характеристики:

- просторово-часова відокремленість означає, що дія та її результат містяться в рамках однієї ігрової ситуації. Ситуація є умовною, у ній виконуються умовні дії;
- нормативний компонент дії, представлений системою правил. У рольовій грі імітуються норми, що регулюють діяльність;
- штучно організований процес інтенсивної взаємодії учасників гри включає механізм самоактуалізації особистості, надає їй можливості побачити перспективу розвитку. Ігрові правила орієнтують на нові системи цінностей;
- на основі ігрової поведінки, в якій реалізуються різноманітний зміст й індивідуальні особливості учасників гри, закріплюються індивідуалізовані системи засобів діяльності, формуються стильові характеристики;
- учасники гри як носії певних установок імітують реально існуючі позиції й таким чином включаються в систему знакових елементів. Така модель дає можливість уявити різні аспекти складних процесів, визначити оптимальний характер управління цими процесами. В моделі забезпечується відмінність особистісного змісту і позицій

учасників гри, тому зумовлена перевага ігрової імітації над традиційними формами прогнозування.

Застосовуючи інтерактивні методи, студент-практикант ставить перед учнями певне завдання, отримує від них певну інформацію, аналізує її, редагує і доводить до учнів корекцію їх поведінки. Разом з тим він сам потрапляє у ситуацію інтенсивної, когнітивно і емоційно насиченої взаємодії зі школярами, в якій повинен сприймати особливості значущої інформації, вміти її правильно аналізувати, проявляти те чи інше ставлення й відповідним чином коригувати взаємодію стосовно характеру зворотної реакції.

Аналізуючи підготовку до організації спільної навчальної діяльності учнів майбутніми вчителями, ми бачимо, що така робота передбачає ігрову форму проведення та певну імітацію моделі навчання або виховання. Тому закономірно, що будь-яка модель має визначатися за якимись ознаками. Загальні ознаки при визначенні моделі будь-якої діяльності полягають в наступному: наявність проблеми і об'єкта ігрового моделювання; неоднаковість інтересів учасників, що пов'язана з виконанням різних функцій, які передбачені ролями; взаємодія учасників; створення обставин, в яких учасники повинні приймати рішення в певній ситуації та аналізувати свої дії; динамічність змін обставин, їх залежність від дій учасників; наявність системи стимулювання.

Застосування інтерактивних методів організації спільної навчальної діяльності учнів відбувається в проведенні пізнавальних ігор, що розпочинається зі спільного аналізу їх змісту, протягом яких створюються різноманітні ділові відносини, що були викликані обміном інформацією серед учнів, їх участю у підготовці музичного змагання.

У гру включається кожен учень, мобілізуючи свої знання, вміння, попередній досвід. Крім того, в іграх вони напрацьовують вміння спілкуватись, долати відлюдькуватість, пасивність. "Важкі" учні змінюються, відчують себе фізично вільними, спокійнішими, психічно захищеними.

Застосування інших інтерактивних методів передбачає прямі контакти, взаємодії учнів між собою.



Відтворення учнями реальних відносин в уявленій ситуації на основі існуючих знань відбувається у сюжетно-рольових іграх. Так, на підсумковому уроці один із студентів-практикантів запропонував таку ігрову ситуацію: “Ви досвідчені музикознавці. Вам треба порівняти виразні можливості музики в “Марші” з балету П.Чайковського “Лускунчик”, в “Марші Чорномора” з опери М.Глінки “Руслан і Людмила” і в “Марші” з опери Ш.Гуно “Фауст”. Визначте, що в них загального і що їх відрізняє?” Для цього пропонується учням вибрати 3-х арбітрів. Усіх учасників ігри він знайомив з критеріями оцінки. Інші учні поділялися на дві команди. Практикант виконував роль вільного спостерігача. Арбітри визначали, яка команда відповіла краще. Така гра викликала у школярів великий інтерес і навчальну активність.

На перший погляд, при проведенні цих методів студент-практикант виглядає пасивно, адже він тільки дав завдання, а далі учні самі обмінюються інформацією. Однак насправді й на нього тут лягає значне психологічне й емоційне навантаження. Використовуючи методи, наведені вище, він має змогу прямо, безпосередньо регулювати взаємодію, монополюючи отримувати від учнів інформацію, відповідним чином її дозувати й редагувати при зворотній “віддачі”. В даному ж випадку взаємодія між учнями не опосередковувалася діяльністю вчителя, а здійснювалася безпосередньо на рівні “учень — учень”, “учень — група”. Студенту ж важливо не випустити процес діяльності з-під контролю, бо тоді вплив взаємодії на взаємні оціночні ставлення був би стихійним і непередбаченим, що інколи призводило б до зовсім небажаних наслідків. У такому разі інтеракція між учнями повністю залежить від структури емоційних стосунків у класі, що склалися в даний час. В той же час певним чином відіграють роль взаємні впливи в класі. Такі взаємовпливи і їх соціально-психологічний зміст реалізувався у способах і прийомах впливу учнів один на одного у процесі діяльності. Засобом взаємовпливу партнери “обробляють” один одного, прагнучи при цьому до зміни й перетворень психічного стану, установок і остаточного підсумку поведінки і психологічних якостей особистості.

Втрата практикантом контролю над процесом діяльності часом приводила до непорозуміння, образи, а то й до конфлікту. Внаслідок цього студент, звичайно, не міг використати організацію спільної навчальної діяльності учнів й отримати матеріали як фактор, стимулюючий оптимізацію взаємостосунків і прагнення учнів до спільного результату.

Студенти використовували активні методи в оцінюванні учнями діяльності груп на уроці, застосовуючи ділову гру. Учасники груп радились між собою, обговорювали і виставляли бали іншій групі. Спочатку практиканти пропонували представникам однієї з груп зіграти роль спочатку “Доброго вчителя”, а потім роль “Дуже суворого вчителя”. Критерії відповіді були записані на дошці і “вчитель”, звіряючись з ними, давав їй оцінку. Правила гри: необхідно було знайти обґрунтування кожній своїй висловленій думці, не відступати від ролі (“добрий” не може стати “суворим” і навпаки). Виконуючи першу роль, учні вчилися відшуковувати позитивні моменти у відповідях (навіть якщо їх немає), в іншому – негативні. Відбувалося також формування умінь коректно сформулювати і висловити свою думку, обґрунтувати прийняту позицію, прийняти незвичну пропозицію. Цікавими були моменти, коли учням доводилось оцінювати одну й ту ж саму відповідь однокласника спочатку в одній, а потім у протилежній ролі або оцінювати власну відповідь з позиції “суворого” вчителя.

Основними прийомами керування виступали запитання до того, хто здійснював оцінку. Саме за допомогою запитань, а не прямої вказівки, легше було досягнути бажаного результату. У нагоді стала порада, жарт, а також прийоми невербального спілкування – подив або підтримка, виражені поглядом. Таким чином здійснювалася взаємооцінка груп.

Для включення в спільну навчальну діяльність молодших школярів гра є одним з найбільш ефективних засобів. У підлітковому віці найбільш сильно проявляється бажання обговорити що-небудь з однолітками. Крім того, учень цього віку використовує найменший привід для того, щоб якимось звернути на себе увагу, стати відомим серед інших. Введення в урок обговорення (наприклад, результатів діяльності, розподілу

функцій спільної діяльності, взаємоперевірки, взаємооцінки) зацікавили учнів, забезпечили їх пильне ставлення до форм спільної навчальної діяльності. У старших школярів починав підвищуватись престиж знань. Спонукаючи їх до спільної взаємодії могло, наприклад, усвідомлення можливості надати та отримати допомогу, обміняти інформацією.

Однак створення загального позитивного ставлення до форм спільної діяльності було тільки першим кроком формування мотивації навчальної взаємодії на уроці. Використовуючи його, студент-практикант від показу переваги спільної навчальної діяльності над індивідуальною повинен був перейти до організації такої діяльності. Перш за все учні, в якій би формі взаємодії вони не брали участь (гра, обмін функціями, обмін інформацією і т.п.), повинні були бути забезпечені засобами взаємодії. Ними могли стати дії, пов'язані з навчальним матеріалом. Наприклад, для того, щоб виконати пісню, треба було щось певне напрацювати. Звернення учнів до аналізу особистих дій і дій партнера, а не тільки до оцінки отриманого результату дає їм змогу порівнювати, співвідносити і, отже, сприяє формуванню засобів спільної навчальної діяльності, становленню мотивації цього виду навчальної діяльності.

При взаємодії з інертними учнями пропонується використовувати наступне: не вимагати від них негайного включення в діяльність, оскільки їх активність у виконанні нового виду завдань росте поступово; пам'ятати, що вони не можуть активно діяти з різноманітними завданнями; не вимагати швидкої зміни невдалих формулювань при усних відповідях – їм необхідний час на обміркування; не запитувати їх на початку уроку, оскільки інертні учні важко переключаються з попередньої ситуації; уникати ситуацій, коли треба отримати швидко усну відповідь на несподіване запитання; необхідно надати час на обміркування та підготовку; у момент виконання завдань не треба їх відволікати.

У спільній навчальній діяльності учнів викликає певний інтерес застосування методу "Сніжна куля". Він містить наступне:

1) індивідуальна робота учнів над даними проблемами;

2) створення учнями пар і робота в них;

3) створення четвірки;

4) з четвірки створення вісімки;

5) з вісімки створення шістнадцятки;

6) результат – показ спільної навчальної діяльності учнів.

Підвищує активність учнів на уроці застосування студентами-практикантами методу “Мозковий штурм”. Цей метод опрацював американський вчений 60-х років ХХст. Алекс Осборн. Суть методу виражається в подачі, поєднанні різних понять, рішень, які виникають при блискавичному озорінні. “Мозковий штурм” давав учням велику творчу користь.

На практиці студенти застосовували методи організації спільної навчальної діяльності учнів, що були напрацьовані ними на практичних заняттях зі спецкурсу: діагностування, порівняння, спонукання до діяльності, надихання на досягнення. Учні при цьому залучалися до міркувань, дослідження та експерименту, що проводилося командою або групою в змаганні, індивідуальній роботі в групі, хорових відповідях, коротких письмових відповідях групи.

Для виявлення усвідомлення учнями взаємодії, створення сприятливого оточення у спільній навчальній діяльності учнів використовувався прийом “вибір партнера”. Цей прийом є модифікацією відомої соціометричної процедури. Він застосовується при обстеженні учнів, які так чи інакше висловили своє бажання працювати разом. Характер вибору партнера дозволяє уточнити мотиви учнів при виборі форми навчальної взаємодії.

Один з варіантів цього прийому дає змогу студенту-практиканту отримати інформацію не тільки про наявність та рівень сформованості в учня бажання взаємодіяти, але і про стосунки школярів між собою, що необхідно враховувати при комплектуванні груп для спільної навчальної діяльності. При цьому учні отримували картки, в які вони повинні були вписати прізвища чотирьох своїх однокласників, з якими хотіли б бути, в одній групі, і мотивувати свій вибір. На першому місці зазначалося прізвище найбільш бажаного партнера. Студент казав учням, що їм треба виконати завдання разом з однокласниками. Для цього треба розбитись на невеликі групи

по чотири – п'ять учнів. Кожна група виконувала своє завдання. Щоб скласти списки цих груп, потрібно було врахувати думку кожного учня. Тому їм було запропоновано записати на картці прізвища чотирьох однокласників, з якими б вони хотіли бути разом в групі, і пояснити, чому вони обрали саме їх. Почати список треба було з прізвища того учня, взаємодія з яким була б для учня найбільш бажаною. Потім учні усі разом аналізували, наскільки успішно вони справились з завданням.

Інший варіант дозволяє доповнити та уточнити відомості, які вже були отримані. Головна мета – виявити ті якості партнера, на які зорієнтований учень, і отримати уявлення про спрямованість його на виконання спільної навчальної діяльності. Учні при цьому отримували картки, на яких були перелічені якості партнера по спільній навчальній діяльності, якими можна було б керуватись при доборі групи. Вони повинні були їх проранжувати, тобто поставити поряд з кожною якістю певний ранг в залежності від того, наскільки для нього якість значима. В картці перелічені, наприклад, такі якості партнера по спільній навчальній діяльності: 1. Добра людина. 2. Мій друг (подруга). 3. Багато знає. 4. З ним цікаво спілкуватись. 5. Відтворює гарну мелодію. 6. Весела людина. 7. Відмінник. 8. Добре знає матеріал. 9. Надійний помічник. 10. Може цікаво передати музику. 11. Може зрозуміти те, що ти хочеш сказати. і т. ін.

Практикант казав учням, що їм належить виконати завдання разом з однокласниками. Як вони думають, яким повинен бути їх партнер? Які якості повинні йому належати для того, щоб взаємодія в групі йшла успішно? Щоб було легше відповісти на ці запитання, їм роздані картки, на яких написані ті якості, за якими їх однолітки обирали собі партнерів. Учні повинні були прочитати їх уважно і вказати, які з названих якостей, на їх думку, повинні були б стати визначаючими при виборі партнера. Перший номер повинен був стояти поряд з найбільш важливою якістю партнера. Другий – поряд з менш значною і т. д. Якщо в списку не була названа та якість, яку учень вважав найбільш важливою для партнера при спільній навчальній взаємодії, то він міг її дописати і поставити поруч з нею відповідний номер.



Учні по-різному мотивували вибір свого партнера. Студенти проводили якісний і кількісний аналіз їх відповідей.

Якщо учень виділяв відповідні типу “Він добра людина”; “Він мій друг”; “З ним цікаво спілкуватись”, то можна було сказати, що в виборі він керувався відносинами, які склались в інших видах діяльності, наприклад, ігровій, громадсько-корисній і т. інш. Ні до навчання, ні до спільної навчальної діяльності цей вибір не мав відношення.

Якщо учень виділяв відповідні типи “Він відмінник”; “Він наспівує гарну мелодію”; “Він багато знає”, то можна сказати, що при виборі він керувався прагненням отримати обов’язково добрий результат. Які мотиви визначали в цьому випадку його діяльність, могло виявити тільки додаткове дослідження. Можливо, це мотиви уникнення неприємностей або мотиви досягнення, тобто мотиви, які не мають відношення до навчальної діяльності. Однак, тут могли бути і неточно виявлені навчальні мотиви: коли учень хотів не тільки отримати добрий результат, але і чомусь навчитись у більш умілого партнера. Але про одне можна говорити впевнено: взаємодія партнерства в цих учнях відсутня.

Якщо ж на перше місце учень виносить такі якості як: “Він може зрозуміти те, що я хочу сказати” чи “Він хороший, надійний помічник”, то в цьому випадку можна було припустити, що учень спрямований на взаємодію з однокласником і мотиви співробітництва у нього в якійсь мірі сформовані.

Повторюючи обстеження через деякий час і порівнюючи отримані результати, ми виявили зміни в мотиваційній сфері учнів в залежності від їх уміння взаємодіяти, зафіксувати вплив спільних форм навчальної діяльності на становлення взаємодії партнерства.

Можна продіагностувати виявлені мотиви учня, порівнюючи їх відповіді. Студент-практикант фіксував наступне: в деяких учнів якості партнера, які визначені як найбільш важливі для успішного здійснення спільної навчальної діяльності, не співпадали з їх же поясненням причин вибору того чи іншого однокласника для спільного виконання дій. Наприклад, ранжуючи якості, які необхідні партнераві, учень

підкреслив, що для успішної спільної навчальної діяльності необхідно, щоб “зміг зрозуміти те, що я хочу сказати”. Характеристика ж “весела людина” зайняла останнє місце. При виборі ж партнера учень підкреслив, що з ним буде “весело працювати: він вміє смішити”. Іншими словами, учень знає, що для успішної діяльності потрібен добрий партнер, але, коли його обирає, керується зовсім неділовими якостями однокласника. Таким чином, мотиви усвідомлюючі і реально діючі в цьому випадку не збігаються і говорити про те, що в учня є мотив партнерства, не можна: він про нього тільки знає, але не діє узгоджено з ним.

Таким чином, позитивний результат організації спільної навчальної діяльності учнів на практиці в школі багато в чому обумовлений оволодінням студентами методичними прийомами даного аспекту, завдяки чому розширюються можливості такої організації, напрацьовується досвід її впровадження.

#### Література

1. Грабська І.А. Проблеми побудови ігрової форми організації колективної діяльності та спілкування // Проблеми соціальної психології: Міжвід. наук. зб.; Вип. 1. – К.: Либідь, 1992. – С. 45-51.
2. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. – М.: Просвещение, 1987. – 205 с.
3. Касьянов О. Педагогічний аналіз взаємодії вчителя і учнів в навчальному процесі // Рідна школа, 2000. – №7. – С. 63-65.
4. Кларин М.В. Интерактивное обучение - инструмент освоения нового опыта // Педагогика. – 2000. – № 7. – С.12-18.
5. Ростовський О.Я. Професійна підготовка майбутніх учителів музики: проблеми і перспективи // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка №2. – 2001. – С. 15-22.

**В.П.Андрющенко**

## **РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ**

*У статті досліджено сутність музично-естетичної діяльності майбутніх учителів музики і фактори, які підвищують її ефективність.*

*Психолого-педагогічні методи в музично-естетичній діяльності допоможуть майбутнім фахівцям реалізувати свої творчі можливості, підвищити свою майстерність.*

*In the article the author investigates essence of musical aesthetic activity of graduates, music teachers and also the factors increasing it.*

*The pedagogical technology of formation the students' readiness of to the activisation of the elementary schoolchildren's art activity is cleared up and experimentally approved. The necessary and sufficient pedagogical conditions of its functioning are defined in the Work of a higher pedagogical school.*

В современных условиях роста дефицита духовности проблема подготовки всесторонне развитых, одаренных учителей музыки чрезвычайно актуальна.

Творческая деятельность учителя музыки особенно ярко проявляется в исполнении. Проведение уроков музыки нельзя представить без сопровождения, музицирования и т.п.

Деятельность учителя представляет огромные возможности для раскрытия творческих способностей, она максимально развивает самостоятельность, привлекает прошлый эстетический опыт, устанавливает ассоциативные связи, активизирует эмоционально-волевую сферу психики. Все это требует от личности учителя определенных качеств: быстрой ориентировки, сообразительности, мобильности памяти, живости воображения, тонкой чувствительности, терпеливости.

Эффективная деятельность зависит от интегративного личностного свойства, в которое в качестве компонентов включены эмоциональные, волевые, интеллектуальные и мотивационные процессы.

Самовоспитание через процесс самопознания приобретает в настоящее время особую актуальность.

Деятельность учителя отличается не только по уровню профессиональной подготовки, но и по психолого-педагогическим особенностям, поэтому очень важно умение регулировать свои природные наклонности и особенности своей высшей нервной деятельности, свой темперамент. Учащиеся еще в процессе учебы должны овладеть средствами и методами их распознавания. Действия учащегося во время обучения на музыкальном инструменте проходят естественно до тех пор, пока он остается в привычных условиях. Когда же он оказывается в непривычных ситуациях, опыт прошлой деятельности или поведения оказывается недостаточным и даже плохим для этой новой деятельности. Для этого нужно уметь быстро вносить коррективы в психические процессы, научиться управлять ими. Научиться осознавать физиологические особенности своей психики.

При выполнении той или иной учебной задачи учащиеся стремятся проанализировать свои будущие действия, сделать их успешными, легко исполнимыми, но это не всегда удаётся. Поэтому очень важно выяснить причины этих явлений психики, механизмы воздействия на которые могли бы сформировать у учащихся навыки саморегуляции музыкально-педагогической деятельности.

Л.С.Выготский подчеркивал, что даже чисто познавательные суждения являются не суждениями, но эмоционально-аффективными актами мысли [1]. При любой успешной деятельности происходит активизация тех функциональных систем организма, которые обеспечивают достижение нужного результата в итоге данной деятельности. Причем надо подчеркнуть, что формирование различных функциональных систем определяется именно той конечной целью, которую предстоит достичь. П.К.Анохин сформировал теорию о функциональных системах организма. Основной смысл ее в том, что когда человек включается в какую-либо деятельность, в его организме начинаются изменения, определяемые этой деятельностью. Согласно этой теории, именно желаемый конечный результат "выстраивает" структуру

очередной функциональной связи (системы), то есть определяет, как и в каких комбинациях будут действовать органы, объединяющиеся в данную функциональную систему. Каждая новая цель (задача) вызывает в организме человека активизацию тех органов и систем, которые способны решать именно эту задачу. И одновременно уменьшается активность других систем, менее нужных в данном случае.

Функциональные системы необычайно подвижны, их внутренняя структура может меняться за самые короткие промежутки в зависимости от особенностей задач, которые стоят перед человеком. Совокупность всех этих изменений, нацеленных на достижение нужного результата, и составляет функциональную систему, объединяющую все наиболее характерные элементы в состоянии человека во время данной деятельности.

Таким образом, под функциональной системой следует понимать совместное функционирование различных систем организма (нервных, сердечно-сосудистых, дыхательных, мышечных и т. д.), объединяющихся на тот период, который необходим для решения поставленной цели. Когда цель выполнена, данная функциональная система "распадается", и те органы и подсистемы, которые входят в нее, могут объединяться в другие сочетания и иные комбинации, в новые функциональные системы в соответствии с требованиями очередной задачи. В начале 30-х годов И.П. Павлов в своем отчете физиолога психологам писал: "... человек есть, конечно, система (грубо говоря - машина), как и всякая другая в природе, подчиняющаяся неизбежным и единым для всей природы законам; но система в горизонте нашего современного видения единственная по высочайшему саморегулированию, сама себя поддерживающая, восстанавливающая, поправляющая и даже совершенствующая" [2].

Таким образом, еще полвека назад ученые видели, что живой организм обладает таким замечательным качеством, как саморегуляция. Именно благодаря этому выработанному эволюцией механизму в действующем организме как бы сами по себе происходят те изменения, которые обеспечивают выполнение нужных действий, организуют необходимое поведение.



Каждая функциональная система имеет, так сказать, "вертикальную организацию".

Это значит, что схема (план, структура) функциональной системы рождается на "самом верхнем этаже" организма - в головном мозгу, где программируется будущая деятельность (кора головного мозга), и формируется эмоциональное отношение к этой программе (подкорковые узлы, высшие вегетативные центры). А реализуется запрограммированная деятельность через "нижние этажи" функциональной системы посредством включения и выключения тех органов, которые нужны для выполнения намеченной цели (деятельности).

Переход от одного "этажа" к другим есть "совершенствование" отражательно образной психической деятельности. Деятельность органов, вошедших в сложившуюся функциональную систему, может протекать очень согласованно, предельно гармонично, и тогда человек справляется со своими делами успешно и легко. Но, к сожалению, совместная деятельность различных органов не всегда высоко согласованна, и тогда в поведении человека, решающего ту или иную задачу, возникают затруднения. Наиболее часто нарушения деятельности функциональных систем возникают во время стрессовых ситуаций, когда организм, нервная система испытывают чрезмерное напряжение, особенно тягостное при отрицательных эмоциях. Следовательно, механизм саморегуляции, заложенный в нас природой, не является абсолютно надежным и далеко не всегда оказывается особенно прочным. Но опыт показывает, что если человека специально подготовить к предстоящим стрессам, то он может их переносить достаточно легко.

Человеческая речь, с помощью которой можно четко сформулировать ту или иную задачу, помогает нам сознательно организовать, согласовать работу отдельных компонентов, составляющих целые функциональные системы организма. Следовательно, используя возможности мышления и речи, можно помогать организму в налаживании его успешной и продуктивной жизнедеятельности, причем в самых трудных условиях.

Психическая саморегуляция - процесс, подобный любой другой тренировке. Она воздействует в первую очередь не на физическую, а на нервно-психическую сферу организма. Поэтому, как и любая тренировка, она требует постоянства, плановости, настойчивости. Учащиеся должны научиться выполнять, свои учебные задачи успешно.

Эмпирическое осознание действительности связано с чувственным взаимодействием человека с миром. Большую роль здесь играет чувственно-эмоциональное восприятие действительности. Наличие тех или иных потребностей и необходимость их удовлетворения выражаются в чувствах и эмоциях. Эмоции закрепились в ходе эволюции человека как своеобразный инструмент, удерживающий жизненный процесс в его оптимальных границах и предупреждающий разрушительный характер недостатка или избытка каких-либо факторов жизни данного организма.

Как утверждает Г.Х.Шингаров, биологический смысл эмоций надо искать не в аварийном назначении, а в способности САМОРЕГУЛЯЦИИ ОРГАНИЗМА [3].

А.Д.Лурия определяет эмоции как основной физиологический аппарат, поддерживающий на должном уровне рабочий тонус корковых нейронов [4].

Роль эмоций, как развитых форм оценочной работы психики, вполне отвечает их физиологическому назначению, которое состоит в том, чтобы перестроить организм, подготовить его к выполнению соответствующих задач в обычной или чрезвычайной обстановке. Эмоции являются в этом смысле механизмом приспособления организма в качестве инструмента действия. Если восприятие, память, мышление – познавательные психические процессы, с помощью которых человек отражает объективный мир, то такие психологические процессы, как эмоции, воля, внимание, – обеспечивают активность человека в преобразовании внешнего мира. Эмоции – необходимая часть человеческой активности, они обеспечивают "энергетическую" основу деятельности, являются ее мотивами. Эмоции проявляются в психических процессах личности. Воля – в его деятельности.

Как утверждает С.Л.Рубинштейн, изучение волевого

акта есть изучение действия в отношении способа его регуляции. Волевой процесс детерминирован побуждениями, мотивами, которые отражаются в психике потребностями, интересами [5].

Подчеркивая роль эмоционально-волевых качеств в психике личности и их влияние на творческую деятельность, хочется напомнить слова К.Д.Ушинского: "...душа человека узнает сама себя только в собственной своей деятельности, и познания души о самой себе так же, как и познания ее о явлениях внешней природы, слагаются из наблюдений. Чем больше будет этих наблюдений души над собственной своей деятельностью, чем будут они настойчивее и точнее, чем больший и лучший психологический такт разовьется в человеке, тем этот такт будет полнее, вернее, стройнее" [6].

Деятельный подход к интеллекту учащегося, к его психике требует содержательного раскрытия функциональных систем, приводящих его с одного уровня умственной деятельности к другой - высшей. Это означает, что диагностика должна следовать за учебной деятельностью. Она предполагает наличие (содержательных, положительных) моделей тех видов деятельности, которые подвергаются обследованию и саморегуляции.

Функция психодиагностики должна быть функцией определения условий, наиболее благоприятствующих дальнейшему развитию данного учащегося, учитывающей своеобразие его наличного психического состояния и его познавательной деятельности. Для интенсивного развития мышления учащихся надо их научить осознавать свои учебные действия, следовательно, действительное, а не мнимое развитие музыкально-интеллектуальных качеств может быть достигнуто лишь в русле энергичной самостоятельной мыслительной деятельности.

С психологической точки зрения становление художественного замысла представляет собой относительно длительный процесс апробирования целей действия.

В начале работы над художественным произведением возникает некий общий замысел, исполнительская "гипотеза". Главная задача - цель "разбивается" на промежуточные

"вычленения", решение которых может сопровождаться элементарными проблемными ситуациями и быть достаточно трудным. Нас особо интересуют мысленные (интеллектуальные) действия учащихся, которые представляют собой единство слуховых, двигательных, понятийных, эмоциональных и других компонентов этих действий. Становление их есть путь ориентации его мышления на творческое решение задачи.

Для успешного решения стоящей творческой проблемы мы подходим к методу психологического овладения структурой действий. Метод предполагает психологическое переключение внимания учащегося на определенные моменты, в которых просматривается скованность, зажатость, боязнь, вызванные конкретной исполнительской трудностью. Метод ведет к выработке умения сознательного переключения внимания на те стороны деятельности, которые не связаны с данной трудностью. Прежде, чем преодолеть трудный барьер в деятельности, — сознательно "перебрать" ряд вариантов и включить такие действия, которые обеспечат успешное преодоление зажимов психики. "Мы можем расстроить привычную систему рефлексов, установленных самой природой или преждею привычкой... первый толчок здесь во всяком случае даст таинственное воплощение наших идей: но потом уже идет произвольная рефлекторная ассоциация движений, все равно, будет ли эта ассоциация установлена природою или привычкою" [7].

Программа будущих действий формируется в мозгу человека, а остальные системы, в первую очередь опорно-двигательный аппарат, выполняют намеченную программу. От того, насколько успешно функционируют программирующая и исполняющая системы, от того, насколько хорошо они взаимосвязаны, зависит качество конечного результата деятельности учащегося. Успешное выполнение задачи связано с усилением деятельности нервной системы, усилением эмоционально-волевой сферы психики. Поэтому необходима систематическая тренировка. Со временем нервная система учащегося становится более гибкой и устойчивой.

"Для того чтобы люди могли сознательно управлять своей психикой, им нужно показать, как это делать, так же, как

учат детей читать, писать, как обучают музыке и т.д. ...” [8].

Разучивание художественного произведения, зашифрованного композитором в нотном тексте, нужно рассматривать в двух плоскостях. На одной из них перед нами композиционная структура конкретного сочинения, состоящая из взаимосвязанных подвижных и переливающихся элементов – композиционных средств музыкальной выразительности: формы, структуры, фактуры, ритма, лада, гармонии и т.п. На второй – проблема психологической подготовленности учащегося к восприятию и усвоению данного материала и проблема диагностики умственной и психологической готовности к данной деятельности. Диагностика уровня формирования отдельных элементов деятельности позволит установить уровень каждого компонента: – останавливать внимание на отдельных элементах музыкальной ткани, выдвигая каждый раз новые художественные задачи.

Это не означает, что учащиеся должны копировать образы. Наша педагогическая цель – помочь создать у учащихся на основе нотного кода такой образ, который способен увлечь, эмоционально "заразить" предполагающего слушателя, при этом по возможности избегать прямого показа и объяснения.

Р.Нейгауз подчеркивал, что одна из главных задач педагога – сделать как можно скорее и основательнее так, чтобы быть ненужным ученику, то есть привить ему ту самостоятельность мышления, методов работы, самопознания и умения добиваться цели, которая называется зрелостью [9]. Лучше создавать такие проблемно-поисковые ориентиры, которые бы побуждали ум и чувства, мышление и воображение, определяющие характер образа в целом и его частях.

Подводя итог вышеизложенному, мы еще раз подчеркиваем важность сознательного воздействия на слабые стороны в психике учащихся. Это поможет нам оптимизировать процесс педагогической деятельности. Важно, чтобы они в самом начале своей подготовки к будущей профессии трезво оценили сильные и слабые стороны своей психики.

Наиболее доступным методом является самонаблюдение. Вопрос о навыках саморегуляции связан с вопросом самоорганизации процесса



самовоспитания.

Это реализуется в таких конкретных приемах, как самонаблюдение самоанализ. Переход от потребности в самовоспитании к реальной деятельности предполагает формулировку ясных целей и задач, путей, средств и методов к этой деятельности. Затем можно перейти к составлению плана самовоспитания. Составление плана можно осуществить в разных формах: план, схема, модель, структура (по неделям, месяцам, полугодиям).

Чтобы наблюдать динамику изменения роста положительных качеств в учебной деятельности, важно вести наблюдение с выработанной системой контроля и сравнения данных. Приобретение учащимися опыта саморегуляции эмоционально-волевых качеств обязательно сочетается с тренировкой в новой деятельности на более высоком уровне.

Психолого-педагогические методы воздействия на учебный процесс помогут активизировать учебную деятельность будущих учителей музыки.

К.Д.Ушинский утверждал, что изучение психических явлений научным путем – необходимое условие для того, чтобы воспитание наше, сколь возможно, перестало быть или рутинною или игрушкою случайных обстоятельств и сделалось, сколь возможно же, делом рациональным и сознательным [10].

#### Литература

1. Выготский Л. С. Проблема эмоций // Вопросы психологии. – 1958 – №3 – С.19.
2. Павлов И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности. – М., Мед-из, 1951. – С.364.
3. Шингаров Т.Х. Эмоции и чувства как форма отражения действительности. – М., 1971. – С.38.
4. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. – М., 1962. – С.61.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М., 1946. – С. 512.
6. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Сбор. соч. – Т.В. – Л., 1950 – С.48.

7. Там же. – С. 200.
8. Куз Э. Сознательное самовнушение как путь господства над собой. - Киев, 1990. - С. 5
9. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. – М., изд-во МГУ, 1961. - С.35.
10. Ушинский К.Д. Указ. соч. - С.56.

*О.В.Пахомова*

## **ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНЦІЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ПОКАЗНИК ЙОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ**

*В статье рассматривается проблема профессиональной компетенции учителя иностранного языка в контексте подготовки будущих учителей к учебно-воспитательной деятельности.*

*This article considers the problem of the professional competence of a teacher in the context of the training of future teachers for teaching and upbringing activities.*

Аналіз світових тенденцій у галузі професійно-педагогічної освіти засвідчує кардинальне зростання вимог до педагогічного професіоналізму і особистих якостей вчителя. Якісно нові вимоги до професійної підготовки, професійної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови зумовлюються соціальною потребою, модернізацією освіти і зміною світоглядної парадигми.

Пріоритетним за Національною доктриною розвитку України у XXI столітті є “підготовка людей високої освіченості і моралі, кваліфікованих спеціалістів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння і впровадження науково містких та інформаційних технологій, мобільності та конкурентоспроможності на ринку праці” [10].

Оскільки постійне ускладнення змісту освіти, високий рівень освітніх стандартів, ускладнення проблем виховання, нові прогресивні технології, єдине інформаційне середовище вимагають переосмислення змісту професійної компетенції вчителя взагалі й вчителя іноземної мови зокрема у процесі модернізації системи освіти відповідно до новітніх досягнень

науки, культури й соціальної практики є очевидним і актуальним.

Проблема професійної підготовки педагога розглядається в працях Я.А.Коменського, Д.Дедро, К.Д.Ушинського. Особливої уваги діяльності вчителя надавали В.О.Сухомлинський, А.С.Макаренко. Поняття “професійної компетенції” з’являється у багатьох наукових дослідженнях Ю.К.Бабанського, В.О.Сластьоніна, І.А.Зазюна, Л.В.Кондрашової, В.А.Кан-Каліка. Питання формування компетентності майбутнього фахівця знайшли місце в роботах П.К.Волинського, Т.Ф.Бугайло, Є.Азімова, Т.М.Балихіної, О.В.Гневск, В.Ф.Русецького, А.Щукіна.

Окремі аспекти професійної підготовки сучасного педагога представлені у працях А.К.Маркової, яка розробляє психологічну модель професійної компетенції вчителя, І.І.Риданової, Н.В.Кузьміна, О.А.Абдуліна, які розробляли комунікативні вміння в структурі педагогічної майстерності; Л.А.Петровської, яка досліджує педагогічну компетентність в спілкуванні; Н.Хомського, С.Л.Братченко в дослідженнях з лінгвокомунікативних аспектах мовлення.

Серед новітніх досліджень з проблеми формування педагогічної компетентності слід зазначити роботи А.В.Хуторського, Н.І.Білоконної, О.Семенов, В.Шуляр, О.М.Пехоти, С.О.Сисоева, О.Б.Бічич, О.Ф.Бондаренко, Т.Ю.Тамбовкиної, Л.В.Смирнової.

Аналіз наукових праць з питань підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів та формування педагогічної компетенції свідчить, що достатньо глибоко розроблено окремі її аспекти, проте залишилося поза увагою науковців і методистів проблема формування професійної компетенції майбутніх викладачів іноземної мови в комунікативно-діалогічному аспекті, зокрема засобами діалогічних мовних ситуацій.

Враховуючи актуальність даної проблеми, визначимо зміст поняття “професійної компетенції майбутніх викладачів іноземної мови”.

По-перше, слід розрізняти поняття “компетенція” і “компетентність”. Поняття “компетентність” (від лат. *competens*

– належний, відповідний) – це сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної процесійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію [12]. Британський психолог Джон Равен уточнює зміст поняття, наголошуючи на тому, що компетентність є “специфічною здатністю, яка необхідна для виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі і яка включає вузькоспеціальні знання, специфічні предметні навички, способи мислення, розуміння відповідальності за власні дії” [13;6]. Джон Равен вважає, що бути компетентним – значить мати набір специфічних компетентностей різного рівня (спостерігати, глибоко розумітися у предметі, самостійно ставити питання ... тощо) [13;6].

За словником іншомовних слів, “компетенція” (лат. *competentia*, від *competo* – взаємно прагну, відповідаю, підходжу) – коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи; коло питань, в яких дана особа має певні повноваження, знання, досвід [17]. В Українському енциклопедичному словнику та Новому тлумачному словнику української мови поняття “компетенція” визначається як коло повноважень, наданих законом, статутом чи іншим актом конкретному органу або посадовій особі, а також знання і досвід у тій чи іншій галузі; добра обізнаність із чим-небудь [11]. Великий тлумачний словник сучасної української мови поняття “компетенція” подає у двох значеннях: 1) Добра обізнаність із чим-небудь. 2) Коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи [3].

Отже, до компетенції науковці включають сукупність взаємопов’язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), необхідних для виконання певного виду діяльності [12;136].

В останні роки поняття “компетенція” вийшло на загально-дидактичний рівень. Комітетом з освіти Ради Європи в “Європейським проекті освіти” визначено 39 різнорівневих компетенцій (предметні, між предметні і т.і.), об’єднаних у шість ключових (узагальнених і інтегрованих).

А.В.Хуторський розглядає компетенцію як відчужену, наперед задану соціальну вимогу (норму) до освітньої

підготовки учня, необхідну для його якісної продуктивної діяльності в визначеній сфері [12;146]. Таким чином, якщо -компетенція – наперед задана вимога до освітньої підготовки, то компетентність – уже існуюча якісна, реальна демонстрація знань і відповідних умінь у конкретній роботі, володіння відповідними компетенціями. Ознаками компетенції виступають якість, глибина, повнота, системність знань і вмінь, рівень їх засвоєння в різних ситуаціях.

За В.М.Монаховим, компетенція означає сферу застосування знань, умінь, навиків людини. Компетентний спеціаліст під час професійного становлення, прагнучи до ідеалу, набуває визначеної сукупності дидактичних і особистісних якостей [9;26].

Компетенції, як зазначає А.В.Хуторський, відрізняються від традиційних знань, умінь та навичок системними й системоутворюючими функціями, які пов'язують особистісні орієнтири учня з потребами соціуму й реальної дійсності. [12;138].

Отже, ми вважаємо, що професійна компетенція вчителя іноземної мови може бути визначена як сукупність системи знань, умінь, педагогічних здібностей, ціннісних орієнтацій, інтегрованих показників рівня володіння іноземною мовою, культури мовлення, стилю спілкування, ставлення до себе і своєї діяльності.

Формування професійної компетенції майбутніх викладачів іноземної мови має проходити в цілісній системі навчання, яка повинна бути спрямована на формування лінгвістичної, мовної, культурознавчої, педагогічної, психологічної, методичної, комунікативної компетенцій. Майбутні вчителі мають набути вмінь аналізувати й готувати навчальний матеріал, що сприяє формуванню мовної компетенції (перевірка знань і вмінь з фонетики, граматики, синтаксису тощо), лінгвістичної компетенції (опанування знань про лінгвістику як науку, загальних відомостей про мову); комунікативної компетенції, пов'язаною з мовленнєвою діяльністю та культурою мови; культурознавчої компетенції, що включає відомості про мову, як національно-культурний феномен.



В основі психологічної компетенції – знання загальної, вікової психології, психічних процесів, вміння визначити рівень і мотиви розвитку особистості й позитивно впливати на вдосконалення майбутнього спеціаліста. Педагогічна компетенція майбутнього вчителя іноземної мови базується на знанні теорії та практики навчання, теорії виховання, дидактичних закономірностей навчального процесу. Основу методичної компетенції складають знання методологічних і теоретичних основ методики навчання іноземній мові, концептуальних основ, структури й змісту засобів навчання, уміння застосовувати мову в педагогічній діяльності. Виконувати основні професійно-методичні функції.

Особливої значущості у професійній діяльності педагога набувають такі компетенції, які дозволяють йому проектувати та прогнозувати результати педагогічного процесу, вибирати найефективніші серед багатьох засобів і шляхів його організації, спілкуватися та проникати в індивідуальну суть іншої людини, сприяти соціалізації, формуванню загальної культури особистості, а також науково-дослідницька компетенція.

Об'єм професійних компетенцій визначає рівень професійної компетентності майбутнього викладача іноземної мови, який в свою чергу обумовлює його педагогічну майстерність [8;153]. Професійна компетентність учителя визначається Л.В.Кондрашовою як “єдність його теоретичної й практичної готовності до педагогічної діяльності” та характеризує його професіоналізм [7;98]. Ряд дослідників (І.А.Зязюн, В.І.Загвязинський) розглядають компетентність як першооснову професійної майстерності [5;4]. Науковці Т.В.Новікова, В.І.Журавльов, С.Б.Єлканов, Н.Ф.Тализіна вважають, що компетентність – одна з ознак професіоналізму. А.К.Маркова, О.О.Вербицький визначають її через систему знань, умінь та навичок, способів діяльності, психологічних рис, які необхідні вчителю для здійснення педагогічної діяльності.

На нашу думку, фундаментом педагогічної майстерності вчителя іноземної мови є формування його лінгвістичної компетенції, основу якої складають знання про іноземну мову як суспільне явище, про зв'язок мови й мислення, культурою, історичним досвідом і розвитком, а також уміння оперувати

набутими лінгвістичними знаннями у професійній діяльності. Мовна компетенція передбачає опанування мовною системою за рівнями фонетики, лексики, морфології, граматики, синтаксису, стилістики тексту і ступінь володіння цими уміннями.

Вузивське викладання мовознавчих дисциплін, як правило, пов'язане з описовим вивченням мовної системи. Але педагогічні компетенції взагалі і мовні та комунікативні компетенції зокрема, що є більш узагальненими й глибокими якостями особистості, на відміну від вмінь та навичок, можуть бути сформованими й виявленими тільки в реальних умовах чи спеціально створених педагогічних діалогічних мовних ситуаціях, наближених до реальних процесів спілкування та педагогічної взаємодії.

Таким чином, професійна компетенція невід'ємно зв'язана з комунікативним досвідом та педагогічної діяльністю майбутнього вчителя іноземної мови, й формується засобами діалогічних мовних ситуацій.

Ми можемо зробити висновок, що у професійній підготовці майбутніх викладачів іноземної мови вагому роль відіграє формування їх професійної компетенції, яка є складним особистісним утворенням і може бути сформована в умовах комунікативних ситуацій та педагогічної діяльності. Основою навчального процесу повинні стати ідеї розвивального навчання, зміна акцентів з репродуктивних знань на формування особистості.

Врахування змістової наповненості лінгвістичної, мовної, культурознавчої, педагогічної, психологічної, методичної, комунікативної компетенцій, шляхів й засобів їх формування дозволять переосмислити підготовку майбутніх викладачів іноземної мови в вищих навчальних педагогічних закладах й підвищити їх професіоналізм.

#### Література

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов. —СПБ: Златоуст, 1999. - 472 с.
2. Бічич О.Б. Формування методичної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови.// Рідна школа. 2002, №4.- С.60-62.

3. Великий тлумачний словник сучасної української мови/ Уклад. І голов. Ред. В.Т.Бусел. –К.; Ірпінь: ВТ «Перун», 2001. – 1440 с.
4. Загвязинський В.И. Педагогическое творчество учителя.- М.: Педагогіка, 1987.- 160 с.
5. Зязюн И.А. Основы педагогического мастерства учителя. – М: Просвещение, 1989.
6. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії. –К.: 2000.- 310с.
7. Кондрашова Л.В. Процесс обучения в высшей школе. – Кривой Рог, 2000. –218 с.
8. Мойсею Н.Є. Педагогіка. Навчальний посібник. 3-є видання, доповнене, К.: 2001. – 608 с.
9. Монахов В.М. Аксиоматический подход к проектированию педагогических технологий //Педагогика, 1997. - №6. - С.26-31.
10. Національна доктрина розвитку освіти України у 21 столітті.- К.:Шкільний світ, 2001.- С. 5
11. Новий тлумачний словник української мови. Т.2.-К.: Аконіт, 1998.- 910 с.
12. Професійна освіта: Словник:Навч. Посібник/ уклад С.У.Гончаренко та ін., за ред.. Н.Г.Ничкало.- К.: Вища шк., 2000. – 380 с.
13. Равен Джон. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы/ пер. с англ. –М.: Когнито-центр, 1999.- 144 с.
14. Рыданова И.И. Коммуникативная компетентность учителя//Рыданова И.И. основы педагогического общения.- Минск, 1998. – С. 27-33.
15. Семеног О. Професійна компетенція майбутніх викладачів української мови та літератури.//Українська література в загальноосвітній шк.- 2003.- №4. – 2-5 с.
16. Слостенин В.А. Педагогіка. М.: 2000. – 512 с.
17. Словник іншомовних слів/ Уклад.: С.М.Морозов, Л.М.Шкарапута.- К.: Наук.Думка, 2000.- С. 680
18. Тамбовська Т.Ю. Вдосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів засобами іноземної мови// Педагогіка вищої шк. – 2001.- №3 – С.67-77.

19. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Ученик в обновляющейся школе. Сб. науч. Трудов.- М.: ИОСО РАО, 2002. – С.135-157.
20. Шуляр В. Конструкторська-технологічна компетентність учителя літератури та її сутність.// Українська література в загальноосвітній шк.- 2004.- №6. – 3-8 с.

*Е.А.Аннюк*

### **АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КАК СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ**

*Стаття розглядає поняття педагогічної культури та її складників як один із важливих аспектів формування професійної компетенції майбутнього вчителя.*

*The article is dedicated to outlook of pedagogical culture and its components as an important aspect of forming of future teacher's professional authority.*

Изменение содержания современной системы образования, для которого характерными стали такие процессы, как гуманизация, гуманитаризация и дифференциация обучения, являются основой для развития личности, общества и государства. Обществу необходимы специалисты, которые владеют навыками общения, способны эффективно работать в коллективе, уверены в своих способностях учиться и продолжать обучение, не теряются перед переменами, стремятся к успеху. Целью государственной политики относительно развития образования является “создание условий для развития личности и творческой самореализации каждого гражданина Украины”, что сформулировано в основных направлениях Национальной доктрины развития образования на 2002-2004 г.г. [5,2]. Достижение цели предполагает решение задач по подготовке педагогических кадров, способных к созданию оптимальных условий для самореализации личности в учебных заведениях разных типов.

Это наводит на мысль, что в школу должен прийти учитель, обладающий не только достаточным уровнем

профессионально-педагогических знаний и умений, но и высоким уровнем активности профессиональной позиции и творческого стиля деятельности. Поэтому перед педвузом стоит важная задача профессиональной педагогической подготовки студентов, а именно формирование профессиональной компетентности будущего учителя, т.к. эта педагогическая категория в основном и определяет, насколько состоялся учитель.

Профессиональная компетентность (компетенция) – категория многоаспектная. Ее структура определяется целями и задачами современного образования и представляет собой целую систему профессионально-педагогических знаний, умений и навыков в совокупности с духовными и морально-этическими личностными качествами педагога.

Одним из важных аспектов формирования профессиональной компетентности будущего учителя является педагогическая культура, поскольку воспитание студентов в системе профессионального педагогического образования ориентировано на формирование культуры личности педагога. В свете гуманизации и демократизации развития современного образования перед высшей школой стоят задачи, характеризующиеся направленностью на общечеловеческие ценности. Именно поэтому для современного учителя очень важно быть личностью с необходимыми ценностными ориентирами. Вопросы формирования педагогической культуры изучались и освещались в исследованиях педагогов высшей школы неоднократно. Этой проблеме посвящены работы П.Щербаня (“Прикладна педагогіка”, 2002) И.Подласого и С.Трипольской (“Формування професійного потенціалу як мета підготовки вчителя”, 1998), Г.Даниловой (“Акмеологічна модель педагога в ХХІ столітті”, 2003), Л.Барановской (“Управління процесом навчання студентів професійного вербального спілкування”, 2002), Л.В.Кондрашовой (“Реформування педагогічної підготовки студентів”, 2000) и др. Однако в этих исследованиях освещались отдельные аспекты педагогической культуры, в целом же эта педагогическая категория как многоструктурная система ждет своего исследователя. И хотя понятие педагогической культуры в

целом сформулировано и в разной степени интерпретировано, целью данной статьи является определение составляющих элементов педагогической культуры, расширение ее базовых пределов и детальное рассмотрение содержания этой категории.

Для начала сформулируем, что такое педагогическая культура как педагогическая категория.

Исходя из академического определения, культура вообще – это сфера духовной жизни людей. Что касается культуры отдельной личности, то здесь имеется в виду система знаний, взглядов, умений и навыков, позволяющих человеку использовать в своих интересах накопленную информацию и реализовать ее во всех аспектах жизнедеятельности. Культура педагогическая тесно связана с культурой личности, поскольку в педагогике они могут существовать только в единстве, взаимодополняя и обогащая друг друга. Следовательно, справедливым, на наш взгляд, будет определение, данное в кратком терминологическом словаре учебного пособия И.М.Дичковской “Инновационные педагогические технологии”: “Педагогическая культура – сущностная характеристика личности педагога, способного к “диалогу культур” [3, 344].

Ознакомившись с научными работами исследователей проблемы профессиональной компетентности будущего учителя, мы выявили, что в пределы базовой модели педагогической культуры в основном включаются следующие компоненты:

- научная и общая профессиональная эрудиция;
- профессионализм и стремление к самосовершенствованию;
- педагогическая этика;
- культура общения и культура речи;
- духовное богатство личности учителя [7,164].

Рассмотрим эти положения детально.

Понятие эрудиции означает наличие глубоких всесторонних познаний, широкую осведомленность, начитанность. Получая специальные и профессиональные знания в стенах педуза, будущий учитель постоянно должен пополнять свой интеллектуальный багаж. В связи с этим, эрудиция должна стать константным качеством учителя на протяжении всей его педагогической деятельности. Быть всегда



в курсе научных и методических новинок, готовым к встрече с задачей любой сложности, изучать и внедрять в свою практику инновационные педагогические технологии, стремиться к нестандартной профессионально-педагогической деятельности с целью передачи своего интеллектуального и профессионального опыта – таковы основные характеристики педагога-эрудита – субъекта педагогической культуры.

Следующая составляющая педагогической культуры – профессионализм – рассматривается некоторыми исследователями, как “умение мыслить и действовать профессионально” [6,7]. В настоящее время в условиях реформирования подготовки будущих учителей одним из важных аспектов педагогической деятельности является “развитие профессионально значимых качеств, которые изменяются и становятся мобильными, оперативными” [2,7]. В стенах вуза сложно научить профессионализму, но вполне реально наметить те педагогические опоры, которые в будущем станут определяющими в формировании педагогической культуры в системе профессиональной компетентности учителя. Такими опорами в педвузе являются теоретическая и практическая подготовка будущего учителя к деятельности. В ходе теоретической подготовки формируются аналитические, прогностические, проективные и рефлексивные умения. Практическая подготовка предполагает формирование организаторских и коммуникативных умений и навыков педагога.

В свете задач, поставленных перед современным образованием, одним из ключевых моментов подготовки педагогических кадров является “развитие творческих способностей и навыков самостоятельного научного познания, самообразования и самореализации личности” [5,2]. Это означает, что педагог выступает субъектом своей профессиональной деятельности, проектируя, осуществляя и реформируя ее. Таким образом, формируется целенаправленная технология самообразования, закладывается творческий потенциал, желание преодолевать педагогические стереотипы и использовать инновационные технологии, что, по своей сути,

является немаловажным фактором повышения уровня профессионализма.

Анализируя составляющие педагогической культуры, мы считаем необходимым дополнить их перечень еще двумя важными, по нашему мнению, компонентами, которые непосредственно способствуют развитию творческого потенциала педагога. Это методическая и методологическая культура учителя.

Методическая культура, по определению Г.С.Даниловой, - “это не только знания, а и мастерство, присущее учителю, умение донести ученикам теорию, закономерности развития явлений,... заинтересовать воспитанников наукой и в результате вооружить их глубокими практическими знаниями” [2,7]. Именно методическая культура играет ведущую роль в формировании профессиональной компетентности учителя.

Методологическая культура – это многокомпонентный аспект педагогической культуры, который представляет собой структуру, организацию, методы и средства педагогической деятельности. Составляющие методологической культуры учителя обслуживают его интеллектуальную, духовно-нравственную, мотивационную и практическую сферы, что обеспечивает новизну мышления и педагогической практики. Владение методологической культурой, которая в педвузе функционирует в виде исследовательско-поисковой деятельности (как в изучении профильных дисциплин, так и в частных методиках), способствует творческому подходу к педагогическому труду и повышению эффективности всего учебно-воспитательного процесса.

Таким образом, повышение уровня методической культуры, овладение методологическими средствами педагогической деятельности позволяют определить перспективы дальнейшего саморазвития личности будущего учителя.

Рассматривая составляющие педагогической культуры личности учителя, необходимо обратить внимание и на фактор, способствующий формированию и развитию профессионально-ценностных ориентаций, одной из которых является

профессиональный интерес. Сформированность профессионального интереса способствует положительному отношению студентов к выбранной специальности, постепенной адаптации и включению их в самостоятельную учебную деятельность. Заинтересованность в своем труде – это важное условие для развития профессиональных способностей.

Формирование профессионального интереса обеспечивается методами обучения, направленных на развитие учебно-познавательной активности студентов, на поддержание их интереса в течение всего периода обучения в вузе и в дальнейшей педагогической деятельности. Активность студентов возможна при условии тесной связи учебного процесса в вузе со школьной практикой, поэтому ведущая роль в формировании профессионального интереса отводится педагогической практике, умелая организация которой активизирует творчество студентов. Проведение деловых игр на занятиях в вузе дает возможность студентам выступать в роли учителя и способствует выработке различных профессиональных навыков, накоплению педагогического опыта. Анализ приобретенного опыта показывает, что использование перечисленных видов работы повышает интерес студентов к занятиям по психолого-педагогическим дисциплинам и к будущей педагогической работе.

Формирование педагогической культуры будущего учителя нельзя рассматривать в отрыве от такого значимого ее компонента, как культура общения. Источником коммуникативной компетенции педагога является его общая эрудиция, т.е. совокупность знаний, связанных с историей и культурой человеческого общения. В высшей школе используются методы и формы обучения, которые должны обеспечить как достаточный уровень специальной подготовки студентов, так и высокую эффективность коммуникативной деятельности будущих педагогов. Очень важны такие формы организации учебного процесса, как коллоквиумы, собеседования, семестровые зачеты, защита курсовых и дипломных работ, способствующие формированию у студентов умений и навыков общаться профессионально. Все методы обучения в совокупности способствуют овладению активной

специальной лексикой и развитию активных навыков общения, что, в целом, формирует речевую культуру учителя в системе педагогической деятельности.

В основных направлениях развития образования первой четверти XXI столетия приоритетными названы личностная ориентация образования и формирование национальных и общечеловеческих ценностей [5,2]. Личностный подход, безусловно, предполагает коренные изменения в педагогической подготовке студентов и определении четких характеристик черт современного учителя. “В научной литературе правомерно признается модель личности учителя со специфическим единством интеллектуальных, духовно-моральных, эмоционально-волевых качеств самопознания” [4,15]. Деятельность учителя в сфере духовного производства обусловлена спецификой педагогической морали, которая определяется “совокупностью принципов, норм и правил, которые регулируют поведение и характер отношений в процессе педагогической деятельности” [2,8]. Педагогическая мораль отражает нравственную позицию педагога, а также отношения, которые сопровождают многогранную деятельность учителя. Развивая, воспитывая других, учитель должен быть не только специалистом, но, прежде всего, сам служить источником истины и морали. Ценностные ориентиры будущего учителя должны формироваться в условиях постоянного духовно-нравственного обогащения. Практика остро запрашивает гуманную, духовно богатую личность учителя.

Таким образом, педагогическая культура является одним из важнейших компонентов профессиональной компетентности учителя. Подготовка будущего учителя предполагает формирование и развитие методической и методологической культуры, профессионального интереса, культуры общения, постоянное повышение уровня профессионализма и эрудиции, а также духовный рост личности педагога.

#### Литература

1. Адольф В.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя // Педагогика. – 1998. - №1. – С. 72-75.

2. Данилова Г. Акмеологічна модель педагога у ХХІ столітті // Рідна школа. – 2003. - №6. – С. 6-9.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К., 2004. – 352 с.
4. Кондрашова Л.В. Реформування педагогічної підготовки студентів // Рідна школа. – 2000. - №6. – С. 14-16.
5. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. – 2002.-№26.
6. Підласий І., Трипольська С. Формування професійного потенціалу як мета підготовки вчителя // Рідна школа. – 1998. - №1. – С. 4-8.
7. Щербань П.М. Прикладна педагогіка: Навчально-методичний посібник для педагогічних навчальних закладів. – К., 2002. – 214 с.

*О.О.Гаврилюк*

### **ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ**

*В статтє раскрыта необходимость формирования коммуникативной культуры будущих учителей в высшем учебном заведении и рассматриваются пути и методы решения проблемы формирования коммуникативной культуры.*

*The article shows the necessity of forming future teachers' communicative culture in the conditions of higher educational establishment. It also deals with the ways and methods of solving the problem of forming communicative culture.*

Розвиток українського суспільства на засадах загальнолюдських цінностей і національних пріоритетів вимагає розробки нових методологічних підходів професійної освіти, в центрі яких – формування духовності особистості, нарощування культурного потенціалу суспільства.

Загальноновизнано, що саме культура є мірилом розвитку людини, оскільки вона віддзеркалює не тільки обсяг засвоєних нею цінностей громадської діяльності, але й сам спосіб, у який людина залучається до таких цінностей. Відчутною є роль культури спілкування і у становленні особистості майбутнього

вчителя. Аналіз педагогічних досліджень дає підстави стверджувати, що комунікативна культура є відбитком зовнішніх і внутрішніх ресурсів навчання, як об'єктивних, так і суб'єктивних.

Вченими доведено, що лише незначна частина майбутніх фахівців досягає високого рівня розвиненості культури спілкування в умовах спонтанного розвитку цього складного особистісного утворення. Більшість студентів відрізняються нерозвинутою комунікативною культурою, схильні переважно до репродуктивної діяльності, мають обмежені уявлення про феномен комунікативної культури, в них відсутня ініціатива та прагнення самовдосконалення. Це негативно позначається на особистих досягненнях у процесі професійно-педагогічної діяльності, на життєвому самовизначенні (Н.О.Алексеева, І.Д.Бех, Л.І.Божович, В.С.Цетлін).

Звідси постійна увага науковців до вищезазначеного феномену, намагання осмислити його скрізь призму тих особистісних утворень, з якими корелює педагогічне спілкування, а саме у зв'язку з вивченням специфіки педагогічної діяльності (О.О.Абдуліна, С.І.Архангельський, Ф.М.Гоноболін, В.А.Кан-Калік, Н.В.Кузьміна, В.О.Сластьонін, Р.І.Хмелюк та ін.).

Педагогічний досвід, аналіз наукових джерел переконливо свідчать, що підвищення якості підготовки майбутнього вчителя, успішність формування його культури спілкування залежать не тільки від вияву якісно нових засобів і підходів до визначення мети чи змісту педагогічної освіти, а й від суттєвої перебудови вже наявних способів організації навчально-виховного процесу вищої педагогічної школи.

Складність, динамічність, багатосторонність, творчий характер педагогічної праці зумовлюють необхідність свідомого і творчого застосування різноманітних прийомів і способів роботи, пошуку оптимальних шляхів удосконалювання навчально-виховного процесу. Разом з тим, специфічні особливості педагогічної діяльності визначають практичну значущість автоматизації ряду стереотипних дій учителя, роль педагогічних навичок [1].



У ході нашого дослідження ми вивчали динаміку розвитку показників сформованості комунікативної культури шляхом спостережень і моделювання показників сформованості комунікативної культури студентів. Це дозволило детально проаналізувати специфіку комунікативної поведінки кожної групи і виявити раціональні шляхи педагогічного керівництва навчальною діяльністю.

Аналіз показав, що застосування технології формування комунікативної культури студентів сприяло активізації спілкування між студентами і викладачами, підвищенню в студентів загального інтересу до навчання, зміцненню міжособистісних стосунків у групах, розвитку мовних, мовленнєвих навичок, а водночас – вдосконаленню навичок культури спілкування, що є показником сформованості комунікативної культури молодого фахівця.

Крім того, нами помічено, що важливу роль у формуванні комунікативної культури як професійної цінності майбутніх фахівців грають якісні особливості мовленнєвого навчання студентів. Показники динаміки формування комунікативної культури знаходяться в безпосередній залежності від кількості навчальних годин, якості викладання, технологій і методик, застосованих філологами - викладачами як рідної, так і іноземних мов.

Зауважимо, що під час навчального спілкування кожному студентові властиве індивідуальне поєднання рівнів мовної і мовленнєвої компетенції, незалежно від методик, інтенсивності і тривалості навчання. Це свідчить про те, що кожна особистість має свій комунікативний потенціал і свій тип орієнтації в навчанні спілкування. Наші спостереження за мовленнєвою діяльністю студентів на рідній і іноземній мовах підтвердили наявність взаємозв'язку між типом орієнтації в навчанні й особистісних характеристик кожного студента. Усе це говорить про те, що необхідно враховувати особистісно-орієнтований підхід у процесі формування такої професійно значущої риси, як культура спілкування. Урахування закономірностей, що існують між типом орієнтацій у навчанні і психологічних особливостей особистості, дозволяє викладачам гуманітарних дисциплін здійснювати раціональне планування

занять, вибір методів навчання, а також відкриває шляхи педагогічного керівництва групою студентів в індивідуальній і спільній навчальній діяльності.

Грунтуючись на результатах нашого дослідження ми дійшли висновку, що необхідне впровадження технології формування комунікативної культури студентів у процесі викладання гуманітарних дисциплін, яка має містити опис послідовних дій викладача для досягнення найбільш ефективного результату протягом навчального семестру. Для цього пропонується здійснити таку послідовність етапів:

- систематизування планів із впровадження різних методичних прийомів, методів навчання, спрямованих на розвиток комунікативних навичок студентів;
- внесення до навчального плану методів навчання, спрямованих на розвиток у студентів творчого, незалежного мислення і свідомого, професійно орієнтованого ставлення до навчання і праці;
- об'єднання наявної інформації про формування та тестування комунікативних навичок студентів в інформаційну технологію;
- включення до навчального плану практичних занять, які спрямовані на здійснення безперервного зв'язку між теоретичним навчанням і майбутньою практичною діяльністю студентів;
- організацію аудиторних та позааудиторних заходів для формування в студентів здатності до ділового спілкування і досягнення поставлених цілей у процесі комунікації.

Дотримуючись поданих етапів, викладач має організувати навчальну діяльність таким чином, щоб кожен студент мав можливість виявляти індивідуально-психологічні риси, що характеризують та розвивають пізнавальну спрямованість. Введення активних видів навчальної діяльності: диспутів, круглих столів, дискусій, брейн-рингів, ігрової діяльності тощо - необхідно проводити з урахуванням індивідуальних особливостей студентів та специфіки особистісної орієнтації студентів у навчанні. Викладачі гуманітарних предметів мають добирати ролі для ігрової діяльності студентів з урахуванням виявлених діагностичним

шляхом індивідуальних характеристик. Це сприятиме підтримці загального інтересу до навчання, збереженню позитивного емоційного фону занять, зміцненню міжособистісних стосунків між студентами і викладачами, раціональному розподілу навчального часу, інтенсивному запам'ятовуванню інформації навчальних курсів.

У ході дослідження ми дійшли висновку, що психічна готовність до оволодіння професією виявляється в таких рисах особистості, як творче ставлення до діяльності, комунікабельність, послідовність мислення та поведінки, відповідальність. З іншого боку, когнітивна (комунікативна) орієнтація особистості в навчанні характеризує ступінь сформованості комунікативної активності та вибір особистістю моделі орієнтації для задоволення потреби у самореалізації та досягнення намічених цілей у спілкуванні з іншими людьми. Отже, психічна готовність до оволодіння професією формується одночасно з розвитком навичок комунікативної культури.

У процесі занять необхідно впроваджувати навчання студентів ведення гуманітарного діалогу. Таким чином досягається імітація робочих ситуацій спілкування, що є чудовою практикою для майбутніх вчителів.

Експеримент щодо впровадження технології формування комунікативної культури майбутніх фахівців у процесі викладання гуманітарних предметів показав, що в ході навчальної діяльності студенти виявляють та вдосконалюють ті якості професійної та комунікативної діяльності, які мають бути сформовані в кожного випускника вищого педагогічного навчального закладу. Надбані студентами знання, вміння, мотиви та способи діяльності збагачують професійну підготовку та сприяють формуванню в кожного студента комунікативної культури як моделі орієнтації для задоволення потреби у самореалізації та досягнення певних цілей у сучасному суспільстві.

Під час проведення експерименту застосовувалися психологічні методики діагностики рис особистості, рівнів комунікабельності, психологічної готовності студентів до оволодіння професією тощо. Збір та обробка великої кількості експериментальних даних, тривалість експерименту, велике

число учасників експерименту – усе це сприяло досягненню високої точності результатів дослідження.

Досить значним чинником, що забезпечив ефективність дослідницько-експериментальної роботи, було застосування системного підходу та системної методології дослідження, що дозволило точно сформулювати мету, завдання та послідовність проведення експерименту.

Отримані під час експерименту результати вимагали перевірки та підтвердження в практиці викладання. Тому наступним етапом дослідження стала апробація технології формування комунікативної культури майбутніх фахівців у процесі викладання гуманітарних предметів та виявлення практичних можливостей підвищення ефективності формування навичок комунікативної культури як професійної цінності студентів вищої школи.

#### Література

1. Абдуллина О. А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования; Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов, слушателей Ин-та повышения квалификации преподавателей пед. дисциплин ун-тов и пед. ин-тов.* - М.; Просвещение, 1984.-208 с.

*С.В.Шаталова*

### **ІНШОМОВНА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ВАЖЛИВИЙ ПОКАЗНИК ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

*В статье определяются приоритетные направления исследования иноязычной коммуникативной компетентности как важного показателя профессионализма учителя начальной школы.*

*The article reveals some prior directions as for investigating foreign language communication competence as a particular feature of primary school teacher professional skills.*

Одним з основних і найбільш визначних стратегічних напрямків розвитку сучасної освіти є його гуманізація й гуманітаризація. Гуманітаризація освіти передбачає, перш за все, усвідомлення знань про людину, суспільство, культуру,

ставлення людини до природи. На сучасному етапі розвитку науки існує чітке розуміння того, що освіта на будь-якому її рівні повинна не тільки включати вузькоспеціальну підготовку, але й формувати особистість, виховувати громадянські якості, навчати людину сучасним формам спілкування, готувати її до життя у швидко змінюючому світі, розвивати у неї здібність сприймати нову інформацію і приймати ефективні рішення.

У зв'язку з цим, комунікативна підготовка майбутніх учителів виступає важливою складовою їх професійного становлення. Визначальною в ній є вміння вчителів налагоджувати та корегувати взаємини зі своїми вихованцями, а також взаємини вихованців між собою, що в кінцевому результаті позитивно впливає на навчально-виховний процес, адже ще на початку ХХ сторіччя видатні вчені В.М.Бехтерев і М.В.Ланге довели, що в умовах спільної інтелектуальної праці вирають не лише слабкі, а навіть сильні партнери, оскільки колектив активізує розумову діяльність індивідів.

Спілкування учнів відіграє “велику” (М.М.Скаткін) роль у навчанні. Воно виступає самостійним джерелом різноманітної інформації, а також її трансформатором й інтегратором. Пізнання, які набувають ті, хто навчається, у навчальному процесі, в ході самостійного практичного освоєння світу, із засобів масової інформації – в процесі спілкування оцінюються, набувають для суб'єкта пізнання нові смислові та емоційні відтінки. Спілкування сприяє приведенню знань у систему, благотворно впливає на формування соціально цінних психічних новоутворень, умінь і рис особистості. Стан емоційного комфорту в спілкуванні робить учнів більш упевненими в собі, стимулюючи їх пізнавальну діяльність.

Багато десятиліть тому Виготський (1934) висунув ідею про те, що головне в розвитку особистості – розвиток мовленнєвий, тому що мова – це найбільш типовий посередник для найтипівшого соціального акту – акту спілкування. При розвитку мови у дитини формується здатність брати активну участь у соціальній взаємодії. Соціальні умови стимулюють розвиток цієї людської здатності. Тому мовленнєвий розвиток – це не просто генетично зумовлений хід подій, а контекстуалізований процес розвитку. Все це вимагає від

кожної людини добре володіти словом, мовою і мовленням. Ідеальною є ситуація, коли людина знає кілька мов, вільно користується кожною з них. В наш час, коли у більшості цивілізованих країн світу існує тенденція на оволодіння громадянами двома-трьома іноземними мовами у рамках системи освіти, а процес глобалізації в світі супроводжується надзвичайною активізацією не тільки міждержавних, а й міжлюдських стосунків. Україна приділяє особливу увагу вивченню іноземних мов, починаючи з учнів молодшого шкільного віку: віку, що є періодом найбільш інтенсивного формування навчальної діяльності, яка дуже тісно пов'язана з індивідуально-диференційованим підходом до навчання. Згідно з Концепцією навчання іноземних мов у середній загальноосвітній 12-річній школі, провідною ціллю процесу навчання іноземних мов є практична мета, спрямована на формування в учнів комунікативної компетенції, яка визначає мову як засіб спілкування. Окрім неї, у навчальному процесі реалізуються виховна, освітня і розвивальна цілі.

Таким чином, неоціненною є роль усного слова у професійній діяльності педагога, в тому числі і насамперед педагога, що викладає іноземну мову школярам початківцям. Слово є важливим засобом взаєморозуміння, переконання, інструментом позитивного впливу на особистість. Педагог роз'яснює, консультує, переконує, виступає посередником при вирішенні спірних питань, вступає в полеміку тощо. Отже, оптимальна мисленнєво-мовленнєва поведінка, а у даному випадку йдеться про іншомовну мисленнєво-мовленнєву поведінку, в будь-яких комунікативних ситуаціях для педагога є професійною нормою, а здатність володіти всіма видами усного переконуючого слова у монологічних, діалогічних і полілогічних формах – професійно необхідною.

Тому розв'язання проблеми формування іншомовної комунікативної компетентності у майбутнього вчителя початкової школи у процесі їх підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі сприятиме підвищенню ефективності їх професійної діяльності й більш повній самореалізації особистості.



**Мета даної роботи** полягає в тому, щоб на основі теоретичного аналізу психолого-педагогічної і методичної літератури, а також на ґрунті узагальнення досвіду підготовки вчителів іноземної мови для початкової школи, визначити пріоритетні напрями щодо дослідження іншомовної комунікативної компетентності як важливого показника професіоналізму вчителя початкової школи.

Особливого значення набуває питання формування у майбутніх учителів умінь педагогічного спілкування як основи їх професійної майстерності (О.О.Бодальов, Ф.Н.Гоноболін, Н.В.Кузьміна, О.О.Леонтєв, І.В.Страхов та ін.). Оволодіння комунікативними уміньми – складової частини загально педагогічних умінь – розглядається в якості найважливішої задачі навчально-виховного процесу у вищій школі (Ю.К.Бабанський, Т.І.Льїна, І.Т.Огородніков, В.О.Сластьонін, О.І.Щербаков та ін.).

На даний момент здійснено значну кількість досліджень, які присвячено комунікативній підготовці вчителя на уроці в плані психолінгвістичного змісту (О.Ф.Бондаренко); на формування комунікативних умінь у студентів під час педагогічної практики (В.К.Єлманова, О.Б.Орлова); на виявлення ролі комунікативних умінь у процесі педагогічної взаємодії викладача зі студентами (О.Ф.Фомін); на виявлення взаємозв'язку спілкування і властивостей особистості студента у процесі професійно-педагогічної підготовки (В.В.Рижов).

У психолого-педагогічній літературі пропонуються також різноманітні методики навчання студентів комунікативним уміньми, що пов'язані з використанням ситуаційно-рольових ігор (В.П.Бедерханова, Н.М.Богомолова); педагогічних етюдів, які змальовують педагогічні ситуації (Л.О.Петровська); мікрОВикладання, мініконкурсів з демонстрацією фільмів про уроки досвідчених учителів з подальшим аналізом (Н.В.Кузьміна); різноманітних систем тренінгів (О.О.Леонтєв); психофізичних вправ, наріжним матеріалом яких є окремі методи внутрішньої техніки, взятої з театральної педагогіки (Ю.Л.Львова).

У дослідженнях В.А.Кан-Калика, О.О.Леонтєва, І.А.Зязюна, А.В.Мудрика, С.В.Кондратьєвої та ін. показано, що

педагогічне спілкування не зводиться до рольового, має імпровізаційний характер і кожен педагог розробляє свій стиль.

У наш час у зв'язку з наявною тенденцією до відмови школи від репродуктивно-адміністративної педагогіки і переорієнтацією її на гуманістичну педагогіку співробітництва та співтворчості (Ш.А.Амонашвілі, Є.М.Іллін, І.М.Семенов, С.Ю.Степанов та ін.) змінюється тип взаємодії вчителя і учня. Монологічна, суб'єкт-об'єктна взаємодія змінюється на діалогічну, суб'єкт-суб'єктну (В.Я.Ляудис, О.У.Хараш, Л.О.Петровська та ін.), засвоєння якої вимагає від вчителя більш високого рівня креативності.

Необхідність пошуково-перетворювального відношення до педагогічного спілкування, як умови оволодіння вчителем його суб'єкт-суб'єктними формами, підтверджується дослідженнями, виконаними у межах рефлексивної педагогіки співтворчості (І.М.Семенов, С.Ю.Степанов). У цих дослідженнях показано, що традиційна репродуктивна культуродигма організації розвитку педагогічної майстерності принципово нездатна суттєво допомогти вчителю у засвоєнні суб'єкт-суб'єктного спілкування. Крім знань, умінь та навичок необхідність учителя до пошуку та експериментування. Структура такої пошукової активності відома: вона запускається, якщо є неузгодженість між бажаною моделлю спілкування та її реальним втіленням, і реалізується у самостійній постановці проблеми, її дослідженні, висуванні гіпотез, їх перевірці з наступним отриманням розв'язання у вигляді нових смислів, відношень, прийомів та способів спілкування (М.С.Клевченя, Г.С.Сухобська, С.Ю.Степанов, І.М.Семенов, Ф.Баррон).

Проблему розвитку у вчителя креативності у педагогічному спілкуванні деякою мірою вирішують наявні програми тренінгів з педагогічного спілкування (Т.С.Яценко, В.О.Кан-Калик, А.В.Мудрик, О.Б.Добрович, Н.Ю.Хрящева, Г.Ф.Похмелкіна, Т.Ю.Колошина, М.І.Найденов).

У багатьох психолого-педагогічних дослідженнях висвітлюються різні аспекти процесу оволодіння іноземними мовами (М.М.Василева, Л.С.Виготський, І.О.Зимня, О.О.Леонтєв, Є.О.Маслико, Ю.І.Пассов, В.Л.Скалкін та ін.). У

них, зокрема, досліджено спільні риси та відмінності у вивченні рідної та іноземних мов, сформульовано загальні положення особистісно-діяльнісного підходу, що визначають особливості для педагогічної взаємодії суб'єктів процесу навчання.

Вивчення робіт з цього питання свідчить про те, що проблема формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів вирішується в основному в процесі викладання педагогічних дисциплін, на семінарах з педагогічної практики або розраховано на позааудиторну роботу студентів, що призводить до перевантаження студентів у сучасних умовах педагогічної освіти.

В той же час питання формування іншомовної комунікативної компетентності в процесі викладання іноземної мови у вищому навчальному педагогічному закладі не знайшло свого відображення у наукових дослідженнях і не підлягало спеціальній розробці. Аналіз практичної роботи показав, що на заняттях з іноземної мови викладачі занадто мало уваги приділяють формуванню у студентів педагогічних факультетів іншомовної комунікативної компетентності, цілком зосереджуючись і обмежуючись на передачі випускникам знань свого предмету.

Проблема взаємин педагога з вихованцями розглядається переважно в контексті дослідження різних аспектів педагогічного спілкування, яке було об'єктом дослідження як вітчизняних (О.О.Бодальов, В.В.Власенко, В.Г.Казанська, В.О.Кан-Калик, Я.Л.Коломінський, С.В.Кондратьєва, Н.В.Кузьміна, О.О.Леонт'єв, Х.І. Лійметс, А.А.Реан, Т.С.Яценко та ін.), так і зарубіжних (В.Кессель, А.Косаковські, Г.Хібш, Г.Атвантер та ін.) дослідників.

У навчально-освітніх закладах словесні методи навчання і виховання є провідними. Все, про що людина думає, що чує, бачить, сприймає, оцінює чи обезцінює, - все це вона здійснює через слово і тільки через нього.

Мова, слово, замінюючи предмет чи процес формою називання, викликає у людини таку ж реакцію, як і сам предмет чи процес, а тому й реакція особи на слово відповідає реакції на саму дію, предмет, явище.

Сама дія, предмет, явище, завжди є відносно стабільними, тоді як слово, що їх називає, може бути мовлене з меншою чи більшою експресією (виразністю), і тоді реакція на нього теж буде різною.

Мова є провідним психічним процесом людей. Дослідники підкреслюють, що мова – це соціальна поведінка. Мова знаходить своє вираження у мовленні. Через мовлення реалізується первинна для мови функція – спілкування. Вже у дитинстві дитина активно впливає на хід спілкування. Вона частково визначає коло спілкування, яке, в свою чергу, приймає участь у формуванні дитини як особистості.

В ході розвитку, в процесі спілкування з іншими людьми дитина встановлює соціальні значення і цілі, досягає відчуття особистої ідентичності. Це узгоджене розуміння значень ґрунтується як на лінгвістичній комунікації, так і на невербальній експресії.

Комунікація – це не просто обмін репліками. Комунікація відображає історію стосунків людини, її особистісні особливості, її уявлення про себе та про інших людей, її очікування, у зв'язку з даними стосунками і соціальні норми спілкування.

Ефективне формування готовності студентів до мовленнєвої діяльності у процесі застосування активної діяльності як засобу підвищення рівня комунікативної підготовки матиме позитивні результати тільки в тому випадку, коли можлива поетапна комплексна реалізація умов, що забезпечують одночасне формування компонентів готовності: цільова установка на необхідність оволодіння професійним мовленням, системність розвитку мовлення, особистісна значущість оволодіння уміннями і технологічність розвитку цих умінь.

Формування мовленнєвих умінь як особливого компоненту комунікативності доцільно розглядати в якості обов'язкового у структурі професійної підготовки майбутнього вчителя. При цьому: 1) в основі має бути науково вмотивований пакет спеціальних умінь як показник еталону мовлення вчителя; 2) створюються умови для включення кожного студента у різні види реальної спеціально змодельованої діяльності з

урахуванням його інтересів, мотивів; 3) має здійснюватися процес корекції мотивів, умінь і форм діяльності залежно від змін рівня мовленнєвої активності студента.

Комунікативність учителя є суттєвою рисою, сукупністю певних якостей особистості, що сприяють прийняттю, засвоєнню, використанню й передачі спрямованої на навчання і виховання учнів педагогічної інформації.

Вона полягає у професійній здатності педагога до спілкування, стимулювання позитивних емоцій у співрозмовника й відчуття задоволення від спілкування.

Для подальшого дослідження іншомовної комунікативної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови у початковій школі слід зупинитись на компонентах, які є складовими професійно-педагогічної комунікативності вчителя. До них належать:

- наявність стійкої потреби в систематичному спілкуванні з дітьми в найрізноманітніших сферах;
- взаємодія загальнолюдських та професійних показників комунікативності;
- емоційне задоволення на всіх етапах спілкування;
- наявність здібностей до педагогічної комунікації, набуття комунікативних навичок і вмінь.

Комунікативність учителя формується під впливом багатьох чинників. Переважають при цьому особистісні, що визначають модель комунікативності вчителя:

1. Загальні універсальні якості особистості вчителя: педагогічна спрямованість, психологічна підготовленість, колективізм, доброзичливість, активність у суспільно-політичній і педагогічній діяльності, дисциплінованість, організованість.
2. Спеціальні якості вчителя (характеризують внутрішню структуру його комунікативності): пізнавальні якості (дають змогу особистості сприймати, розуміти й вивчати навколишній світ, реалізують інтерес до пізнання оточуючого, прагнення розвивати „дар пізнання людей”, до співчуття, ідентифікації з іншими людьми тощо); експресивні якості (створюють виразність особистості, через яку вона стає зрозумілою іншим людям, допомагають

“утримувати увагу інших людей”, підтримують прагнення до правдивості й щирості у стосунках, а також емоційну виразність); управлінські властивості (допомагають впливати на інших людей і здійснювати самоконтроль).

Необхідність формування іншомовної комунікативної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови у початковій школі зумовлюється також фактом того, що “комунікативна компетенція учнів формується на основі взаємопов’язаного мовленнєвого, соціокультурного і мовного їх розвитку відповідно до їхніх вікових особливостей та інтересів на кожному етапі оволодіння іноземною мовою. Основою комунікативної компетенції є комунікативні уміння, розвиток яких неможливий без оволодіння мовними засобами реалізації усного або писемного висловлювання. Проте знання лексичного і граматичного матеріалу ще не забезпечує становлення комунікативних умінь. Необхідні навички оперування цим матеріалом, а також використання його для породження і розпізнання інформації у визначених сферах спілкування. Неможливим також є розвиток комунікативної компетенції без відповідних соціокультурних і соціолінгвістичних знань, умінь і навичок, які забезпечують входження особистості в інший соціум – і сприяють її соціалізації у новому для неї суспільстві” [1;3-4]. Задовольнити усі наведені вимоги може лише вчитель з достатнім рівнем сформованості іншомовної комунікативної компетентності, що й зумовлює необхідність подальшого дослідження проблеми, яка аналізується на теоретичному рівні у даній роботі.

Слід також, у контексті досліджуваної проблеми, звернути увагу на зміст навчання іноземної мови на початковому етапі. А саме, важливо зацікавити учнів у вивченні іноземної мови, викликати в них позитивне ставлення до предмета, вмотивувати необхідність і значущість володіння іноземною мовою як неповторним засобом між культурного спілкування. Початкова школа має забезпечити наступність і безперервність процесу навчання іноземної мови у всьому курсі середньої школи, сформувати базові навички і вміння, необхідні для подальшого розвитку комунікативної компетенції в основній і старшій школі. Вона має виховувати комунікативні



потреби у пізнанні інших країн і народів, у пошуку друзів не тільки для спілкування, але й для розв'язання певних проблем власної життєдіяльності. На цьому етапі здійснюється формування навичок і вмінь спілкування в усній і писемній формах у межах сфер і ситуацій, визначених програмою у відповідності до вікових особливостей учнів і їхніх інтересів, на основі використання для цього прийнятих мовленнєвих зразків. Домінуючими є репродуктивні види діяльності, проте учні вже вчаться виконувати нескладні творчі вправи і завдання, спрямовані на розвиток креативного мислення, у них формуються уміння переносити засвоєний навчальний матеріал в інші ситуації спілкування, давати оцінку певним явищам і діям.

Для повноцінної реалізації освітньо-розвивального потенціалу іноземної мови у початковій школі необхідно сприяти тому, щоб процес залучення учнів до вивчення предмета не тільки розширював їхній світогляд, але й сприяв би більш глибокому розумінню власної культури та її ролі в духовному та моральному розвитку людства.

Відповідно до визначених положень стосовно змісту навчання іноземної мови на початковому етапі має бути підпорядковано розробку основних положень щодо формування іншомовної комунікативної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови у початковій школі під час його перебування у вищому педагогічному навчальному закладі.

Наведений теоретичний аналіз і узагальнення власного педагогічного досвіду викладання іноземної мови у процесі підготовки майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі дозволяють дійти висновку про те, що іншомовна комунікативна компетентність є важливим показником професіоналізму майбутнього вчителя початкової школи і заслуговує на подальше теоретичне обґрунтування і експериментальну перевірку ефективності її формування на ґрунті створення певних педагогічних умов, які можуть бути визначені як результат проведеного теоретичного дослідження і узагальнення практичного досвіду щодо підготовки фахівців цього напрямку.

## Література

1. Концепція навчання іноземних мов у середній загальноосвітній 12-річній школі // English language and culture. – 2004. - № 6. – С. 3-8.
2. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222с.
3. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 190с.
4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иномязычному говорению. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223с.
5. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: Учебник для студентов средних пед. учеб. заведений. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 1998.-288с.

*Т.Й.Рейзенкінд*

### **ШЛЯХИ ВПРОВАДЖЕННЯ ДОСВІДУ АВТОРСЬКИХ ШКІЛ У ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ**

*В статье рассматривается структура семантической модели профессиональной подготовки учителя музыки. Анализируется система взаимодействий компонентов структуры на полифонической основе. Выявляются такие сферы полифонической структуры, как формирование интегративных знаний, полихудожественных умений, комплексных чувств, личностных смыслов.*

*In article the structure of semantic model of vocational training of the teacher of music is considered. The system of interactions of components of structure on a polyphonic basis is analyzed. Such spheres of polyphonic structure, as formation integration knowledge, poly-art skills, complex feelings, personal senses come to light.*

Глибокі процеси перетворення у суспільстві України вимагають перегляду та аналізу змісту вузівської освіти. Великого значення надають розробці та обґрунтуванню дидактичних основ формування професійної свідомості вчителя,

що передбачає інтеграцію предметного, методичного та методологічного аспектів. При цьому методологічні знання є засобом усвідомлення певної парадигми, теорії, методики у системі педагогічних знань [9,1].

На сучасному етапі професійної підготовки майбутнього вчителя особливого статусу набуває формування наукових знань про педагогічну реальність у вигляді моделей педагогічного процесу, що відрізняється нескінченно можливою природою [9,3].

У цьому контексті доцільним є створення авторських шкіл, як фактору, що забезпечує взаємодію науково-гносеологічного підходу до усвідомлення педагогічного процесу як системи дискретних уявлень поза цілісного бачення картин світу з онтологічним підходом як "системою нескінченно можливою, континуальною, мінливою і випадковою, хаотичною, драматичною, недизин'юктивною, самоорганізованою, поліцентричною, полілогічною" [9,3]. Останнє зумовлює необхідність пошуку шляхів творчого вирішення сучасних задач професійної підготовки вчителя музики поліхудожнього профілю, формування поліхудожніх умінь, навичок систематично поповнювати синтетичні знання в узгодженні з профілем викладання дисциплін художньо-естетичного циклу, забезпечення умов реалізації дослідницької діяльності; чітких постановок дидактичних задач; визначення механізмів інтегративних зв'язків у процесі викладання мистецьких дисциплін. Це потребує впровадження задачного підходу на основі принципів диференціації та індивідуалізації навчання; організації педагогічних умов для творчого розвитку особистості; підготовки авторських програм та підручників, збереження та впровадження авторських традицій у практику професійної діяльності сучасного вчителя.

Зазначимо, що створення авторських шкіл на основі розробки сучасних педагогічних технологій є пріоритетним напрямком у реалізації особистісно зорієнтованої стратегії навчання, що базується на принципах співробітництва, співтворчості вчителя та учня. Необхідність створення авторських шкіл зумовлена доцільністю відмови від

ідеологічних установок адміністративно-командних систем управління освітою [16,17-23].

Водночас виникають протиріччя: 1) між доцільністю створення авторських шкіл та впровадженням системи провідних наукових досягнень (теорії, методів), що окреслюють “освітню парадигму як тип культурно-історичного мислення і творчої дії суб'єктів освіти” [5,15]; потребою розробки новітніх технологій та недостатньою розробкою критеріїв діагностування нових методів навчання, що пов'язуються з новими формами організації учіння [7]; між визначенням доцільності задачного підходу до формування вмінь усвідомлювати смисл буття та недостатньою розробленістю науково-методичних засад розвитку здатності до самостійного судження, вчинку та здійснення його у дії; між потребою в оволодінні стратегіями творчої діяльності, що дозволяє вийти за межі стандартного мислення та відсутністю системи умов для формування творчого відношення до вибору та реалізації педагогічних технологій.

Означене вище складає суть обраної нами проблеми.

Аналіз літератури дозволив встановити, що до представників авторських шкіл у галузі викладання мистецьких дисциплін можна віднести М.Лещенко, В.Орлова, О.Рудницьку, Г.Шевченко, О.Щолокову.

Вивчення концепції вищеназваних авторів допомогли нам виокремити частку загальної проблеми, що пов'язана з пошуком засобів подолання нормативності та ідеологізації, умов адаптації сучасних педагогічних моделей щодо трансляції знань відповідно до вимог наукових досліджень, забезпечення взаємодії раціональних та ірраціональних компонентів у навчальному процесі [5,18].

Метою статті є обґрунтування ефективності впровадження семантичної моделі професійної підготовки майбутнього вчителя музики як засобу інтеграції та переосмислення сучасних концепцій професійної освіти.

Завданнями є визначення провідних тенденцій інтегративного навчання в царині мистецької освіти, а також цільової орієнтації семантичної моделі у практичній діяльності.

Зазначимо, що концептуальна модель авторських шкіл пов'язана з гуманістичною, особистісно-орієнтованою стратегією, стрижнем якої є розвиток особистості, повага до особистості учня, вирізнення її особливостей, індивідуальних здібностей, створення умов для формування умінь самосприйняття, самоспостереження, самоаналізу, самоусвідомлення.

Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури дозволив встановити наступне.

Створення авторських концепцій можна розглядати в якості фактору, що визначає шляхи творчого вирішення професійно-педагогічних задач, стимулу до самовдосконалення та самоосвіти.

Невипадково О.Рудницька уможливило процес подолання професійної підготовки вчителя мистецьких дисциплін. Учений, музикант, педагог наголошує постійно на доцільності оволодіння вмінням систематично поповнювати знання в узгодженні з профілем викладання дисциплін художньо-естетичного циклу, визначення цільових орієнтацій, які пов'язані з формуванням власного "Я", забезпечення умов особистісно-зорієнтованого навчання, формування механізмів методологічних та методичних засад забезпеченням інтеграції дисциплін художньо-естетичного циклу за допомогою інтегративної моделі. Це спонукало дослідницю наголошувати на вирізненні самостійної галузі педагогічних знань - педагогіки мистецтва, яка характеризується особливостями методології, закономірностями, принципами, дидактичними засобами, зумовленими природою художньої творчості [19,20].

О.Рудницька наголошує на доцільності реалізації принципу культуровідповідності мистецької освіти, коли культура розглядається як оцінювальний критерій розвитку особистості. Авторкою досліджень визначається роль "інформаційно-семіотичної концепції культури" як "носія особливого смислу, що зберігається і передається у вигляді знаків, які утворюють свого роду "матеріальну оболонку" смислу" [19,113].

Розглядаючи роль мистецтва у розвитку культури майбутніх фахівців, О.Рудницька акцентує на важливості

особистісної культури вчителя, що складає індивідуальну форму опанування нею культурних цінностей, що є характеристикою освіченості індивіда.

Для нашого дослідження має значення концепція розвитку сучасної особистості на основі теорії діалогової взаємодії, що визначається поняттям "мистецьке спілкування" [21].

При цьому визначається структура мистецького спілкування через аналіз інтегральних особистісних якостей: комунікативності, емпатії, креативності, рефлексії [21,62].

У руслі парадигми О.Рудницької знаходиться О.Отич, яка визначає шляхи формування загальної й професійної культури майбутнього фахівця, забезпечення цілісності й гармонійності розвитку усіх її сутнісних сил [14,189]. Використовуючи елементи культурно-історичного мислення, О.Отич систематизує концепції Платона, Аристотеля, Сократа щодо гармонії прекрасного та морального на основі синтезу мистецтв, методів бесід, полемічних діалогів, евристичних дискусій, методів агоністики. О.Отич приходить до висновку щодо доцільності особистісних, професійних та творчих потенціалів. Водночас ієрархія цих показників визначається психологічним комфортом. При цьому виокремлюється позиція "бінарно-опозиційна", яка інтегрує показники, що належать до соціалізованої особистості і показники, які свідчать про сформованість персоналізованих якостей суб'єкта [14,193].

Ми також знаходимось у руслі досліджень О.Отич щодо впровадження у процес професійної підготовки вчителя сугестивних технологій, які систематизують знання щодо стимулювання інтуїтивної сфери особистості [14,194].

Проблемі формування самодостатньої особистості, людині з почуттям власної гідності, створення сприятливих умов для розвитку природних обдарувань кожної дитини, забезпечення максимальної уваги до її індивідуальних нахилів [10,58] присвячені праці М.Лещенко. В них обґрунтовується авторська концепція створення вчителем "поля пізнавально-активного естетичного потенціалу", що є стимулом педагогічного впливу, створення інформаційного образу учнів на основі включення почуттєво-емоційної сфери [10,3].



Дослідниця доходить висновку про доцільність підвищення "енергетичного ефекту" педагогічного впливу, якщо сприйняття інформаційного образу реалізується через власні дії та вчинки [10,3]. Це підтверджує концепцію взаємодії почуттів і знань, коли "почуття без знань - неефективні; знання без почуттів - нелюдяні" [5,18].

Водночас В.Орлов наголошує на тому, що інформаційно-комунікативний підхід до спілкування з творами мистецтва повинен відбуватися на взаємодії ідеалів мистецтва, особливостей "технології мислення, способів руху свідомості" [13,166]. Автор дослідження приходиться до висновку про те, що смисл художньо-педагогічного спілкування полягає у визначенні якості активного спілкування творів мистецтва [13,167].

У зв'язку з цим ефективність організації професійного становлення в системі "викладач - твір мистецтва - студент" зумовлена усвідомленням ролі і значення кожного із суб'єктів у діалоговому спілкуванні, рівнем готовності суб'єктів спілкування, забезпеченням емоційно-творчої атмосфери міжсуб'єктного діалогового спілкування [13,169].

Невипадково О.Щолоковою формулюється авторська концепція щодо визначення професійної художньо-естетичної освіти, яка має загально-педагогічне значення. При цьому основи художньої культури складають зміст методологічних, світоглядних та загально художніх підходів, які формують особистість вчителя; професійна підготовка майбутнього вчителя повинна базуватися на єдності методологічних і спеціальних засад та забезпечуватись принципом детермінації міждисциплінарних культурологічних підходів [23,24].

У зв'язку з цим зазначимо, що шляхи впливу педагогічних стимулів, організованих з допомогою цілей, досягаються через внутрішню інтелектуальну, емоційну, активну сферу суб'єкта. Стимули створюють умови для впровадження у процес оволодіння педагогічними технологіями методу збудження у студентів емоційного ставлення, в результаті чого мобілізується внутрішня розумова діяльність суб'єкта, невід'ємним компонентом якої є сфера несвідомого.

Шляхи впливу на сферу несвідомого пов'язані зі звертанням до пралогічних форм мислення, до уяви.

Нами здійснена спроба виявити шляхи впливу на оволодіння педагогічними технологіями через зовнішню матеріалізовану діяльність індивіда з переробки у власні знання та особистісні якості інформації, яка надходить ззовні з допомогою спеціально організованих стимулів. Так, сприйняття включає взаємодію таких компонентів: свідомість - підсвідомість; образи світу - уява; наочне предметне бачення - символ; декодування смислів - генеруюча ідея, образ; усвідомлення - ейдетична пам'ять; інтегрування - цілісне полімодальне синтетичне бачення світу; перехід у сферу метасмислів - архетип синтезії.

Семантична модель являє собою тривірневий шар. Зазначимо, що розподілення сфер умовне. Внутрішній шар містить схему суб'єктно-об'єктних взаємодій на основі освоєння знань, умінь, навичок, узагальнюючих символів.

В основу внутрішнього шару семантичної моделі покладена концепція Н.Гузій щодо культури суб'єкт-об'єктної педагогічної взаємодії. З точки зору авторки дослідження, їй притаманна цілісність співвідношень понять "вплив" (передбачає включення в процес навчання цілеспрямованої системи методів, прийомів, форм навчання), та "сприяння" (передбачає забезпечення системи педагогічних умов).

Концепція культури суб'єкт-об'єктної педагогічної взаємодії розглядається в контексті відмови від авторитарної педагогіки, що базується на передачі знань, навичок, умінь поза врахуванням стратегії особистісно-орієнтованого навчання.

Зміст культури суб'єкт-об'єктної взаємодії наповнюється інструментарієм модернізації та розробкою педагогічних технологій, зумовлених цілями та метою навчання.

Педагогічна культура суб'єкт-об'єктної взаємодії розглядається нами в контексті поліфонічного підходу до формування знань, навичок та вмінь, який передбачає застосування методу умовного поетапного розподілу впливів як на суб'єкта, так і об'єкта взаємодії на основі принципу гармонійності співвідношень у процесі розвитку суб'єктності відношень партнерів спілкування в процесі створення власних

цінностей творчої діяльності та засвоєння загальнолюдських цінностей.

З огляду викладеного вище можна зазначити, що для внутрішньої сфери семантичної моделі набуває значення навчальна компетенція, яка дозволяє визначити рівень освіченості людини, її пізнання та досвіду [23,104].

У зв'язку з викладеним, внутрішній шар семантичної моделі є фрагментом навчання, яке орієнтує на нормативний зміст навчання в професійній підготовці вчителя музики, коли студент опановує кваліфікаційні компетенції на рівні усвідомлення знань, умінь, способів діяльності в процесі виконання типових, як простих, так і ускладнених, завдань.

Але студент при цьому не завжди оволодіває навичками дослідника, не завжди може виконувати завдання, які потребують демонстрації нестандартних прийомів, не готовий до активної творчої діяльності, не усвідомлює сенсу гуманістичного навчання, не здатний до самореалізації та самоактуалізації в житті. У цьому зв'язку можна зазначити важливість формування виконавської компетенції на рівні бакалавра.

При цьому ми враховували доцільність вступу України в Болонський процес за такими причинами: економічні перетворення в сучасному суспільстві України, потреба до змагання країн у досягненнях науки, якості освіти, формування інтелектуального потенціалу, конкурентноздатності фахівців вищої освіти, підготовлених мислити нестандартно, творчо у різноманітних ситуаціях, враховувати умови сучасного ринку, усвідомлювати у формуванні сучасної особистості роль цілісності інтелектуального простору [6,19], яка охоплює всі навчальні дисципліни та основні блоки змістового модуля, а саме: розвиток технічної оснащеності музиканта у процесі занять з основного та додаткового інструменту, виконавська практика, індивідуально-групові заняття з викладачем; вчитель музики як дослідник; розвиток музичних здібностей.

Останнє потребує подальшої розробки основ дидактики та шляхів їх реалізації в професійній підготовці вчителя за допомогою інтеграції позитивного досвіду традиційної моделі, яка дозволяє забезпечувати в процесі навчання принцип

наступності у технології впровадження стабільних, перевірених часом методів навчання та контролю, коли педагог не відмовляється від певних відпрацьованих елементів інструментарію інтелектуальної праці. На думку В.Мірошниченка, до таких слід віднести: опрацювання навчальних матеріалів, опора на пам'ять, повторення пройденого [12,10].

Але потрібно враховувати те, що традиційна модель навчання спрямована на вплив ззовні, що не дозволяє достатньо впливати на процес реалізації особистісно-орієнтованого навчання, зумовленого необхідністю розвитку творчих здібностей, здатності до творчої самореалізації.

Тому другий шар семантичної моделі являє собою схему включення суб'єкт-суб'єктних дій, опосередкованих виходом до розвитку такої властивості сприймання, як комплексне відчуття на основі взаємодії мистецтв, що визначає розвиток поліхудожніх умінь. Цей шар моделі забезпечує здатність цілісного сприймання образів світу на основі інтегративного підходу до формування професійних знань, умінь і навичок.

В основу цього шару покладена концепція динамічної моделі формування творчої особистості майбутніх бакалаврів і магістрів, що розроблена В.Маригодовим та О.Слободянюком [11]. В основу концепції покладена ідея підготовки високоякісних фахівців у контексті комплексного підходу до процесу навчання в університеті, та у процесі конкретно-предметної діяльності на уроках музики в умовах наголошення значимості формування емоційно-образного досвіду.

В основі концепції зберігається принцип системного підходу й емоційально-змістового принципу до рангової ієрархії модулів. Це дозволяє створити "педагогічний парк" як узагальнену модель організації навчального процесу [11,20].

Модель "педагогічного парку" в професійній підготовці майбутнього вчителя музики як на кваліфікаційнім рівні бакалавра, так і на рівні магістра може включати такі дерева цілей:

"Дерево цілей" організації навчального процесу впливає на формування вчителя нового типу, який володіє вміннями

духовно-практичного осягнення та перетворення гуманістичних функцій музики, спрямованих на розвиток особистості учня в усьому багатстві впливів її ціннісних ставлень до явищ музично-художньої естетичної культури, до суспільства в цілому.

При цьому, завдання вивчення дисциплін художньо-естетичного циклу передбачають розвиток особисто-оцінного ставлення до мистецтва, здатність до сприймання, розуміння і творення емоційно-образного змісту художнього твору, формування потреби у художньо-творчій самореалізації та духовному самовираженні; формування потреби до оволодіння поліхудожніми знаннями, навичками та вміннями на основі інтеграції музично-художніх понять з поняттями, пов'язаними з оволодінням новітніх інформативних технологій.

Методичним підґрунтям цих завдань є принцип інтеграції мистецтв та формування художніх понять як системи скоординованих знань, вмінь, навичок пізнання на основі вирізнення змісту сучасних форм мислення, інформативних технологій, сучасних технологій дослідження, вивчення концепцій щодо формування комунікативних умінь спілкування, компетентності в контексті безперервної професійної освіти.

У модель "педагогічного парку" професійної підготовки вчителя музики можуть бути включені такі варіанти "дерева цілей" як "Інтегровані технології формування поліхудожніх умінь вчителя музики", "Стратегія сучасного навчання в контексті професійної підготовки вчителя".

На думку В.Маригодова та О.Слободянюка "дерево цілей" є моделлю статичною, що поєднує в собі окремі навчально-методичні модулі. На цій основі використовується складний синтетичний метод аналізу - "демот", в основу якого покладена аббревіатура "дерево-модуль-творчість" [11,21].

Ми погоджуємося з думкою авторів-вчених щодо доцільності розбудови динамічної моделі, яка зумовлена особливостями інтегративних процесів, що здійснюються в освіті та перетворенням педагогічних ситуацій і умов. Це пов'язано з проблемою оптимізації навчально-методичних модулів "дерева цілей" і "педагогічного парку" у динаміці.

У контексті професійної підготовки майбутнього вчителя музики процес створення евристичних особистісно-орієнтованих педагогічних ситуацій за допомогою навчально-методичних модулів будується на основі визначення механізмів інтеграції на основі закономірностей у взаємодії мистецтв, інтегративних дидактичних принципів та методів навчання, визначення інтегративних механізмів на основі міжпредметних зв'язків циклу навчальних дисциплін.

З огляду викладеного доцільно зазначити, що оптимізація професійної підготовки бакалаврів та магістрів може бути підвищена за умов встановлення прямих та зворотних зв'язків між окремими модулями одного рівня, коли кожний предмет є складовою цілісного навчання майбутнього вчителя музики. При цьому реалізується концепція "дерев цілей" [11], що забезпечують модель динамічну.

Водночас ми виходили з необхідності оптимізації професійної підготовки вчителя музики в умовах забезпечення взаємодії модулів різних рангів на рівні підцілей.

У цьому зв'язку згідно закономірностей мислення, процес поєднання низки фрагментів сприяє осяянню та інтеграції підцілей у єдиний загальний модуль. Умови забезпечення такої взаємодії модулів є організація взаємодії мистецтв, коли у формуванні професійних знань, умінь, навичок, основ самореалізації творчої особистості вчителя музики, розвиток його художніх смаків, музичних та інтелектуальних здібностей інтегруються в складові показники комплексного використання різних видів мистецтв.

Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики передбачають оволодіння вміннями, що сприяють ознайомленню учнів з особливостями національної та світової музичної культури, організовувати та проводити лекції, концерти, музичні свята у школі, зацікавлювати слухачів музикою, емоційною розповіддю. Це є складовою професійної підготовки, яка передбачає оволодіння просвітницькою діяльністю і потребує педагогічних умов для музичного розвитку учнів, що має прояв у здатності школярів приймати участь у музичних лекторіях, дитячих театральних виставах, концертах самодіяльності.



Розвиток перерахованих вище умінь проектується у взаємодію модулів: позакласна та позашкільна музично-виховна робота з учнями. Складовими модулів є організація умов використання музики на дитячому святі у синтезі різних видів мистецтв: театр, література.

Останнє забезпечує умови формування таких основ професійної діяльності: формується інтерес до різних форм виконавської діяльності майбутнього вчителя, оптимізується формування інтонаційних та стильових підходів до аналізу різних жанрів музики, поглиблюються вміння варіювати методами емоційно-образної драматургії в різних педагогічних ситуаціях, концентричності, узагальнення опори на художній контекст.

Одним із механізмів інтеграції виступає рефлексія, яка в умовах заміщованості образності в моделі просторової ситуації сприяє реалізації в процесі навчання єдності гуманістичних смислів, духовно-моральних цінностей.

В основу фрагменту семантичної моделі, пов'язаному з визначенням умов формування комплексних почуттів покладена система таких концепцій: З.Фрейдом розроблена концепція "геологічної метафори", яка має назву "шари" [17,180]. Згідно цієї концепції формуються уявлення про те, що стадії розвитку створюють поліфонічну структуру, в якій ранні спогади та стадії розвитку особистості знаходяться на більшій глибині, ніж більш пізніші. Метафора передбачає, що матеріал усвідомлений раніше здобувати складніше, ніж той матеріал, який сформований пізніше [17,180]. На нашу думку, останнє з'ясовує труднощі формування образного мислення.

Для нашого дослідження є важливим фактор того, що метод аналізу в процесі дослідження механізмів впливу на синестезії зумовлений вибірковістю інтересів. Зазначимо, що метод аналізу пов'язаний з дисоціацією окремих понять на частки, які розглядаються поетапно.

Дисоціації понять, виявлення окремих фактів за інтересами є показником не лише художніх, але й розумових здібностей. Це потрібно майбутньому вчителю враховувати при діагностуванні розумових та художніх здібностей. Чим більше в учнів практичних потреб та естетичних почуттів, тим частіше

вони використовують прийом дисоціації (порушення) понять, виокремлюють фактори за інтересами, тим вище рівень їх обдарованості.

У.Джемс наголошує на визначенні асоціацій за ознакою схожості як факторі посилення при вирізненні показників вищого рівня мислення. Останнє передбачає, на нашу думку, такий творчий алгоритм дій: а) створюється банк ідей на основі різноманітних художніх конструкцій; б) організується педагогічна ситуація щодо концентрації по переносу уваги з однієї конструкції на іншу; в) використовується метод порівняльного аналізу з метою визначення впливів переходу уваги з однієї образної конструкції на іншу; г) створюється ситуація організації швидкої почергової зміни уяви у свідомості особистості; д) використовується метод аналогій; е) вирішення поставленого завдання здійснюється під впливом симультанного охоплення свідомістю всіх аналогій.

У зв'язку з викладеним зазначимо, що в основу професійної підготовки повинні бути покладені педагогічні умови організації впливів на розвиток здібностей, створювати ситуації за схожістю у взаємозв'язку з розумовими діями, яким притаманна ознака самовільно створювати ряди подібних аналогій.

В основу розробки сучасних педагогічних умов навчання покладений метод використання взаємодії мистецтв шляхом поєднання вербальних елементів та невербальних можливостей. Цього можна досягти за допомогою театралізації і з'ясувати таким інтегративним механізмом взаємодії мистецтв у своїй спрямованості на людину як ритм - "біоінформаційний (психо-енерго-сугестійний) початок виховного і пізнавального процесу впливу й сприйняття світу" [2,226].

Розвиток інтелектуальних здібностей учнів на основі формування комплексних почуттів шляхом поєднання вербальної та невербальної інформації досягається методами, що притаманні науково-дослідницькому пошуку. До них слід віднести: автобіографічні методи дослідження, які дозволяють усвідомити можливості творчого методу митця, композитора, взагалі особистості. Цей метод передбачає визначення вихідної точки розмірчувань особистості, стрижнем яких є положення

про статус автора, індивідуальні його особливості, особливості творчих уявлень замислу, ідеї, концепції, особливості адаптації автора у художній творчості [2,45], комплексів різноманітних здібностей з урахуванням різновиду специфіки кожного виду художньої діяльності, здатності до універсального художнього мислення. Наприклад, музичному мисленню притаманна абстрактність, присутність зв'язку з емпіричними фактами світу, здатність до фантазування, наявність музичної пам'яті [2,47].

Ми погоджуємося з думкою Л.Казанцевої про те, що види художньої діяльності відрізняються один від одного, але ж в якості механізму інтеграції художньої діяльності є індивідуальні ознаки особистості. Наприклад: консерватизм - авантюризм; інтраверсність - екстраверсність; скритність - відвертість, егоцентризм - соціалізація [2,47].

Водночас в якості інтегративного механізму художньо-творчої діяльності виступає алгоритм творчої діяльності за такою схемою: задум - пошук засобів його реалізації - реалізація задуму. Цей творчий алгоритм дій притаманний як митцю, так і вченому. Тобто, зміст творчої діяльності особистості залежить від конструкції його психофізіологічної сфери. В якості показника цієї конструкції може виступати швидка збудженість, емоційність, вразливість, виразність мови, мрійливість, нестабільність настроїв, утворення цілісних художніх образів на основі перехресшування реальних уявлень з фантастикою.

Водночас упровадження автобіографічних методів дослідження в науково-педагогічній діяльності вчителя дозволяє встановити множинні зв'язки між концепціями з естетики, особливостями музичного твору того чи іншого композитора.

Зазначимо, що художні вчинки вчителя повинні імітувати творчу діяльність митця. Тому впровадження автобіографічних методів щодо усвідомлення закономірностей творчої діяльності митця сприяє створенню евристичних педагогічних ситуацій для формування таких основ професійної діяльності як інтонаційний стильовий підхід до аналізу різноманітних жанрів музики, впровадження методів емоційної драматургії, концентричності, опори на художній контекст; усвідомлення ролі міжпредметних зв'язків, що дозволяють виконувати функції вчителя музики в основній школі і

допомагає учням оволодівати вміннями сприймати музичні твори як невід'ємну складову музичної та світової художньої культури, вміннями до синтетичної діяльності, зокрема, театральної діяльності; виконавської діяльності за допомогою використання методу психодрами, коли імпровізаційно здійснюються рухи під музику.

Водночас усвідомлення змісту формування синестезійних образів як фактору оптимізації впливу на розвиток здібності особистості до самореалізації дозволяє вчителю усвідомити роль оволодіння вміннями впроваджувати в навчальний процес метод пізнання синопсису.

Метод синопсису - є такий спосіб діяльності, який сприяє науково-дослідницькій діяльності шляхом інтеграції знань музикознавства в основи професійної підготовки вчителя музики, який розглядає синтез мистецтв у контексті проблем розвитку творчих здібностей учнів загальноосвітніх шкіл.

Метод пізнання синопсису, орієнтований на програми музично-естетичного розвитку дітей загальноосвітньої школи, спеціалізованих шкіл, музичних, художніх [2].

З огляду викладеного вище можна зазначити, що в педагогічних дослідженнях значне місце посідає формування здібностей учнів на основі синтезу звуку та кольору. Тому можна стверджувати, що метод синопсису є синтетичний вид діяльності, який забезпечує педагогічні ситуації за ознакою інтеграції в основи професійної підготовки вчителя музики способів пізнання, притаманних науковому та художньому мисленню. Мова йде про необхідність стабілізації нових підходів до соціокультурної ситуації сучасності, пов'язаної з формуванням комплексного відчуття. На це натякає Є.Назайкінський, що знайшло відображення в його метафоричному судженні про перетворення вуха в око. В основу цієї концепції покладена ідея екзистенціального підходу у формуванні комплексних почуттів.

З огляду викладеного можна констатувати, що фрагмент семантичної моделі професійної підготовки вчителя музики передбачає усвідомлення вчителем впливу комплексних почуттів, сформованість яких забезпечують виконання функцій

викладача щодо розвитку творчих здібностей учнів, формування поліхудожніх умінь на основі взаємодії мистецтв.

Методом розподілу праці, запропонованим Г.Нейгаузом, ми зробили спробу систематизувати та узагальнити знання щодо можливостей формування комплексних почуттів, що має відображення в поліхудожніх вміннях учнів.

Під поліхудожніми вміннями слід розуміти здатність виконувати художні дії, в основу яких покладено синтетичні механізми різних видів мистецтв, які інтегруються у свідомості учнів як складні динамічні новоутворення, що мають таку структуру:

а) здатність до створення учнями нових синестезійних образів на основі формування досвіду поєднувати емоційні знаки музики, поетичного слова, образотворчого мистецтва, театрального мистецтва, кіномистецтва;

б) здатність створювати нові асоціації між диференційованими завданнями, зумовленими особливостями музики, як виду мистецтва, та інтегративними завданнями, що дозволяють пізнати особливості інших видів мистецтв у контексті збереження особливостей художньо-образного та музичного мислення.

Показником поліхудожніх умінь є досягнення мети у створенні нових оригінальних образів. Розвиток поліхудожніх умінь, на нашу думку, є необхідним фактором формування професійної підготовки вчителя до творчої діяльності з учнями.

в) формування поліхудожніх умінь передбачає розвиток уявлень, як показника здатності до збереження і відтворення у свідомості чуттєво-наочного образу раніше наслідуваних ейдосів пам'яті, актуалізації (минулих) слідів у мозку людини, минулого досвіду, попередні сприймання і відчуття.

Поліхудожні вміння формуються на основі самопізнання - дослідження самого себе за допомогою включення механізму художнього мислення у синтезі з розумом.

Водночас взаємодія методів, стрижнем яких є актуалізація образів-ідей, потребує вирізнення та аналізу особистісного смислу як основи професійної підготовки вчителя

у контексті культурологічного підходу до проектування змісту освіти.

Тому метою третього шару семантичної моделі є вирішення нових завдань шляхом реалізації таких умов: забезпечити постійний особистісний розвиток, включаючи удосконалення організації ситуації інтеграції мистецтв у формування особистості учня як суб'єкта пізнавальної діяльності.

Це потребує включення до основ діяльності таких елементів змісту навчання: а) формування умінь у процесі професійної підготовки вчителя до реалізації життєвого досвіду, коли використовуються методи прогнозування діяльності учнів, їх ускладнень, помилок, за допомогою використання в якості дидактичного матеріалу ситуації художнього фільму, театральної-ігрової ситуації, музичного твору, поетичного твору, твору образотворчого мистецтва; б) формування умінь міжособистісного спілкування на основі власної рефлексії та рефлексії учнів у ході пізнання текстів культури на основі їх взаємодії; в) формування глибинних основ професійної підготовки вчителя на основі принципу співтворства, взаємодопомоги; г) формування досвіду до смислоутворення за законами інтеграції наукових та художніх засобів навчання.

Фрагмент семантичної моделі, орієнтований на формування досвіду до смислоутворення базувався також на концепції Т.Іванової щодо культурологічного підходу до формування педагогічної майстерності.

Авторка дослідження зазначає, що педагогічну майстерність сучасного педагога можна сформувати тільки у рамках культурологічного підходу, який буде сприяти "перетворенню особистості вчителя з професіонала з великої літери у людину-майстра з великої літери" [15,83]. Водночас Т.Іванова наголошує, що культурологічний підхід є фактором, що забезпечує стимулювання та вплив на формування культурологічних знань. І це сприяє створенню основ методологічного змісту педагогічної майстерності майбутнього вчителя. Структурними компонентами цього змісту є:

а) ствердження ціннісного відношення до людини, гуманізації відносин між людьми, зокрема в нашому випадку в



процесі пізнання мистецтв. Ми вважаємо, що цей структурний компонент педагогічної майстерності не може існувати поза наявності вмінь до особистісного смислоутворення.

б) повернення освіти до контексту культури та забезпечення умов до пізнання загальнолюдських цінностей (на нашу думку, цей структурний компонент педагогічної майстерності також зумовлений формуванням умінь до створення особистісних смислів). Зазначимо, що для нашого дослідження важливо положення про сприяння саморозвитку та самовиховання особистості педагога [15,83], у нашому випадку, у контексті інтеграції мистецтв.

Вчитель музики з метою розвитку здібності впроваджувати технології повинен орієнтуватися на можливість маневреності професійної освіти. Саме вона передбачає необхідність наскрізної стандартизації всіх програм, які базуються на єдиних цілях усієї системи професійної освіти.

Але це не заперечує включенню в дидактику навчання різноманітних модулів: за ознакою розвитку креативних здібностей, стимулювання мотиваційних та рефлексивних шарів свідомості на основі інтеграції мистецтв.

Викладене дозволяє спостерігати рух педагогічної думки від доцільності формування особистості не лише освіченої, але й людини культурної.

Шар семантичної моделі, зорієнтований на смислоутворення, передбачає формування компетентності вчителя у сфері інформаційних і комунікативних технологій. Тому майбутній вчитель повинен мати уявлення про сучасні підходи до компетентності, зокрема, компетентність (від лат *comproeto* - досягаю, відповідаю) передбачає наявність знань та досвіду, що дозволяє вирішувати творчі завдання. Водночас компетентність може розглядатися як здатність індивіда вирішувати навчальні, професійні завдання з використанням інформаційних та комунікативних технологій.

Інформаційні комунікативні технології є однією з ключових компетентностей сучасної особистості, що має прояв у діяльності в процесі вирішення задач з використанням комп'ютера, засобів телекомунікації, Інтернету.

У якості показника ІКТ компетентності сучасного фахівця можна визначити: усвідомлення значущості включення в глобальні інформаційні процеси; формування досвіду засвоєння ефективного доступу до інформації й аналітичної обробки цієї інформації; при цьому враховуються знання з культурології, мистецтвознавчі знання, особливості монтажу дидактичного матеріалу на основі інтеграції мистецтв.

З огляду викладеного, ми визначили такі рівні сформованості смислоутворення, як інструментарію компетентності:

I рівень. Усвідомлення. Студент володіє поняттями, встановлює зв'язки між різноманітними типами мислення: образне - непотійне, дивергентне, конвергентне, континуальне (притаманна недискретність, неперервність).

II рівень. Розуміння. студент не лише оперує знаннями про художній твір, на рівні значень формує смисли способом визначення внутрішнього підтексту.

III рівень. Застосування за зразком. Студент виконує завдання, які були з'ясовані на заняттях.

IV рівень. Творче застосування. Студент виконує завдання, в яких демонструє нестандартні прийоми пізнання, обґрунтовує науково-методологічні засади особистісного смислоутворення, здійснює вибір педагогічних технологій, які активно взаємодіють з інформаційними на основі визначення механізмів зв'язку між свідомим та безсвідомим.

Пошук варіантів комбінацій, принципів, методів, прийомів з метою поширення нових форм комунікативного спілкування сприяв розробці авторської семантичної моделі.

Фрагмент моделі щодо формування особистісного смислоутворення частково базувався на положеннях антропоцентризму, що мають відображення у роботах Г.Богіна, Я.Руга, О.Романова, Ю.Сорокіна, О.Холода.

Ми виходили з того, що антропоцентризм - є напрямком, у якому робиться спроба передати внутрішній світ людини за допомогою співвідношення особистісного "Я" на основі синтезу матеріальних і духовних параметрів.

Ми виходили з того, що поліхудожня діяльність вчителя музики передбачає пізнання не лише окремих видів художньої діяльності, а мистецтво в цілому як основи мислення людини.

У цьому зв'язку концепція професійної підготовки учителя, орієнтована на смислоутворення, повинна реалізуватися за допомогою розімкнутої відкритої системи на основі взаємодії текстів культури. Вона скерована на використання в навчальній та позанавчальній діяльності, коли професійна підготовка вчителя коригується прикупом варіативності форм художнього задуму, зумовленого специфікою взаємодії мистецтв.

Суть авторської концепції полягає у розробці інтегративної програми, в основу якої покладено учіння за законами мистецтва у контексті синтетичного сприйняття світу.

Відкритість моделі, що сприяє формуванню просторових педагогічних ситуацій, зумовлених дидактичними можливостями поновлення концепцій на базі міжсистемних взаємодій та інтеграцією їх у цілеспрямовані педагогічні дії, заняття, а саме - ланки, як складові цілісної системи визначаються програмою спілкування. Це посилює вплив стимулювання за схемою: суб'єкт - оточення.

Авторська концепція моделі базується на принципі паритету організації емоційно-ціннісних відношень до авербального сприйняття текстів культури, що відбивають суть форм особистісних смислів, включених у континуально (безперервно)-емоційний потік, з вербалізованими формами, в яких утворюється значення смислу. Викладене вище інтегрується в процес формування мистецтвознавчих знань, способи художньо-естетичної взаємодії з світом, що коригується досвідом художньо-професійної діяльності, забезпечує свободу розбудови уроку, заняття, лекції.

Авторська концепція забезпечує свободу суб'єкта, яка визначається активністю структури образу-уроку в залежності від організації суб'єкт-суб'єктних взаємодій при реалізації таких умов: сприяння вільній інтеграції та діалогу в різних видах художньої діяльності в загальноосвітніх закладах, педагогічних університетах.

Водночас концепція інтегрованого заняття враховує доцільність взаємодії з традиційною організацією занять в умовах їх відповідності меті й завданням професійної підготовки.

Авторська концепція передбачає створення умов для реалізації когнітивної бази, зумовленою поширенням комунікативної діяльності суб'єкта, включення його в міжособистісне спілкування на основі варіювання кодів мови різних видів мистецтва, перетворення особистісних смислів.

Виходячи з викладеного, можна вважати, що семантична модель підготовки педагогічних кадрів до професійної діяльності на основі взаємодії мистецтв є складний міжсистемний об'єкт досліджень. У якості інтегруючого фактору в ньому виступає здатність сприймання індивіда до варіювання систем знаково-комунікативного спілкування. В основі семантичної моделі підготовки педагогічних кадрів лежить диференційований підхід до кожного тексту культури й, в той же час, виявляються загальні закономірності, характерні для всіх видів мистецтв.

Семантична модель підготовки педагогічних кадрів відтворює в педагогічному процесі розгорнуті просторові ситуації, які відбивають етапи художньо-професійної діяльності суб'єкта з урахуванням переробки його перцептивного, когнітивного, почуттєвого досвіду відповідно до закономірностей сприймання і під контролем вироблених систем, відношень, оцінок в узгодженні із закономірностями розуміння та рефлексії.

Подальша перспектива впровадження семантичної моделі в професійну підготовку вчителя музики полягає у пошуці нових форм, методів, прийомів навчання відповідно до вимог інтеграції сучасних наукових та художніх методів пізнання.

### Література

1. Балл Г.О. Категорія "культура особистості в аналізі гуманізації загальної та професійної освіти //Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: Зб. наук. праць /За ред. І.А.Зязюна, Н.Г.Ничкало. - К., 2003. - С. 51-61.

2. Взаимодействие искусств: методология, теория, гуманитарное образование: Материалы международной научно-практической конференции /Ред. Л.П.Казанцева; Сост. П.С.Вокова. - Астрахань, 1997. - 240 с.
3. Джемс У. Мышление //Хрестоматия по общей психологии: психология мышления /Редкол.: Ю.Б.Гиппенрейтер, В.В.Петухов и др. - М.: Изд-во Московского ун-та, 1981. - С.3-19.
4. Зязюн І. Художня творчість у вимірах безсвідомого //Професійно-художня освіта України: Зб. наук. праць /Редкол.: І.А.Зязюн, В.О.Радкевич, Р.Т.Шмагало та ін. - К. - Черкаси: Вид-во "Черкаський ЦНТЕІ", 2002. - С.5-10.
5. Зязюн І.А. Освітня парадигма - тип культурно-історичного мислення і творчої дії суб'єктів освіти //Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: Зб. наук. праць /За ред. І.А.Зязюна, Н.Г.Ничкало. - К., 2003. - С. 15-20.
6. Кондрашова Л. Проблемы высшей школы в аспекте Болонского процесса //Педагогіка вищої та середньої школи: Зб. наук. праць /Гол ред. В.К.Буряк. - Кривий Ріг: КДПУ, 2004. - Вип. 8. - С.16-26.
7. Кудій В.О. Новому тисячоліттю оновлену систему освіти //Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: Зб. наук. праць /За ред. І.А.Зязюна, Н.Г.Ничкало. - К., 2003. - С. 30-39.
8. Кумышева Р. Смысловые образования личности //Педагогіка вищої та середньої школи: Зб. наук. праць /Гол ред. В.К.Буряк. - Кривий Ріг: КДПУ, 2004. - Вип. 8. - С.30-39.
9. Кушнір В.А. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. - К., 2003. - 39 с.
10. Лещенко М.П. Щастя дитини - єдине дійсне щастя на землі. До проблеми педагогічної майстерності: Навчально-методичний посібник. -К.: АСМІ, 2003. -Ч.1. - 304 с.

11. Маригодов В., Слободянюк О. Динамические модели формирования творческой личности будущих бакалавров и магистров //Специалист. - 1999. - №9. - С.20-22.
12. Мирошниченко В. Поняття "освіченість особистості" в зв'язку із цілісністю знань //Мідж. - 2003. - №4. - С.10-12.
13. Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх вчителя в мистецьких дисциплінах: теорія і технологія: Монографія /За заг. ред. І.А.Зязюна. - К.: Наук. думка, 2003. - 262 с.
14. Отич О.М. Мистецтво у розвитку особистості професіонала //Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: Зб. наук. праць /За ред. І.А.Зязюна, Н.Г.Ничкало. - К., 2003. - С. 189-197.
15. Педагогічна майстерність у закладі професійної освіти: Монографія. - К., 2003. - 246 с.
16. Педагогічні технології. Досвід. Практика: Довідник /Редкол.: П.І.Матвієнко, С.Ф.Клепко, І.В.Охріменко та ін. - Полтава, 1999. - 376 с.
17. Райкрофт Ч. Критический словарь психоанализа /Пер. с англ. Л.В.Топоровой, С.В.Воронина, И.Н.Гвоздева; под ред. С.М.Черкасова. - СПб.: Восточно-Европейский институт психоанализа, 1995. - 288 с.
18. Руденко В., Руденко Ф. Личностный смысл как основание культурологического подхода к проектированию содержания образования //Педагогіка вищої та середньої школи: Зб. наук. праць /Гол ред. В.К.Буряк. - Кривий Ріг: КДПУ, 2003. - Вип. 6. - С.22-23.
19. Рудницька О.П. Культуровідповідність мистецької освіти //Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія /За ред. І.А.Зязюна. - К.: Віпол, 2000,. - С.108-133.
20. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник. - К.: АПН України, 2002. - 270 с.
21. Рудницька О.П. Мистецтво у розвитку культури майбутніх фахівців //Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: Зб. наук. праць /За ред. І.А.Зязюна, Н.Г.Ничкало. - К., 2003. - С. 61-67.
22. Стефаненко П.В. Дистанційне навчання у вищій школі: Монографія. - Донецьк: ДонНТУ, 2002. - 400 с.



23. Хуторской А. Образовательные компетенции в дидактике и методиках личностно-ориентированного обучения //Педагогіка вищої та середньої школи: Зб. наук. праць /Гол ред. В.К.Буряк. - Кривий Ріг: КДПУ, 2004. - Вип. 8. - С.104-112.
24. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя: Монографія. - К., 1996.-173 с.

*І.В.Щелкунова-Іванченко*

### **ПИТАННЯ ВДОСКОНАЛЕННЯ ВОКАЛЬНО-ТЕХНІЧНИХ НАВИЧОК У СТУДЕНТІВ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ**

*В вокальной педагогике большая роль принадлежит профессиональным знаниям, опыту и личным качествам педагога.*

*In vocal pedagogies the large role belongs to a professional knowledge, experience and personal qualities of the teacher.*

В вокальній педагогіці велика роль належить професійним знанням, досвіду і особистим якостям педагога. Важливе значення в розвитку естетичних поглядів, виконавчих прийомів грає особисте творче життя, спілкування з музикантами, з діячами мистецтва. У формуванні особистих якостей важливу роль грає середовище, в якому відбувалось формування таланту співака.

Педагогу необхідно керуватись у своїй роботі принципом індивідуального підходу до кожного студента, поступовості і послідовності в ускладненні вокально-технічних та виконавчих завдань і принципом єдності вокально-технічного та виконавчого розвитку, підпорядкування техніки виконавчим завданням.

Слухацькій аудиторії потрібен вокаліст не тільки бездоганний у технічному володінні голосом, але в першу чергу, виконавець, який розуміє свої наміри, думки, емоції, готовий до обдуманого, захоплюючого виступу.

Проблеми виховання такого типу виконавця актуальні і потребують свого аналізу.

Психіка студента повинна бути підготовлена до творчого процесу, та розумової діяльності. Студенту необхідно оволодіти не тільки словесним і музичним текстом твору, але й інтелектом, відчувати потребу до різнобічної аналітичної роботи над музичним твором. Студент повинен стати високо досвідченим і ініціативним спеціалістом, спроможним обрати необхідний репертуар та його інтерпретувати.

З самого початку навчання необхідно щоб студент зрозумів, що тільки завдяки праці він зможе мати відповідні досягнення. З кожним курсом буде ускладнюватись мова педагога під час пояснення завдань.

На ранній стадії навчання, отримуючи музичний твір для роботи, студент спочатку знайомиться з ним в класі, прослуховує його. Педагогу не слід нав'язувати студенту інтерпретацію твору. Вона повинна народитись з особистого розуміння твору, але під керівництвом педагога. Під час першого знайомства з твором присутні і синтез і аналіз, збагачуючи один одного, спочатку синтез, тобто сприйняття твору в його цілісності, а потім і аналіз зв'язку його частин.

Якщо твір складний, бажано повторити прослуховування, роз'яснити його зміст. Бажано слова і музику засвоювати одночасно. Необхідно до співу проаналізувати твір, щоб всі елементи його були студенту зрозумілі. Студенту необхідно під керівництвом концертмейстера засвоїти акомпанемент. Поступово заглиблюючись, зрозумівши текст, зупиняючись на окремих ритмічних і мелодичних труднощах, проаналізувавши партію фортепіано, коли твір засвоєно студентом, коли мелодія інтонується внутрішнім слухом можна починати співати звуком середньої сили.

Студент повинен користуватись всіма видами пам'яті: зоровою, слуховою та моторною.

З того моменту, як студент може безпомилково відтворювати голосом мелодію, педагог повинен добиватись творчого та виконавче активного співу. Виховання студента митця, музиканта, творця повинно починатись з самого початку.

Студент повинен знати, чому і з якою ціллю дані твори включені в індивідуальний план, при складанні якого бажано керуватись не тільки ступенем розвинутості, та індивідуальними

особливостями кожного студента, а також і репертуаром. Якщо бажання студента не відповідають його можливостям, можна дозволити обрати твір за своїм вибором.

З самого початку роботи в класі студент повинен пізнати, що є правдивість відчуттів, добрий смак, простота та виконавчий такт.

Студент повинен бути впевнений у рівноправному значенні для нього музичної та словесної сторін твору, проявляти інтерес до творчості композитора, знайомитись з літературним джерелом і його творцем, вивчити біографію поета і атмосферу тих років. Студенту необхідно розширювати свої пізнання в області літератури, історії, філософії. Необхідно також багато читати, особливо віршів, щоб відчувати поетичний образ виконуемого твору.

Педагог є всебічним керівником студента, в його порадах повинні бути ініціатива, систематичність та наполегливість стосовно праці.

Одним з головних завдань педагога є виявлення індивідуальності студента і розвиток яскравості студента. Педагог повинен цікавитись рівнем інтелектуального і музичного розвитку, особистими якостями і психологією студента.

Виховання співацького голосу - це складний процес організації правильної взаємодії таких важливих компонентів, як дихання, робота гортані, артикуляційного апарату. Кожен з цих компонентів, діючих в процесі фонації одночасно необхідно вдосконалювати, не перевантажуючи увагу студента великою кількістю вимог.

Центральне місце в процесі виховання студента займає робота над зв'язаним, кантиленним голосоведенням. Рекомендується починати цю роботу з нескладних вправ на легато. Кожна вправа виконує відповідне технічне завдання. Використовують вправи, побудовані на повторі однієї ноти, русі по тетракордам, гамам, тризвукам, домінантсептакордам, а також побудовані на передуванні двох нот в різному інтервальному співвідношенні (секунда, терція, октава).

Набуті навички голосотворення і голосоведення під час співу вправ, необхідно переносити на вокалізи та твори з текстом.

Педагог повинен дотримуватись системи ведення занять з першого заняття починати шукати елементи майбутнього тону голосу студента, розвивати інтелект, формувати акустичні якості звуку, його технічні якості: легкість, яскравість, високу співацьку позицію, чітку дикцію.

Звісно, що кількість годин для вокальних занять не дає можливості студенту в повному обсязі займатись вокалом. Таким чином, багато часу студент займається самостійно. Студент з першого курсу стає уважним та цілеспрямованим. Він намагається взяти на уроці максимум. Це дозволяє глибоко і повністю засвоїти методи роботи педагога. З самого початку навчання студент повинен ставити свій голос на перше місце і відноситись до занять з великою відповідальністю. Саме якість співу визначить у подальшому його майбутнє.

Особливістю занять є ті обставини, що концертмейстер працює тільки в класі. Ніяких додаткових годин студент не має і він приносить в клас вокалізи, романси та арії, вивчені самостійно.

Педагог має можливість займатись вирішенням вокально-технічних та виконавчих завдань тільки тоді, коли вивчений текст. Студент повинен розуміти, що часу на уроці так мало, а завдань педагог ставить досить багато, тому треба вчити твори самостійно. Роль самостійної роботи та особистої відповідальності висока. Педагогу необхідно багато уваги приділяти розвитку навичок самостійної роботи студентів, їх домашнім завданням. Першою умовою роботи над вокальними творами: арією, романсом, вокалізом, є вимога приносити в клас самостійно розучені твори. Музичний текст повинен бути засвоєний з виконанням усіх вказівок автора і максимальним виконанням мелодико-ритмічного малюнку. Другою умовою являється знання поетичного тексту, студент повинен осмислити його, та виконувати фонетичне досконало. Тільки після цього можна працювати педагогу зі студентом над технічною і музичною стороною твору, коли студент впевнено

знає музичний та поетичний тексти і може повністю зосередитись на виконанні.

З перших занять педагог прагне відпрацювати найкращі властивості голосу: тембр, силу, діапазон, гнучкість, ідеальну техніку.

Педагог відпрацьовує зі студентом техніку звуковедення, яка сприяє плавному веденню мелодії, працює над філіровкою, прийомами взяття верхніх нот, умінням направляти звук, правильним розподілом динаміки у фразах, освідомленою вимовою слів, психологічним забарвленням тексту, змістовними акцентами.

Побудова уроку не відрізняється на молодших та старших курсах. Спочатку 10-15 хвилин вправ, потім один-два вокалізи, один з яких повинен бути новим. Вокалізи співаються у великій кількості протягом усіх років навчання. З їх допомогою відпрацьовуються інструментальні якості голосу. Виразність співу зв'язана з музичним виспівуванням вокальної мелодії. Цьому і сприяє ретельна робота над вокалізами. Вони допомагають цілком зосередитись на музичній виразності і виконуються з ретельним виконанням вказівок автора. Ясне розуміння логіки музичного твору є обов'язковим для його вокального втілення. Музичність, уміння зрозуміти красоту і досконалість багатьох творів розвивають в вокальних класах на вокалізах. В результаті такого систематичного тренування голосовий апарат може перемогти технічні труднощі, які зустрічаються в музиці сучасних композиторів. Кількість вивчених вокалізів, романсів, арій визначається здібностями студента і його працездатністю.

Для виконання класичних вокальних творів необхідний комплекс спеціальних технічних навичок, володіння особливим академічним співацьким тоном. Відпрацюванням співацького тону педагогу необхідно займатись зі студентом систематично, завжди починаючи з середини діапазону, звертаючи увагу на тембр голосу, щоб він був без тремоляції і сторонніх призвуків. Велике значення в навчальному процесі має складання робочих індивідуальних програм студентів. Педагог повинен складати програми студентам обмірковано та зі смаком. При вихованні студента необхідно відпрацьовувати у нього вольові якості,

зібраність, впевненість у своїх силах на будь-якому етапі навчання, але разом з тим і самокритичність.

Відомо, що самим великим недоліком є нечітка інтонація. При глибокому диханні, концентрації тона, вільній мові з відкритими голосними, виключається можливість форсування, а відповідно і фальші. Форсований спів розглядається як результат неправильного дихання. Спів не повинен ставати криком. При форсуванні чисту інтонацію не може гарантувати абсолютний слух. Приділяючи велику увагу правильному звуковеденню, глибокій інтерпретації, розкриттю музичного образу, педагог всіма засобами сприяє проявленню та розвитку виконавчій обдарованості своїх студентів.

Що стосується процесу звукоутворення, то одним з ведучих факторів та важливим виразним засобом у втіленні музичної фрази вважається співацьке дихання. Необхідно звертати увагу на розвиток та фіксацію відповідних дихальних відчуттів, які супроводжують правильне співацьке голосотворення, аналізувати ці відчуття з самого початку занять, звертати увагу на розподіл студентом дихання у фразі та поступовість його розвитку.

Для оволодіння глибоким диханням рекомендуються беззвукі дихальні вправи, вони являються ефективними для розвитку співацького дихання. В сучасних дослідженнях відзначається зв'язок співацького дихання з усіма іншими частинами голосового апарату під час співу. Беззвукі вправи розглядаються як допоміжний засіб для зміцнення дихальних м'язів.

Сучасні наукові дослідження показали, що на реєстрову роботу впливає розмір і форма резонаторних порожнин, яка зв'язана з положенням гортані і з типом дихальних рухів.

Глибоке дихання повинно давати тон чистий, без призвуків і тремоляції, зконцентрований при широкій голосній попередній.

Щоб досягти відповідного легато, необхідно працювати над чистою і чіткою атакою звука. На кожному занятті необхідно тренувати голос за допомогою вправ в різних темпах, чітко та ритмічно. Цінними являються вправи на одній ноті



великої довжини, при чому звучання слід зберігати однорідним та рівним до самого кінця.

Необхідно використовувати вокалізи, спочатку з названням нот (за принципом сольфеджування), потім на голосний А.

Виконанню вокалізів відводиться велика роль. Перед студентом стає завдання не тільки технічного, але обов'язково і художнього порядку. Під час роботи над вокалізом необхідно розбирати форму, знаходити кульмінацію, визначати темп і характер виконання. Педагогу необхідно ставити перед студентом не тільки завдання технічного, але й обов'язково художнього порядку. Кожен вокаліз це музичний твір, у якому необхідно втілити відповідний зміст, емоцію. Техніка розглядається як необхідний засіб для досягнення художнього ефекту. Педагог повинен так підбирати вокалізи, щоб у студентів розвивались голосові і музичні можливості. Поступово, підвищуючи вокально-технічні і музичні труднощі вивчаючих вокалізів, педагог прагне розвивати голос, відповідні навички - кантилену, техніку, вміння управляти диханням.

Тембр голосу являється важливою характеристикою як у співі, так і в мові. Тембр голосу індивідуальний для кожної людини. Тембр - це класифікаційна ознака, по якій розрізняють типи співацьких голосів. Тембр - це класифікаційна ознака, яка дозволяє відрізнити професійний співацький голос від не співацького.

Високий коефіцієнт дзвінкості надає голосу цінні естетичні властивості - приємну на слух сріблястість тембру.

Польотність голосу - важлива технічна властивість звуку голосу.

Залежність польотності голосу від коефіцієнта його дзвінкості дає орієнтири на практичні методи досягнення технічної якості голосу в процесі вокально-педагогічної роботи, оскільки механізми утворення цієї форманти в голосовому апараті студента у відповідному ступені з'ясовані.

Акустична рівність вокальних голосних досягається значною фізіологічною єдністю механізму утворення вокальних голосних у співі (об'єм та форма резонаторів, положення і

робота гортані). Фізіологічний механізм утворення вокальних голосних суттєво відрізняється від механізму мовних голосних.

Динамічний діапазон, або різниця в силі голосу під час співу форте і піано є суттєвим показником вокальної техніки.

Форсований спів завжди негативно сприймається слухачем. Психофізичні дослідження показують, що процес сприйняття голосу людини як в мові, так і у співі є активним процесом, тобто слухач взмозі оцінити не тільки звукові якості голосу, а і засіб його утворення в голосовому апараті. Про це говорять такі терміни, як тяжкий звук, легкий звук, горловий, звук в резонаторах.

Особливістю вібрато голосу студента являється фазове співвідношення максимумів амплітуди і частоти.

Поява вібрато зв'язана з сенсорними та моторними факторами. Формування звуків голосу студента з вібрато, з фізіологічної точки зору більш доцільне в порівнянні з безвібратними звуками, бо це зв'язано з періодичним коливанням м'язів голосового апарату.

Чітка вимова приголосних зв'язана зі збереженням вокальної лінії.

Емоційна виразність голосу є важливою характеристикою його виконавчої творчості. Голос людини завжди емоційний. Звук голосу несе інформацію двох видів. Ми сприймаємо логічний зміст мови (семантичну інформацію). По інтонації голосу ми розуміємо емоційне відношення людини.

У порівнянні з мовою, вираження емоцій у співі має свої особливості продиктовані традиціями вокального мистецтва. Характер емоційної виразності вокального твору залежить від поетичного тексту і музики композитора. Великий вклад в інтерпретацію емоційного змісту вокального твору вносить співак-виконавець.

Методи навчання співу відрізняються і більшість з них належить до раціонально-технічних способів: наприклад, фонетичний метод; артикуляційні методи, які вимагають відповідного укладу язика, форми губ, положення нижньої щелепи; дихальні методи.

Правильно скоординована робота голосоутворюючого апарату-дихання, гортані, резонаторів забезпечить максимальну

ефективність роботи співацького апарату. Саме ці умови можуть забезпечити формування правильного співацького голосу. Спів - це своєрідна форма вираження емоцій. Тому, природно, що досвідчений педагог з ціллю управління співацьким процесом і настройки голосу студента використовує образ та емоцію.

Глиbokі емоційні основи вокальної мови вимагають звертатись до необхідності більш широкого і різнобічного використання в вокальній педагогіці методів емоційного впливу на розвиток естетичних та технічних якостей голосу.

Методом удосконалення співацької техніки є вокальна термінологія. Ефективність і корисність емоційно-образного впливу в вокально-педагогічних цілях визначається не стільки характером самих термінів та висловлювань, скільки правильним розумінням педагогом природи співацького голосу та самої суті процесу співацького голосотворення. Вокальна термінологія являється засобом передачі студенту уявлень педагога про процес співу.

## АНАЛІЗ ТРАКТУВАННЯ ПОНЯТТЯ “МОРАЛЬНІ ЦІННОСТІ” В НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

*Стаття посвячена аналізу різних підходів к трактовке понять “ценности” и “нравственные ценности” в научной литературе, что позволило автору сделать ряд обобщений по данной проблеме.*

*The article is devoted to the analysis of the various approaches to treatment of concepts of "value" and "moral values" in the scientific literature, that has allowed the author to make a line of generalizations on the given problem.*

Сучасний період розвитку нашого суспільства характеризується загостренням проблеми формування гармонійно, всебічно розвиненої особистості, з високим рівнем моральної культури як її світоглядного орієнтиру в контексті освіти вищої школи. Проголошення нових ціннісних установок, протиріччя, які пов'язані з проголошенням у державі нових ідеалів волі, нестабільність у суспільстві, аморальність у

політиці, пошук більш стабільних життєвих орієнтирів та якості особистісної системи моральних цінностей, необхідність глобальних змін поряд з важким матеріальним становищем – все це негативно впливає становлення моральних цінностей сучасної молоді.

Питання визначення поняття “моральних цінностей” особистості досліджувалася багатьма філософами (Л. М. Архангельський, В. І. Бакшпановський, А. А. Гусейнов, О. Г. Дробницький, Н. Д. Зотов, А. І. Титаренко, В. А. Титов і ін.), педагогами (Є. В. Бондаревська, У. Г. Бочарова, О. С. Газман, М. Н. Аплетасєв, О. І. Вишневський, А. Маслоу, М. Рокич, К. Бек, К. Раутаут та ін.), психологами (І. С. Кон), соціологами (О. Г. Дробницький, І. С. Нарський, С. Ф. Анісімов, В. П. Малахов, Парсонс та ін.).

Коли заходить розмова про виховання людини, як цілісної особистості, то, зазвичай, приходять до категорії “цінність”, яке є одним з ключових понять сучасних суспільних наук - філософії, психології, соціології та педагогіки. Вітчизняні і закордонні дослідники неодноразово зверталися до ціннісної проблематики. З метою розкриття поняття “моральні цінності” розглянемо більш детально категорію “цінність”.

У науковій літературі відсутнє єдине визначення поняття “цінність”. Воно дається авторами в залежності від завдань і напрямків їх дослідження. Ми вважаємо, що різне трактування породжується складністю самого об'єкта дослідження, зокрема, розмаїтістю його форм, варіантів, хоча існують загальні вихідні методологічні позиції. Дана категорія виражає складну структуру взаємин між різними об'єктами матеріального і духовного світу. Дотепер йдуть уточнення і виявлення значення ціннісного відношення до матеріальних предметів, явищ природи, до взаємин людей.

О. О. Ручка виділяє кілька груп дефініцій “цінності”, різноманітність яких, на його думку, існує через те, що автори прагнуть аналізувати цінності під різними кутами зору на рівні абстракції, у різному взаємозв'язку з іншими явищами дійсності.

Найбільш повне визначення “цінностей” дає філософія, використовуючи його для указання на людське, соціальне, культурне значення певних явищ дійсності. Етика, визначаючи

цінності, зокрема моральні, як одну з форм проявлення моральних відношень суспільства, більш конкретизує зміст даного поняття. По-перше, розуміючи під ним, моральне значення, гідність особистості, її дій або моральної характеристики суспільних інститутів; по друге — ціннісні уявлення, які відносяться до області моральної свідомості (моральні норми, принципи, ідеали, поняття добра та зла, справедливості, щастя).

У той же час, у сучасній етичній літературі (Л. М. Архангельський, В. І. Бакшпановский, А. А. Гусейнов, О. Г. Дробницький, Н. Д. Зотов, А. І. Титаренко та ін.) відсутній єдиний підхід щодо питання про сутність моралі, її співвідношенням з поняттям “моральність”, що обумовило наявність різних підходів у науковій літературі до розкриття поняття “моральна цінність”.

Учені під “моральними цінностями” розуміють все те, що пов'язане з характером морального відношення до світу, навколишнього середовища, з моральною свідомістю особистості (до них відносяться моральні ідеали, принципи, норми, моральні якості особистості) (Л.М.Архангельський)[1], спосіб концентрації соціального досвіду людей і передачі інформації про систему моральних правил доцільної діяльності по досягненню суспільних ідеалів (С.Ф.Анісімов). Норми, що складають систему моральних цінностей, на основі якої створюється модель, зразок поведінки в суспільстві (Н.А.Головко). Моральне значення, моральна гідність особистості (групи людей, колективу) і її вчинки моральні характеристики суспільних інститутів, уявлення, що відносяться до області моральної свідомості (моральні норми, принципи, ідеали, поняття добра і зла, справедливості і щастя) (А.А.Гусейнов, І.С.Кон) [4,5]. Проголошені суспільною моральністю установи, принципи, реалізовані в масових одноразових вчинках, норми, правила поведінки, зразки “належного життя” та ідеали (А.І.Титаренко). Вчинки і поведінка людей, які у найбільшій мірі відповідають високим критеріям моральності. Ті, що проявили великий практичний, регулятивний зміст (О.П.Целікова). В.А.Блюмкін розрізняє два змісти поняття “моральні цінності”: у вузькому - відноситься



лише те, що зв'язано з добровільним вибором особистості, із заснованим на такому виборі колективиському і гуманістичному поведженні, у широкому – все те, що володіє хоча б зовнішніми ознаками моральності, що служить суспільству в цілому і людям [2]. В.М.Соколов під “моральними цінностями” розуміє так звані “цільові цінності” - ідеали і моральні переживання людини. Саме цінності на його думку відрізняються найбільшою індивідуальністю та неповторністю.

Функції моральних цінностей тісно пов'язані з функцією моралі, що ціннісно орієнтує. Так, пізнавальна функція пов'язана зі специфікою осмислення дійсності в моральних оцінках, регулятивна - з мотивацією поведінки особистості, а світоглядна функція з'являється тоді, коли пізнавальна функція має світоглядне навантаження.

Аналіз психологічної літератури свідчить, що поняття “цінність” еквівалентно деякому комплексу психологічних уявлень, які, хоча і термінологічно, визначаються різними поняттями, але семантично однопорядкові. Н.Ф.Добринін називає їх “значимість”, А.І.Божович “життєвою позицією”, А.Н.Леонтьєв “значення” або “особистий зміст”, В.Н.Мясищев “психологічними відношеннями”. С.Л.Рубінштейн зазначає, що “цінність - значимість для людини чогось в світі, і лише визнана цінність здатна виконувати важливу ціннісну функцію - функцію орієнтуру повеління” [7].

Соціологів цінності цікавлять в першу чергу, як фактор, який відіграє певну роль в регуляції соціальної взаємодії. Тут цінності виступають як бажаний для соціального суб'єкта стан суспільних зв'язків, зміст ідей, критерії оцінки реальних явищ. Вони визначають значення цілеспрямованої діяльності, регулюють соціальну взаємодію, внутрішньо спонукають до діяльності.

Найважливішими структурними компонентами соціальних цінностей є моральні. Так, моральні цінності як соціальні відбивають єдність минулого (як доцільного досвіду, соціальної діяльності людей), сьогодення (як можливості реалізації цінностей) і майбутнього (як цілей, які необхідно здійснити) (І.С.Кон) [5], розкривають сутність діяльністю зацікавленого, духовного і практичного відношення морального

суб'єкта до соціальної діяльності (О.Г.Дробницький), є матеріалізацією соціальних орієнтації, установок, норм, що існують диспозиційно (І.С.Нарський).

На думку С.Ф.Анісімова, В.П.Малахова, існують відмінності моральних цінностей від соціальних. Моральні цінності виступають як специфічний для моральної свідомості спосіб осмислення соціальних і духовних цінностей, як представлення про моральну доцільність і належну діяльність. Виступають визначеною основою мотивування, поведження і моральної спрямованості особистості, викликаючи в людині відношення до себе як до зразку поведінки.

Ця тенденція знайшла своє відображення й у педагогічній літературі : увесь предметний світ, складові якого визначаються з погляду користі для людині (Є.В.Бондаревська) [3]. Як орієнтири в поведженні соціальних груп індивідів, що дозволяють оцінювати соціальні дії і вчинки людей, їх уявлення про добро і зло зі сторони загальнолюдських моральних цінностей (У.Г.Бочарова). Це значення предметів, явищ моральної культури та роль, яку вони можуть відігравати в житті і діяльності особистості з погляду потреб, мотивів, інтересів, цілей останніх (О.С.Газман); як властивості і явища, що задовольняють які-небудь людські потреби, так і відповідні їм властивості (М.Н.Аплетаєв).

О.І.Вишневський розкриває систему моральних цінностей, поділяючи її на абсолютно вічні цінності (доброта, правда, любов та ін.), національні цінності (патріотизм, історична пам'ять) та громадські (повага до закону, ідеї соціальної гармонії тощо), сімейні цінності (піклування про дітей та ін.).

Аналіз робіт закордонних вчених також свідчить про неоднозначність підходів та щодо розкриття сутності понять "цінність" та "моральні цінності".

А.Маслоу вважає, що цінності є частиною мотиваційно-потребнісної сфери. В.Франкл розглядає "сене життя" як центральну ланку в понятті "цінність". На думку Е.Толмена цінність є привабливістю цільового об'єкту. М.Рокич обґрунтовує поняття цінність, виходячи з п'ятох вихідних положень: загальне число цінностей, що є надбанням людини

порівняно невелике; усі люди володіють тими самими цінностями, хоча й у різній ступені; усі цінності організовані в системи; джерела людських цінностей просліджуються в культурі, суспільстві, його інститутах і структурі особистості; вплив цінностей просліджується практично у всіх соціальних феноменах, що заслуговує вивчення.

Американський учений К.Бек замість терміна “мораль” використовує категорію “моральна цінність”, американський соціолог Т.Парсонс виводить моральні цінності зі згоди людей і, на його думку, вони є продуктами психічного відношення між людьми. Англійський учений, автор педагогічного словника К.Раутаут визначає моральні цінності як моральні і естетичні принципи, вірування і норми, що додають послідовність і напрямок рішенням, діям людей.

Проаналізувавши наведені вище визначення, розходження в концепціях вчених, їхнє зіставлення дозволили зробити ряд таких узагальнень. У науковій літературі наявні різні визначення поняття “цінність”. Всі ці визначення незважаючи на розмаїття не виключають, а доповнюють один одного. Зміст поняття “цінність” володіє цілим рядом ознак, властивих, так чи інакше, притаманним усім формам суспільної свідомості - значимість, нормативність, корисність, необхідність, доцільність. Під цінностями розуміють “специфічні соціальні визначення об’єктів навколишнього світу, які виявляють їхні позитивне або негативне значення для людини і суспільства (благо, добро, зло, прекрасне і потворне, наявне в суспільному житті і природі)” [6]. Цінності виступають як форми суспільної свідомості (справедливість і несправедливість), які не лише відтворюють явища, але й дають їм оцінку, маючи не примусовий, ненасильницький характер. Вони внутрішньо освітлюють життя людини, виконуючи пізнавальну, соціально-поведінкову та духовно-моральну роль. Завдяки цьому життя наповнюється простотою та гармонією, що веде до справжньої свободи без страхів, свободи творчих можливостей. Зміна цінностей суспільства, їх “перебудова” відбувається постійно: змінюються пріоритети та ієрархія, знецінюються одні і висуваються інші. Розрізняють цінності

моральні, естетичні, економічні та політичні та ін., в той самий час, вони існують як цілісна система.

Система цінностей, на наш погляд, в широкому змісті виступає внутрішнім стрижнем культури суспільства, що не є незмінним раз і назавжди упорядкованим, це дієвий бік суспільної свідомості, взятої в сукупності всіх її форм. У цій системі знаходиться вираження міра рішучості, підготовка особистості до перетворення світу, який не є стабільним і незмінним. У кожного може існувати своя система цінностей, і в цій системі вони вистроюються в певному ієрархічному взаємозв'язку (звичайно треба зазначити той факт, що ці системи індивідуальні лише настільки, наскільки індивідуальна свідомість відображає свідомість суспільну).

Кожна система цінностей має одну основу – фундамент, яким виступають моральні цінності, в яких представленні бажані варіанти взаємовідношень людей, їх взаємозв'язків один з одним, з суспільством у такій формі: як благо, добро та зло, обов'язок та відповідальність, честь та щастя.

У науково-методичній літературі моральні цінності розглядаються в наступних аспектах: аксіологічному - як вищої духовної цінності; когнітивному — через призму яких людина пізнає самого себе, свої можливості, щирість, правдивість, героїзм і т.п.) та в сфері моральної свідомості (зміст ідеалів, принципів).

Вирішення зазначених питань на сучасному етапі визначає нові орієнтири у конструюванні освітньо-виховного процесу вищих навчальних закладів. Перед якими, у період розвитку незалежної України, постає нове відповідальне завдання – подолати моральну байдужість, пасивність, формувати покоління всебічно розвинутих, свідомих громадян, які будуть здатні забезпечити розвиток суспільства на демократичних гуманних засадах.

Сьогодні виникає необхідність забезпечення в культурі усіх членів суспільства пріоритетів цінностей і традицій, які об'єднують націю, зокрема молоде покоління. Аналіз літературних джерел свідчить, що формування моральних цінностей є невід'ємною частиною розвитку сучасного студентства. До нинішнього часу проблему моральних

цінностей молоді висвітлено недостатньо, в літературі відсутні науково-обґрунтовані рекомендації щодо застосування методики формування моральних цінностей студентів вищих навчальних закладів.

Названі положення вказують на актуальність проблеми, що й зумовило вибір теми наших досліджень.

### **Література**

1. Архангельський Л. М. Ценностные ориентации и нравственное развитие личности - М.: Знание, 1978. - 64 с.
2. Блюмкин В. А. Мир моральных ценностей - М.: Знание, 1981 - 64 с.
3. Бондаревская Е. В. Педагогика- личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учебное пособие - М.: Ростов-на Дону, ТЦ «Учитель», 1999. - 558 с.
4. Гусейнов А. А. Социальная природа нравственности - М.: Изд-во МГУ, 1974. - 157 с.
5. Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание - М.: Наука, 1984. - 355 с.
6. Попова Д. А. Формирование общечеловеческих ценностей у старшеклассников средствами массовой информации в современных условиях: Дис. канд. пед. наук: 13.00.07.- К., 2002.
7. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М.: Наука, 1976.

*Л.П.Гапоненко*

### **ТЕХНОЛОГІЯ КОМУНІКАТИВНО-СИТУАТИВНОГО МОДЕЛЮВАННЯ У ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОМУ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ**

*В статье рассматриваются актуальные вопросы профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов педагогического университета. Автор обосновывает эффективность использования технологии коммуникативно-ситуативного моделирования в обучении студентов иностранному языку для профессиональных целей.*

*The actual problems of professionally oriented foreign language teaching of the pedagogical university students are considered in the article. The author substantiates the using of the modelling technology of communicative situations to increase the efficiency of foreign language training for professional purposes.*

Поширення і розвиток міжнародних відносин України з іншими державами зумовлює соціальне замовлення суспільства на підготовку кваліфікованих педагогів, які повинні володіти навичками та вміннями професійного іншомовного спілкування в різних сферах діяльності. У зв'язку з цим в системі вищої педагогічної освіти великого значення набуває питання навчання студентів практичного володіння іноземною мовою з метою використання її для професійних цілей.

Вивченням проблеми професійно спрямованого навчання іноземній мові та іншомовної усномовленневої діяльності студентів немовних спеціальностей займалось чимало дослідників (О.С.Большакова, Л.О.Ємельянова, А.Л.Мірзоян, С.І.Тітов, V.Benson, P.Stevens, A.Waters та інші). Однак, на сьогоднішній день існують дослідження з методики професійно спрямованого навчання іноземних мов лише для таких спеціальностей: економісти (Є.В.Мірошниченко), юристи (Г.П.Савченко), медики (О.П.Петрашук), технічні спеціальності (О.Б.Тарнопольський), торговельно-економічні (Л.Ф.Манякіна), залізничників (Ю.В.Дегтярьова), спеціалістів морського флоту (С.В.Козак). Інші галузі, в тому числі і педагогічні, залишаються малодослідженими.

Мета нашого дослідження полягає в вивченні можливостей технології комунікативно ситуативного моделювання під час навчання студентів іноземних мов для професійних цілей.

Відповідно до сучасних освітніх вимог щодо рівня володіння іноземною мовою, що висвітлені в типовій програмі з іноземної мови, випускник педагогічного немовного університету має володіти вміннями вільно висловлюватися у процесі досягнення ним соціальних, академічних і професійних цілей. Як відомо, методика навчання будь-якої іноземної мови включає три основні аспекти: 1) соціально-психологічний; 2) педагогічно-методичний; 3) лінгвістичний. Під час навчання



іноземної мови для професійних цілей змінюється лише останній компонент, пов'язаний зі специфікою структури та лексичного складу та термінології певної спеціальності. При цьому важливим моментом є також те, які професійні цілі ставлять студенти для себе при вивченні іноземної мови.

Сучасне суспільство та розвиток міжнародних зв'язків все більше потребують від спеціалістів різних галузей, а особливо педагогів, застосовувати знань, вмінь і навичок з іноземної мови для професійних цілей. При безпосередньому контакті з носіями мови та іноземними колегами фахівець потребує умінь не лише читати та перекладати фахові тексти іноземною мовою, сприймати та розуміти інформацію на слух, але й брати участь в обговоренні предмета спілкування за фахом; вмінь аналізувати предмет обговорення та знаходження його сильних та слабких сторін; вмінь дискутувати, коментувати інші погляди й точки зору. При цьому важливою рисою під час цієї діяльності виділяються вміння оперувати професійною лексикою та термінологією, здійснення розумових операцій аналізу, синтезу, узагальнення, конкретизації при допоміжній ролі наочних засобів (схем, таблиць, формул тощо).

Таким чином, студенти все більше відчують нагальну необхідність застосування набутих знань з іноземної мови на практиці. У зв'язку зі змінами у мотивації вивчення студентами іноземної мови з'явилася окрема галузь науки, яка почала досліджувати проблеми, пов'язані з вивченням іноземних мов як одного із шляхів отримання знань з обраної студентами спеціальності. Так серед нових тенденцій у методиці викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах з'явився термін *викладання іноземної мови для спеціальних цілей*.

Згідно з Рекомендаціями Ради Європи, навчання іноземної мови та формування комунікативної компетенції проходить у межах 4 сфер: особистої, суспільної, освітньої та професійної. Коло особистої сфери розглядає студентів як індивідів і стосується їхнього особистого життя, родини. У суспільній сфері студенти діють як члени загальної громади, групи. У професійній сфері основний акцент робиться на професійну діяльність студентів. А в освітній сфері йдеться про організоване навчання в стінах освітнього закладу.

У зв'язку з тим, що ми маємо справу з майбутніми педагогами, то у професійній сфері мова йтиме саме про педагогічну діяльність студентів. Головна увага повинна приділятися обраній студентами спеціальності. Тому, цілі й функції вивчення іноземної мови в умовах запропонованої технології моделювання іншомовних комунікативних ситуацій мають бути зорієнтовані на вирішення студентами конкретних комунікативних завдань, які пов'язані з конкретною спеціальністю, обраної ними. В практичному плані все вищесказане зводиться до: чіткого визначення мовленнєвого мінімуму, за допомогою якого можливо розвинути навички практичного володіння мовою для професійних спеціальних цілей; засвоєння студентами певного мінімуму фахових лексичних одиниць, специфічну термінологію, тощо; засвоєння певного обсягу граматичних структур, розділів, особливостей перекладу тощо.

Наведені критерії досить вдало, на наш погляд відображаються в технології комунікативно-ситуативного моделювання, яка являє собою сукупність дій в системі "викладач-студент", спрямованих на усвідомлення майбутніми педагогами ролі іноземної мови в професійному становленні їх особистості, на оволодіння ними знаннями, вміннями і навичками іншомовної мовленнєвої діяльності, набуття досвіду спілкування іноземною мовою. Основу технології моделювання ситуацій іншомовного спілкування становить навчальний мовленнєвий матеріал, розподілений у вигляді проблемної моделі. Зміст цієї моделі складають комунікативні ситуації з рольовими завданнями для студентів. Технологія моделювання окремих ситуацій у функціональному плані здатна замінити реальний процес комунікації і може бути основою в навчанні іншомовного спілкування для професійних цілей, тому що дає можливість більш чітко ставити його мету, відтворювати умови, адекватні мовленнєвим, і врахувати всі параметри реальної системи спілкування іноземною мовою.

Основу технології комунікативно-ситуативного моделювання для навчання іншомовного спілкування студентів нефілологічних факультетів на початковому етапі повинен

складати лексичний матеріал загальнонаукового і загальтехнічного плану.

Структурування змістовного боку навчального матеріалу мотивується тим, що на цьому етапі у студентів повинно виникати якнайменше труднощів, пов'язаних із розумінням того, що означає матеріал, який вони вивчають, та з підвищенням інтересу до предмета. Уже на початковому етапі навчання надається можливість накопичення мовленнєвого матеріалу для професійного спілкування іноземною мовою, відпрацювання в студентів вмінь і навичок діалогічного і монологічного висловлювання з відповідними тематичними і стилістичними обмеженнями. Наявність цих навичок надалі буде необхідною умовою переходу до другого етапу навчання в технології комунікативно-ситуативного моделювання – розвитку умінь і навичок вживання стилістично і тематично відібраного і вивченого мовленнєвого матеріалу для реалізації мети усного професійно спрямованого спілкування в монологічній чи діалогічній формах іноземною мовою. Основна увага тут зосереджена на накопиченні термінологічного словникового запасу і розвитку вмінь і навичок як у монологічній (наукова доповідь, повідомлення тощо), так і в діалогічній мові (у формі дискусій, бесід на професійні теми тощо). Важливе місце на цьому етапі навчання займає робота з відпрацювання елементів міжфразового зв'язку (судження, що вводять висловлювання, будують його, чи пов'язують різні фрагменти висловлювання) і навчання формул іншомовного повсякденного, професійного і педагогічного спілкування. Вибір розмовних тем, використання кожного речення й окремих фраз повинно бути виправдане розумінням комунікативної цінності для пропонованої ситуації і для відповідної категорії учнів. Процес навчання організовується при цьому таким чином, щоб пов'язати мовленнєві моделі, що вводяться, з функціями, які вони можуть виконувати в процесі комунікативного обміну. Це передбачає розвиток у студентів уявлень щодо потенційних можливостей певних мовленнєвих формул, стійких висловлювань для реалізації різних комунікативних функцій: вираження прохання, запрошення, вибачення, співчуття тощо. Усе це дозволить використовувати

досліджуваний матеріал у реальних ситуаціях професійного спілкування іноземною мовою. Таке спілкування передбачає не тільки знання студентами відповідного мовленнєвого матеріалу, але і прийнятих норм усного професійного спілкування та ділового етикету.

На заняттях моделювалися ігрові ситуації двох типів: для роботи з фаховими текстами та загальнокомунікативні ігрові ситуації. Тексти науково-технічного фахового спрямування відрізняються від суспільно-популярних особливістю конструкцій, великою кількістю термінології та певною фаховою лексикою. Тому, методи роботи з фаховими текстами, запропоновані технологією комунікативно-ситуативного моделювання, дозволяє студентам подолати когнітивний розрив при розумінні того, що читається і полягає у створенні викладачем проблемної комунікативної ситуації в рамках тексту.

Технологія моделювання ситуацій мовного спілкування сприяє закріпленню та перенесенню мовленнєвих навичок та вмінь студентів у практику використання ними іноземної мови для спеціальних цілей. Знайомство з фаховою літературою, опрацювання текстів дозволяє розширити набір мовленнєвих засобів студентів, виробити в них загальну мовленнєву стратегію щодо цих засобів, аналогічну тій, яка формується в результаті оволодіння рідною мовою. Так, наприклад, на передтекстовому етапі, залучається інформативна основа, фонові знання студентів з теми, складання лексичної і семантичної картини тексту (за допомогою запитань типу *What do you know about..?*). Під час роботи з текстом використовується вибірковий переклад тексту, фрагментів з фаховими термінами, тематичних одиниць, пошук головних речень, тощо. На післятекстовому етапі студентам пропонується анутовання, тезування, складання резюме, переказ основних положень тощо. На цьому етапі відбувається трансформація текстової інформації, перехід від когнітивної діяльності до комунікативної. Мовленнєва діяльність студентів на основі фахового тексту відбувалася також в різноманітних іграх та ситуаціях.

Так, наприклад, ситуація *Самокероване інтерв'ю*, де кожен студент записує ряд запитань, на які він має намір відповісти. Потім студенти вибирають партнерів, обмінюються з ними запитаннями та беруть інтерв'ю один в одного. Можливий варіант, коли всі гравці беруть інтерв'ю в одного з учасників гри. Можна ставити умову, щоб той, у кого беруть інтерв'ю, унікав правдивих відповідей, тощо. Потім студенти з викладачем обговорюють це інтерв'ю.

Під час ситуації *Плюси і мінуси* студентам пропонується обговорити яке-небудь явище, факт, тощо. Група ділиться на дві команди. Студенти з першої команди називають всі плюси та позитивні явища, що обговорюється, а інша команда заперечує їм та виступає з протилежними судженнями, аргументуючи свою думку. Потім викладач пропонує кожній команді виробити загальну точку зору, а капітанам – повідомити її.

Практика застосування технології комунікативно-ситуативного моделювання показала високу ефективність у навчанні студентів іноземної мови для професійних цілей. Це пояснюється тим, що навчання проходить в моделюючих ситуаціях, які досить повно імітують умови реального спілкування іноземною мовою. Студенти, в яких виникає інтерес і закріплюється внутрішня мотивація, одержують можливість висловити свою думку, розкрити професійні погляди та установки, перебороти страх перед спілкуванням іноземною мовою. В результаті мовленнєва діяльність стає особистісно значущою і невід'ємною частиною професійної діяльності майбутнього педагога. В ході нашого експерименту було встановлено, що реалізація запропонованої технології забезпечила поліпшення знань студентів, якість їх підготовки, підвищила мотивацію та потребу здійснювати комунікативну взаємодію іноземною мовою.

#### Література

1. Морська Л.І. Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов для спеціальних цілей / Іноземні мови. – 2002. - №2.- С.23-24.
2. Петранговська Н. Система вправ для навчання студентів немовних спеціальностей вищих закладів освіти професійно

спрямованого монологу-міркування. / Іноземні мови. – 2003. - №2. – С.17-24.

3. A Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. A Guide for Users. Council of European Publishing, Language Policy Division, 2002. – 232p.

*І.С.Зоренко*

## **ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ СИТУАЦІЙ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

*В рассматриваемой статье уделено раскрытию понятия “педагогическая ситуация”. Дана классификация типов педагогических ситуаций с разными подходами ученых к данной теме. Автор в статье приводит примеры разных педагогических ситуаций на занятиях по иностранному языку.*

*The article studies the notion of “pedagogical situation”. It presents the types of pedagogical situations at foreign language lessons.*

Радикальні зміни, що відбуваються в науково-технічних областях України, обумовили необхідність змін в викладанні іноземної мови у вищій школі. Відомо, що найбільш цінними освітніми досягненнями є такі, що дають знання, формують уміння та навички, які допоможуть вирішити проблеми, що виникнуть у майбутньому.

Розглянемо поняття „ситуація”. У тлумачному словнику С.І.Ожегова під ситуацією варто розуміти сукупність обставин, якість положення, що викликають обстановку. Б.Т.Лихачов [1,134] у своєму курсі лекцій визначив педагогічну ситуацію: „Основною кліткою педпроцесу є педагогічна ситуація. Використання педагогом змісту, форм і методів вихованої роботи автоматично не гарантує високої якості виховання і навчання. Ефект виникає у випадку творчого створення вихователем педагогічних ситуацій, із системи яких і утворюється педагогічний процес. Педагогічна ситуація виникає тільки в результаті цілеспрямованої, змістовної, зацікавленої взаємодії педагога і дітей, дітей один з одним, дитини з явищами навколишнього світу”.



І.А.Зязюн під педагогічною ситуацією розуміє частину педагогічної діяльності, що містить протиріччя між бажаним рівнем вихованості учнів і досягнутим. Причому ситуація не завжди переходить у розряд педагогічних задач. Це відбувається тільки в тому випадку, якщо вчитель зауважує виниклу ситуацію і ставить перед собою ціль її вирішити.

Як відзначають Н.В.Бордовська й А.О.Рєан „педагогічна ситуація визначає комплекс умов, при яких зважується педагогічна задача” [2,16] і приводять наступну класифікацію [2,232]: ситуації стимулювання; ситуації вибору; ситуації успіху; конфліктні ситуації; проблемні навчальні ситуації, ситуації рішення проблемних задач; ситуації ризику; ситуації критики і самокритики; ситуації допомоги і взаємодопомоги; ситуації погрози покарання; ситуації самооцінки; ситуації спілкування; ситуації підпорядкування; ситуації переконання; ситуації обвинувачень і витримки; ситуації швидкого переключення в роботі і спілкуванні; ситуації змагання і суперництва; ситуації співпереживання; ситуації прояву неухважності; ситуації обмеження; ігрові ситуації; ситуації відповідальних рішень; ситуації освоєння нових способів діяльності; ситуації вираження віри і довіри; ситуації пред’явлення вимог; тренінгові ситуації; ситуація розхолоджування дисципліни і дезорганізації.

Педагогічна ситуація в розумінні Г.С.Костюка, Г.О.Балла “це система, обов’язковими компонентами якої є: матеріальний чи ідеальний предмет, що знаходиться в деякому вихідному стані; модель стану розглянутого предмета, що вивчається” [5,43].

О.М.Матюшкін, Ю.М.Кулюткін, Г.С.Сухобська розглядають педагогічні ситуації через вплив на учнів за допомогою взаємодії вчителів з учнями, тобто за допомогою спілкування.

А.С.Чернишов розглядає педагогічну ситуацію як „короткочасну взаємодію вчителя з учнем (колективом класу) на основі протилежних норм, цінностей і інтересів, що супроводжуються значними емоційними проявами і спрямовані на перебудову сформованих взаємин...” [4,6]. Педагогічні ситуації, на думку А.С.Чернишова, Впливають на форми

людської активності. Це - відкриті взаємодії людей між собою, та психологічні реальності, що виявляються на рівні установок, чекань, емоційних реакцій.) Взаємини є більш стійкими проявами активності людини і впливають на взаємодію. При найбільш конфліктних педагогічних ситуаціях найбільше виявляються організаційні чи ділові взаємодії і взаємини. А.С.Макаренко у своєму зібрані творів відзначив, що найбільш гострих ситуаціях відносин приймають вид залежності і підпорядкування. Тобто стають відносинами відповідальної залежності. Це ускладнює навчально-виховний процес. Для того, щоб перешкоди не виникали і, щоб їх можна було привести в довірливо-дружні, А.С.Макаренко рекомендував формувати два види виховання учнів: наказувати і підкорятися.

У дослідженнях С.М.Годника відзначається, що на кожній стадії формування колективу можливе виникнення характерних саме для цієї стадії педагогічних ситуацій. Відповідно до цього, „педагогічні ситуації” можна розподілити на наступні групи: формування активу групи; організація спільної роботи; формування довіри до колективу групи; формування суспільної думки, традицій колективу, його стилю; формування суб'єктного впливу колективу на особистість; організація самовиховання.

Б.С.Гершунський у своїх дослідженнях поділяє педагогічні ситуації на два класи: екстремальні ситуації і неекстремальні. Під екстремальними ситуаціями варто розуміти такі ситуації, які необхідно вирішувати невідкладно, опретьивно. Неекстремальні – ситуації, що претанентні в часі. Для рішення цих ситуацій у педагога, як правило, мається час у запалі. Неекстремальні ситуації з часом не втрачають своєї актуальності і, за певних умов, можуть перейти в розряд екстремальних, тому педагогу не можна значно затягувати їхне рішення.

В.Т.Сергеев розглядає такі поняття, як „конфліктні ситуації” і „проблемні ситуації” як складові частини педагогічних ситуацій, що виконують окремі функції.

О.Б.Березнюк відзначає, що моделювання педагогічних ситуацій у ході навчання студентів дозволить сформувати в них професійні якості, що надалі будуть тільки вдосконалюватися.

А.С.Чернишов умовно виділяє три фази протікання педагогічних ситуацій. Перша фаза являє собою конфліктний початок при порушенні моральних, етичних чи інших ціннісних норм. У ході навчально-виховного процесу перша фаза активізується, як правило, за допомогою студентів. Друга фаза припускає відповідну реакцію з боку інших учасників педагогічної ситуації, від якої залежить весь хід подальших подій, дозвіл ситуації в позитивну чи негативну сторону. За протікання другої фази найчастіше відповідає педагог. Саме на цій фазі, що носить стресогенний характер, вчитель повинний уміти поставити педагогічну задачу і вирішити її. У цьому випадку він не просто знаходить вихід із конкретної ситуації, він вирішує долю подальших взаємин з іншими учасниками навчально-виховного процесу. Друга фаза дозволяє вчителю реалізувати свої творчі здібності. Третя фаза характеризується швидкою зміною існуючих ціннісних норм у залежності від результату другої фази і може змінюватися в двох напрямках – або в бік різкого поліпшення, або в бік погіршення відносин. Третя фаза дуже значно впливає на подальше протікання навчально-виховного процесу.

Розглядом гострих педагогічних ситуацій займався С.М.Годник. Він відзначив їхній гострий характер, який потребує аналізу виникнення її. Не вміння педагога зрозуміти причину може викликати повтор педагогічної ситуації в ще більш напруженій формі. При такому рецидиві наслідки можуть бути непередбачені. Під погрозою може бути не тільки авторитет педагога, але і весь подальший навчально-виховний процес.

Отже, важливо не просто навчити майбутніх педагогів аналізувати педагогічні ситуації і знаходити рішення, але і проводити їхню профілактику. Таким чином, готуючись до занять необхідно, заздалегідь підготуватися до можливих педагогічних ситуацій.

На заняттях з іноземної мови ми використовуємо конкретні мовленнєві ситуації, які моделюють типові ситуації реального спілкування. Предметно – змістовний план іншомовного мовлення студентів під час навчання зумовлюється темою, ситуацією і сферою спілкування.

людської активності. Це - відкриті взаємодії людей між собою, та психологічні реальності, що виявляються на рівні установок, чекань, емоційних реакцій. Взаємини є більш стійкими проявами активності людини і впливають на взаємодію. При найбільш конфліктних педагогічних ситуаціях найбільше виявляються організаційні чи ділові взаємодії і взаємини. А.С.Макаренко у своєму зібрані творів відзначив, що найбільш гострих ситуаціях відносин приймають вид залежності і підпорядкування. Тобто стають відносинами відповідальної залежності. Це ускладнює навчально-виховний процес. Для того, щоб перешкоди не виникали і, щоб їх можна було привести в довірливо-дружні, А.С.Макаренко рекомендував формувати два види виховання учнів: наказувати і підкорятися.

У дослідженнях С.М.Годника відзначається, що на кожній стадії формування колективу можливе виникнення характерних саме для цієї стадії педагогічних ситуацій. Відповідно до цього, „педагогічні ситуації” можна розподілити на наступні групи: формування активу групи; організація спільної роботи; формування довіри до колективу групи; формування суспільної думки, традицій колективу, його стилю; формування суб'єктного впливу колективу на особистість; організація самовиховання.

Б.С.Гершунський у своїх дослідженнях поділяє педагогічні ситуації на два класи: екстремальні ситуації і неекстремальні. Під екстремальними ситуаціями варто розуміти такі ситуації, які необхідно вирішувати невідкладно, опретьивно. Неекстремальні – ситуації, що преманентні в часі. Для рішення цих ситуацій у педагога, як правило, мається час у запалі. Неекстремальні ситуації з часом не втрачають своєї актуальності і, за певних умов, можуть перейти в розряд екстремальних, тому педагогу не можна значно затягувати їхнє рішення.

В.Т.Сергеев розглядає такі поняття, як „конфліктні ситуації” і „проблемні ситуації” як складові частини педагогічних ситуацій, що виконують окремі функції.

О.Б.Березнюк відзначає, що моделювання педагогічних ситуацій у ході навчання студентів дозволить сформувати в них професійні якості, що надалі будуть тільки вдосконалюватися.

А.С.Чернишов умовно виділяє три фази протікання педагогічних ситуацій. Перша фаза являє собою конфліктний початок при порушенні моральних, етичних чи інших ціннісних норм. У ході навчально-виховного процесу перша фаза активізується, як правило, за допомогою студентів. Друга фаза припускає відповідну реакцію з боку інших учасників педагогічної ситуації, від якої залежить весь хід подальших подій, дозвіл ситуації в позитивну чи негативну сторону. За протікання другої фази найчастіше відповідає педагог. Саме на цій фазі, що носить стресогенний характер, вчитель повинний уміти поставити педагогічну задачу і вирішити її. У цьому випадку він не просто знаходить вихід із конкретної ситуації, він вирішує долю подальших взаємин з іншими учасниками навчально-виховного процесу. Друга фаза дозволяє вчителю реалізувати свої творчі здібності. Третя фаза характеризується швидкою зміною існуючих ціннісних норм у залежності від результату другої фази і може змінюватися в двох напрямках – або в бік різкого поліпшення, або в бік погіршення відносин. Третя фаза дуже значно впливає на подальше протікання навчально-виховного процесу.

Розглядом гострих педагогічних ситуацій займався С.М.Годник. Він відзначив їхній гострий характер, який потребує аналізу виникнення її. Не вміння педагога зрозуміти причину може викликати повтор педагогічної ситуації в ще більш напруженій формі. При такому рецидиві наслідки можуть бути непередбачені. Під погрозою може бути не тільки авторитет педагога, але і весь подальший навчально-виховний процес.

Отже, важливо не просто навчити майбутніх педагогів аналізувати педагогічні ситуації і знаходити рішення, але і проводити їхню профілактику. Таким чином, готуючись до занять необхідно, заздалегідь підготуватися до можливих педагогічних ситуацій.

На заняттях з іноземної мови ми використовуємо конкретні мовленнєві ситуації, які моделюють типові ситуації реального спілкування. Предметно – змістовний план іншомовного мовлення студентів під час навчання зумовлюється темою, ситуацією і сферою спілкування.

Запропоновані педагогічні ситуації відображають шкільний педагогічний процес.

Теми педагогічних ситуацій конкретизовані і мають особистісно спрямований напрям, наприклад: „Батьківські збори”, „Мій клас”, „Конфліктна ситуація”, „Бесіда з активом класу” та ін. Обговорення будь-якої теми потребує розвинених умінь мовлення. Але потреба у спілкуванні виникає за умови створення певної мовленнєвої ситуації.

В.Л.Скалкін під комунікативно-мовленнєвою ситуацією розуміє динамічну систему взаємодіючих конкретних факторів об'єктивного і суб'єктивного планів, які залучають людину до мовленнєвого спілкування і визначають її поведінку в межах одного акту спілкування. Комунікативна ситуація включає чотири чинники:

- обставини дійсності, в яких відбувається комунікація;
- стосунки між комунікантами;
- мовленнєві наміри;
- реалізацію самого акту спілкування, який створює нові стимули до мовлення.

Отже у процесі навчання важливо враховувати ситуативний характер мовлення, а саме: хто говорить (пише), про що, з якою метою, кому, за яких обставин, який передбачається результат спілкування та ін..

Ю.І.Пассов, В.Л.Скалкін, Е.П.Шубін визначили типові комунікативні ситуації, які за критерієм схожості, об'єднуються у великі групи. В даному випадку нас цікавлять педагогічні ситуації, які можуть бути використані на заняттях з іноземної мови. Наведемо приклади:

1. Вправи на передбачення змісту тексту і розвиток уяви.

а) Прослухайте початок конфлікту і запропонуйте свій варіант його завершення.

б) Прослухайте початок розповіді директора школи і здогадайтесь, що відбулося далі.

Студенти пропонують свої варіанти закінчення ситуацій, після чого учитель знайомить їх з авторським варіантом. Визначається кращий варіант.

2. Вправи на визначення методичної послідовності подій.



а) Послухайте текст і розкажіть в методичній послідовності про проведення виховного заходу в запропонованому класі.

б) Прослухайте бесіду класного керівника з батьками учня, розкрийте методичну послідовність цієї бесіди.

Характерною особливістю педагогічних 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 педагогічні ситуації містять репліки подиву, захоплення. Оцінки, розчарування, незадоволення та ін. Наприклад, при рішенні педагогічних ситуацій виникають такі типи завдань:

- висловити побажання і прореагувати на них;
- погодитись / не погодитись з чимось/;
- висловити радість/ засмученість;
- запитувати інформацію і повідомляти інформацію з позиції того, хто відповідає, і навпаки;
- звернутись з проханням, висловити готовність /відмову його виконання/ ;
- висловити свою точку зору, обґрунтувати її, щоб переконати співрозмовника;
- висловити сумнів, невпевненість;
- висловити схвалення /несхвалення, осуд/.

В своїй практиці ми прийшли до висновку, що при використанні педагогічних ситуацій на заняттях з іноземної мови треба йти від простого до складного, від репродуктивних завдань до творчих. Ми погоджуємось з думкою В.А.Сластьоніна, який запропонував таку класифікацію педагогічних ситуацій. Перший тип педагогічних ситуацій – відповісти на питання, задані щодо визначеної педагогічної ситуації; другого типу – вибрати із запропонованих варіантів рішень вірне; ситуації третього типу – самостійно виділити проблему із запропонованої педагогічної ситуації; ситуації четвертого типу – дати психолого- педагогічну характеристику об'єктів і суб'єктів виховання та їхніх взаємин у заданій ситуації; ситуації п'ятого типу – строго дотримуючись формальної логіки вирішити педагогічну ситуацію; ситуації шостого типу – вирішити запропоновану ситуацію на основі

знань у сфері педагогіки, діагностики і прогнозування поведінки учнів; ситуації сьомого типу – формування нових педагогічних ситуацій на основі реальної педагогічної чи практики з літературних джерел; ситуації восьмого типу – класифікувати педагогічні ситуації з педагогічної практики за місцем виникнення і протікання педагогічного процесу. По взаємодії суб'єктів і об'єктів виховання; за закладеними виховними перспективами; задачі дев'ятого типу – провести професійний самоаналіз особистості і намітити шляхи самовиховання; задачі десятого типу – провести аналіз педагогічної ситуації на основі задач попередніх типів.

На основі аналізу різноманітних класифікацій педагогічних ситуацій та педагогічної практики можна зродити висновок, що наявність різноманітних класифікацій дозволяє охопити в навчальному процесі максимальну кількість педагогічних ситуацій, проаналізувати їх і знайти можливості їхнього рішення. Вирішення педагогічних ситуацій буде сприяти своєчасному виявленню труднощів, та збільшенню мовленнєвого запасу іноземних слів. Основними якісними показниками сформованості професійних умінь привішені педагогічних ситуацій, є такі:

- уміння вживати ініціативні репліки (повідомлення, спонукання, запитання);
- уміння швидко реагувати на репліки співрозмовника, використовуючи репліки, що мають різні комунікативні функції;
- уміння продукувати діалоги різних функціональних типів на основі запропонованих педагогічних ситуацій, педагогічних тем;
- уміння в разі необхідності (нерозуміння, утруднення) ввічливо перервати аналіз ситуації і звернутися за допомогою.

На наш погляд чим більше типів педагогічних ситуацій буде розглянуто в ході підготовки майбутніх викладачів іноземної мови, тим більше ймовірність, що молоді фахівці на своїх робочих місцях зможуть самостійно справитись з будь-якою реально виниклою педагогічною ситуацією.

## Література

1. Лихачов Б.Т. Педагогика : Курс лекций : Учеб. Пособие дл студентов педагог. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК.- ; изд., перераб. и допол. - :Юрайт ,2000.-523 с.
2. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебник для вузов.- Спб.: Питер , 2001. – 304 с.
3. Гинецинский В.И. Предмет психологии: дидактический аспект.- М., 1994. – 173 с.
4. Чернышев А.С. Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций .- М., Педагогическое общество России.- 1999.-186 с.
5. Учебный материал и учебные ситуации: Психологический аспект/ Под.ред. Т.С. Костюка, Г.А. Балла.б – К.: Рад. Шк., 1986.-143 с.
6. Кравченко Ю.М. Психолого – педагогічний аналіз педагогічних задач та їх компонентів.- Київ, Збірник наукових праць №5,- 2004.- С.56-68.
7. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник./ С.Ю. Ніколаєва.- Ленвіт, 2002. – 328с.

*О.В.Бондаренко*

### **ПРОБЛЕМА СТАНОВЛЕННЯ КРАЄЗНАВЧОГО ПРИНЦИПУ ТА КРАЄЗНАВСТВА У ПРАЦЯХ УЧЕНИХ**

*Статья посвящена ретроспективному анализу развития краеведческого принципа и краеведения в педагогической литературе.*

*The article is devoted to the retrospective analysis of the development of the local lore principle and study of local lore in the pedagogical literature.*

У проєкті “Концепції національного виховання” зазначається, що український народ вступив у нову епоху свого історичного розвитку. Зміна соціальної парадигми буття призвела до того, що перед освітою постали нові завдання: озброєння учнів знаннями закономірностей розвитку природи й суспільства; розвиток пізнавального інтересу до культурно-історичних традицій, фольклору, вірувань; формування національної свідомості, любові до рідної землі, свого народу;

прищеплення шанобливого ставлення до спадщини, народних традицій і звичаїв тощо [3].

Великі можливості у реалізації цих завдань має краєзнавство, оскільки воно є ефективним засобом реалізації зв'язку навчання та виховання з життям суспільства та нагальними його потребами.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що краєзнавство було предметом вивчення протягом століть. Це знайшло відображення у практиці та теорії наукових досліджень. Проблема використання краєзнавчого матеріалу розглядається П.В.Івановим, Д.В.Кацюбою, М.Д.Янко як важливий засіб виховання. Шкільне краєзнавство як засіб формування патріотизму у школярів вивчається І.Т.Прусом, С.Т.Родовським та ін. Такі автори як С.Д.Бабишин, І.І.Бескоровайний присвятили свої дослідження проблемі краєзнавства як засобу зв'язку школи з життям. Теоретичні й методичні питання шкільного географічного краєзнавства знайшли відображення у працях К.Ф.Строева, О.С.Баркова, І.С.Матрусова, П.В.Іванова, А.В.Даринського та ін. В Україні питання теорії краєзнавства розробляли О.Т.Діброва, Я.І.Жупанський, М.Ю.Костриця, М.П.Крачило, В.П.Круль, С.Л.Рудницький, Є.Й.Шипович.

Зазначимо, що поки що відсутнє єдине загальноприйняте визначення поняття “краєзнавство”. На наш погляд, це можна пояснити тим, що сьогодні ще не визначено педагогічний статус краєзнавства.

Терміни “краєзнавство”, “краєзнавчий підхід”, “краєзнавчий принцип”, “краєзнавча спрямованість освіти” використовуються в працях науковців частіше як синоніми без відповідного обґрунтування та розмежування. Тому, у даній статті, ми вважаємо за доцільне, уточнити сутність низки понять, - “краєзнавство”, “краєзнавчий підхід”, “краєзнавчий принцип” та розглянути їх розвиток у педагогіці.

Встановлено, що термін “краєзнавство” багатозначний. Відповідно до діяльнісного тлумачення, під краєзнавством розуміють сукупність видів діяльності людей, яка спрямована на пізнання особливостей рідного краю, розробку та здійснення заходів, спрямованих на прогресивний його розвиток. Шкільне

краєзнавство науковці визначають як педагогічний процес організації діяльності учнів, пов'язаний з вивченням ними рідного краю й застосуванням отриманих знань на практиці. При цьому у школярів накопичується досвід взаємодії з природним та соціальним оточенням.

Історія становлення краєзнавства налічує не одне століття. Становленню краєзнавства як навчальної дисципліни передували періоди накопичення знань про рідний край та впровадження у навчальний процес краєзнавчого підходу та принципу.

На основі аналізу наукової літератури ми спробували визначити основні етапи історичного розвитку краєзнавства.

Значний інтерес до вивчення своєї місцевості проявився за часів Київської Русі. Поступове освоєння нових просторів стародавньої держави потребувало детального її вивчення. Свідченням краєзнавчих пошуків на території нашої країни є літописи, містили описи мандрівок купців, усну народну творчість, інформацію про народ, його господарство, флору та фауну рідного краю [5]. Підлітки, виконуючи посильну для них роботу, залучалися до вивчення особливостей рідного краю. Паралельно з вивченням оточуючого середовища відбувалося й формування краєзнавчих понять. Твори "Повчання" В. Мономаха, "Повість врем'яних літ", "Слово о полку Ігоревім" Нестора мали неабиякий навчальний та виховний вплив на дітей. У них звеличувалися перемоги князів, проповідувалась ідея єдності руських земель, їх захисту від ворогів. Ці твори відіграли помітну роль у формуванні національної свідомості молоді, любові до Батьківщини та готовності до оборони рідної землі.

Згодом цей напрямок у вихованні та навчанні набув певного розвитку у братських школах (XVI - XVII ст.), а пізніше у Запорізькій Січі. Зазначимо, що на той час мова не йде про краєзнавство як дисципліну, метод чи принцип. Тому, майже до XVIII ст. продовжувався період нагромадження краєзнавчих знань, які широко використовувалися під час навчання та виховання дітей.

Одним із перших приділив значну увагу краєзнавчому принципу навчання великий слов'янський педагог Ян Амос

Коменський. Перебуваючи на позиціях сенсуалізму, цей дидакт підкреслював, що пізнання має починатися з відчуття. Так дитині буде цікаво та легко вчитися, якщо “навчання розпочинати не зі словесного тлумачення про речі, а з реального спостереження за ними. І тільки після знайомства із самою річчю, нехай йде мова про річ, з'ясовуючи справу більш глибоко ... оскільки спостереження власними очима замінює собою будь-які докази...” [2,384]. На думку педагога, діти бажатимуть навчатися ще й тоді, коли навчальний матеріал буде викладатися від простого до складного, від загального до конкретного, від близького до далекого. З метою забезпечення міцності знань, процес пізнання має починатися з пізнання рідного краю, переходячи поступово до вивчення світу в цілому.

Зазначимо, що Я.А.Коменський серед дидактичних принципів не називає краєзнавчий, але з висвітленням значення дидактичних правил (від близького до далекого, від відомого до невідомого, від конкретного до абстрактного тощо) та принципів наочності, доступності та свідомого навчання він пов'язував питання реалізації місцевого матеріалу.

Ідею про необхідність вивчення рідного краю підтримав Ж.Ж.Руссо. Він вважав, що людина формується під впливом трьох факторів виховання: природа, речі, що оточують дитину, та люди. Найголовнішим фактором є природа. Науковець стверджував, що навчання має ґрунтуватися на інтересі, ось чому дитина, як правило, вивчає те, із чим стикається, - це природні науки, - географія, астрономія, природознавство. Найголовнішим у процесі навчання для Руссо є живий світ: захід та схід Сонця, безпосереднє спілкування з природою [4].

А.Дістервег також зазначав, що навчання має базуватися на інтересі учнів до навчального предмета, що можливо забезпечити у процесі руху від близького до далекого, від простого до складного, від відомого до невідомого, від конкретного до абстрактного, а не навпаки. Саме так потрібно побудувати все навчання та виховання. І тільки тоді можна буде “прогнати беззмістовне навчання, пусту, нікчемну, шкідливу гру, у визначення абстрактних понять, що призводить до безглузкого повторення незрозумілих слів, що поневолює розум”. Таким, на думку А.Дістервега, є вивчення географії, яке



починається “не з батьківщинознавства” [4,366]. Зауважимо, що А.Дістервег є першим ученим, який згадав у своїй праці “Дороговказ до освіти німецьких учителів” термін “батьківщинознавство”, який пізніше буде використано К.Д.Ушинським.

На початку XVIII ст. починається новий етап розвитку краєзнавства. Географію почали вивчати як навчальний предмет і саме з цим фактом пов'язане використання педагогами та методистами краєзнавчого підходу у викладанні природознавства й географії. Зазначимо, що на сучасному етапі, краєзнавство як підхід, розглядається в педагогічних працях у зв'язку з відбором змісту. Українські дослідники-краєзнавці М.Костриця, В.Обозний, П.Крачило під краєзнавчим підходом розуміють систематичне встановлення зв'язків між теоретичними знаннями, здобутими на уроках біології, географії, природознавства, та із знаннями, що їх здобувають учні, безпосередньо досліджуючи природне середовище краю. До того ж, краєзнавчий підхід означає забезпечення рішення завдань освіти у взаємозв'язку з організацією пізнання особливостей, збереження та покращення учнями навколишнього середовища у рідному краї.

Значний внесок у реалізацію краєзнавчого підходу до навчання та організації краєзнавчої роботи, зробив М.В.Ломоносов. Він перший організував комплексне дослідження різних районів Російської імперії, а в її межах і території України. До цієї справи були залучені діти та місцеве населення. Вивчення могутньої держави здійснювалось за допомогою складеної вченим анкети. Завдяки впровадженню її у практику йому вдалося отримати детальний опис країни, який містив характеристики міст і сіл, господарства певних регіонів; висвітлення природних умов, життя населення тощо [5].

Звертаючись до вітчизняної педагогіки цього періоду, слід згадати ім'я видатного вченого Г.С.Сковороди. Відстоюючи ідею народності виховання, він висміював тих педагогів та батьків, які відходили від народних звичаїв та традицій, засуджував зречення своєї мови, культури, нехтування історії рідного краю. Сам Г.С.Сковорода широко користувався традиційними народними засобами передачі педагогічної

мудрості, котра вкладалася ним в уста героїв казок, легенд, байок і закликав до цього педагогів.

Наприкінці VIII ст. в офіційних документах, одним із яких є “Устав народных училищ у Российской империи”, виданому у 1786 р. почали з’являтися поради щодо вивчення рідного краю. У ньому йшлося про необхідність вивчення у III класі “Вступу до загальної європейської географії, а потім землепису Російської держави”. Таким чином ставилося завдання наблизити навчання географії до дійсності. В IV класі учні мали паралельно із загальною географією вивчати російську географію, в якій значна увага приділялася використанню у вигляді наочних посібників різних схем та карт, зроблених під час спостереження за місцевою природою [1]. Слушно зауважує М.П.Крачило, що цей момент можна розглядати як започаткування краєзнавчого принципу у навчанні шкільної географії.

Під краєзнавчим принципом розуміють один із педагогічних принципів навчання, який означає уточнення, конкретизацію, розкриття та підтвердження наукових понять прикладами з навколишнього середовища.

Першим, хто теоретично обґрунтував педагогічну доцільність краєзнавства як навчального предмета, і назвав терміном “батьківщинознавство” був К.Д.Ушинський. Яскравим прикладом утілення в життя краєзнавчого принципу є його навчальні книги для дітей “Рідне слово” та “Дитячий світ”. К.Д.Ушинський різко виступав проти механічного “зазубрювання напам’ять”, протиставляючи цьому свідоме навчання. Процес формування географічних знань потрібно починати зі складання планів класу, будинку, подвір’я. На третьому році навчання діти складають план вулиці, села, міста, їх околиць і, нарешті, план річки, яка “своєю течією повинна винести дитину з найближчої околиці в обширну Вітчизну. На четвертий рік зручно вже буде розпочати вивчення географії Вітчизни і можна сподіватися, що це навчання піде жвавіше і краще, ніж іде тепер, коли починають учити дитину з предметів недоступних їй...” [7,283-284].

Роки з 1920 по 1930-й вважають “золотим десятиліттям” розвитку вітчизняного краєзнавства. Тоді в країні діяли

численні співтовариства краєзнавців, проходили з'їзди та конференції регіональних дослідників, видавались краєзнавчі енциклопедії та періодичні видання. Проте, до кінця 30-х років ситуація різко змінилася.

Період з 1930 по 1950 р.р. можна назвати періодом падіння значення краєзнавства у педагогічному процесі. Становлення тоталітарної системи правління державою не потребувало вивчення рідного краю. Проте, деякі вчені попри все продовжували висвітлювати велике значення краєзнавства у навчально-виховному процесі.

Так, краєзнавство займало значне місце в педагогічній системі А.С.Макаренка. Про це свідчать згадування в "Педагогічній поемі" про численні походи з вихованцями. Подорожі з метою вивчення оточуючого середовища були своєрідною традицією колоністів, яку педагог використовував як подарунок колективу за досягнуті ними успіхи у навчанні. Кожний наступний похід для учнів був "завтрашньою радістю", "перспективою", необхідною ланкою у навчально-виховному процесі.

Великого значення використанню знань про рідний край у навчанні надавав В.О.Сухомлинський. В його працях є думки про педагогічні функції краєзнавчого матеріалу й дослідництва дітей. "Я прагнув, - писав видатний педагог, - щоб в усі роки дитинства навколишній світ, природа постійно жили свідомість учнів яскравими образами, картинами, сприйняттями та уявленнями, щоб закони мислення діти усвідомлювали як струнку будову, архітектура якої підказана ще більш струнким витвором – природою. ...Я переконаний, що гострота дитячої пам'яті, яскравість думки з вступом до школи не тільки не послаблюються, а ще більше посилюються, якщо середовищем, в якому дитина вчитиметься мислити, запам'ятовувати й міркувати, стане навколишній світ" [6,128].

В.О.Сухомлинський вважав одним з найголовніших завдань учителя - відкрити перед вихованцями всі джерела, якими живеться велике почуття любові до Батьківщини. Це - природа рідного краю, рідне місто, село, підприємство, де працюють батьки.

У 60-х роках краєзнавча робота школярів набуває масового характеру. Починають розвиватися шкільний та громадський напрямки краєзнавства. Шкільне краєзнавство стає все більш цілеспрямованим та організованим і розгалужується на навчальне та позаурочне. Формуються різні види краєзнавства – історичне, географічне, екологічне, літературне тощо. З метою виконання конкретних завдань дослідницького характеру почали проводити так звані екскурсії-експедиції, керівництво якими здійснювалось централізовано. Великого розвитку набули шкільний туризм, організація музеїв та інші форми роботи. Шкільне краєзнавство отримало широкого розвитку. Теоретичні й методичні питання шкільного географічного краєзнавства знайшли відображення у працях К.Ф.Строева, О.С.Баркова, І.С.Матрусова, П.В.Іванова, А.В.Даринського та ін. Отже, 1960-1980 р.р були періодом розвитку різних видів та напрямків краєзнавства.

В цілому, для тих часів, була характерна надмірна ідеологізація навчально-виховного процесу, але, не дивлячись на це, досвід організації краєзнавчої роботи минулого повинен бути об'єктивно проаналізований, переосмислений і за потреби використаний з урахуванням сучасних умов розвитку системи освіти.

Новий етап у розвитку краєзнавства починається після проголошення Української держави. Так період з 1990 р. до теперішнього часу є періодом “краєзнавчого ренесансу”. Для нього характерне використання на уроках географії, біології та інших предметів краєзнавчого матеріалу, посилення краєзнавчої роботи й вивчення природничих наук на основі реалізації краєзнавчого принципу, поєднання глибоких національних традицій гуманітарної освіти з орієнтацією на загальнолюдські гуманістичні цінності та стандарти.

Аналіз наукової літератури дозволяє зробити висновок про те, що поступове накопичення знань про рідний край призвело до появи краєзнавчого підходу, а згодом і до дидактичного принципу та навчального предмета. Становлення краєзнавства як навчального предмета тісно пов'язане з історією розвитку й становленням нашої державності.

Зазначимо, що сьогодні серед учених немає єдиної думки щодо трактування педагогічного статусу краєзнавства (дисципліна, метод навчання, принцип, підхід), однак, найбільш поширеним є розуміння краєзнавства як дидактичного принципу. Іноді у наукових працях усі ці поняття виступають як синоніми. Ми вважаємо, що це не зовсім правильно, тому в даній статті спробували розмежувати їх за змістом.

Отже, краєзнавча робота учнів (як складова частина навчально-виховного процесу у школі, орієнтованого на краєзнавчий підхід) завжди розглядалась вченими як ефективний засіб виховання та навчання підростаючого покоління. Вивчення стану проблеми у теорії та шкільній практиці свідчить про те, що сьогодні рівень підготовленості молодих спеціалістів до цього виду роботи ще низький. Тому, питання готовності майбутніх учителів до краєзнавчої роботи з учнями потребує подальшого детального вивчення.

#### Література

1. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. З. И. Васильевой. – М.: “Академия”, 2001. – С. 220.
2. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. – М., 1982. – Т. 1. – С. 384.
3. Концепція національного виховання // Рідна школа. – 1995. - № 6. – С. 18 – 25.
4. Пискунов А. И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: учеб. Пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1981. – С. 221.
5. Прус І.Т. Краєзнавча робота в школі. - К.: Рад.школа, 1984. -110 с.
6. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. - Вибрані педагогічні твори: У 5-ти т. - К., 1977. - Т. 3. - 670 с.
7. Ушинський К. Д. - Вибрані педагогічні твори: - В 2-х т., - К.: Рад. шк., 1983. – Т. 2. – С. 283-284.

## ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ПРОВІДНА ЗАДАЧА ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ ТА ВИХОВАННЯ: СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ

*Статья посвящена современным проблемам формирования экологического сознания учителя, в ней анализируются различные подходы к определению сущности понятия "экологическое сознание".*

*This article is devoted to the modern problems of ecological consciousness forming of teachers and the different approaches for definition of the essence, of the notion ecological consciousness are analysed.*

Проблема взаємозв'язку людини з природою не є новою, вона мала місце завжди. В умовах екологічної катастрофи величезне значення набуває екологічна освіта та виховання, провідною задачею яких є формування екологічно досвідченої особистості з високим рівнем екологічної свідомості, яка формується на основі пізнання людьми законів цілісності природного середовища і тих законів, які повинні обумовити людську діяльність в цілях збереження життєздатного стану природи. Вона тільки в тому випадку "здійснить позитивний вплив на спосіб дії людини, якщо охопить як розумову, так і емоційну сферу її психіки" [16,7;153].

Проблема формування екологічної свідомості студентів без розуміння її сутності з боку викладача вищої школи не може бути вирішена. Тому мета нашої статті - здійснити аналіз різних підходів до визначення сутності поняття екологічної свідомості майбутнього вчителя та показати значення екологічної освіти у формуванні екологічної свідомості особистості.

Здійснити задачу формування екологічної свідомості, нового відношення до природи можливо лише в системі екологічної освіти, яка покликана сформуванню соціально-ціннісні якості, відчуття відповідальності за свої дії в навколишньому середовищі. Екологічна освіта, як зазначає Е.В. Холоділова визначається поняттям "свідомість - знання -



діяльність" [18]. Як відомо, екологічна свідомість формується в процесі спілкування з природою, в результаті екологічної освіти і виховання, які є засобом підвищення екологічної свідомості.

Аналізуючи наукову літературу, ми можемо зробити висновок, що вчені не мають єдиного уявлення про сутність екологічної свідомості, але всі згодні, що вона є категорією не лише психологічно-педагогічною, а й філософсько-соціологічною.

У Великій радянській енциклопедії свідомість трактується як властивість високоорганізованої матерії, яка заключається у психічному відображенні дійсності, як усвідомлене буття суб'єктивний образ об'єктивного світу, як суб'єктивна реальність в протилежність об'єктивній, як ідеальне в протилежність матеріальному та в єдності з ним; в більш вузькому розумінні свідомість - вища форма психічного відображення, властива суспільно розвиненій людині, ідеальний бік цілепокладаючої трудової діяльності [2;329]. В соціологічному аспекті свідомість розглядається як духовне життя суспільства у сукупності всіх його форм.

Проблема сутності екологічної свідомості досліджувалася філософами А.Д.Урсулом та Є.В.Гірусолом. Свідомість в широкому філософському розумінні - вища специфічна людська форма активного відображення дійсності; в більш спеціальному - розуміння людиною оточуючого світу, процесів, що відбуваються в ньому, своїх дій, роздумів, свого відношення до зовнішнього світу і до самого себе; попередня уявна побудова дій і передбачення її результатів [3]. В матеріалістичній філософії свідомість - це відображення зовнішніх дій.

Сформувати екологічну свідомість, означає сформувати знання про взаємні зв'язки людини та середовища, їх значущість для збереження стійкого балансу між ними, розуміння і оцінку людиною їх можливостей по використанню цих зв'язків для задоволення потреб і визначення меж допустимої антропогенної дії.

Проблему формування екологічної свідомості досліджували психологи: А.В.Петровський, С.Д.Дерябо, В.А.Ясвін, Д.Ф.Петяєва, М.Г.Ярошевський, Г.В.Шенус.

Вченими-психологами сутність поняття екологічної свідомості трактується по-різному. Так, А.В.Петровський, М.Г.Ярошевський зазначають, що свідомість – це сукупність знань про оточуючий світ, психологічна діяльність, яка забезпечує: збагачене і цілеспрямоване відображення зовнішнього світу; виділення людиною себе з оточуючого середовища та протиставлення себе йому як суб'єкта об'єкту; цілепокладаючу діяльність, тобто попередня уявна побудова дій і прогнозування її наслідків; контроль і управління поведінкою особистості. До структури свідомості входять важливіші пізнавальні процеси, такі як сприйняття, пам'ять, відображення, мислення [17].

Феномен екологічної свідомості досліджував психолог В.А.Скребець, який зазначав, що екологічна свідомість – це якість причетності особистості до дійсності, і визначається змістом і спрямованістю домінуючих відносин людини до дійсності [11;144]. За визначенням автора, екологічна свідомість – це "вищий рівень психічного відображення природного і штучного середовища, свого внутрішнього світу, рефлексія відносно місця і ролі людини в світі, а також саморегуляція даного відображення" [15]. Свідомість – це система цінностей, домінуючих установок, соціальних стереотипів, особистісних бажань, тобто це психічні процеси, особистісні властивості та стани. Ми вважаємо, що автор дав найбільш повне визначення поняттю екологічної свідомості.

Здійснюючи аналіз психологічної літератури, ми дійшли до висновку, що екологічна свідомість психологами розуміється як: відображення в ідеальних формах (поняттях, законах, теоріях) взаємних зв'язків біологічних організмів і людського суспільства з оточуючим середовищем (А.М.Галєєв, М.В.Курок) [5;116]; сукупність знань про природу, мотивів, потреб, звичок, цінностей, необхідних для формування екологічної зрілості особистості (С.Д.Дерябо, В.А.Ясвін) [9,19]; самостійна специфічна форма суспільної свідомості (Е.Абдулаєв, Р.У.Біджієва) [1;28].

Екологічна свідомість визначається як сукупність уявлень про взаємозв'язки в системі "людина - природа", а також відповідних стратегій і технологій взаємодії з нею [9].

Екологічна свідомість не є будь-яким відображенням людиною свого відношення до природи, а - тим відображенням, яке спрямоване на забезпечення її життєздатних властивостей, на збереження і вдосконалення її як середовища життя [6;70].

В психології свідомість взагалі визначається як: єдність усіх станів і властивостей людини як особистості, що охоплює пізнавальні процеси; можливості розуміння місця, часу, оточення, стану та образу дії особистості; психологічна система, де ядром є знання, яка проявляється у формі волі та почуттів.

Проведені раніше психологічні дослідження показали, що розвиток свідомості – це не лише збагачення її змісту, зріст числа уявлень і понять про оточуюче середовище, але й процес розвитку усвідомленості, а головне – відчуття відповідальності. Тому вчитель повинен постійно турбуватися про формування здатності ставити цілі, що здійснюються, вміння передбачати наслідки вчинків, контролювати свої почуття, виховувати в собі волі і характер.

Сутність і форми спеціально методичної підготовки студентів педагогічних закладів до природоохоронної роботи досліджували вчені – природознавці С.М.Глазачов, Б.Г.Іоганзен, В.І.Кузнєцов, О.М.Міхеєв, І.Н.Понамарьова, які розглядали екологічну свідомість як новоутворення особистості, що формується в духовній сфері людини. На думку С.М.Глазачова, екологічна свідомість є категорією, що розчиняється в інших формах свідомості і може бути колективною та індивідуальною [8;269].

До висновку, що екологічна свідомість – це уявлення про світ, що формується у єдності з природою і залежить від емоційного, інтелектуального, естетичного сприйняття природного середовища дійшли вчені-природознавці А.Н.Захлебний та І.Т.Суравєгіна.

Дещо відмінними від наведених суджень є погляди на сутність поняття екологічної свідомості Б.Т.Ліхачова, який підкреслював, що остання є "системоутворюючим фактором, який сприяє утворенню в людині справжньої інтелігентності і цивілізованості" та складається з трьох компонентів: "знання, включення переконань, ставлень до природи та вміння зберігати

природу, попереджувати екологічні кризи, належно поводитися у природі" [12].

З ноосферою освітою пов'язував екологічну свідомість О.Н.Буровський, який підкреслював, що остання формується саме через ноосферну освіту, ціль якої сформувати таке розуміння світу і людини, в якому людина та світ існують неподільно [4].

Сутність екологічної свідомості досліджували також С.С.Кашлев та М.М.Мамедов, за визначенням яких екологічна свідомість являє собою структурно організовану систему, що охоплює сприйняття, відчуття, мислення, почуття, екологічні знання та екологічно виправдану поведінку. На їх думку, екологічна свідомість – це система знань, вмінь та ціннісних орієнтацій людини. Поділяючи їх точку зору, звернемо увагу, що в даному випадку акцент ставиться на ціннісному підході до визначення сутності поняття екологічної свідомості. Як відомо, у науковій літературі існує ще й діяльнісний підхід, якого дотримується Д.Н.Кавторадзе. На думку автора, екологічна свідомість і культура формується в процесі діяльності поряд з теоретичними знаннями, причому істотне місце тут повинно належати практичній діяльності. Тому до змісту екологічної освіти випускників вищих педагогічних навчальних закладів необхідно включити матеріали, що відображають з одного боку, результати діяльності людини в природі, з іншого - матеріали, що містять у собі причини становлення того чи іншого типу екологічної свідомості з позицій філософії та психології. Тут екологічну свідомість можна визначити, як сукупність досвіду взаємодії людини і природи, що виявляється у вигляді теоретичних знань, способів практичних дій, моральних норм, цінностей і культурних традицій.

Класичні праці І.М.Сеченова, І.П.Павлова, І.Є.Веденського, О.О.Ухтомського дали можливість зрозуміти свідомість як систему активної діяльності, яка формується під впливом зовнішнього світу.

Екологічна свідомість формується в єдності когнітивного (науково-екологічні знання, які впливають на свідомість) і мотиваційно-ціннісного (потреби, почуття, емоції, відносини, ціннісні орієнтації) компонентів [16].

Культурологічний підхід до визначення поняття екологічної свідомості застосовує Г.Б.Баришнікова, яка вважає, що остання формується через екологічну культуру і є сферою духовного вдосконалення людини та одночасно результатом виховання, головною функцією якого є підготовка підростаючого покоління до життя в світі, освоєння системи моральних норм по відношенню до нього, до природи

Сутність екологічної свідомості у тісному зв'язку з екологічною етикою розглядає академік М.М.Мойсеєв. Автор визначає розвиток екологічної свідомості за принципами: необхідно знати закони біосфери; встановлення загальних правил відношення людини до природи; людина повинна думати про майбутнє покоління; уникнення впливу на природні цикли кругообігу речовин та ін [13,14]. Вчений вказує на необхідність отримання екологічної освіти, в основі якої повинні бути знання про біосферу (етика взаємовідносин між людьми).

Свою теорію залежності екологічної свідомості від системи освіти і виховання вивів П.В.Касьянов, який акцентував увагу на тому, що свідомість - це сфера заповнена інформацією, знаннями, а система освіти та виховання повинна бути орієнтована на формування не лише знань, але й глибинних уявлень про світ, його закони, на розвиток творчих здібностей та опанування методологією пізнання й вже на цій основі - на засвоєння практичних знань по конкретним дисциплінам [10].

Формування екологічної свідомості - цілеспрямований процес, сформувати його - означає сформувати універсальні різнобічні відносини (наукові, моральні, естетичні, правові, економічні, практичні) людини до природи. Екологічна свідомість визначається освітою та вихованням і виражається у вигляді моральних норм, системи цінностей, практичних знань та активних способах діяльності.

Проблему формування екологічної свідомості досліджували педагоги Г.Д.Паченко, Г.П.Пустовіт, С.В.Васильєва, які вивчали питання науково-методичного забезпечення процесу формування екологічної свідомості і визначали її як підструктурний компонент екологічної культури, орієнтований на передачу спеціальних знань.

Значний внесок в розвиток вирішення даної проблеми зробили також педагоги В.С.Крисаченко, Л.С.Нечепоренко, О.С.Сластьонін, Г.С.Тарасенко, Р.А.Науменко, І.О.Кривицький, І.М.Релізів; економісти - М.Я.Лемешев, В.І.Данілов; географи К.С.Лосев, К.Я.Кондратьєв, С.П.Залигін; екологи - О.В.Яблоков, О.Л.Яншиц; а також зарубіжні вчені-дослідники А.Дренгсон, А.Янг, М.Макельчоун, Реймерс, які розглядали екологічну свідомість як світоглядницько-культурно-діяльнісну систему.

Аналіз наукових джерел дозволяє виокремити наступні аспекти екологічної свідомості: природничо науковий, морально-естетичний та правовий. Отже, екологічна свідомість охоплює значну область людської діяльності: моральне відношення до природи, як до духовної цінності та ін.

Таким чином, можемо зробити висновок, що поняття "екологічна свідомість" багатогранним. У науці не має єдиного підходу до визначення сутності даного поняття. Зазначимо, що лише в процесі навчання та виховання відбувається розвиток, формування екологічної свідомості майбутнього вчителя. Тому, головним завданням сьогодення є підготовка високопрофесійних спеціалістів, які будуть поєднувати глибокі наукові знання з екології, екологічний світогляд, культуру, етику і мораль. Саме таких екологічно досвідчених спеціалістів з високим рівнем екологічної свідомості повинна готувати вища школа.

### Література

1. Абдуллаєв Э. Экологические отношения и экологическое сознание. - Ташкент: Фан, 1990. - 247 с.
2. Большая Советская энциклопедия. В. 30 тт. Т. 24. 1.
3. Бондаревская Е.В. Гуманизация воспитания старшекласников // Педагогика. 1991. - № 1.
4. Буровский А.М. Ноосферное образование и ноосферная культура // Междун. конф. по экологическому образованию детей. - Москва, 9 - 15 апр. 1995: Тезисы докл. - Обнинск, 1995.
5. Галеева А.М., Курок М.Л. Методологические аспекты взаимодействия общества и природы. М.: Московский рабочий, 1986. - 166 с.



6. Гирусов Э.В. Основы социальной экологии. - М.: Изд. Российского университета дружбы народов, 1998. - 300 с.
7. Гирусов Э.В., Ширкова И.Ю. Экология и культура. - М.: Знание, 1989. - 63 с.
8. Глазачев С.Н., Когай Е.А. Экологическая культура и образование: очерки социальной экологии. - М.: Горизонт, 1999. - 167 с.
9. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. - Ростов - на - Дону: Феникс, 1996. - 480 с.
10. Касьянов П.В. Переход к устойчивому развитию: экологические, информационные, социальные и экономические предпосылки. - Интернет ресурсы.
11. Лисенко Н.В. Екологічне виховання дітей дошкільного віку: Навч. Посібник для студ. пед. навч. закладів. - Львів: Світ, 1994. - 144 с.
12. Лихачев Б.Т. Экология личности // Педагогика. - 1993. - №2.
13. Мойсеев Н.Н. Логика динамических систем и развития природы и общества // Вопросы философии. - 1999. - № 4.
14. Мойсеев Н.Н. Экологическое образование и экологизация образования // Биология в школе. - 1998. - № 3.
15. 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.
16. Пруцакова О.Л. Формування основ екологічної культури учнів 5 - 8 класів засобами дидактичної гри: Дис... канд. пед. наук: 13.00.07. - К., 2002. - 190 с.
17. Психология / Словарь под ред. А.В. Петровського, М.Г. Ярошевського. - М.: Изд-во политической литературы, 1990. - 494 с.
18. Холодилова Е. В. Возможности развития культурно-экологического сознания: региональные аспекты // Междун. конф. "Социокультурная среда в региональном развитии". 1994. - № 1.
19. Ясвин В.А. Исследование структурных характеристик личностного отношения к природе // Психол. журн. - 1995.-№ 3.

## **МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВОГО НАВЧАННЯ ЯК ПРОЦЕСУ ПІДВИЩЕННЯ ДІАЛОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ**

*В статтє рассматривается проблема подготовки будущего учителя и возможности использования игрового обучения как процесса повышения диалогического общения будущих педагогов.*

*The article deals with the various problems and aspects of communicational culture formstijn in dialog training studying situation of professional orientation.*

Нові вимоги до особистості молодого спеціаліста - випускника вищої педагогічної шкли зумовлюють необхідність пошуку інноваційних технологій навчання. На меті нашого дослідження було, вияснити можливості ігрового навчання, та як воно підвищує культуру спілкування.

Сьогодні все більше уваги приділяється новим ігровим методам, основу яких складає принцип проблемного підходу до організації навчання. Його суть складається в тому, що процес засвоєння інформації повинен іти як процес вирішення навчальних проблем, які потребують проблемно-пізнавальної діяльності, а також, вхідних до неї знань, які належить засвоїти. Знати, це завжди вміти застосовувати їх в практичних умовах, використовувати їх як інструмент практичної дії.

Впровадження у процесі навчання системи завдань, які об'єднують в собі ігрову імітацію та діалогічні ситуації, дозволяє надати заняттям пошуковий характер, втягти в самостійну пізнавальну діяльність, змінити положення студентів з звичних виконавців на активних учасників навчання.

Підвищення результативності навчання майбутніх педагогів зумовлено процесом та змінами, які відбуваються у внутрішньому світі особистості. Основним механізмом цього процесу є власна активність особистості, залучена в навчальний пізнавальний процес в якості суб'єкту та його організатора.

Активна позиція студента в ході навчання передбачає пошук нових підходів до організації роботи на заняттях. Необхідно створити такі умови в навчальному процесі, які б забезпечили можливість:

- ставити студента в позицію активного суб'єкту навчання;
- розвивати здатність його до самоуправління (саморегуляції, самоорганізації, самоконтролю) особистої діяльності;
- організувати навчальний процес як рішення пізнавальних проблем на основі творчої рольової взаємодії, діалогового спілкування учасників педагогічного процесу.

Орієнтація технології процесу освіти на особистість, обумовлює необхідність використання імітаційно-ігрового підходу до організації навчання. При втіленні цього підходу головним є не інформація, а особистісна, продуктивна діяльність учасників ігрової імітації. Обмін інформацією в ході ігрової імітації є допоміжною середою організації імітаційно-ігрової діяльності студентів.

В підручниках з педагогічних дисциплін недооцінюється процесуальний бік навчання, а завдання та вправи, будуються на інформативному принципі. Який передбачає відтворення раніше засвоєних знань по вивчаючому курсу „Педагогіка”, що ускладнює роботу з обробки знань та вмій. Імітаційно-ігрові форми та методи дозволяють не тільки з'ясувати, поглибити та закріпити пройдений теоретичний матеріал, але й навчити студентів самостійно мислити, діяти, вести наукову суперечну дискусію, шукати та знаходити оптимальний вихід із запропонованих професійно-педагогічних ситуацій, особисто відповідати за прийняте рішення.

Основний упор треба робити не на змісті і формах імітаційної та ігрової діяльності, а на можливостях імітації та ігри в становленні особистості в розвитку культури спілкування як у системі „учень – вчитель” так і системі „вчитель-вчитель”, „вчитель-батьки” інш.

Імітаційно-ігрові завдання створюють для студентів своєрідну проблемну ситуацію. В одних випадках через недолік інформації необхідно активно вести пошук знань,

способів рішення поставленої задачі, а в інших випадках необхідні зусилля з відбору потрібної інформації, сукупність відомих раніше та нових методів вирішення проблеми.

На сьогоднішній день в практиці освіти існує велика безліч дидактичних ігор, різноманітні класифікації навчальних ігор, існує певна методика та технологія використання імітаційно-ігрового підходу до організації навчання. Вивченням цієї проблеми займалися Л.В.Кондрашова, М.Г.Вієвська, Л.О.Савченко [1].

Результати нашого дослідження показують, що майбутні вчителі утруднюються у виборі правильного тону спілкування зі своїми учнями, колегами не вміють використовувати особистісні якості при спілкуванні. На ці утруднення вказали біля 80% респондентів. Деякі утруднення майбутні спеціалісти вбачають в тому, що вони не можуть правильно висунути вимоги до колективу, окремого учня та до самого себе 45%; не можуть об'єктивно оцінити свої дії 65%; відстояти свою думку, обґрунтувати чітко свою позицію 53%. Не завжди легко та швидко складаються відносини між молодим спеціалістом та його вихованцями, це свідчать наявність у практиці конфліктних ситуацій. Причому 64% опитаних старшокласників причину цих конфліктів вбачають в неутриманості, в невмінні вчителя зрозуміти учня. Причину такого положення слід шукати в тому, що незавжди майбутній педагог з закінченням навчання може придбати вміння спілкування. Уміння спілкуватися, це не стихійний процес, становлення проходить в організованій, направляючій, осознаній діяльності. На наш погляд, йому сприяє використання ігрових технологій та діалогічних ситуацій.

Ігрове навчання - це активна пізнавальна діяльність в ігровій формі, в процесі якої студенти під керівництвом викладача, являються учасниками імітаційно-ігрової ситуації, виявляючи ініціативу, самодіяльність та змагальність, оволодівають професійними знаннями, вміннями, навичками, виробляють активну поведінку.

Ігрове навчання це система взаємопов'язаних елементів, які представляють собою комплекс вибіркового

використання складових, де взаємодія та взаємовідносини набувають характеру взаємодії компонентів, спрямованих на досягнення плануємого дидактичного результату.

Структурна модель ігрового навчання об'єднує в собі наступні складові: 1) суб'єкт педагогічної взаємодії; 2) об'єкт педагогічної взаємодії; 3) предмет по сумісній їх діяльності; 4) мета навчання; 5) засоби ігрової комунікації.

На думку Л.В.Кондрашової ігрове навчання допомагає учням відібрати чотири функціональних компоненти:

- презентативний, його функція полягає у викладанні студентам змісту навчального матеріалу з урахуванням специфіки вивчаємої теми, розділу та їх індивідуальних особливостей;
- інтенсивний, функція якого укладається в стимулюванні цікавості студентів до засвоєння вивчаємої інформації, обдумуванні питань, проблемних ситуацій, способів оцінки досягнень навчаючих;
- корегуючий, функція якого спрямована на виправлення та спів становлення результатів діяльності самих студентів з плануючим результатом;
- діагностуючий, мета якого в забезпеченні зворотного зв'язку [1].

Відпрацювання структурних та функціональних компонентів в ході ігрового навчання можливе шляхом впровадження діалогічних ситуацій на заняттях зі студентами.

В процесі ігрового навчання стимулюються основні мотиви розвитку студентів:

- соціальний (бажання спілкуватись, обмінюватись інформацією, поглядами, думками);
- конструктивний (бажання діяти, рухатись, відстоювати свою позицію);
- дослідницький (тяжіння к новому, бажання виконати свою роль нестандартно, оригінальне вирішувати пізнавальну задачу);
- експресивний (бажання самоствердитися, впевнитись в особистій самодостатності).

Ігрове навчання має два результати і один відноситься до функціональних продуктів діяльності (знання, методу, методики), інший до формування умінь спілкування.

На заняттях з курсу „Педагогіка” при запропоновуємо студентам рішення різних конфліктних ситуацій. Наприклад: ситуації педагогічної діагностики (стилю спілкування); ситуації впливу на учня; ситуації з формування суспільної думки колективу; ситуації зміни спілкування з учнями, колегами; ситуації з посилення самоконтролю за словами та діями учнів; ситуації з педагогічного стимулювання та інші. Нами запропоновані ділові, рольові ігри, наприклад: „Батьківські збори”, „Бесіда з директором школи”, „Прийом на роботу молодого спеціаліста”, „Презентація школи”, „Класна година”, „Педрода”, „Засідання методичної ради школи” та інші.

При проведенні запропонованих вище діалогічних ситуацій, ділових та рольових ігор ми утримувались основ змісту діалогічного навчання:

- знання умов, принципів, правил ведення навчального діалогу;
- знання власних повноважень, ролей, дій та прийомів для прийняття рішень, активна участь в суперечці, обмін думками, відстоювання своїх доводів і позиції;
- знання достатньої інформації з обговорюваних навчальних проблем;
- знання специфіки діалогічного спілкування і його ролі в результативності навчання;
- знання психолого-особистісних особливостей учасників полеміки, суперечки, дискусії, уміння використовувати ці особливості в досягненні навчальних цілей;
- знання соціальних, професійних можливостей діалогічного навчання.

При проведенні лабораторно-практичних занять з використанням ігрових ситуацій які будувались на основі діалогу, ми формували у студентів діалогічні уміння:

- уміння розробляти близьку, середню, далеку цілі розвитку учнів;
- уміння почати діалог;



- знання структури й особливостей діалогу;
- здатність моделювати і прогнозувати хід і результат уроку-діалогу;
- здатність відбирати і композиційно будувати навчальний матеріал.

За допомогою цих умінь здійснюється складний процес перенесення теоретичних педагогічних знань на практику у сферу комунікації. Отже, підготовка майбутнього вчителя діалогічного навчання постає надзвичайно актуальною, багатогранною і складною, потребує всебічної обізнаності студентів. Використання ігрових технологій, діалогічних навчальних ситуацій, на нашу думку, сприятиме формуванню культури спілкування майбутніх педагогів.

#### **Література**

1. Кондрашова Л.В., Вієвська М.Г., Савченко Л.О. Імітаційне-ігрове навчання у вищій школі.- Кривий Ріг, 2001.- 194 с.
2. Морозов В.В. Зміст сформованості готовності студентів педвузів до діалогічного навчання//Збірник наукових праць. Педагогіка вищої та середньої школи.- Кривий Ріг.- С.166-176.

*О.І. Коніца*

### **ОРГАНІЗАЦІЯ ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЯК ОПТИМАЛЬНА УМОВА ОСОБИСТІСНО-РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ**

*В данной статье рассматривается организация обучения диалогическому взаимодействию студентов педагогических вузов. Одним из эффективных форм обучения, развивающих готовность к сотрудничеству, коммуникативную компетентность, является "воркшоп".*

*In this article organizing of training the dialogue interaction of pedagogical universities' students is considered. One of the effective forms of the training that develops readiness to the interaction and communicative competence is "workshop".*

Мета даної статті полягає у необхідності вирішення такої проблеми, як організація навчання діалогічній взаємодії

майбутніх учителів у процесі фахової підготовки. Адже діалогічна взаємодія за умови її правильної побудови дозволяє успішно вирішувати різні життєві і професійні проблеми. Підготовка майбутніх учителів не є виключенням при розгляді даної проблеми, оскільки саме вчителю доводиться взаємодіяти в діалоговій формі з різними людьми. Йдеться про діалогічну взаємодію з учнем (учнями), колегою (колегами), представниками адміністрації навчального закладу, батьками, представниками громадськості тощо.

Соціально-економічні зміни в суспільстві, реформування освіти на гуманістичних та демократичних засадах, перехід на особистісно орієнтоване навчання та виховання в різних системах освіти потребують впровадження інноваційних технологій, зокрема технології діалогічної взаємодії, що сприятиме підготовці фахівців для різних галузей науки, культури, виробництва.

Саме вчитель, який володіє діалогічною взаємодією, спроможний успішно співпрацювати з учнями, колегами, батьками і представниками різних громадських організацій. Враховуючи принцип гуманізації освіти як один із основних серед принципів перебудови освіти в Україні (зазначені в Законі України “Про освіту”), доцільно зауважити, що саме діалогічна взаємодія має відбуватися на гуманістичних засадах. Орієнтація сучасної педагогічної освіти на особистість має реалізуватися насамперед у вищих навчальних закладах. Підготовка майбутнього вчителя повинна здійснюватися з врахуванням особливостей його майбутньої професійної діяльності, що тісно пов’язано з “діалогічним буттям”. На розв’язання проблеми гуманістичного діалогу звертали увагу такі відомі вчені, як Ш.Амонашвілі, І.Бех, В.Біблер, І.Зязюн, С.Курганов, А.Маслоу.

Діалог на глобальному рівні є способом спілкування та розуміння, співіснування історично різних культур, засобом продуктивного мислення та розвитку особистості, а відтак – концептуальною основою нової освіти. Дослідження проблем діалогу та діалогічної взаємодії надзвичайно багатоаспектні. Сократ і Платон розглядали діалог як засіб пізнання, знаходження істини; М.Бубер – як засіб духовного єднання людей та їхнього духовного просвітлення.

У наукових працях Л.Виготського, С.Рубінштейна діалог розглядається як лінгвістична форма спілкування та як соціальний чинник, що визначає характер мислення і свідомості. Діалог як форма навчання аналізується З.Абасовим, В.Андрієвською, Г.Баллом, А.Волинець, О.Комісаровою, С.Кургановим, Є.Машбіц. Розвивальні можливості продуктивного або творчого діалогу використані дидактами в обґрунтуванні теорії проблемного навчання (А.Алексюк, В.Біблер, В.Кудрявцев, О.Матюшкін, В.Оконь). Можливості діалогу як форми спілкування, стилю взаємодії, засобу взаємовпливу та взаєморозуміння висвітлюються О.Бодальовим, В.Горшковою, А.Домбровичем, І.Зязюном, В.Кан-Каликом, Г.Ковальовим.

У професійній педагогічній діяльності, як показує досвід, учасники педагогічного процесу стикаються з численною кількістю різних конфліктів, що виникають за різними причинами і обставинами. Проте відомо, що саме діалогічна взаємодія сприяє вирішенню суперечностей, що існують у педагогічній практиці між творчою природою пізнавальної діяльності й репродуктивним характером навчання; зростанням обсягу навчальної інформації, яка підлягає засвоєнню, і недостатньо ефективними формами і методами її передачі.

Важливою особливістю студента є те, що активна взаємодія з різними соціальними утвореннями суспільства, а також специфіка навчання у вищому навчальному закладі створюють для майбутнього вчителя великі можливості для спілкування. Як зазначає С.С.Вітвицька, “досить висока інтенсивність спілкування – це специфічна риса студентства” [1,95]. Серед усіх видів спілкування ми акцентуємо увагу на його більш природній формі, зокрема діалогічному спілкуванні.

Ділове професійне спілкування завжди має певне емоційне забарвлення. Позитивні емоції є важливою передумовою ефективної взаємодії у будь-якому колективі. І викладач, і студент мають бути задоволеними взаємовідносинами, оскільки позитивний емоційний клімат сприяє формуванню довірливих стосунків і ефективно впливає на інтелектуальний розвиток молоді.

Сьогодні відчувається потреба в такій людській взаємодії, яка при всьому розходженні поглядів, позицій, установок ґрунтується на принципах діалогічного спілкування, співробітництва і співтворчості. Однак студент не завжди спроможний будувати свої стосунки з оточуючими на основі діалогічної взаємодії, використовуючи діалог як форму спілкування, навчання і засіб творчого розвитку його особистості. Діалог частіше виступає організаційною формою, а не педагогічною цінністю, принципом, умовою творчої роботи викладача і студентів, самовдосконалення їхньої особистості. Тому проблема побудови навчального процесу на принципах діалогічної взаємодії, співпраці й співтворчості є особливо актуальною. Відповідно до цього актуалізується й проблема організації діалогічної взаємодії майбутніх учителів.

Досліджуючи проблему підготовки студентів педагогічних інститутів до взаємодії з учнями, Л.В.Нечасва зазначає: “Розглядаючи навчально-виховний процес у вузі як взаємодію викладача і колективу студентів та, визнаючи наявність даної системи “викладач-студент” психолого-педагогічною основою спілкування, необхідно підкреслити двобічний зв’язок цієї системи. Прогрес взаємодії передбачає не тільки вплив викладача на студентів, але й зворотний зв’язок” [2,11].

Правильно організований процес діалогічного спілкування викладача із студентами – важливий фактор, який забезпечує позитивні результати навчання та виховання. Основу діалогічної взаємодії системи “викладач-студент” повинен складати демократичний стиль спілкування, який передбачає розуміння педагогом учня, визнання його права на помилку, відвертість. Тому, на нашу думку, сутність діалогічної взаємодії закладена в демократичному стилі спілкування. Це відношення партнерства, співробітництва, коли педагог та учень виступають партнерами у процесі діалогічного спілкування та взаєморозуміння.

К.Фопель, як один із вчених, що виступає прибічником гуманістичної педагогіки та психології, відомий через популяризацію так званих інтерактивних груп. Ці групи допомагають навчатися спілкуванню та співробітництву у

процесі взаємодії з іншими. З'ясувавши ефективність нового методу навчання – “воркшопу”, дослідник визначає його як “інтенсивний навчальний захід, під час якого учасники вчаться насамперед завдяки своїй активній роботі. У центрі уваги знаходиться самостійне навчання учасників та інтенсивна групова взаємодія” [4,13]. Поняття “воркшоп” або “майстерня” в своїй назві вказує на центральну ідею цього винаходу – всі учасники “воркшопу” мають активно взаємодіяти один з одним та вчитися будувати діалог. К.Фопель, крім різноманітних прийомів та технік, пропонує “трьохфазову модель навчання”, яка ілюструє план ідеальної навчальної ситуації. На початку навчання необхідно створити ситуацію “розслабленої уваги”. Це, на думку науковця, передумова для оптимального функціонування мозку. Друга фаза – створення ситуації, в якій студенти будуть в змозі “зануриться у комплексний досвід”. Третя фаза полягає в “активній оцінці” учасниками цього досвіду [4,26-27].

Отже, перший крок досягнення стану “розслабленої уваги” включає досягнення оптимальної діяльності мозку та створення такого середовища, яке дозволить досягти такого стану. “Розслаблена увага” означає, що студент розслаблений фізично, але відкритий психічно, він здатний сконцентрувати свою енергію на усвідомленій меті. Другий крок “занурення у комплексний досвід” підтверджує ту думку, згідно якої вважається, що найкраще студенти вчаться, якщо вони занурюються у багат шаровий досвід, який дозволяє їм розпізнавати вже відомі речі та їх зв'язки. Таке “занурення”, на думку К.Фопеля, “дозволяє студентам бачити зв'язок між загальною картиною та деталями” [4,28]. Останній крок “активного оцінювання” полягає в тому, щоб учасники “воркшопу” проаналізували свій досвід та з'ясували для себе, чому вони навчились у минулій ситуації. Проте “активне оцінювання – не тільки погляд назад. Воно дає студентові змогу зрозуміти, чого він вже досяг, і що він бажає вивчити у майбутньому, осмислювати навчальний процес, свої життєві цілі, особистісний розвиток” [4,29].

Дослідженням схильності до ведення діалогу як індивідуальної якості особистості багато уваги було приділено у

працях К.А.Абульханової-Славської. Вона наголошує, що “діалог є активною взаємодією між людьми, результат якого – досягнення взаєморозуміння, консенсусу” [3,655]. Це дає змогу стверджувати, що оволодіння діалогічною взаємодією являється край необхідним для майбутнього фахівця учбового закладу.

Немає сумніву, що особлива роль у багатогранному процесі становлення особистості належить навчальному закладу, його педагогам, здатним інтегрувати зусилля всіх учасників виховання особистості.

Можна стверджувати, що процес діалогічної взаємодії між викладачем і студентом може ефективно сприяти не тільки особистісному розвитку студентів, але й розвивати їх здатність до толерантного відношення до інших. Одним із ефективних та дієвих засобів підвищення рівня діалогічної взаємодії серед студентства виступає, на наш погляд, комплекс прийомів та технологій під назвою “воркшоп”, розроблених К.Фопелем.

Таким чином, що здійснювати процес діалогічної взаємодії успішно, зробити його результативним, необхідно враховувати надбання не тільки з педагогіки, а й з психології та фізіології, навіть, кожного індивіда.

Професійна діяльність учителя за своєю природою і результатами має бути гуманістичною, а тому вимагає гуманістичних відносин між суб'єктами навчального процесу. Навчання гуманістичній діалогічній взаємодії розпочинається у вищому педагогічному закладі. На жаль, ця проблема висвітлюється лише в певних темах психолого-педагогічних дисциплін. Як свідчить практика, в навчальному процесі недостатньо використовується діалогічна взаємодія, котра сприяє в студентів емпатії, допомагає й зумовлює ціннісний вибір, формує в них здатність творчо вирішувати педагогічні завдання.

### Література

1. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
2. Нечаева Л.В. Подготовка студентов педагогических институтов к взаимодействию с учащимися: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 01. /Харьковский



государственный педагогический институт им. Г.С. Сковороды. – Х., 1991.-18с.

3. Роменець В.А., Маноха І.П. Історія психології ХХ століття: Навчальний посібник. – К.: Либідь, 2003. – 992 с.
4. Фопель К. Эффективный воркшоп. Динамическое обучение: Пер. с нем. – М.: Генезис, 2003. – 368 с.

*К.Г.Вишневська*

### **ІМІТАЦІЙНО-РОЛЬОВЕ НАВЧАННЯ ЯК ПРОЦЕС ПІДВИЩЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

*В данной статье поданы разные подходы к понятию имитационное обучение, деловые и ролевые игры. Автор дает и практическую часть которую можно использовать на занятиях.*

*The article deals the problems of communication culture? It shows factors which influence on the level of skill.*

Останнім часом увага не тільки теоретиків, але й педагогів-практиків приваблює імітаційно-рольове навчання в різноманітних типах освітніх установ, це обумовлено складним процесом перебудови економічних відносин, потребою використання сучасних технологій у виробництві з метою підвищення його ефективності. Вільне входження суб'єкта в реальне життя в умовах ринкових відносин стало складнішим, а тому сьогодні, тим більше в майбутньому, економічній освіті надається важлива увага. Вимоги до професійної компетентності майбутніх фахівців, їхньої підготовки до самостійного життя, зростають і однією складовою цього є культура спілкування. Формування культури спілкування, на наш погляд можливо при використанні імітаційних методів навчання.

Так, Л.В.Кондрашова, І.Г.Вієвська, Л.О.Савченко під імітаційно-рольовим навчанням розуміють педагогічну діяльність, що дозволяє скрізь систему взаємопов'язаних понять імітацій та гри, принципів і способів активних дій забезпечити процес становлення особистості, самоствердження і саморозвитку учнів.

В психології перша спроба створити теорію гри належить К.Гроссу. Він вказав, що гра є попередження до діяльності. К.Бюлер поставив в центрі теорії гри поняття функціонального задоволення. К.Кофка доповнив цю концепцію, відмітивши, що задоволення від функції приносить не просто діяльність сама по собі, а діяльність, яка протікає у відповідності із бажанням граючого. На протилежній позиції стояв Ф.Бойтендайте, вважаючи, що гра - тренування молодого організму для майбутньої діяльності, прояв надміру життєвої енергії, властивого молодій істоті. У вітчизняній психології найбільш повне дослідження гри проведене Д.Б.Ельконіним, який вбачає в ній, у першу чергу, механізм соціалізації, спосіб соціальної адаптації. І.Гофмана цікавить мимовільне самовираження, яким люди в процесі гри видають себе, звичайно ненавмисне, невербальне і театральне.

У педагогічній літературі гра розглядається як імітація діяльності в штучно створених ситуаціях, моделюючих навчально-виховний процес, забезпечуючи виробітку і закріплення вмінь та навичок школярів [1,11].

Ігрове навчання - це активна пізнавальна діяльність в ігровій формі, в процесі якого студенти під керівництвом вчителя, являючись учасниками імітаційно-рольової ситуації, проявляючи ініціативу, самостійність та змагальність, оволодівають знаннями, вміннями і навичками, виробляють творчий стиль діяльності.

Позитивне відношення до імітаційно-рольової діяльності сприяє становленню самоповаги, пізнання особистих цінностей учнями. Беручи активну участь в цьому виді діяльності, студенти отримують можливість висловити свою думку, відстояти її, визначити самостійно способи виконання імітаційно-ігрових ролей, намітити шляхи досягнення цілей, рішення навчальних проблем.

В психолого-педагогічній літературі розглядається різні підходи до поняття імітація. Деякі вчені спираються на думку, що імітація є метод, інші, що імітація є форма.

Так, О.Набока розглядає імітацію, як способи проведення занять, де навчально-пізнавальна та виховна діяльність спирається на імітацію професійної діяльності,

пізнавальну активність, соціальні процеси. Від традиційних ця група методів відрізняється орієнтованістю на проблему, а також інтенсифікацією логіко-пізнавальної діяльності студентів. Тобто вона розглядає імітаційні методи навчання.

Імітаційні методи навчання поділяються в свою чергу на ігрові та неігрові. Специфіка ігрових методів полягає в їх опорі на ігрову функціональну основу, тобто на ігрові елементи, зв'язки, відношення. Загальна класифікація ігор належить П.Підкасистому, який поділяє ігри на природні (ігри тварин і дітей) і штучні, які поділяються на результативні (імітаційні, спортивні і абстрактні).

Серед ігор багато дослідників виділяють ділові, організаційно-діяльнісні та інноваційні. Останній розподіл найбільш повно розкриває формуючу, розвивальну та виховну функції ігор, що занадто важливо при формування комунікативної культури студентів економічних вузів.

Ю.Ганичев, О.Єльнікова, Т.Хайруліна та інші вважають, що гра це форма навчання. Кожна гра призначена для розвитку творчого мислення, формування практичних умінь та навичок, відпрацювання індивідуального стилю спілкування та поведінки при колективному розв'язанні задач. Усі ігри вони поділяють на три групи: організаційно-діяльнісні, організаційно-миследіяльнісні та інноваційні. Вони розрізняються між собою, як запевняють автори кінцевим продуктом. Організаційно-діяльнісні ігри спрямовані на здобуття нових знань і базуються на новому матеріалі. Організаційно-миследіяльнісні відпрацьовують розумові операції, вчать проектуванню культури комунікацій. Інноваційні ігри розвивають творчі процеси, винахідливість, фантазію, алгоритм винаходу.

За змістом та цільовими установками ігри поділяються на рольові, навчальні, (дидактичні) та імітаційно-моделюючі.

До рольових навчальних ігор можна віднести гру-драматизацію в поєднанні з емоційною рефлексією, гру-змагання, гру з постановкою та дослідженням проблеми, ділову гру.

У науково-педагогічній і методичній літературі існує багато визначень ділових ігор, але єдиного підходу до визначення понять ділової гри дотепер не склалося. У

загальному значенні ділова гра трактується як знайома модель професійної діяльності, контекст якої задається засобами за допомогою моделювання, імітації. Трохи інший підхід до визначення гри у О.В.Козлова, М.Л.Разу. Гру вони розуміють як управлінський процес, тобто процес вироблення й ухвалення рішення для конкретної ситуації в ході гри. І.М.Сироежин пропонує розглядати ділову гру, як модель, що відтворює процеси прийняття рішень і взаємодії учасників системи керування.

У приведених визначеннях називаються специфічні особливості ділової гри, що не вичерпують всіх ознак і характеристик. Основною ознакою ділової гри, є моделювання учасниками професійної діяльності і максимально наближено до реальної професійної діяльності. Так, Е.О.Хруцький визначив суть ділової гри в тім, що це - метод імітації (наслідування, зображення, відображення), прийняття управлінських рішень у різних ситуаціях шляхом гри (програвання) по заданим або виробленим самими учасниками гри правилами. О.Л.Лифшиць визначає ділову гру як імітацію господарської або іншої діяльності (підприємства, організації, колективу) у навчальних, виробничих або дослідницьких цілях, виконувану групою осіб на моделі об'єкта. Г.Н.Тітова трактує ділову гру як галузь імітаційного моделювання. Далі додаються наступні ознаки ділових ігор по В.І.Рибальському: існування проблеми або об'єкта керування; наявність системи стимулювання або мотивів, що спонукають учасників гри діяти, „як у житті”. О.О.Вербицький, Е.О.Хруцький, О.Л.Лифшиць, Л.В.Кондрашова затверджують, що ділова гра активізує творчі особливості і дозволяє бачити те, що не укладається в рамки раніше засвоєних знань.

Творче мислення є основою творчого процесу. Воно формується в діяльності. Але далеко не всяка навчальна діяльність стимулює творчість учнів та удосконалення їх творчого мислення. Ми в своїй дослідній роботі опираємося на те, що творча особистість не можлива без сформованої в неї такого особистісного утворення, як комунікативна культура.

І.Я.Лернер виділяє риси, які характеризують процесуальну сторону творчої діяльності:

- внутрішньосистемне та міжсистемне перенесення знань та вмій в нову ситуацію;
- бачення проблеми в традиційній ситуації, структури об'єкту, його нової функції на відміну від традиційного підходу до рішення навчальних задач;
- урахування альтернатив при рішенні проблеми;
- комбінування і перетворення раніше відомих способів діяльності при рішенні нової проблеми;
- на основі відомого, створення принципово нового підходу або способу рішення учбових проблем [2,77].

Підготовка студента до творчої діяльності - важливий момент у змісті роботи сучасної вищої школи і одна із складових формування комунікативної культури засобами імітаційно-рольової гри.

Навчальна робота, якщо вона будується на творчій основі, обов'язково вміщує в себе визначену інформацію для рішення навчальних задач. Опора тільки на інформаційний бік, предметне засвоєння навчального матеріалу явно недостатнє для підготовки майбутніх фахівців до творчої діяльності в умовах ринкової економіки.

Успіх в розвитку і закріпленні творчих здібностей студентів можливий, якщо при організації навчальної роботи їм буде забезпечена свобода вибору завдань та учбових ролей з урахуванням їх можливостей, індивідуальних особливостей, активність та нестандартність дій, ситуація успіху для кожної ділянки учбово-пізнавальної діяльності.

Однак для того, щоб студент став суб'єктом навчально-пізнавальної діяльності, необхідно, щоб навчальна робота надавала найширші можливості для самодіяльності та творчості. Причому, боротьба з рутинною навчального процесу передбачає зміну діяльності, поєднання її різноманітних видів, зміну позицій та ролей, що дозволяє кожному її учаснику досягти мети.

Ми пропонуємо такі ігрові ситуації:

1. Засідання ради директорів.
2. Звернення до правління акціонерного товариства.
3. Проведення загальних зборів підприємства.
4. Складання бюджету на наступний рік.

На заняттях зі студентами, ми використовували рольові та ділові ігри на тему: "Кадрова політика підприємства", „Бесіда керівника банкуз працівниками", „Розподіл доручень на наступний рік", „Два погляди на один факт".

Програвання ролей, пошук виходу із наданої комунікативно-ігрової ситуації, аналіз ходу гри та досягнутих результатів сприяє тому, що студенти усвідомлюють себе, власні дії, переживання, прийоми саморегуляції, нові утворення які виникають в їх пізнавально-комунікативному досвіді.

Імітаційно-ігрове навчання в вищій школі вміщує в себе можливості для рішення навчальних проблем, які не мають однозначного рішення. Неоднозначність навчальних ігрових ситуацій сприяє появі у студентів установи на відпочинок від готових рецептів, стереотипних питань і дій, на самостійність мислення, на пошук оригінальних рішень і способів виходу із імітаційно-ігрових ситуацій, які створюються в навчальному процесі.

Ігрові форми і методи дозволяють створити ситуації, включаючись в які, вони будуть оволодівати мистецтвом швидко та ефективно вирішувати учбово-пізнавальні задачі, оволодівати культурою спілкування, розвивати мислення.

#### Література

1. Кондрашова Л.В., Виевская М.Г., Савченко Л.А. Имитационно-игровое обучение в высшей школе: Учебное пособие. - Кривой Рог, 2001.-194 с.
2. Вербицкий А.А. Деловая игра как метод активного обучения \ \ Современная высшая школа. - 1982.-№ 3.

*О.В. Лисевич*

#### **ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ**

*В статье рассматривается проблема формирования культуры общения в диалогических учебных ситуациях.*

*This article reveals the problem of formation of communicative culture in dialogue studying situations.*

Розвиток вищої школи неможливий без усвідомлення особливої ролі культури та освіти, особистісно-творчої



самореалізації викладача та студента. Притаманні сучасному суспільству зміни у всіх сферах життя та діяльності людини вимагають перегляду вимог до рівня загальнокультурної та спеціальної підготовки студентів.

У “Державній національній програмі “Освіта” (Україна XXI століття)” зазначено, що система вищої освіти є однією з основних форм соціалізації особистості, яка повинна забезпечувати “фундаментальну наукову, загальнокультурну, практичну підготовку фахівців, що визначають темпи і рівень науково-технічного та соціального прогресу, сприяють утвердженню гуманістичних ідеалів, норм спілкування, формування інтелектуального потенціалу нації як найвищої цінності суспільства”.

Система вищої освіти, на думку дослідників проблем вищої школи, переживає етап реорганізації, реформування. Вона повинна намагатися закріпити об’єктивний досвід людства, створити умови подальшого розвитку суспільства, культури, науки, передбачити формування у студентів рис особистості майбутнього: перспективні ідеали, перспективні види діяльності, перспективи взаємовідносини.

Таким чином, в умовах динамічних соціальних перетворень реорганізація ВНЗ передбачає орієнтування вищої освіти на світовий рівень, а тому з’являється необхідність у новому осмисленні багатьох проблем, серед яких важливе місце належить проблемі формування кваліфікованих спеціалістів, які б досконало володіли культурою педагогічного спілкування.

На початку XXI століття у науці посилюється увага до методологічних, теоретичних, експериментальних проблем спілкування та ролі діалогу у процесах спілкування та пізнання. Увага до цих проблем спричинена зміною позицій у пізнанні світу, не з традиційних, монологічних, а діалогічно. Незважаючи на певну розробленість проблеми формування культури педагогічного спілкування у вітчизняній та зарубіжній літературі, вона, здебільшого, розглядалась у контексті спілкування вчителя школи з учнями. Формуванню ж педагогічної культури спілкування у вузівській практиці приділено уваги менше.

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що ефективність формування культури педагогічного спілкування залежить не стільки від застосування нових засобів чи підходів, скільки від перебудови існуючих. Так, ми пропонуємо, формувати культуру спілкування майбутніх педагогів засобами діалогічних навчальних ситуацій.

Організація викладачем діалогічного спілкування під час навчання робить необхідними створення атмосфери доброзичливості, довіри, відкритості. Навчальний діалог обов'язково відображає погляди та позиції учасників, що дозволяє спів ставляти різні точки зору, визначати власну позицію і розглядати її лише як одну з можливих.

У науці проблемами культури педагогічного спілкування та діалогізацією навчання займалось багато вчених. Питанням культури педагогічного спілкування в контексті загальної проблеми формування педагогічної культури займалися О.В.Барабанщиков, Є.Б.Гармаш, А.І.Ломач, Т.В.Іванова, І.Ф.Ісаєв.

У розробку проблем педагогічного спілкування великий внесок зробив В.А.Кан-Калик, який систематизував інформацію про особливості педагогічного спілкування як творчого процесу, розкрив його психологічний зміст, структуру, стилі, стадії. Автор вперше виділяє дидактичний і комунікативний аспекти педагогічного спілкування.

Проблеми педагогічного спілкування та професійної культури педагога розглядалися у працях К.М.Левітана, М.О.Лазарева, В.С.Грехньова, С.І.Архангельського, О.О.Деркача, І.А.Зязюна, Н.В.Кузьміної, В.Г.Максимова, В.О.Сластьоніна, Г.М.Сагач.

Проблема побудови навчального процесу за принципами діалогічного спілкування є актуальною і розглядається у багатьох роботах таких учених, як О.Абдулліна, А.Алексюк, А.Бойко, О.Дубасенюк, Л.Кондрашова та інші.

Діалог є способом спілкування та розуміння, основи нової освіти. У працях Л.Виготського, С.Рубінштейна діалог – це лінгвістична форма спілкування. Як форма навчання діалог розглядається В.Андрієвською, Г.Баллом, А.Алексюком, В.Біблер, І.Льницька, А.Фурман розглядали розвивальні

можливості творчого діалогу в обґрунтуванні теорії проблемного навчання. Досліджуються дидактичні умови формування діалогічних умінь студентів ВНЗ (Л.Бурман) та питання формування готовності студентів до діалогічного навчання (В.Морозов).

Незважаючи на постійне використання поняття „культура спілкування” в науково-дослідних публікаціях з психології та педагогіки, нам не вдалося знайти точного наукового визначення цього поняття у літературі. У науковій періодиці, як у вітчизняній так і зарубіжній, культура спілкування ідентифікується з культурою комунікації.

Питанням формування культури спілкування присвячено низку публікацій радянських психологів і педагогів, які акцентують моральну, етичну, або виховну функцію спілкування. У сучасних публікаціях українських дослідників, поняття „культура спілкування” асоціюється, в основному, з проблемами виховання культури національної мови, етнічної самосвідомості, етики спілкування мовленнєвого етикета, стилістики ділового мовлення, відродження традицій та культури, тобто обговорення вербального етичного боку спілкування.

У літературі відсутнє також однозначне визначення поняття „діалогічна навчальна ситуація”. Ми розглядаємо діалогічну навчальну ситуацію як сукупність умов, обставин, які склалися під час спілкування викладача і студента. Проаналізувавши поняття „діалогічна навчальна ситуація”, розуміємо такі спеціально організовані взаємини викладача та студентів, які мають на меті формування культури педагогічного спілкування.

Спробуємо розглянути педагогічну ситуацію в контексті навчального процесу – заняття. Вона обов'язкова повинна містити мету, завдання, етапи і зміст, характер взаємодії викладача та студента.

Залежно від етапу заняття ситуація може бути ситуацією ознайомлення з навчальним матеріалом (орієнтація у ньому), тренування (опрацювання загальних способів дії), контролю та оцінки способів дії. За динамікою співробітництва можуть бути визначені ситуації початку роботи, завершення. За характером

вирішення навчальних завдань ситуація розглядається як нейтральна або проблемна [7;336-337].

Організація діалогу на заняттях можлива лише за умови створення проблемної ситуації, яка живить пізнавальну діяльність студентів. Якщо нема проблеми – діалог перетворюється у безпредметну розмову або згасає.

Слід враховувати таку особливість учбового процесу як його ситуативність і непередбачуваність. Будь-яке спілкування завжди відбувається у конкретній ситуації, особливістю якої є її принципова неповторність. Завданням викладача є необхідність усвідомлення наявності визначеного в учбовому процесі (тема, її розробленість та характер, знання специфіки організації різних форм та методів в учбовому процесі та ін.) та невизначеного (різний інтелектуальний рівень аудиторії, настроїв, специфіка інформації).

Формування культури спілкування в учбовому процесі буде полягати саме у формуванні вмінь конструювати діалогічні навчальні ситуації, імпровізувати, виявляти проблему, використовувати альтернативні судження.

Організація діалогічного спілкування має певні об'єктивні труднощі:

- ситуативні, пов'язані з об'єктивною відокремленістю тих, хто спілкується;
- контркомунікативні, пов'язані з егоцентризмом, браком мотивів;
- тезаурусні, пов'язані з різним рівнем інтелектуального й комунікативного розвитку [1].

Задача викладача – створити проблемну ситуацію, підштовхнути студентів до пошуку вирішення проблеми. Для цього новий теоретичний матеріал подається у формі проблемної задачі, яка обов'язково включає протиріччя, які необхідно діагностувати та вирішити.

Неабиякого значення має індивідуальний підхід та продуктивне педагогічне спілкування, яке необхідно враховувати при розробці завдань та плану занять, а також зважати на рівень підготовки та інтереси кожного студента.

Формування культури педагогічного спілкування у студентів потребує відповідної організації всього навчально-

виховного процесу. Важлива роль у розв'язанні цієї проблеми належить створенню діалогічних навчальних ситуацій, які містять досить широкі можливості для формування культурних цінностей, розвитку комунікативних умінь і навичок, вдосконалення мовленнєвого етикету і, отже, сприяє формуванню загальної культури вчителя і, зокрема, культури спілкування.

### Література

1. Андрієвська В.В., Балл Г.О. та ін. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи. - К.:1997.
2. Бахтин М.М. Проблема поэтики Достоевского. - М.: Советская Россия, 1979. - 318 с.
3. Буш Г. Диалогика и творчество. - Рига, 1984, - 318 с.
4. Бодалев А.А. Личность и общение: Избр. Труды,- М.: Педагогика, 1983. - 272с.
5. Ломов А.Ф. Проблема общения в психологии// Проблема общения в психологии / Под ред. А.Ф.Ломова. - М.: 1981. - С. 3-23.
6. Платон. Собрание сочинений: в 4 т. Т. 1. - М.: 1990. - 581с.
7. Процесс обучения в высшей школе: Учеб. Пособие/ Л.В.Кондрашова. - Кривой Рог, 2000. -218с.

*Н.Д. Соловйова, Н.А. Ігнатюк*

### **ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ЕФЕКТИВНОГО ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ ДЛЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ЦІЛЕЙ ДОРΟΣЛИМИ**

*В статье определены особенности развития внимания, памяти, мышления взрослых учащихся, предложена методика обучения активному лексическому минимуму по специальности. Работа над лексикой предполагает введение специального этапа запоминания лексического материала на основе приемов по развитию речевых механизмов.*

*Peculiarities of developing attention, memory and thinking of adult learners are determined in the article and new methods of teaching active lexical minimum are suggested. Work at lexics presupposes the introduction of a special stage of memorizing the*

*lexical material on the basis of techniques of the development of speech mechanisms.*

Аналіз робіт, присвячених навчанню дорослих іноземній мові за спеціальністю, показує, що ці психологічні дослідження відносно нерівномірного розвитку психічних процесів, безпосередньо уваги, пам'яті, мислення, важливих для вивчення ІМ, враховуються недостатньою мірою. У наш час немає значущих методичних рекомендацій з навчання дорослих ІМ, розроблених з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей. Питання про потенціал здатності до навчання дорослої людини було поставлене і розроблене Б.Г.Ананьєвим [2] і отримало експериментальне відображення у працях Л.Н.Грановської, М.Д.Дворяшеної та ін. Однак, широкого залучення до практики викладання ІМ за спеціальністю ці дані до сьогодення не отримали. **Мета** статті – систематизувати результати досліджень закономірностей психофізіологічного розвитку дорослих учнів і, відповідно до особливостей розвитку пізнавальних процесів, запропонувати прийоми роботи з іншомовним навчальним матеріалом за спеціальністю. У дослідженнях, проведених під керівництвом Б.Г.Ананьєва, відзначається, що, починаючи з 34 років, рівень розвитку функції **уваги** поступово знижується, що свідчить про деяке послаблення довільної регуляції уваги у дорослих. При цьому знижені показники розвитку обсягу, переключення та вибірковості уваги. Концентрація та стійкість уваги функціонують на високому рівні протягом значного періоду зрілості без явних регресивних змін. При вивченні ІМ важливу роль відіграє **пам'ять** на основі трьох її процесів: запам'ятовування (введення інформації), збереження (утримання) та відображення. Досліджуваний вік (36-40 років) – це період низького розвитку вербального короткочасного та довготривалого запам'ятовування на слух. Вербальне короткочасне запам'ятовування за зоровою модальністю також стає нижчим, але це відбувається на 3-4 роки пізніше порівняно зі слуховою модальністю, і на період 36-40 років перепадає деякий підйом на зниженому рівні порівняно з 30-річними. Сильною стороною цього віку є короткочасне й довготривале образне охоплення і запам'ятовування. Вік з 18 до 40 років – це



сенситивний період розвитку образної пам'яті. Під впливом навчання і практичної діяльності відбувається подальший розвиток мислення. У розумовій діяльності дорослої людини спостерігається підсилення ролі образного й практичного мислення.

У методиці викладання ІМ у школі і вузі накопичено значний досвід з організації навчального процесу, відбору матеріалу, типології вправ, організації тренувань і практики, диференціації й індивідуалізації навчання та інших проблем, які при певній модифікації можна використовувати для навчання дорослих.

Складність проблеми при навчанні ІМ дорослих полягає в тому, що за порівняно короткий період необхідно сформувати комунікативну компетенцію для реалізації таких функцій: повідомити, запитати, сприйняти та зрозуміти інформацію з певної теми, запропонувати що-небудь, відреагувати на запитання, висловити оцінку, думку, почати розмову, підтримати розмову, завершити розмову, домовитись про щось. Реалізація зазначених функцій здійснюється з урахуванням специфіки професійної діяльності учнів. Завдання викладача полягає у створенні внутрішніх умов для продуктивної роботи, коли прийоми та форми роботи будуть спрямовані на активне використання пізнавальних можливостей дорослих учнів, на особливості конкретного віку.

Для цього потрібно привести у відповідність труднощі навчальних завдань з можливостями учня, зробити пропоновані завдання посильними. Це викличе в учнів бажання виконати доступне для них завдання, виявити активність і отримати бажаний результат.

Однією з властивостей мовленнєвої діяльності є мовленнєві механізми, що ґрунтуються на загальнофункціональних механізмах мислення, пам'яті, випереджаючого відбитку. „Приладження” мовленнєвого механізму, виробленого у рідній мові, до оперування новими засобами і способами формування і формулювання думки в процесі оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю має достатньо велику складність, котра, сама по собі, стихійно не долається учнем [1,139]. Подолати її можна лише за допомогою

спеціальних вправ, спрямованих на відпрацювання і „приладження” мовленнєвих механізмів до нових умов функціонування на базі мови, що вивчається. Цілеспрямований розвиток необхідних механізмів здійснюється на основі **вправ для збільшення об'єму оперативної пам'яті та розвитку імовірного прогнозування**. Це викликало необхідність введення в послідовність роботи над лексикою спеціального етапу, а, саме, етапу запам'ятовування лексичного матеріалу на основі прийомів по розвитку зазначених мовленнєвих механізмів.

Наведемо фрагмент з навчання активного лексичного мінімуму по темі „Виробництво клінкера”.

Робота проводиться у декілька етапів і розрахована на 4 години.

1. Знайомство з новою лексикою на основі тексту.
2. Запам'ятовування лексичного матеріалу.
3. Автоматизація на рівні слів, словосполучень і фраз.
4. Автоматизація на надфразовому рівні.

На етапі автоматизації володіння лексичним матеріалом доводиться до рівня навички.

#### **1. Знайомство з новою лексикою на основі тексту.**

подається опис схеми виробництва продукту, здійснюється знайомство учнів з контекстним значенням нових слів по темі. Нові слова виділяються голосом і супроводжуються наочністю. Потім учням пропонується текст у графічній формі, нові слова в якому підкреслені. Учні читають текст слідом за диктором.

The cement production can be divided into two main steps – clinker production and cement production. The clinker is **intermediate product** of cement production. It is produced from **limestone, clay, iron dust** by **mixing and burning**.

Limestone and clay are excavated in open pit mines. From **the quarry the raw material** is transported to **the integral open store**. The iron dust is delivered from steel factories. The raw material is dried in **the drum driers (heating drums)** and is moved to **the bins of the dosing block**. There are 6 bins in the dosing block. Here **the raw mixture** is prepared. Further the raw mixture is fed to **the raw mills**. The plant has two raw mills for drying and grinding

the raw mixture. The raw mixture is ground into a **fine powder (raw meal)**. The raw meal is delivered to **the blending and storage silos (raw meal silos)** and then into **the cyclone preheater and the rotary kiln**. At first it is heated to about 800-900 C. This process is called **calcination**. The material moves slowly down to **the burner** of the kiln. At a temperature of 1,450 C clinker is formed by burning. From the rotary kiln the clinker is moved to **the clinker cooler**. At the end of the clinker cooler **the hammer crusher** is installed. The crushed clinker is conveyed to the integral open store.

Розкривається значення нових слів. Способи семантизації: наочність, контекст, етимологічний аналіз слова, опора на рідну мову.

1. intermediate product	11. raw mixture
2. limestone, clay, iron dust	12. raw mill(s).
3. mixing	13. fine powder (raw meal)
4. burning	14. blending and storage silo(s) (raw meal silos)
5. quarry	15. cyclone preheater
6. raw material	16. rotary kiln
7. integral open store	17. calcination
8. drum drier(s) (heating drums)	18. burner
9. bin(s)	19. clinker cooler
10. dosing block	20. hammer crusher

## 2. Запам'ятовування лексичного матеріалу

Тренування на запам'ятовування лексичного матеріалу здійснюється при використанні прийомів для розвитку об'єму оперативної пам'яті й імовірного прогнозування [3].

### А) Вправи для розвитку об'єму оперативної пам'яті

Об'єм оперативної пам'яті на початковому етапі навчання ІМ в учнів даної вікової категорії, за нашими даними, відзначається невеликими показниками (4-5 одиниць для слухової і 6-7 для зорової пам'яті). З огляду на те, що превалює зорова модальність, подачу й обробку навчального матеріалу доцільно проводити із зоровою опорою. Об'єм інформації для

запам'ятовування поступово збільшується і подається на матеріалі слів, фраз і тексту.

### **1) Вправи на рівні слів.**

Учням пропонуються такі завдання:

1. Прочитайте слова, починаючи з найкоротших слів (clay, quarry, mixing, burning, bin, burner, calcination).
2. Прочитайте слова, які описують етап виробництва після оберткової печі (clinker cooler, hammer crusher).
3. Назвіть слова у порядку їх слідування у технологічному процесі.
4. Прочитайте лише ті слова, які описують будь-який процес (mixing, burning, crusher, dosing, cooler, cooling, crushing, heating, mixture, excavating, burner, delivering, preparing, drying, grinding, kiln, conveying, driers, intermediate)
5. Назвіть, яких слів не вистачає, щоб описати всі процеси (excavating, drying, grinding, conveying, crushing ...)

### **2) Вправи на рівні фраз.**

1. Прочитайте слова і словосполучення, які стосуються обладнання з переробки сировини (drum driers (heating drums), dosing block, raw mills, blending and storage silos (raw meal silos), cyclone preheater, rotary kiln)
2. Прочитайте одне за одним усі подовжені речення: 2, 10, 11, 19.
3. Прочитайте 9 і 10 (12 і 13) речення, об'єднайте їх в одне складне речення за допомогою сполучника and і, замінивши raw mixture займенником it, відобразіть отримане речення.
4. Складіть із слів The, by burning, moves, at a temperature, slowly down, to the burner, when, of 1,450 C, clinker, material, is formed, of the kiln одне складне речення та відобразіть його.

### **3) Вправи на рівні тексту.**

1. Прочитайте і запам'ятайте речення, в яких йде мова про сировину для виробництва клінкера (про сировинну муку, про випал). Відобразіть їх.

Далі проводиться тренування на запам'ятовування слів, словосполучень і речень на основі прийомів з розвитку механізмів імовірного прогнозування (частковий прояв випереджаючого відбитку). Пропонуються завдання для

засвоєння слів у певних сполученнях, які найчастіше зустрічаються у практиці спілкування з даної теми, для завершення фраз, прогнозування наступного (попереднього) речення, тощо. Навчання прогнозування проводиться на матеріалі слів, словосполучень і невеликих текстів.

**Б) Вправи для розвитку механізму імовірного прогнозування.**

**1) Вправи на рівні слова.**

1. Перекладіть слова, утворені із відомих елементів: mixing, burning, heating, dosing, grinding, blending, drier, heater, burner, crusher. При необхідності учням надається довідка про деякі афікси англійської мови.
2. Із поданих дієслів утворіть іменники за допомогою суфіксів -tion або -er (or): produce, excavate, prepare, calcine, form, install, convey, rotate.

**2) Вправи на рівні словосполучень.**

1. Закінчіть дані словосполучення: intermediate... iron... raw... integral... steel... heating... dosing... raw... storage... rotary... clinker...
2. Назвіть прикметники, які можуть передувати іменнику process.
3. Прочитайте ряд слів: limestone, raw material, raw meal, intermediate product. Із пропонувананих слів виберіть слово, яке вживається з усіма прочитаними словами: mixing, dosing, blending, drying. Відобразіть словосполучення.

**3) Вправи на рівні речення або мікротемного висловлювання.**

1. Закінчіть дані речення: The clinker is produced from ....; The raw material is dried in the drum driers (heating drums) and is moved to ...; The raw meal is delivered to the blending and storage silos (raw meal silos) and then into...; From the rotary kiln the clinker ....
2. Закінчіть речення, вказавши місце: Limestone and clay are excavated ...; The raw material is transported to...; The iron dust is delivered ...; The raw material is dried ...; The raw material is moved to ...; The raw mixture is prepared in ...; The raw mixture is fed to...; The raw meal is delivered to...; The

material moves slowly down to...; The clinker is moved to...;  
The crushed clinker is conveyed to....

### **3. Автоматизація на рівні слів і словосполучень, фраз.**

Це етап, на якому учні переходять від знання слів до „володіння” словами.

#### **Автоматизація на рівні слів і словосполучень.**

Виконуються питально-відповідні вправи, котрі передбачають лаконічні відповіді. Спочатку задаються загальні питання, що потребують позитивної відповіді, потім – альтернативні і, нарешті, спеціальні питання.

T: Is the raw material dried in the drum driers?

S: Yes. In the drum driers.

#### **Автоматизація на рівні фраз.**

Виконуються умовно-комунікативні вправи на імітацію, підстановку, трансформацію при наявності мовленнєвої задачі. Скажіть, що ви також це знаєте. (Імітація)

T: I know that clinker is produced from limestone, clay, iron dust by mixing and burning.

S: I also know that clinker is produced from limestone, clay, iron dust by mixing and burning.

Виправте мене, якщо я не права. (Підстановка)

T: I remember that clinker is produced from limestone and clay. Am I right?

S: You are right in a way. Clinker is produced from limestone, clay and iron dust by mixing and burning.

Уточніть місце, де це відбувається (куда направляється) (матеріал, місце). (Трансформація)

T: After the dosing block the raw mixture is fed to the raw mills.

S1: Where is the raw mixture fed to after the dosing block? S2: To the raw mills.

### **4. Автоматизація на надфразовому рівні.**

Розвиток підготовленого монологічного і діалогічного мовлення на основі прочитаного тексту. При виконанні вправ широко використовуються зорові опори (схеми, картинки, тощо).

*Вправи з розвитку підготовленого монологічного мовлення.*



Tell your mate about clinker production using these prompts. Are the objects in the right order? Rearrange and describe the steps of production. Use the phrases: at first, then, besides, as I know, finally.  
1. Quarry → 2. Rotary kiln → 3. Clinker cooler → 4. Raw mill → 5. Clinker silo → 6. Preheater → 7. Raw meal silos → 8. Drum driers → 9. Dosing block → 10. Open store.

*Вправи з розвитку підготовленого діалогічного мовлення.*

*Пропонуються завдання на складання декількох однотипних діалогів, наприклад.*

A customer has come to your plant. He is interested in clinker production. Give replies to all his questions. The following scheme may help you.

C: What ...?

You: It is ...

C: Where ...?

You: From the quarry the raw material is transported to the integral open store.

C: How many...?

You: There are 6 bins in the dosing block.

C: Where .....then?

You: The raw meal is delivered to the blending and storage silos (raw meal silos) and then into the cyclone preheater and the rotary kiln.

C: What ...?

You: Clinker is formed by burning at a temperature of 1,450° C .

Йде підготовка до роботи над непідготовленим мовленням у нових ситуаціях.

Результати роботи відповідно до зазначеної послідовності виявились позитивними. Цьому сприяло виконання вправ для розвитку механізмів мовлення, комунікативних вправ, поєднання навчання усного мовлення з навчанням читання, використання зорових опор. Запропоновані вправи не вичерпують усієї різноманітності варіантів роботи над конкретною темою при навчанні ІМ дорослої аудиторії.

### **Література**

1. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. – М.: Рус. яз., 1989. – 219 с.

2. Развитие психофизиологических функций взрослых людей (средняя зрелость) / Под ред. Б.Г.Ананьева, Е.И.Степановой. М.: Педагогика, 1977. – 198 с.
3. Соловьева Н.Д. Индивидуализированное обучение устной иноязычной монологической речи по специальности в неязыковом вузе (2 этап, английский язык): Дис. ... канд. пед. наук. – К., 1990. – 253с.

*С.О.Мелікова*

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ  
ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ  
ІНОЗЕМНИХ МОВ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ  
СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ВИЩИХ  
ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ**

*В статье рассматриваются педагогические условия индивидуализации профессионально-ориентированного обучения иностранных языков студентов неязыковых специальностей в высших педагогических учреждениях. Анализируется возможность эффективного обучения каждого студента.*

*The article deals with the pedagogical condition of individualization of the professional oriented training of students of non-linguistic specialities at higher educational establishments. The possibility of every student's effective training has been given.*

Національна доктрина розвитку освіти у ХХІ столітті передбачає перехід до інноваційної гуманістичної освіти. Величезну роль у цьому процесі відведено особистості майбутнього вчителя, який повинен перебувати у стані постійного творчого пошуку, розвитку своєї індивідуальності. Необхідно, щоб такий творчий пошук, формування індивідуальності мали характер постійного професійно-педагогічного самовдосконалення, бажання проникнути у глибини майбутньої фахово-педагогічної діяльності, досягти в ній певних результатів. Лише за таких умов вища педагогічна школа може розраховувати на підготовку педагога-фахівця, здатного до творчої професійної діяльності.

Відповідно до визначеного актуалізується проблема індивідуалізації у вищій педагогічній школі. Формування

особистості студента у вищій школі відбувається в процесі навчання. Велику роль у цьому відіграє навчання іноземних мов, а саме навчання професійно орієнтованої іноземної мови, що сприяє формуванню та розвитку навичок самостійної роботи, які дозволяють студенту поповнювати знання, вдосконалювати свої особистісні риси, розвивати професійні уміння. Головною передумовою того, щоб професійно орієнтоване навчання іноземних мов стало засобом розвитку особистості є індивідуалізація.

У психолого-педагогічній літературі професійно орієнтоване навчання пов'язують з індивідуалізацією (К.Б.Єсіпович, Т.П.Лисийчук, О.Б.Метьолкіна, С.Ю.Ніколаєва, Є.І.Пасов, О.П.Петрацук).

Проблема індивідуалізації в вищій педагогічній школі набула великого значення. В останніх публікаціях проблема індивідуалізації розглядається в різних аспектах. Наприклад, С.Ренський наголошує на важливості інтеграції індивідуальної роботи з іншими формами навчальної діяльності [5], І.Бочан розглядає самостійну індивідуальну роботу як засіб формування особистісно орієнтованої системи навчання [1]. Л.Жовтан визначає організацію контролю навчальної діяльності учнів і студентів як головну умову індивідуалізації навчання [3].

Ми виходимо з того, що індивідуалізація професійно орієнтованого навчання іноземних мов студентів немовних спеціальностей є основою фахово-педагогічному розвитку особистості майбутнього вчителя. Проблемі професійного вдосконалення студентів присвячено чимало досліджень. О.Д.Серебрянська, наприклад, розглядає пізнавальну самостійність студента як фактор його професійного саморозвитку [6]. Ю.Ємель'янова досліджує проблему формування навичок самоорганізації засобами інноваційних технологій [2].

Виходячи з аналізу публікацій за останній час, можна сказати, що проблема індивідуалізації професійно орієнтованого навчання іноземних мов потребує глибокого дослідження.

Мета цієї статті полягає у визначенні педагогічних умов індивідуалізації професійно орієнтованого навчання студентів немовних спеціальностей у вищих педагогічних закладах.

Індивідуалізація професійно орієнтованого навчання іноземних мов на немовних спеціальностях у вищих педагогічних закладах розкриває величезні можливості для розвитку особистості, фахово-педагогічного її становлення. Вона дозволяє підтримувати стійкий інтерес до вивчення іноземної мови (навіть якщо в школі людина мала невисокі оцінки з цього предмету), спряє розвитку професійно значущих якостей. Логіка засвоєння, яка є єдиною для всіх інших предметів не “спрацьовує” при вивченні іноземної мови. Індивідуалізація професійно орієнтованого навчання іноземних мов на немовних спеціальностях у вищих педагогічних закладах розкриває саме дію внутрішніх особистістних сенсів мови, які забезпечують цілісне пізнання предмету.

Виходячи з цього, вважаємо, що ефективною є індивідуалізація професійно орієнтованого навчання іноземних мов на немовних спеціальностях у вищих педагогічних закладах може бути лише за умов: 1) діагностування індивідуально-психологічних особливостей студентів, а саме: здібності до самоактуалізації, самореалізації, самонавчання, самооцінки, самовдосконалення; 2) залучення студентів до активної пізнавальної діяльності через виконання індивідуальних завдань у процесі професійно орієнтованого навчання іноземній мови; 3) стимулювання читання професійно орієнтованої літератури іноземною мовою, спрямованого на підвищення зовнішньої та внутрішньої мотивації вивчення професійно орієнтованої іноземної мови.

Розглянемо докладніше кожен з цих умов. Діагностування індивідуально-психологічних особливостей студентів.

Індивідуалізація професійно орієнтованого навчання іноземних мов на немовних спеціальностях у вищих педагогічних закладах потребує наявності таких індивідуальних рис, які створювали б ситуацію ціннісного змісту матеріалу, стимулювали б студентів до розвитку фахово-педагогічних знань та усвідомлення свого образу-Я. Такими рисами в системі професійно орієнтованого вивчення іноземних мов студентами немовних спеціальностей у вищому педагогічному закладі є

здібності: до самоактуалізації, самореалізації, самонавчання, самооцінки та самовдосконалення.

Самоактуалізація - це бажання людини стати тим, ким вона може стати (за А.Маслоу). Це виконання людьми найкращим чином того, що вони роблять. Це наявність потенціалу і можливість його реалізації. Саме в тому, щоб допомогти побачити та усвідомити свій потенціал і полягає роль навчання.

Самоактуалізація в системі індивідуалізації професійно орієнтованого навчання іноземних мов на немовних спеціальностях означає прагнення особистості якомога повніше виявити, розвинути і реалізувати свої можливості щодо вивчення іноземної мови, свої здібності та нахили. Вона є одним з ефективних шляхів формування та розвитку фахово-педагогічних інтересів, умовою розвитку особистості студента як майбутнього спеціаліста.

На заняттях з професійно орієнтованого навчання іноземних мов на немовних спеціальностях у вищих педагогічних закладах здібність до самоактуалізації виявляється у здатності студента реалізовувати те, що закладено в його особистості. Якщо за якихось обставин на заняттях з іноземної студент немовного факультету не може реалізуватися (коли знання з предмету не відповідають програмному рівню вивчення іноземної мови у вищому навчальному закладі), то виникає певний внутрішній конфлікт. Саме індивідуалізація професійно орієнтованого навчання іноземних мов на немовних спеціальностях у вищому педагогічному закладі націлена на вирішення цього конфлікту.

Оскільки способи задоволення потреби в самоактуалізації є суттєво індивідуальними, то в процесі навчання у кожного з тих, хто навчається складається їх індивідуальний набір. Потреба в самоактуалізації буде задовольнятися тільки тоді, коли виконання індивідуальних завдань суб'єктом буде супроводжуватися зменшенням напруження, уникненням внутрішнього конфлікту.

Наступною важливою індивідуально-психологічною особливістю студента, яка є умовою індивідуалізації

професійно орієнтованого навчання на немовних спеціальностях у вищих педагогічних закладах є самореалізація.

Самореалізація – це “шлях до особистості” (за К.Г.Юнгом). В умовах професійно орієнтованого навчання у вищому педагогічному закладі необхідно перш за все усвідомити, а потім і створити умови задля вирішення протиріччя між вже існуючими умовами для самореалізації майбутнього вчителя і можливістю створення нових умов самою особистістю, що потребують більш напруженої внутрішньої роботи над самим собою, над своєю професійною сутністю.

Багатогранність знань і вмінь, ерудованість, різнобічна обдарованість – це те, що є основою кожного професіонала і завжди цінується у суспільстві. Викладання професійно орієнтованої іноземної мови на немовних спеціальностях у вищих педагогічних закладах повино бути націлено на розвиток саме цих рис, які є основою професійного комплексу. Самореалізація сприяє тому, що студент в умовах вищого навчального закладу не задовольняється існуючим рівнем фахово-педагогічних знань, а систематично здійснює знайомство з іноваційними технологіями, досягненнями сучасної науки тощо. Вивчення професійно спрямованої іноземної мови повино бути не тільки засобом отримання актуальних знань, а і засобом самореалізації.

Успішність навчальної діяльності студента зумовлюється вмінням так організувати процес свого навчання, щоб максимально повно сприймати та засвоювати програму, а також позапрограмний матеріал за допомогою оптимальних засобів переробки певної інформації, тобто від здатності до самонавчання.

Самонавчання – це оволодіння самою особистістю знаннями, здатність обирати предмет та джерело пізнання, встановлення часу діяльності, а також форм задоволення пізнавальних потреб і інтересів.

Здібність до самонавчання на заняттях професійно орієнтованого навчання іноземних мов на немовних спеціальностях у вищих педагогічних закладах виявляється у бажанні отримувати повну та різноманітну інформацію з різних



джерел, потреби у новітній інформації та наявності індивідуальних засобів задоволення пізнавальних потреб. Разом з цим нові факти потребують встановлення індивідуальних прийомів пізнавальної діяльності, що дозволяє студенту розвивати свої індивідуальні пізнавальні можливості.

Величезного значення саме задля розвитку здібності до самонавчання набуває усвідомлення знань з предмету, що вивчається, а саме: з професійно орієнтованого навчання іноземної мови. Студент повинен бачити цінність цього курсу в аспекті його майбутньої професії. А чим глибше буде це розуміння, тим більш значючими будуть знання, що отримуються в процесі навчання та самонавчання.

Рушійними силами розвитку здібностей студентів до самонавчання професійно орієнтованої іноземної мови є протиріччя між: потребою випереджального інтелектуального розвитку особистості студента і програмними вимогами у вищому навчальному закладі; зростанням вимог до особистості професіонала і можливістю постійного самовдосконалення студентів; зростанням потреб студентів у отриманні актуальної інформації і реальними можливостями їх задоволення.

Важливою умовою індивідуалізації професійно орієнтованої навчальної діяльності особистості є здібність до самооцінки.

Самооцінка – це критичне ставлення до своїх здібностей і можливостей і об'єктивне оцінювання своїх особистих досягнень у навчанні. Самооцінка досягнутих у процесі навчання результатів є значущим стимулом навчання.

Самооцінка формується поступово, під впливом двох факторів. З одного боку – оцінювання студента викладачем, з іншого – це зіставлення результатів індивідуальної діяльності студента з цим оцінюванням.

На заняттях з професійно орієнтованого навчання іноземних мов на немовних спеціальностях у вищих педагогічних закладах здібність до самооцінки складається у студентів перш за все завдяки сформованому позитивному відношенню до вивчення іноземної мови. Саме робота на рівні своїх можливостей на заняттях з професійно орієнтованої іноземної мови сприяє розвитку об'єктивної самооцінки.

Ступень об'єктивності самооцінки виявляється через постійне зіставлення з оцінкою педагога.

Наукові знання, що застосовуються в практичній діяльності вчителем мають швидкий темп старіння і постійного поновлення. Тому постійна необхідність використовувати актуальні наукові знання зумовлює необхідність розвитку здібності до постійного професійно-педагогічного самовдосконалення студентами вищих педагогічних закладів.

У межах професійно орієнтованого навчання іноземних мов на немовних спеціальностях у вищому педагогічному закладі розглядаємо здібність до самовдосконалення як: розвиток потреби в отриманні фахово-педагогічних знань; розвиток позитивного відношення до професійно-орієнтованого вивчення іноземної мови; розвиток потреби в практичному володінні професійно-орієнтованої іноземної мови з метою професійно-педагогічного самовдосконалення.

В розвитку здібності до самовдосконалення є дві взаємопов'язані сторони: з одного боку це постійна цілеспрямована діяльність з покращення якості навчальної роботи, з іншого – безпосередньо професійно-педагогічне самовдосконалення.

Таким чином вважаємо, що діагностика зазначених індивідуально-психологічних особливостей дозволить ефективно використовувати індивідуалізацію на заняттях з професійно орієнтованої іноземної мови, сприятиме активній пізнавальній діяльності кожного студента.

Наступною умовою індивідуалізації професійно орієнтованого навчання іноземних мов є залучення студентів до активної пізнавальної діяльності через виконання індивідуальних завдань в процесі вивчення іноземної мови, яка б вимагала наявності професійно значущих умінь і навичок.

З метою вдосконалення професійно орієнтованого навчання студентів іноземних мов у вищому педагогічному закладі необхідно використовувати внутрішні резерви тих, хто навчається. До числа таких резервів відноситься активізація пізнавальної діяльності студентів. В умовах педагогічного закладу активізація пізнавальної діяльності студентів, яка має не тільки процесуально-дидактичну, а і результативно-професійну

значущість. Пізнавальна активність студентів полегшує реалізацію конкретних учбових завдань і водночас сприяє вдосконаленню професійної підготовки майбутніх вчителів.

На заняттях з професійно орієнтованого навчання іноземних мов залучення до активної пізнавальної діяльності здійснюється за допомогою виконання індивідуальних завдань, що дозволяє кожному студенту працювати на рівні своїх знань.

У своїй роботі студенти немовних спеціальностей на заняттях з професійно орієнтованого навчання іноземних мов можуть виконувати індивідуальні завдання як репродуктивні і репродуктивно-відтворюючі, так і пошуково-творчі. Наприклад, після читання тексту за фахом, студенти, що мають певні складнощі при читанні та розумінні фахового тексту виконують репродуктивні індивідуальні вправи, в яких пропонуються перекласти речення і дан переклад окремих слів (для цього студент повинен працювати з текстом і знаходити необхідні за змістом слова). Репродуктивно-відтворюючі вправи, наприклад, містять речення з пропущеними словами, які слід знайти у тексті та підставити. Прикладом пошуко-творчої вправи, наприклад, для студентів біологічного факультету, на занятті, де пропонується робота з текстом "Ера динозаврів" може бути завдання, в якому студенту пропонується стати вчителем біології і йому потрібно розповісти про особливості існування динозаврів, використовуючи запропоновану додаткову інформацію. Студент отримує оцінку викладача, інших студентів і сам виставляє собі оцінку. Такі форми взаємоперевірок на занятті будуть сприяти розвитку професійно значущих вмінь та навичок (дидактичних, методичних, організаційних, інформаційних).

Професійно значущі вміння будуть розвиватися якщо: студент стає не об'єктом, а суб'єктом навчальної діяльності; навчальні завдання мають особистісний зміст; навчальні ситуації моделюють різні аспекти організаційної педагогічної діяльності; індивідуальна робота є етапом підготовки до майбутньої організаційної педагогічної діяльності.

Таким чином, можна сказати, що залучення студентів до активної пізнавальної діяльності є засобом підвищення

ефективності учбових занять і професійної підготовки майбутніх педагогів. Активна пізнавальна діяльність у студентів немовних спеціальностей у вищому навчальному закладі пов'язана з головним видом мовленнєвої діяльності – читанням.

Навчання читанню є однією з головних цілей курсу іноземної мови на немовних спеціальностях. Головним завданням професійно орієнтованого навчання іноземних мов студентів немовних спеціальностей у вищому педагогічному закладі є навчання професійно орієнтованому читанню. Тому великого значення набуває стимулювання читання професійно орієнтованої літератури іноземною мовою, спрямованого на підвищення зовнішньої і внутрішньої мотивації вивчення іноземної мови.

Стимулювати (від лат. *stimulo* – збуджую, заохочую) – означає спонукати до дії, давати поштовх, заохочувати.

І.П.Підласий відзначає, що стимули спираються на потреби і мотиви [4,396]. Людина відчуває різні потреби і мотиви, але діє під впливом найбільш сильних потреб. Діяти у необхідному напрямку допомагають стимули.

Ефективність читання професійно орієнтованої літератури досягається тільки за умови розуміння тим, хто читає зв'язку між очікуваним ефектом дії і результатами його професійної діяльності, тобто при усвідомленні читачем розумного змісту дії. При наявності суб'єктивного змісту читання – воно протікає зі значною напругою інтелектуальних можливостей особистості, з більшою активністю, і звичайно із збільшеним ефектом.

Головне завдання професійно орієнтованого читання – витягування з тексту інформації, що має професійний інтерес.

Стимулювання професійно орієнтованого читання – це залучення особистості до розвитку її професійних інтересів. На заняттях з професійно орієнтованого навчання слід стимулювати читання педагогічної літератури та читання фахових текстів, що сприятиме розвитку пізнавальної потреби особистості, інтересу до професійно орієнтованого читання іноземною мовою, формуванню позитивної мотивації.

Таким чином, ми визначили педагогічні умови індивідуалізації професійно орієнтованого навчання іноземних мов студентів немовних спеціальностей у вищих педагогічних закладах. Система визначених педагогічних умов була перевірена нами на практиці. Було з'ясовано, що при дотриманні цих умов, якість знань, умінь і навичок, пізнавальна активність, рівень саморегуляції, відношення до вивчення іноземної мови значно покращаються.

Дослідження довело, що організація навчального процесу, що базується на принципі індивідуалізації, сприяє тому, що кожен студент працює на рівні своїх можливостей, розвиваються пізнавальні інтереси та потреби, підвищується ініціатива студентів, розвивається почуття відповідальності і включеності в навчальний процес. Знизилась кількість невістигаючих студентів, значно покращилось відношення до предмету (біля 60% студентів). Більшість студентів, які приймали участь в експерименті (більш ніж 85%) стали краще працювати на заняттях з іноземної мови, отримали навички роботи з професійно орієнтованими текстами.

#### Література

1. Бочан І. Впровадження самостійної індивідуальної роботи студентів як важливого чинника формування особистісно орієнтованої системи навчання // Нові технології навчання: К, 2003. – Вип.34. – С.307 – 311.
2. Емельянова Ю. Формирование навыков самоорганизации у студентов средствами инновационных технологий // Педагогика вищої та серед. шк. – 2004. – Вип.9. – С.68-73.
3. Жовтан Л. Організація контролю навчальної діяльності учнів і студентів як умова індивідуалізації навчання // Нові технології навчання: К, 2003. – Вип.35 – С.45 – 54.
4. Подласий И.П. Педагогика: Учеб. для студентов высших пед. учеб.заведений. – М.: Просвещение: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996. – 432с.
5. Ренський С. Інтеграція індивідуальної роботи з іншими формами навчальної діяльності // Рідна школа, 2002. - №1. – С.8 – 10.
6. Серебрянская О.Д. Познательная самостоятельность будущего учителя как фактор его профессионального

*Л.Ю.Сіняговська*

## **ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ**

*В статье рассматриваются актуальные вопросы формирования познавательной самостоятельности будущего учителя в процессе изучения иностранного языка.*

*The article deals with some actual problems concerning the formation of future teacher cognitive self-directed activities in the process of foreign language studies.*

Навчити студентів самостійно оволодівати знаннями – одне з важливих завдань сучасної вищої школи взагалі і вищої педагогічної школи зокрема. Тому в процесі опанування студентами навчальних дисциплін у вищому навчальному закладі освіти необхідно формувати самостійність мислення, сприяти прагненню відкривати нові знання і способи оволодіння ними. Лише за таких умов вища педагогічна школа може розраховувати на свою доцільність у підготовці педагога-фахівця, здатного до творчої професійної діяльності, спроможного організувати і здійснювати педагогічний процес у відповідності до останніх сучасних вимог педагогічної, психологічної наук і методики викладання окремої дисципліни. Неперевершеного значення стосовно визначеного, на нашу думку, набуває процес опанування іноземної мови під час навчання у вищій педагогічній школі.

Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті передбачає поступовий перехід від репродуктивної, авторитарної освіти до освіти інноваційного, гуманістичного типу. Неперевершену роль у цьому процесі відведено особистості майбутнього вчителя.

Відповідно до визначеного актуалізується проблема формування пізнавальної самостійності майбутнього вчителя як важливого показника творчих здібностей особистості (особливо



майбутнього вчителя) і необхідність пошуку шляхів її розв'язання.

**Мета даної роботи** полягає в тому, щоб на ґрунті теоретичного аналізу і узагальнення власного педагогічного досвіду щодо викладання іноземної мови у вищій педагогічній школі довести актуальність проблеми формування пізнавальної самостійності майбутнього вчителя в процесі вивчення іноземної мови як важливого показника його професіоналізму.

Особистісно-орієнтована педагогічна технологія, спрямована на підготовку майбутнього вчителя, може бути реалізована за умови не просто прагнення студента отримувати під час навчання у вищому педагогічному закладі освіти професійно значущі знання, а наявності у нього сталих умінь і навичок пізнавальної самостійності, які забезпечать спроможність самостійно набувати знань не лише під час навчання, а й у подальшій професійно-педагогічній діяльності.

В умовах інформатизації суспільства, тобто швидкого збільшення обсягів нової і надто важливої для сьогоденного педагога-фахівця інформації відіграє процес формування у студентів бажання й уміння самостійно оволодівати знаннями, отримувати ці знання з сучасних джерел інформації. Студент має навчитися виокремлювати фахово важливі знання з розмаїття, яке пропонує сучасний інформаційний простір. Шлях до отримання інформації з першоджерел – оволодіння іноземними мовами. Саме це спонукало нас зосередити увагу наукового дослідження на формуванні пізнавальної самостійності майбутнього вчителя у процесі вивчення іноземної мови.

Аналіз філософської, психологічної і педагогічної літератури свідчить, що професійна перспектива пов'язана із самостійністю мислення, спроможністю особистості самостійно займатися пізнавальною діяльністю, яка б позитивно відбивалася на поліпшенні педагогічного процесу в цілому.

Проблема пізнавальної самостійності привертала увагу зарубіжних і вітчизняних дослідників з античних часів (Конфуцій, Сократ), в період становлення педагогічної науки (Я.А.Коменський, Ж.Ж.Руссо, Г.С.Сковорода), була і залишається об'єктом наукових досліджень сучасної епохи

(Л.І.Божович, В.К.Буряк, О.В.Ковальов, В.М.М'ясищев, О.Я.Савченко, Ю.О.Самарін, В.І.Щукіна та ін.).

Аналіз стану підготовки майбутнього педагога-фахівця в процесі навчання у вищому навчальному закладі освіти свідчить про наявність певних протиріч між творчою природою пізнавальної діяльності й переважно репродуктивними, відтворюючими формами навчання; інтенсивними темпами зростання обсягів професійно значущої інформації і недостатньо ефективними способами її усвідомлення і опанування; інтелектуалізацією праці сучасного педагога-фахівця й невідповідністю рівня пізнавальної самостійності студентів.

Розв'язання протиріч, які мають місце в системі підготовки майбутнього вчителя, зумовлює доцільність спеціального дослідження спрямованого на з'ясування сутності змісту, оптимальних методів і умов формування пізнавальної самостійності майбутніх учителів. Специфіка вивчення іноземної мови надає значні можливості щодо розв'язання визначеної проблеми під час її опанування у вищому педагогічному закладі освіти. Все це й зумовило звернення нашого наукового інтересу до проблеми формування пізнавальної самостійності майбутнього вчителя в процесі вивчення іноземної мови.

Пізнавальна самостійність розглядається як показник професіоналізму сучасного вчителя. З позиції системного підходу виділяються мотиваційно-цільовий, аналітичний, організаційно-процесуальний і контрольньо-оцінювальний компоненти.

Проведений теоретичний аналіз і узагальнення власного досвіду викладання іноземної мови у вищій педагогічній школі дозволили виділити і сформулювати провідні педагогічні умови ефективного формування пізнавальної самостійності майбутнього вчителя в процесі вивчення іноземної мови, а саме:

- професіоналізація змісту навчання іноземної мови;
- залучення студентів до активної самостійної пізнавальної діяльності, яка б вимагала необхідних умінь і навичок творчої самостійної роботи, спрямованої на здобуття знань;

нааявність форм і методів навчання іноземної мови, спрямованих на формування пізнавальної самостійності.

Свідомо і глибоко засвоювати знання про виховання, освіту і навчання означає не лише набувати певний обсяг теоретичних знань майбутніх вчителів, але й спробувати перетворити їх на органічну частину педагогічного мислення, покласти їх в основу формування педагогічних умінь і навичок, які стануть у пригоді в процесі подальшої професійно-педагогічної діяльності. Певний обсяг набутих у процесі навчання у вищій педагогічній школі професійно значущих знань визначає рівень професіоналізму молодого вчителя, який вперше зустрічається зі своїми вихованцями не під час педагогічної практики, а на початку власної педагогічної кар'єри. Уперше молодий педагог-фахівець залишається наодинці зі своїми знаннями і вихованцями, які чекають на його цікавий процес навчання. Як сказати перші слова, як щось пояснити, як відповісти на ніби-то прості запитання. На всі ці питання приходиться відповідати самостійно. Лише той запас знань, який набуто під час перебування у вищому педагогічному закладі освіти, психолого-педагогічна і методична література, а також здатність самостійно набувати певних додаткових знань, самостійно аналізувати власний досвід можуть допомогти у нелегкій праці педагога.

Педагогічні уміння і навички є важливим компонентом кваліфікаційної характеристики вчителя, а їх формування складовою частиною професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя в умовах вищого педагогічного закладу освіти. Але шляхи і способи їх набуття досить різні. Кожна суспільно-історична епоха висуває певні вимоги до особистості, а відповідно й до школи, основним завданням якої є виховання і освіта особистості суспільства. Як результат кожна епоха висуває певні вимоги до особистості вчителя, який є основним суб'єктом, що втілює згадані вимоги в дійсність.

На межі тисячоліть, в епоху становлення інформаційної ери, коли обсяги знань збільшуються занадто швидко, головне завдання вищої школи взагалі і вищої педагогічної школи зокрема, яка готує педагога для сучасної школи, полягає в тому, щоб навчити майбутнього вчителя самостійно набувати знань.

Без цього неможливо увявити працю висококваліфікованого фахівця у будь-якій сфері виробництва, а у сфері освіти особливо. Саме тому питання самостійності в навчанні набувають неабиякого значення в процесі підготовки майбутнього вчителя.

Ще у „Повчаннях Володимира Мономаха” (1096р.) подаються поради і вимоги щодо виховання дітей, серед яких знаходимо: ”виявляти самостійність у навчанні тощо”.

Серед дидактичних методів, які активно застосовувались у братських школах була самостійна робота.

Педагог і філософ XVII-XVIII століть Стефан Яворський у своїх творах призиває до активної діяльності, до набуття знань.

У роботах М.Є.Головіна (1756-1790), який був учнем і послідовником М.В.Ломоносова і приймав активну участь в організації народних училищ у XVIII столітті цікавими є вказівки про керування самостійною роботою учнів. Він рекомендував учителю проводити різні види самостійних робіт. І хоча види самостійних робіт, які пропонував Головін недостатньо повною мірою відповідають сучасному розумінню і визначенню самостійної роботи, у ті часи їх виділення і окреслення говорили про започаткування взагалі нового напрямку педагогічної науки. Особлива цінність визначених Головіним положень щодо самостійної роботи і самостійності у навчанні полягає в їх наявності у ті далекі від сучасності часи й у покликанні залучити вчителів і учнів до докорінно нової форми навчання.

Г.С.Сковорода, який був виразником української ментальності XVIII століття, у своїх філософсько-педагогічних працях обґрунтовує ідею самопізнання людиною своєї духовної сутності як необхідної умови досягнення духовного миру. Найперше завдання самопізнання, за Г.С.Сковородою, - пізнати свої природжені нахили й здібності, щоб збагнути своє покликання і вибрати відповідне поле діяльності.

Питання самостійності в навчанні цікавили класиків педагогічної думки XIX століття і знайшли своє відображення у роботах М.І.Пирогова, В.Г.Белінського, О.І.Герцена,

М.О.Добролюбова, Н.Г.Чернишевського, Д.І.Писарєва, Л.М.Толстого, О.М.Острогорського, К.Д.Ушинського та ін.

Так, М.І.Пирогов рекомендує вчителям гімназії вимагати від учнів „самостійних і мотивованих звітів про знання”, „розробки власними силами деяких відомих джерел”, розбору на уроках позакласних праць учнів, роз'яснення непорозумінь. Серед вимог до вчителя, за М.І.Пироговим, знаходимо наступне: виховання інтересу і потреби у знаннях, творчості, розвитку самостійності учнів, що свідчить про повагу педагога до особистості дитин, про прагнення захистити її право на самодіяльність. У розвитку самодіяльності і творчості учнів Пирогов наділяв методам навчання. Він говорив про раціональну організацію наукової освіти на всіх ступенях середньої і вищої школи, про систематичну і планомірну підготовку вчительських і науково-педагогічних кадрів, наступність навчання у середній і вищій школі. І стосовно всього визначеного важливу роль він надавав питанням самостійності тих, хто навчається.

В.Г.Белінський, засновник революційно-демократичної педагогіки, говорив про те, що „для того, щоб стати розумною істотою, вона (людина) повинна повною мірою задовольняти цю сильну пристрасть цікавості, цю невтоленну жагу пізнання, які притаманні їй від природи; повинна вдосконалювати, освічувати свої здібності”.

М.О.Добролюбов убачав задачу педагога у тому, щоб привчити дітей „думати самостійно, навіювати їм любов до знань, надати про предмети чіткі і повні поняття, дати матеріал для діяльності всім здібностям і повний простір для їх розвитку”. На його думку, умова опанування науки полягає в тому, щоб „викликати самостійність” того, хто навчається. Добролюбов уже в його часи ставився до вчителя як до носія прогресивних ідеалів і наукового знання, а саме, наголошував на тому, що вчитель продовжує вчитись протягом усього життя для того, щоб постійно іти в ногу з наукою, яка безперервно рухається вперед. Він також звертає увагу на те, що знання і високі особистісні якості вчителя забезпечують любов і повагу до нього його учнів, але вчитель має користуватись своїм

авторитетом лише для того, щоб у процесі виховання і навчання надавати максимальної свободи самостійному розвитку дітей.

Д.І.Писарев був упевнений у здатності людської природи до необмеженого розвитку подібно до того, як „природа, яка оточує людину, завжди була здатна до нескінченного розмаїття видозмінень і комбінацій”. У загальній освіті він знаходить непереврені можливості для морального розвитку і самовдосконалення особистості.

Усі наведені положення свідчать про те, що самостійність у навчанні як педагогічна проблема викликала певний інтерес у працях більшості педагогів минулого.

У радянські часи питання про самостійну роботу і самостійність у навчанні також відбиваються в роботах видатних педагогів. Підготовка молодого покоління до самостійності у навчанні і необхідність навчити умінням самостійно набувати знань завжди була і залишається актуальною в усі періоди розвитку вищої школи. Одним із напрямів розв'язання означеної проблеми була підготовка молоді ще у період перебування в школі до самостійної діяльності, але оскільки питанням самостійності не приділяли достатньої уваги стосовно всебічного теоретичного аналізу, то цілком природно, що підготовка до неї розглядалася у досить вузькому аспекті. Основним чинником, а у більшості випадків єдиним, була самостійна робота школяра на уроці і вдома. Так, у Б.П.Єсіпова, читаємо про те, що в процесі організації самостійної роботи учнів працівники школи повинні залучати молодь до самоосвітньої діяльності. У ті ж часи з'явилась велика кількість досліджень (Б.П.Єсіпова, Є.Я.Голанта, Н.М.Бороздінова та ін.), в яких розглядалися різні види самостійних робіт, що передбачали закріплення і практичне застосування знань.

Незважаючи на значущість вищезгаданих досліджень, у яких було розроблено різні види самостійних робіт для всіх етапів процесу навчання, все ж вони не змогли ні теоретично, ні практично розв'язати завдання підготовки учнів до самостійного оволодіння знаннями, тому що в центрі роботи школи тих часів стояла репродуктивна діяльність учнів, діяльність спрямована на закріплення вивченого матеріалу, у



процесі якої майже неможливо було ефективно розв'язувати завдання підготовки тих, хто навчається до самостійного пізнання. Саме тому, на початку 60-х років ХХ століття одним з недоліків роботи загальноосвітньої школи визнається невідповідність її випускників до самостійного оволодіння знаннями. Серед засобів ліквідації визначеного недоліку є проведення таких самостійних робіт, до змісту яких закладено елементи самостійного пізнання учнями, пошук, дослідження. Актуалізація питань, пов'язаних із проблемним і програмованим навчанням, особливо акцентує увагу на самостійність (під керівництвом учителя) пізнання учня, його участі у набутті нових знань.

Тут слід згадати про те, що значна роль самостійної роботи у процесі навчання неодноразово підкреслювалась з давніх часів у працях найвидатніших філософів і педагогів, вітчизняних і зарубіжних: Я.А.Коменського, А.Дистервега, І.Песталоцці, Г.С.Сковороди, К.Д.Ушинського, а як наслідок і сама самостійна робота була предметом наукових досліджень. Вона розглядається у дидактиці і як метод навчання (В.Б.Бондаревський, В.К.Буряк, І.І.Кобиляцький, М.М.Скаткін, А.В.Усова та ін.), і як форма організації навчального процесу (М.О.Данилов, Б.П.Єсіпов, І.І.Льясов, В.Я.Ляудис та ін.), і як вид діяльності (В.А.Козаков, І.Я.Лернер, М.І.Махмутов, Р.А.Нізамов, О.А.Нільсон та ін.), і як засіб організації самостійної діяльності (С.І.Архангельський, М.Г.Гарунов, П.І.Підкасистий).

Слід відзначити групу дидактів (Н.Г.Дайрі, І.Я.Лернер, М.М.Скаткін та ін.), які наголошують, що провідною в процесі навчання має бути не тільки організаційна, а й змістова сторона самостійної роботи учнів. Позитивність її оцінюється, у першу чергу, з боку тієї мислительної самостійності, яку здійснив учень під час виконання роботи. Спеціальному вивченню підлягають пізнавальні завдання, особливо теоретично (роботи І.Я.Лернера, М.І.Махмутова, Д.В.Вількеєва). Провідні науковці намагаються розробити їх класифікацію, створити систему, яка б забезпечила виховання творчої активності і самостійності у набутті знань. У зв'язку з тим, що той хто навчається все більше став розглядатися як

суб'єкт, що активно пізнає дійсність, почали з'являтися спеціальні дослідження, присвячені вивченню процесуальної сторони пізнавальної діяльності тих, хто навчається. У цьому аспекті досить цікавими є роботи Л.П.Арістової, в яких обумовлено активність тих, хто навчається у процесі навчання за характером пізнання.

Проблему активності у навчанні ретельно вивчають Л.І.Божович, Н.А.Менчинська, Ю.А.Самарін та інші психологи, які підкреслюють при цьому, що знання завжди є похідним власних зусиль тих, хто навчається.

Розвиток і становлення теорій самостійності в навчанні і самостійної роботи відображують лише одну сторону досліджуваної проблеми, а саме, самостійність. До основних факторів формування пізнавальної самостійності належать такі категорії як пізнавальний інтерес і пізнавальна активність тих, хто навчається.

Процес професійної діяльності вчителя з формування пізнавальної самостійності був предметом наукового аналізу багатьох учених (В.М.М'ясищев, Л.І.Божович, Г.І.Щукіна, О.Я.Савченко, В.О.Тюріна та ін.), які досліджували закономірності формування цієї якості в різних вікових групах. В останні десятиліття ХХ століття інтерес до проблеми підвищення рівня пізнавальної активності і особливо пізнавальної самостійності школярів і студентів значно зріс, що знаходить своє відображення у педагогічних дослідженнях останніх часів. В теоретичних роботах педагогів і психологів докладно розроблено питання розуміння сутності, структури і рівнів розвитку пізнавальної самостійності й активності тих, хто навчається, а також засобів їх формування. На базі матеріалу вивчення різних предметів у середніх і старших класах загальноосвітніх шкіл виконано фундаментальне дослідження, розкрито дидактичні основи розвитку пізнавальної самостійності (І.Я.Лернер). Розроблено методiku самостійних робіт наростаючого творчого характеру (П.І.Підкасистий). Вивчено особливості процесу опанування старшими школярами методів пізнавальних дій (Н.О.Половнікова, Б.І.Коротяєв). Розроблено теоретичну концепцію формування пізнавальної самостійності молодших школярів і створено на її основі

дидактичну систему діяльності вчителя з формування цієї якості в цілісному процесі початкового навчання (О.Я.Савченко). Виділено основні способи і засоби формування пізнавальної самостійності (В.О.Тюріна).

На підставі всього вищезазначеного можна дійти висновку, що проблема формування пізнавальної самостійності майбутнього вчителя як важливого показника професіоналізму особистості є далекою від свого остаточного розв'язання і потребує подальшого наукового дослідження. І неперевершені можливості щодо розв'язання виокремленої проблеми вбачаємо в процесі вивчення іноземної мови студентами під час їх навчання у вищому педагогічному закладі освіти.

Особистісно-орієнтовані педагогічні технології, які спрямовані на підготовку майбутнього вчителя можуть бути реалізовані за умови не просто прагнення студента отримувати під час навчання у вищому педагогічному закладі освіти професійно значущі знання, а також наявності у нього сталих умінь і навичок пізнавальної самостійності, які б забезпечували спроможність самостійно набувати знань не лише під час навчання, а й у подальшій професійно-педагогічній діяльності.

#### Література

1. Державна національна програма „Освіта”: Україна ХХІ століття. – К.: Райдуга, 1994. – 62с.
2. Концепція навчання іноземних мов у середній загальноосвітній 12-річній школі // English language and culture. – 2004. - №6. – С.3-8.
3. Буряк В.К. Самостоятельная работа учащихся: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – 64с.
4. Грищенко М. Іноземна мова та естетичний розвиток студентів // Мистецтво та освіта. – 1998. - №3. – С.38-41.
5. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 189с.
6. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 186с.
7. Сігаєва Л.Є. Проблема підготовки й підвищення кваліфікації вчителів у контексті неперервної освіти // Педагогіка і психологія. – 1999. - №3. – С. 94-100.

8. Сорочинська В.Є. Цілісне становлення особистості майбутнього вчителя // Педагогіка і психологія. – 1999. - №3. – С.87-94.

*Н.Ю.Дуднік*

## **САМОМЕНЕДЖМЕНТ ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ**

*В статтє говоритя о необходимости формирования у студентов навыков самоменеджмента для профессионального развития в педагогической деятельности.*

*In this article is spoken about necessity of formation of students skills to self-management for their professional development in the pedagogical sphere.*

Проблема вдосконалення педагогічного професіоналізму учительських кадрів належить до числа тих проблем, які є актуальними сьогодні. Від професійної майстерності, ерудиції та рівня педагогічної культури вчителя залежить виховання молодого покоління. Сьогодні нашій незалежній Україні потрібний не тільки виконавець професійних функцій, але насамперед творчий вчитель, здатний уміло організувати життя та діяльність дитячого колективу, підготувати учнів до життя в нових економічних умовах [9,92].

Успішне вирішення цих та інших питань залежить від рівня професіоналізму вчителя, а професійний розвиток (компетентність) – це цілком прерогатива кожної конкретної людини.

У сучасному світі, який швидко змінюється, перевага надається не послідовній зміні посад в одній ієрархії, а зміні позицій в різних проектах. В цих умовах такі традиційні елементи процесу формування і розвитку професіоналізму, як вища освіта, посадове просунення, підвищення кваліфікації втрачають своє значення. Роботодавця більше цікавить результат, якого може досягти спеціаліст, а не його диплом. Тому виникає необхідність говорити не про кар'єру, а про трудовий шлях, професійну долю людини [7]. А вона може бути різною: щасливою, важкою, успішною, вона може скластися або ні.

„Що потрібно для того, щоб трудовий шлях був вдалим?“, - це питання рано чи пізно постає перед кожною людиною. На думку німецьких дослідників практичного менеджменту і ділової кар'єри Бербеля і Хайнца Швальбе, „щоб досягти успіху, потрібно вміти керувати собою“[6,4].

Взагалі необхідність вирішення проблеми управління вперше виникла в економіці, але згодом термін „менеджмент“ набув широкого вжитку й у сфері соціальних і політичних відносин. Це пояснюється тим, що менеджмент поширений скрізь, де має місце будь-яка діяльність [1,18]. Залежно від сфери дії, виділяються різні види менеджменту: загальний, або адміністративний, галузевий, організаційний, функціональний, підприємницький, кадровий тощо[1,19]. Останнім часом вчені виділяють ще один вид – педагогічний менеджмент.

Проблема організації педагогічного менеджменту вважається науковцями однією з пріоритетних, але в той же час мало дослідженою проблемою педагогічної науки. Великий внесок у її розв'язання зробили зарубіжні вчені Ф.Тейлор, Райс, вітчизняні вчені І.А.Зязюн, Л.В.Кондрашова, С.Д.Мартинів, В.Маслов, Г.М.Сагач, В.Шаркунова та інші.

Більшість науковців вважають, що менеджмент – це система планування, організації, мотивації та контролю, необхідна для визначення та досягнення цілей організації.

Педагогічний менеджмент, на думку Б.Дьяченка та Т.Сорочан, являє собою комплекс принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів управління освітнім процесом, який спрямований на підвищення його ефективності [9,93].

Необхідність виділення педагогічного менеджменту як окремої галузі загальної науки управління обумовлена професійними особливостями роботи вчителя. Адже кожний вчитель має декілька класів, паралелей, в яких навчаються дуже різні учні. Саме вчитель є керівником і організатором життя і діяльності школярів, він повинен готувати їх до життя в нових економічних умовах, бачити резерви, які закладені в них, допомагати їм оцінити себе, щоб зробити крок у своєму саморозвитку.

Але організовуючи життя школярів, вчитель повинен, перш за все, вміти правильно організувати власну діяльність. Для цього, на нашу думку, потрібно вміти управляти собою та виявляти свої сильні та слабкі сторони, раціонально використовувати час, мати чіткі цінності та цілі, вміти обробляти та використовувати інформацію, прагнути до саморозвитку, мати навички вирішувати проблеми та впливати на людей, вміти формувати колектив та запобігати конфліктам. На жаль, не всі вчителі мають перелічені вище професійно-особистісні якості, хоча саме вони свідчать про рівень професійної компетенції педагога. Підвищити рівень власного професіоналізму кожна людина може самостійно, завдяки самоменеджменту – складній роботі над собою, що потребує поступовості, систематичності, послідовності, самокритичності та самоконтролю.

Мета статті – розглянути зв'язок між здатністю студентів до самоуправління та їх професійним розвитком.

Самоменеджмент як новий напрямок дослідження виник наприкінці ХХ століття у сучасному менеджменті внаслідок його психологізації та соціологізації у відповідь на потреби суспільства більш повно використовувати та розвивати творчий потенціал робітників [6,19]. Дослідженням питань самоменеджменту займалися Л.Зайверт, М.Вудкок, Д.Френсіс, В.Андреев, Н.П.Лукашевич, В.В.Крижко, Є.М.Павлютенков та інші.

У зв'язку з тим, що проблема самоменеджменту лише нещодавно стала об'єктом наукових досліджень, ще не існує єдиного визначення цього складного поняття, і тому вона є актуальною.

Так, наприклад, Л.Зайверт (автор терміну „самоменеджмент“) визначає його як послідовне і цілеспрямоване використання випробуваних методів роботи в повсякденній практиці для оптимального використання свого часу [2].

Російський соціолог В.Оглоблін розуміє самоменеджмент як цілеспрямоване і послідовне використання практичних методів управління в повсякденній діяльності з



метою оптимізації використання своїх персональних ресурсів: інтелекту, волі, здібностей тощо [7].

М.Лукашевич дає самоменеджменту таке визначення: „послідовне і цілеспрямоване використання ефективних методів, прийомів та технологій самореалізації і саморозвитку свого творчого потенціалу” [6].

В.Крижко та Є.Павлютенков говорять про самоменеджмент як про систему визначених та саморегульованих заходів, які спрямовані на підвищення ефективності професійної діяльності і самовдосконалення особистісних якостей [4]. Цікавим є співставлення цього визначення з визначенням поняття „педагогічний розвиток”, яке дають ці ж автори: „професійний розвиток (в педагогічній діяльності) – це набуття педагогічними працівниками нового рівня компетенції, знань, умінь, навичок, які вони використовують у своїй професійній діяльності; процес формування у педагогічних працівників нових професійних навичок і знань” [4,283]. Аналіз цих двох визначень дозволяє зробити висновок, що само менеджмент є необхідною умовою професійного розвитку людини.

Проаналізувавши наведені визначення, можемо зробити висновок, що самоменеджмент - це поступова, систематична і послідовна робота, спрямована на самовдосконалення особистісних якостей, розвиток творчого потенціалу та підвищення ефективності професійної діяльності незалежно від віку та професійної спрямованості.

З метою з'ясування рівня значимості проблеми самоменеджменту для студентів вищої школи на базі Криворізького педагогічного університету було проведено дослідження на тему: „Самоменеджмент як засіб професійного розвитку особистості”. В дослідженні брали участь студенти I, III та V курсів.

Перш за все, слід зазначити, що переважна більшість студентів різних курсів не змогла відповісти на питання „Що таке самоменеджмент?”, тому в нашому дослідженні ми використовували термін „самоуправління”. Результати дослідження наведені нижче.

Порівняльний аналіз відповідей респондентів різних курсів свідчить, що більшість опитаних вважають свій рівень самоуправління скоріше високим, ніж низьким. При цьому студенти III курсу найбільш самокритичні. Всього 11% з них вважають свій рівень самоменеджменту високим, тоді кількість студентів V курсу, що дотримуються аналогічної думки, складає 44%. Низьким свій рівень самоуправління найбільш об'єктивно вважають студенти III курсу (11%).

### Як ви оцінюєте свій рівень самоуправління?

	високий, %	скоріше високий, ніж низький, %	скоріше низький, ніж високий, %	низький, %	важко відповісти, %
I курс	21,6	63,3	10	0	6,6
III курс	11	58	0	11	22
V курс	44	42	6	0	8

### Які з перелічених навичок самоуправління ви вважаєте найбільш важливими?

	Само- оцінка, %	Самопла- нування, %	Самоорга- нізація, %	Само- контроль, %	Самомо- тивація, %	інше, %
I курс	40	23	63,3	45	21	10
III курс	22	38	50	33	11	0
V курс	26	22	58	16	18	2

Одним з найбільш важливих питань є виявлення тих якостей, які відбивають здатність особистості до самоменеджменту. Безумовну першість займає самоорганізація (I курс – 63,3%, III курс – 50%, V курс – 58%). Заслужує уваги той факт, що для студентів старших курсів зменшується значущість самоконтролю (від 45% серед студентів I курсу до 16% серед студентів старших курсів).

Першокурсників більше турбує самооцінка(40%) і самомотивація (21%). В той же час структуруванням персональних планів більше схильні займатися студенти III курсу (38%).

**На якому етапі професійного розвитку, на Вашу думку, виникає необхідність в самоуправлінні?**

	при виборі професії, %	при працевлаштуванні, %	в процесі посадового розвитку, %	при переході з однієї посади на іншу, %	в процесі підвищення кваліфікації, %	інше, %
I курс	45	15	28,3	5	12	10
III курс	22	16,5	22	5,7	0	5,7
V курс	24	24	40	6	16	6

Студенти-п'ятикурсники необхідність планування на всіх етапах розвитку кар'єри розуміють більше, ніж респонденти інших груп. Найбільш актуальним для представників V курсу є планування посадового розвитку (40%). При виборі професії планування найбільш значуще для студентів I курсу (45%). Ці результати говорять про необхідність впровадження спеціальних навчальних програм по само менеджменту у вищих навчальних закладах, починаючи з I курсу.

Необхідність отримання знань та навичок самоуправління в школі розуміють 50% респондентів серед першокурсників. До їх оцінки близькі представники V курсу (36%). Необхідність вивчення самоменеджменту у вищому навчальному закладі визнають опитані студенти всіх курсів (33%, 33%, 20% відповідно). В той же час справедливо виділяється необхідність самоосвіти (30%, 27%, 30% відповідно).

**Де, на Ваш погляд, люди повинні отримувати знання і навички самоуправління перш за все?**

	<b>в школі, %</b>	<b>у виз, %</b>	<b>на роботі, %</b>	<b>самостійно, %</b>	<b>інше, %</b>
I курс	50	33	20	30	5
III курс	5,7	33	16,5	27	11
V курс	36	20	20	30	20

Наведені данні свідчать про необхідність формування у студентів вищої школи твердих навичок самоменеджменту (самопізнання, самовизначення, самоорганізації, самоконтролю, самооцінки, саморозвитку тощо), що забезпечить успішне розв'язання більшості проблем керування собою, формування чітких особистісних цілей, раціонального використання свого часу, кваліфікованого опрацювання та використання інформації, щоб краще знати своїх учнів, бачити резерви, закладені в них, допомагати їм оцінювати себе для організації процесу їх самовиховання та самоосвіти [9,93].

В процесі розвитку у студентів почуття професійної гідності, відповідальності та компетентності у вирішенні професійних задач велику роль відіграє можливість активної участі у створенні програми свого професійного розвитку, прийнятті рішень, які стосуються власної освіти, організації навчального процесу та науково-дослідної діяльності. Разом з рішенням навчальних проблем майбутній фахівець повинен одержати можливість акцентувати власні зусилля на саморозвиток та самоствердження, вдосконалення професійних здібностей, становлення професійної самосвідомості [3,7].

Організація навчального процесу у вищій школі покликана сприяти постійному перетворенню особистісно-суспільних цілей у діючий внутрішній стимул професійного становлення студентів, закріплення та розвиток активної професійної позиції і творчого стилю діяльності [3,8].

У кожної людини є нереалізований потенціал. Безумовно, існують межі індивідуальних можливостей: вік, здоров'я, сімейна ситуація, освіта тощо. Але якщо людина спробує хоча б частково подолати ці обмеження, які заважають її розвитку, то можна переконатися, що багато з них лише здаються незборимими. Як казав В.Джеймс, „серед усіх створінь, які живуть на Землі, лише людина може змінити себе” [4,10].

**Висновки.** Таким чином, актуальною проблемою сьогодення є формування творчої та високо професійної особистості вчителя, який вміє керувати собою за будь-яких обставин. Це обумовлює необхідність формування у студентів вищої школи твердих навичок самоменеджменту.

#### Література

1. Завадський Й.С. Менеджмент: Management. – Т.1.- К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 543с.
2. Зайверт Л. Ваше время – в ваших руках: Пер. с нем. – М.: Экономика, 1991.
3. Кондрашова Л.В. Формування професійного „я” майбутніх педагогів засобами особистісно-зорієнтованого навчання в практиці вищої школи// Педагогіка вищої та середньої школи. – Кривий Ріг, 2000, - Вип2. – С.3 – 13.
4. Кръжко В.В., Павлютенков Е.М. Психология в практике менеджера образования. – СПб.: КАРО, 2002. – 304с.
5. Латыпова М. Школьный менеджмент: модное слово или путь к совершенствованию?//Народное образование.- 2000. - №1. – С.76-83.
6. Лукашевич М.П. Теорія і практика самоменеджменту: Навч. посібник. –К.:МАУП,1999. – 360с.
7. Оглоблин В. Персональный менеджмент – основа успешной карьеры//Управление персоналом. - 2004- №14.
8. Основи економічної теорії: Посібник для студентів вищих навчальних закладів /В.О.Рибалкін, М.О.Хмелевський, Т.І.Біленко та ін. – К.: Видавничий центр „Академія”, 2002.-352с.
9. Штельмах Г.Б., Поліщук О.Б. Принцип гуманізації та психологізації педагогічного менеджменту як основа

реалізації особистісно-орієнтованого навчання під час процесу професійної перепідготовки педагогічних кадрів// Педагогіка вищої та середньої школи. – Кривий Ріг, 2004, - Вип7. – С.92 – 96.

*Н.О.Скрильник*

## **ОРГАНІЗАЦІЯ САМООСВІТИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК АКТУАЛЬНА ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

*В статтє рассматривается проблема организации самообразования будущего учителя иностранного языка как важный показатель педагогической техники и мастерства, а также как средство повышения квалификации специалиста.*

*The article is dedicated to the problem of self-education organization in a future teacher of foreign language as an important index of pedagogical technique and skill as well as means of a specialist's qualification improvement.*

Мета даної роботи полягає в тому, щоб за результатами теоретичного аналізу психолого – педагогічної і методичної літератури визначити пріоритетні напрямки щодо дослідження проблеми організації самоосвіти майбутнього вчителя іноземної мови і довести її актуальність для сучасної педагогічної науки, а також окреслити коло питань для проведення подальших теоретичних і практичних досліджень.

Роль педагога у суспільстві є ключовою. Він не тільки сприяє розвитку особистості учня, а й фактично будує засади громадянського суспільства у повсякденній праці.

Національно-культурне відродження України та утвердження гуманізації освіти висувають до діяльності учителя якісно нові вимоги. Державна національна програма “Освіта” орієнтує сучасних педагогів на “формування навичок самоосвіти”, збагачення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації.

В останні роки все більшого розвитку досягає процес інформатизації суспільства, що призводить до пред'явлення підвищених вимог щодо якості праці спеціаліста, наявності



творчого відношення до своєї професійної діяльності та професіоналізму. Щоб відповідати даному рівню спеціалісту необхідно підвищувати свою професійну кваліфікацію. Сучасний ринок праці вимагає, особливо від спеціаліста з вищою освітою, не просто певної суми знань та умінь, але, й особливих навичок: уміння самостійно досягати поставлених цілей, використовуючи власні можливості, а також працю, інтелект і мотиви поведінки колективу. Серед різноманітних способів підвищення кваліфікації важливу роль відіграє самоосвіта.

Така інтегративна якість особистості як "готовність до самоосвіти" досліджувалась багатьма вченими (А.Я.Айзенберг, А.К.Громцева, Г.М.Серіков та ін.). У сьогоденних нестабільних соціальних умовах, коли спеціаліст повинен бути конкурентноспроможним, вона особливо йому необхідна.

Значна увага приділяється педагогічній основі проблеми (С.І.Архангельський, В.І.Андрєєв, А.К.Громцева, Т.І.Гусєва, М.У.Піскунова, Б.Ф.Райський): визначенню структури, змісту, форм і методів теоретичної і практичної підготовки студентів педвузу (О.М.Алексюк, Е.Е.Карпова, Н.Д.Нікандров, І.П.Подласий), питанням професійної підготовки майбутнього вчителя (О.А.Абдуліна, І.А.Зязюн, Г.О.Балл та ін.), вивченню особливостей професійної самосвідомості й самовиховання (О.С.Анісімов, Г.О.Нагорна), становленню професійно-педагогічної спрямованості вчителя (Л.М.Бєляєва, С.Ю.Юсипова, Н.Д.Хмель). Психологічний аспект цього питання розкривається у працях Б.Г.Ананьєва, Л.С.Виготського, М.Ф.Добриніна, О.Г.Ковальова, Г.С.Костюка, О.М.Леонтьєва, В.М.М'ясищева, С.Л.Рубінштейна, О.О.Самаріна.

Особливого значення в сучасних умовах набуває саме проблема організації самоосвіти, як важливого показника педагогічної техніки й майстерності. Як зазначено в "Українському педагогічному словнику" Семена Гончаренко "самоосвіта освіта, яка набувається у процесі самостійної роботи без проходження систематичного курсу навчання в стаціонарному навчальному закладі" [3;296]. Принципам організації самоосвіти: практичній спрямованості взаємозв'язку практичного і теоретичного аспектів; диференціації змісту з

урахуванням рівня педагогічної майстерності; паралельній багатоаспектності; взаємозв'язку з колективними формами підвищення кваліфікації; варіативності форм і методів самоосвіти мають відповідати заходи по самостійному вдосконаленню фахової майстерності. У ході учбового процесу для успішної організації самоосвіти майбутнього вчителя іноземної мови важливо поєднувати різні методи навчання від традиційних - лекції, практичні заняття, до роботи в малих групах, методу проектів, індивідуальних завдань та ін.

Активізація процесу самоосвіти молоді багато в чому залежить від ініціативної позиції викладача на кожному етапі навчання. Характеристикою цієї позиції є: високий рівень педагогічного мислення та його критичність, здатність та прагнення до проблемного навчання, до ведення діалогу зі студентом, намагання чіткого викладення своїх поглядів, здатність до самооцінки своєї викладацької діяльності.

Змістовною стороною активізації організації самоосвіти являється підбір матеріалу, підготовка завдань, конструювання освітніх та педагогічних задач на основі проблемного навчання з урахуванням індивідуальних особливостей кожного студента.

“Самоосвіта” як педагогічне поняття розвивалося на основі поняття “самостійна робота”. “Викладачі повинні з перших днів навчання готувати студентів до самостійного навчання” [4;79]. Тому аналізуючи навчальну діяльність студента треба брати до уваги не тільки її предметний зміст але й одну з її важливих форм – самостійну роботу. Вихідним положенням аналізу є твердження, що організована й керована викладачем навчальна аудиторна та позааудиторна робота студентів, спрямована на виконання завдання, одночасно має бути основою присвоєння ними програми саме самостійної іншомовної діяльності [5;93].

Частка самостійної роботи у змісті професійної освіти виявляється дуже вагомою і може значним чином вплинути на становлення професійної підготовки студентів. Регулювати самостійну роботу нелегко. Потрібно враховувати характер завдань, труднощі, що можуть виникати при виконанні завдань, строки виконання та можливості студентів, їх рівень

підготовленості. Для ефективності процесу самоосвіти важливим є організація спеціальної самостійної роботи.

Проектування змісту самостійної роботи для підготовки студентів до самоосвіти можливо за умови наявності двох базисів: нижній (що має рівень готовності до самоосвіти), верхній (достатній для здійснення самоосвітньої діяльності рівень готовності). Виділимо чотири рівні готовності до самоосвіти - початковий (ознайомлювальний), низький (знання та розуміння), середній (застосування), достатній (аналіз, оцінка та застосування у самоосвітній діяльності).

Під змістом самостійної освіти розуміють навчальні завдання. Для того щоб зміст самостійної роботи сприяв формуванню самоосвіти, при проектуванні завдань:

- формується не набір, а система навчально - самоосвітніх завдань з елементами самоосвітньої діяльності;
- при переході від рівня до рівня збільшується частка самостійності студента у виборі задач у системі навчально - самоосвітніх завдань;
- включаються задачі, що мають певну міру нечіткості, вбачаючи самостійність студента в її усуненні (наприклад, у ланцюгу “мета задачі – способи рішення - результат” відсутній другий компонент, що передбачає самостійність студента при виборі способів рішення).

Самостійність та творча активність з переходом студентів на старші курси приймає характер дослідницького пошуку. Студентам імпонують творчі завдання – підготовка доповідей, проведення досліджень, виступи на студентських конференціях, участь у диспутах. Зміст навчально-самоосвітніх завдань буде змінюватися не тільки залежно від сформованості тих чи інших характеристик готовності до самоосвіти - поінформованості, дієвості, вмінь, але й від індивідуальних особливостей студентів, пов'язаних з мотиваційною сферою та ін. В цьому випадку доречно мати декілька систем навчально-самоосвітніх завдань, поєднаних у модулі відповідно до:

- досягнутого рівня готовності до самоосвіти;
- індивідуальних особливостей та потреб;
- професійної спрямованості, особистої цінності та значущості для студентів.

Також важливого значення набуває системність у самостійній роботі. Такий підхід дозволяє шляхом повільного та послідовного проникнення в науку отримати опосередковані знання, визначити своє відношення до явищ і фактів, що вивчаються. Самостійна робота над предметом, яка стає невід'ємною потребою кожного дня, виховує у студентів вміння самостійно мислити, діяти. Навчання являється нелегкою трудовою діяльністю студента. Самостійна робота, де проявляється активність особистості студента, слугує досить ефективним засобом виховання. Отже, виховні та освітні цілі при правильно організованій самостійній роботі тісно пов'язані. А виявлена самостійність дій та суджень стимулює процес самоосвіти.

Підвищення кваліфікації вимагає самоосвіти, розробки творчих проблем, що виходить за рамки офіційного учбового дня. Тому бюджет часу студента також є однією з основних проблем педагогіки вищої школи. Встановлення часу фактично використаного студентами гуманітарних спеціальностей відрізняється від часу використаного студентами технічних спеціальностей. Таке розходження залежить від навчальних умов на кожному окремому факультеті. Важливо враховувати спеціалізацію факультету та згідно цього визначати співвідношення аудиторних і самостійних робіт згідно з їх роллю у формуванні спеціаліста. Особливої ваги набуває самостійна робота саме у студентів-гуманітаріїв факультету іноземних мов як майбутніх вчителів. З одного боку, володіння іноземною мовою це:

- один із засобів розширення можливостей для самоосвіти;
- до 80% інформації, що міститься у всесвітній мережі подається іноземною мовою (переважно англійська);
- володіння іноземною мовою дозволяє отримувати інформацію, яка ще не була перекладена на рідну мову.

З іншого боку, наявність сформованих навичок самоосвіти сприяє постійному оновленню:

- особистого рівня знань іноземної мови;
- знайомству з новітніми методиками викладання іноземної мови;

- постійно у власній педагогічній діяльності набувати все нових знань в умовах інформатизації суспільства;
- спонукання та залучення в майбутню педагогічну діяльність школярів, як потенційних першокурсників.

Аналіз стану професійної підготовки майбутніх учителів свідчить про наявність розриву між теорією та практикою, постійним збагаченням науки і практики передовим педагогічним досвідом та ефективним впровадженням інноваційних технологій.

Розв'язання протиріч, що виникають, передбачає доцільність спеціального дослідження, спрямованого на формування педагогічної спрямованості, професійного самовдосконалення та організацію самоосвіти майбутнього вчителя, як основного чинника підвищення кваліфікації спеціаліста.

#### Література

1. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. - М.: Высшая школа, 1980. - 368 с.
2. Буряк В.К. Самостоятельная работа учащихся: Кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1984. - 64 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. - К.: Либідь. - 1997. - 373 с.
4. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. Минск, 1981.
5. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. - М.: Русский язык, 1989. - 219 с.
6. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования. М.: Изд. центр «Академия», 2001. - 270 с.

*В.Є.Андріанов, В.І.Марчик, Т.В.Андріанов*  
**СУЧАСНИЙ СТАН ПРОБЛЕМИ ПІДВИЩЕННЯ  
 КВАЛІФІКАЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ  
 ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ**

*Стаття посвящена сучасним проблемам підвищення кваліфікації преподавателя физического воспитания.*

*The article is devoted to the modern problems of increasing qualification of physical training teacher.*

За роки незалежності Україною прийнято ряд стратегічних державних і національних програм, спрямованих на удосконалення системи фізичного виховання [1,3,4]. У цих програмах велике значення надається правовому, організаційному, науково-методичному, медичному, матеріально-технічному та кадровому забезпеченню. В цільовій комплексній програмі “Фізичне виховання – здоров’я нації” зазначається “Система кадрового забезпечення сфери фізичного виховання, фізичної культури і спорту має визначити стратегію її розвитку в нових соціально-економічних умовах” [2]. Все це спрямовано на вирішення багатофункціональних завдань і, насамперед, нових кадрових механізмів управління ними. Тому питання підготовки та підвищення кваліфікації спеціалістів фізичного виховання, на нашу думку, є актуальною задачею особливо у вищих школах, адже фізичне виховання в навчально-виховному процесі є складовою частиною загальної системи освіти, де закладаються основи формування здорового способу життя та підготовка до професійної діяльності. Система критеріїв менеджменту (управління) та методичне забезпечення є основою підвищення кваліфікації викладачів вищої школи.

Мета нашого дослідження – виявити роль взаємовідвідування занять в загальній системі підвищення кваліфікації викладача. Для досягнення даної мети були використані такі методи дослідження: вивчення законодавчих та нормативних документів, аналіз літературних джерел, соціологічне опитування, анкетування, бесіди.

Враховуючи те, що до кафедри фізичного виховання університету надходить велика кількість заявок від викладачів вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації криворізького регіону щодо проходження стажування, нами була розроблена, апробована та введена програма стажування, де головним завданням є проведення та відвідування занять за такими критеріями: культура мовлення викладача на заняттях (постановка та тембр голосу, емоційність, переконливість, багатство інтонацій, дикція, гумор, тощо), психологічна саморегуляція (перевтілення, стриманість у стресових



ситуаціях, подолання нерішучості і самообілізації, зняття напруги і хвилювання, створення оптимального настрою та увага, мислення), культура педагогічного спілкування (передавати своє ставлення до того, що відбувається, зацікавити, захопити запропонованими вправами, орієнтуватися в обстановці, бачити і розуміти реакцію тих, що займаються, встановлювати контакт, бути уважним і спостережливим, запитувати, аналізувати, відповідати, розуміти інших, тощо, культура зовнішнього вигляду (емоційна виразність, міміка, одяг і зачіска, гарне здорове тіло і постава, культура рухів, що відображають доброзичливість, спокій і впевненість).

Систематична і планомірна система відвідування занять в сучасних педагогічних умовах допомагає вдосконалювати мотиваційні, оперативні та інформаційні зв'язки у навчальному процесі. Структура взаємовідвідування занять розроблена в різних регіонах по різному, але вона повинна відображати мету, завдання, принципи, методичні прийоми, зміст цього процесу та естетичний вигляд викладача, його мову та науково-методичний рівень. Як стверджує народна мудрість: "Мало знати – потрібно виконувати, мало хотіти – потрібно і робити", тому не варто при взаємовідвідуванні не лише бути присутнім, а й обмінюватися досвідом роботи, радитися, як зацікавити, поліпшити атмосферу на заняттях з використанням нових технологій навчання, дидактичних засобів, адже заняття не терплять шаблону, варто дотримуватися принципів педагогіки співробітництва, використовуючи всі методи навчання, але, навчаючи інших, треба постійно вчитися самому.

Зміст методичних рекомендацій до проведення аналізу взаємовідвідування занять викладачами кафедри фізичного виховання може складатися із загальних положень, аналізу змісту занять, його науково-методичного рівня, характеристики занять в цілому.

Таким чином, система взаємовідвідування занять в період стажування викладача не іде в розрізі з науково-методичною чи науково-дослідною роботою, вона лише допомагає досягненню вершин своєї професійної майстерності. Взаємовідвідування занять з фізичного виховання в період проходження стажування не лише підвищує, а й збагачує

професійно-педагогічну підготовку викладача. Ми виходимо з того, що у викладача повинно бути все прекрасне: і обличчя, і зачіска, і одяг, і статура, і душа, і думка, а викладання: якісне, змістовне, цікаве, доступне, що вирішує освітні, виховні та оздоровчі завдання.

Поглиблений аналіз та конкретні пропозиції по вдосконаленню взаємовідвідування занять стануть предметом подальшого обговорення, тому що процес підвищення кваліфікації повинен бути постійним для викладача вищої школи.

### Література

1. Закон України "Про фізичну культуру і спорт". Затверджений 24.12.1993 № 3809 – XII.- К., 1993.-22с.
2. Цільова комплексна програма "Фізичне виховання – здоров'я нації". – К., 1998.- 17с.
3. Фізичне виховання: Базова програма для вищих закладів освіти України III-IV рівнів акредитації. – К., 1998.- 26 с.
4. Фізичне виховання. Навчальна програма для вищих навчальних закладів України III-IV рівнів акредитації. – Київ, 2003.

*І.Л.Мінжоріна, В.І.Марчик*

### **ВИКОРИСТАННЯ РЕЙТИНГОВОЇ СИСТЕМИ ОЦІНЮВАННЯ У ВИКЛАДАННІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ**

*Рейтинговое оценивание является одной из основных составляющих кредитно-модульной системы. В эксперименте сделан анализ накопления баллов по различным показателям модульно-рейтинговой схемы "Легкая атлетика и методика преподавания" для I семестра. Повышение интереса студентов к конечному результату обучения способствует формированию более сознательного и активного отношения к учебной деятельности.*

*Grading is a basic method of the credit-modulus system. The experiment has the analysis of accumulation of grades analyzing different results of the credit-modulus system of the scheme „Track and field athletics and methods of teaching” for the I semester. The*

*increasing interest of students in the ultimate result completes more conscious and active attitude towards educational activity.*

Впровадження педагогічного експерименту щодо використання кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації (2004-2004 рр., 2005-2008 рр.) передувє суттєвому реформуванню не тільки вищої школи, а і всіх рівнів освітянської системи країни. Вирішене питання про входження України до єдиного освітнього простору Європи зазначає перехідний період, який вимагає глибокого вивчення можливостей та інтенсифікації експериментальних вишукувань. Світова спільнота плідно і ефективно використовує системи ECTS (європейська), UCTS (азіатсько-тихоокеанська), USCS (США), CATS (Великобританія), що забезпечують якісну підготовку висококваліфікованих фахівців, здатних конкурувати на ринку праці.

Рейтингове оцінювання є однією з головних складових кредитно-модульної системи. В основі рейтингової системи оцінювання, як нової технології навчального процесу, лежать поопераційний контроль і накопичення рейтингових балів за різнобічну навчально-пізнавальну діяльність за певний період навчання [2].

Метою роботи стала ймовірність підвищення активності у студентів до більш якісного засвоєння навчального матеріалу через використання рейтингової системи оцінювання. Завдання включало виявлення особливостей накопичення балів за різними модульно-рейтинговими показниками, спостереження за зростанням інтересу студентів до кінцевого результату навчання та підвищенням активності в їх діяльності.

Експеримент, в якому взяли участь студенти КДПУ І курсу (22 особи), що навчаються за спеціальністю „Початкові класи з фізичним вихованням”, було проведено на практичних заняттях за темою „Легка атлетика та методика викладання” у вересні-жовтні 2004 року. Розроблено і застосовано таблицю оцінювально-контрольних параметрів (табл.1) та схему рейтингових показників теоретичного і практичного навчального матеріалу з легкої атлетики (табл.2).

При розробці модульно-рейтингових показників була використана Модель 2 „Для суспільно-гуманітарних наук” за П.Сікорським [1]. Максимальний рейтинг визначався 100 балами, що відповідало 100% якості знань, яка засвоювалась. При оцінюванні брався взаємозв'язок між рейтинговими показниками та п'ятибальною школою оцінок: „5” – 91-100%, „4” – 76-90%, „3” – 60-75%, „2” – менше 60%.

Таблиця 1.

Оцінювально-контрольні параметри з легкої атлетики  
у I семестрі

Бали	Біг 100 м		Стрибки у висоту „переступанням”	
	чоловіки	жінки	чоловіки	жінки
40 ...	12,2	14,2	155	135
31 ...	12,5	14,5	150	130
26 ...	12,7	14,7	145	125
20*	13,0	15,0	140	120
12 ...	13,4	15,4	135	115
і т.д.				

Прим. \* Всі бали понад 20 зараховуються як додаткові

Програма I семестру передбачає вивчення двох видів легкої атлетики: біг на 100 м та стрибки у висоту „переступанням”. Два змістових модулі були об'єднані в один за семестровою ознакою.

Розгорнута схема модульно-рейтингових показників складається з таких частин: I частина - практичне тестування та контрольні нормативи, для перевірки засвоєння практичного матеріалу; II частина – теоретичне тестування та контрольна робота, для перевірки теоретичних знань. В роботі, відповідно до частин схеми, зроблено аналіз використання студентами можливостей з накопичення рейтингових балів (max. бал приймався за 100%) за градацією: не достатньо, достатньо, задовільно, добре, відмінно.

Практичне тестування виконувалось з використанням методу суворо регламентованої вправи через демонстрацію техніки виконання спеціальних легкоатлетичних вправ (бігові, стрибкові), стартів (високий, низький) та рухи над планкою у

стрибках. Прийом контрольних нормативів було здійснено при застосуванні змагального методу. Теоретичне тестування у формі опитування передувало виконанню контрольної роботи, яка проводилась на останньому занятті. Студенти давали відповіді на питання за методикою викладання видів легкої атлетики, що вивчались, та з удосконалення їх техніки.

Таблиця 2.

Схема модульно-рейтингових показників  
„Легка атлетика та методика викладання” у I семестрі

Бали	Практичне тестування					Контрольні нормативи		Теоретичне тестування		Контрольна робота	Додаткові бали	Сума балів
	Біг з високим підніманням стегон	Біг з закиданням гомілок	Високий старт	Низький старт	Рухи над планкою у стрибках у висоту	Біг на 100 м	Стрибок у висоту „переступанням”	Біг на 100 м	Стрибок у висоту „переступанням”			
5	5	5	5	5	5	20	20	10	10	10		100

На протязі викладання дисципліни студент самостійно розроблював індивідуальну схему модульно-рейтингових показників. Результатом перевірки засвоєних знань стала диференційована атестація.

Аналіз використання можливостей з накопичення балів за частинами схеми показав, що на практичному тестуванні відмінну кількість балів отримали 31% студентів, а 60% студентів - добру (табл.3). Це пояснюється тим, що рухові дії, що були запропоновані для тестування, не є високо координаційними, тому їх виконання не викликало у студентів особливих труднощів. Втім, використання цих вправ є доцільним, так як вони складають основу техніки видів легкої атлетики, що вивчались.

**Таблиця 3.**

**Використання можливості з накопичення балів за частинами схеми модульно-рейтингових показників у відсотках**

Градації	I частина		II частина	
	Практичне тестування	Контрольні нормативи	Теоретичне тестування	Контроль-на робота
недостатньо	-	4	-	4
достатньо	-	32	9	9
задовільно	9	13	36	37
добре	60	23	24	18
відмінно	31	28	31	32

Прийом контрольних нормативів виявив, що відмінну кількість балів, нарахованих по таблиці 1, отримало 28% студентів. Задовільну, достатню і недостатню кількість балів одержали 49% студентів, що свідчить про низький рівень розвитку швидкісно-силових якостей. Контрольні нормативи для цих студентів є невикористаним резервом, оскільки оцінювально-контрольні параметри відповідають вимогам даної спеціальності. Обробка даних у виборці не відповідає статистичним правилам нормального розподілу результатів, що пояснюється неоднорідністю групи за рівнем спортивної кваліфікації (від III розряду до Майстра Спорту).

За розділами теоретичної підготовки тільки до 60% студентів здобули бали, що відповідають градації „відмінно” і „добре”. Аналіз індивідуальних схем виявив, що студенти, які набрали відносно малу кількість балів за практичним тестуванням, змогли якісно підготуватись до наступного теоретичного і отримати, в більшості, відмінну і добру кількість балів.



Таким чином, використання модульно-рейтингової системи дозволяє викладачу і студенту контролювати накопичення балів на протязі зазначеного періоду навчання та можливість скеровувати сумісні зусилля. Рейтингова система оцінювання стимулює підвищення інтересу до кінцевого результату, що сприяє формуванню більш свідомого і активного відношення до навчальної діяльності.

#### Література

1. Сікорський П. Експериментальне положення про кредитно-модульну технологію навчання у вищих навчальних закладах // Освіта. – 2004. - №19. – С.4-5.
2. Якименко Ю. Кредитно-модульна система як важлива складова інтеграції вищої освіти України до загальноєвропейського освітнього простору // Вища школа. – 2004. - №1. – С. 50-63.

*Н.В.Дудніченко*

### **ТВОРЧИЙ КЛІМАТ У МЕТОДИЧНІЙ РОБОТІ ЯК ОДНА З УМОВ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО СТИЛЮ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА**

*В статтє раскрыта зависимость развития творческого стиля деятельности учителя от предоставляемых условий методической работой школы. Организация творческого климата на методической работе, как одного из условий, – это высокая возможность положительного отношения учителя к профессионально-личностной деятельности.*

*There is a dependence of the development teacher's creative style from the present conditions of school's work. The organization of creative climate during the method work as one of the condition is a high possibility of teacher's positive attitude to professional-personal work.*

Для здійснення оптимізації процесу навчання вчитель повинен володіти високим рівнем творчого стилю діяльності, а це в свою чергу - вміння враховувати власні творчі можливості, вміло забезпечувати вибір та реалізацію форм, методів і темпу викладання навчального матеріалу, вміло поєднувати загальні

принципи та закономірності навчально-виховної діяльності з виявленими умовами своєї опосередкованої діяльності.

Творчий стиль діяльності педагога є динамічною характеристикою особистості вчителя як показника його професіоналізму.

Визначення поняття “творчий стиль діяльності” знаходимо в працях Л.В.Кондрашової: “Творчий стиль діяльності - це цілісна система взаємообумовлених заходів та дій, спрямованих на досягнення педагогічних цілей, творче оволодіння вміннями і методами професійно-педагогічної діяльності, встановлення комунікативних зв'язків у навчально-виховному процесі та аналіз результатів педагогічної роботи” [3,9].

У дослідженні Л.В.Кондрашової творчий стиль розглядається як складна якість особистості, процес формування якої пов'язаний із якостями кожної людини, тобто творчий стиль передбачає поєднання професійного та індивідуального в кожній особистості.

Оскільки творчий стиль діяльності є складовою професіоналізму, то тісно пов'язаний із процесами формування пізнавальної та емоційної сфери.

Творчий стиль діяльності виявляється на рівні суб'єкта творчості як складна багатомірна система, основні компоненти якої - мотиваційний, інтелектуальний, емоційно-вольовий. Змістовний аналіз однієї з цих підструктур, що об'єднує риси творчої діяльності, які закріплюються в інтелектуальних якостях, дозволив виділити сукупність таких елементів, як здібність до “бачення” проблеми, діалектичність, критичність, антиконформізм та інше.

Для розвитку творчої діяльності педагога зроблено на сьогодні чимало: вироблено педагогічні теорії та системи, створено методичні рекомендації та посібники. Але все ж таки творчий стиль діяльності педагога розвинутий недостатньо. Особливість творчого стилю діяльності педагога в тому, що стиль - це не тільки масова, але й індивідуальна діяльність.

Беручи до уваги все вище сказане, важливим фактором розвитку творчого стилю діяльності педагога є виважена методична робота.

Методична робота - це систематична, цілеспрямована, колективна та індивідуальна, теоретична і практична діяльність учителя, спрямована на вдосконалення своєї майстерності. Її мета полягає в тому, щоб підвищити ефективність навчально-виховного процесу. Методична робота служить одним із засобів управління названим процесом. Один із напрямків внутрішньошкільної методичної роботи – це навчання вчителів, впровадження в їхню роботу ефективних, раціональних методів викладання, використання технічних засобів навчання з метою розвитку творчого стилю діяльності педагога.

Завдання методичної роботи школи полягає в умінні розглянути елементи творчості педагога, виявити сильні риси особистості та, посилаючись на них, удосконалювати всю її структуру, формуючи той індивідуальний стиль, який властивий творчій діяльності.

Реалізація цих завдань здійснюється у процесі суспільно-трудової діяльності педагогів. Шляхом включення педагогів у суспільно-трудова діяльність розвивається творчий стиль діяльності педагога. Успіх розвитку творчого стилю діяльності педагога залежить від умов, що створені методичною роботою.

З точки зору організації, умова тлумачиться як фактор (латинське *factor* - чинник), тобто рушійна сила, причина будь-якого процесу [6,72].

На думку С.В.Висоцького, у психолого-педагогічному тлумаченні, умова становить сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних засобів його здійснення, коли забезпечується успішне вирішення поставлених педагогічних завдань. В цілому контексті умови виступають у ролі динамічного регулятора інформації, особистісних, психологічних і педагогічних факторів навчання [1,91].

Створення творчого клімату на методичній роботі є важливою умовою для розвитку творчого стилю діяльності педагога. У "Психологічному словнику" клімат розглядається як якісна сторона міжособистісних стосунків, що виявляються в сукупності психологічних умов. Ці умови або сприяють, або перешкоджають продуктивній колективній

діяльності та всебічному розвитку особистості у групі [5]. Без сумніву, творчий клімат уможливорює творчу продуктивну спільну діяльність вчителів і творчий розвиток особистості.

В.О.Кан-Калік та Н.Д.Нікандров вважають, що успішність розвитку творчого стилю діяльності педагога відбувається під час “створення творчої лабораторії, необхідність усвідомлення педагогічної діяльності як творчості, постійне творче професійно-особистісне самовиховання” [2,68].

“Є підстави стверджувати, - відзначає Б.Д.Паригін, - що за своєю природою психологічний бар'єр є стійка установка чи психологічний настрій особистості, зафіксований на вже досягнутому результаті. А це гальмує подальшу мобілізацію та використання духовного потенціалу людини” [4,29]. Емоційно-психологічний бар'єр, на думку Б.Д.Паригіна, містить у собі такі процеси чи навіть стан людини в цілому, що “консервують” схований емоційно-інтелектуальний потенціал її активності. При цьому шляхи подолання психологічних бар'єрів варто шукати в особливостях особистісних характеристик учителів, у їх морально-психологічній готовності до творчого пошуку.

Виходячи з вище сказано, важливими ознаками творчого клімату є: довіра та висока вимогливість членів групи один до одного; доброзичливість та ділова критика; вільне висловлювання власної думки під час обмірковування питань, що стосуються всього колективу; відсутність тиску з боку керівника методичної роботи на вчителів і визнання за ними права приймати потрібне для групи рішення; достатня інформованість про задачі та стан справ під час виконання; задоволеність належністю саме до цього колективу; високий ступінь емоційної включеності та взаємодопомоги у ситуаціях, що викликають стан фрустрації у будь-якого вчителя, прийняття на себе відповідальності за стан справ у колективі кожним учителем.

У дослідженні академіка Р.Х.Шакурова стверджується, що серед регулюючих мотивів, які суттєво впливають на формування творчого стилю, є бажання викликати доброзичливе ставлення колег і керівництва, стати престижним. Тому творча атмосфера у педагогічному колективі має бути стимулюючою [7].

Культурне та творче середовище, створене методичною роботою у школі, моделює світ людських стосунків, забезпечує творчий клімат і психологічний комфорт, духовно-моральне благополуччя і сприяє досягненню успіхів у педагогічній діяльності. Без сумніву, перебування в такому середовищі забезпечує педагогу не тільки комфортність, психологічну захищеність, але й умови для творчості.

У зміст методичної роботи вводяться педагогічні ситуації. Ситуації - це обставини, в які ставиться вчитель та які викликають у нього потребу в обміні інформацією

Причому, ми прагнемо моделювати у методичному процесі ситуації, максимально наближені до реальних. Нами практикувалися предметні ситуації (зовнішня обстановка, знання учнів), широко використовувалися стандартні та нестандартні ситуації, а також проблемні:

- учень, що сидить біля вікна, постійно у нього дивиться, на запитання вчителя: "Чому ти не слідкуєш у підручнику?", відповідь дає: "Не цікаво";

- дівчина, що тільки-но перейшла з нової школи, декілька тем з кожної дисципліни засвоїла, тому на уроці вона заважала працювати іншим учням класу.

Під час організації методичної роботи кожен учитель залучається у різноманітні ситуації і форми методичного та педагогічного процесу. Завдання цієї роботи полягає в тому, щоб стимулювати психологічні, творчі механізми, що забезпечували б самореалізацію та самовираження особистості кожного вчителя, який бере участь у творчій діяльності, стимулювали б його творчий пошук і активність.

Проблема полягає в тому, щоб у ході занять об'єднати творчу активність усіх учителів, щоби вони відчували себе організаторами методичного процесу.

Використання різних форм методичної роботи (методична ярмарка, прес-конференція, круглий стіл, КВВ) забезпечує умови всебічного прояву творчого потенціалу кожного вчителя. Беручи на себе цю роль, учителі оволодівають досвідом творчого підходу, вчать використовувати вміння, серед яких особливе значення мають:

- креативно мислити,

- творчо уявляти навчально-виховний процес,
- вводити нові технології.

Оволодіння цими вміннями забезпечує вчителям розвиток творчої активності. Результативність методичної роботи безпосередньо залежала від своєчасного врахування індивідуальних особливостей і можливостей учителів, їхньої здатності швидко знаходити творче розв'язання педагогічних задач, позбавлення їх від стереотипних штампів, шаблонних дій.

Для надання творчої атмосфери у методичній роботі, організовуються творчі групи вчителів за дисциплінами. Всі групи працюють над єдиною темою "Творча діяльність учителя на уроці", але кожна окремо опрацьовує позитивний вплив такої роботи за своєю дисципліною, стан розробки проблеми на сучасну пору, проводили бесіди, спостереження і анкетування з учнями.

Під час педагогічної ради або інших організаційно-методичних заходів такі групи організовують дискусії, висвітлюють питання у формі творчого звіту і виступу, готують рекомендації з проблеми.

Організована методична робота має збагачувати вчителів новими досягненнями педагогічних досліджень і передового досвіду, залучати кожного педагога до свідомої, творчої діяльності, спрямованої на розв'язання проблем, які постійно виникають у школі.

Діяльний початок під час методичної роботи стимулює у педагога такі якості, як: активність, самостійність, ініціативність і нестандартність у практичних діях.

Ефективність методичної роботи у закріпленні творчого стилю діяльності багато в чому залежить від стійкої установки вчителів на постійне вдосконалення особистісних творчих сил, від стимулювання в них мотивації творчого пошуку під час вирішення навчально-пізнавальних задач, від усвідомлення ними структури та механізму практичної творчості. Серед форм методичної роботи школи велике значення має цілеспрямоване залучення вчителя до творчої праці.

Формування стилю діяльності - складний процес, основу якого становить виховання, самовиховання розумових



здібностей, почуттів і вчинків, що входять до професійної поведінки вчителя. Тому зазначимо, що під час визначення активних форм методичного навчання, використовується особистісне залучення до творчої педагогічної діяльності, оскільки почуття вчителя впливають на вибір правильного розв'язання завдань, оптимальних дій.

Для того, щоб кожен учитель був творчо активним під час складання плану-конспекту уроку та під час його проведення, слід внести зміни мислення вчителів. Серед учителів поширена думка, що можна писати конспект за вже готовою методичною рекомендацією. Методична робота засвідчує розбіжність між результатами в діяльності вчителів і сучасними вимогами до навчально-виховного процесу.

Для творчої активності під час методичної роботи кожному вчителю пропонуються конкретні завдання для розробки певної теми. З цією метою колективну тему: "Індивідуально-диференційований підхід у навчанні" необхідно поділити на підтеми: "Індивідуальний підхід під час перевірки домашнього завдання у 2 класі", "Використання наочності під час індивідуального підходу у 1 класі", "Варіативні завдання для сильних учнів у 3 класі" враховуючи бажання, інтереси і досвід методичної роботи вчителів.

Для створення належної атмосфери для творчої діяльності вчителів надається їм можливість працювати над пропонованою темою семестр, використовуючи напрацьований матеріал у своїй роботі.

З метою самоствердження вчителя у творчій діяльності створюється стінка "Досвід наших учителів-новаторів початкових класів", у якій пропонувалися методичні нововведення: розробки уроків, приклади розв'язання цікавих педагогічних ситуацій тощо.

Для створення творчого клімату у педагогічному колективі практикується робота у творчих групах. Учасникам цих груп пропонувалися завдання, розробка проблемних питань, пошук нестандартних підходів до їх розв'язку.

Використання в організації методичної роботи різноманітних форм забезпечує творчий клімат, в якому кожен учитель виступає у ролі активної дії.

Розвитку творчого стилю діяльності вчителя сприяє морально-психологічна атмосфера, інноваційні зміни, що відбуваються як у методичній роботі, так і у педагогічній діяльності. Головними принципами оновлення методичної роботи у школі є творче середовище, в якому моделюється світ людських стосунків, забезпечується творчий клімат і психологічний комфорт, духовно-моральне благополуччя, що сприяє досягненню успіхів у педагогічній діяльності. Безперечно, що перебування в такому середовищі забезпечить педагогу не тільки комфортність, психологічну захищеність, але й умови для творчості.

З огляду на це можна говорити, що творчий клімат, створений методичною роботою, сприяє виробленню позитивного творчого відношення до особистісної професійної діяльності.

### Література

1. Высоцкий С.В. Структура психолого-педагогических условий формирования поисково-творческой направленности личности в процессе обучения // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім.К.Д.Ушинського: Зб. наук. праць. - Одеса, 1999. - Вип.8-9. - С.90-94.
2. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество / Под ред. И.А.Зязюна. - М.: Педагогика, 1990. - 144с. Философская энциклопедия / Под ред. Ф.Н.Константинова. В 5 т. Т.5. - М.: Советская энциклопедия, 1970. - 740с.
3. Кондрашова Л.В. Формирование творческого стиля деятельности будущего учителя // Педагогічні науки: Зб. наук. праць. - Херсон: Айлант, 1999. - Вип.8. - С.8-14. - 29с.
4. Парыгин Б.Д. Научно-техническая революция. Социально-психологические проблемы. - М.: Политиздат, 1978.
5. Педагогический словарь. В 2 т. Т.2. / Гл. ред. Каиров И.А. - М.: Академия педагогических наук РСФСР. - 1960. - 766с.
6. Педагогическая энциклопедия. В 4 т. Т. 2. / Ред. И.А.Каиров, Ф.Н.Петров. - М.: Советская энциклопедия, 1965.- 955с.

7. Шакуров Р.Х. Мотивы и стимулы педагогического труда: ориентация на личность // Специалист. - 1994. - №2. - С.35-37.

*Г.Б.Штельмах*

### **СИСТЕМА РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ОГРАНИЧЕНИЙ УЧИТЕЛЯ ВО ВРЕМЯ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ**

*У цій статті розглядається система обмежень педагогічних кадрів і пропонуються шляхи розв'язання цієї проблеми.*

*This article deals with the system of pedagogical berries and proposes the ways of solving of this problem.*

Реформирование национальной системы образования направлено на создание условий для свободного самосовершенствования личности учителя, поэтому сегодня большое внимание уделяется проблеме формирования творческой личности учителя. Совершенствование педагогического профессионализма является одной из существенных и основополагающих составляющих в решении поставленной проблемы. Современный учитель должен обладать организаторскими, экспрессивными и коммуникативными способностями, чтобы успешно организовать жизнь и деятельность детского коллектива, подготовить учащихся к жизни в новых экономических условиях.

Как достичь этого? Что необходимо сделать, чтобы достичь желаемого результата в системе "учитель – ученик"?

Особый интерес к этим вопросам проявляют учителя, находившиеся на курсах повышения квалификации.

Программа процесса профессиональной переподготовки учителей предусматривала ознакомление их с актуальными проблемами педагогического менеджмента, с концепцией ограничений педагогов, которые сдерживают потенциал и результаты деятельности коллектива или отдельных учителей.

Анкетирование, проведенное на курсах повышения квалификации, (принимало участие 500 человек) дало возможность выявить те трудности - препятствия, с которыми сталкиваются учителя. К ним можно отнести:

- отсутствие уверенности в своих действиях - 42,7 %;
- отсутствие четких целей - 38,3%;
- опасение вражды, боязнь проявлений гнева со стороны учащихся и их родителей - 11%;
- недооценкой самого себя - 8 %.

Это натолкнуло нас на мысль прочитать на курсах повышения квалификации учителей спецкурс по теории педагогического менеджмента и познакомить учителей с концепцией ограничений, научить их вовремя снимать эти препятствия.

На наш взгляд, педагогический менеджмент - это систематизированная научная отрасль, которая обеспечивает эффективную организацию педагогического труда, постоянное возрастание его производительности, сотрудничество в системе "учитель - ученик - родители", мотивацию творческого заинтересованного труда. Мы считаем, что творческий учитель - это прежде всего руководитель, способный определить общее направление развития личности ученика, способный предвидеть изменения и управлять ими, умеющий управлять внешними отношениями. В силу специфики педагогического труда учителя практики сталкиваются с трудностями в процессе практической деятельности.

Большое внимание проблеме изучения человеческих ограничений уделяли Майк Вудкок и Дейв Френсис, Ю.К.Бабанский, И.Я.Лейнер, М.Н.Скаткин, Т.И.Шамова и другие. По их мнению, ограничение - факторы, которые сдерживают потенциал каждого человека и результаты деятельности всего коллектива.

Цель статьи - выявить ограничения, с которыми сталкиваются учителя в ходе учебно-воспитательного процесса и предложить пути снятия этих препятствий.

Для учителей школ существенными являются следующие ограничения:

- неумение управлять собой;

- личные ценности;
- нечеткие личные цели;
- отсутствие творческого подхода к решению поставленных проблем;
- неумение влиять на собеседника;
- неумение предвидеть и снять конфликты;

Многие учителя не могут в полной мере распределить рабочее время, не умеют снимать стрессы в жизни.

Поэтому на курсах повышения квалификации мы большое внимание уделяли проблеме организации здорового образа жизни, учили педагогов работать с людьми, неуверенными в себе, учили снижать тревожность в ситуации, когда задание не выполнимо.

Много внимания мы уделяли рациональному распределению сил учителя. Психическую энергию мы использовали в конструктивном или деструктивном направлении.

С помощью тренингов мы закрепляли у учителей положительные чувства: желание, веру, любовь, энтузиазм, надежду, сопереживание, заинтересованность. Всё это давало возможность сделать работу интересной, создать гуманные отношения между участниками процесса повышения квалификации.

Немаловажное значение имеет система работы по выработке у педагогов стиля управления людьми. Стиль работы с детьми зависит от целого ряда факторов: характера, темперамента, способностей, привычек, ценностных ориентации, мировоззрения человека.

Мы полагаем, что в работе с детьми он определяется характером централизации власти и формой влияния на детский коллектив.

Как известно, существуют следующие виды власти в образовательных учреждениях:

- власть, в основе которой лежит полевое принуждение, используя рычаги этой власти педагог влияет на учащихся под страхом наказания;
- власть, которая основывается на поощрении, когда учитель материально и морально стимулирует детский коллектив;

- власть компетентного учителя-руководителя, уважаемого со стороны коллег, администрации, учащихся и их родителей;
- власть примера, когда учащиеся так высоко оценивают своего учителя, что хотят быть похожими на него.

Так как мы отмечали, что стиль управления зависит и от типа власти, которую использует педагог в работе с детьми, рассмотрим некоторые типы акцентуации характера. К примеру:

- циклоидные, когда поочередно чередуются фазы плохого и хорошего настроения,
- гипертимный, когда учителю постоянно свойственно приподнятое настроение, высокая психическая активность, активная жизненная позиция,
- астенический - быстрая утомляемость, что чаще всего приводит к депрессии,
- сензитивный - повышенная впечатлительность, ощущение собственной неполноценности,
- лабильный - резкая смена настроения в зависимости от обстоятельств.

Учитывая всё это, мы на лабораторных занятиях путём решения педагогических ситуаций, участия в ролевых, деловых играх, в психологических и педагогических зарисовках, отработывали демократический стиль управления детским коллективом, основанный на доверчивых отношениях, когда педагог руководствуется правилом "от каждого ребёнка - к совместной деятельности".

В ходе процесса профессиональной переподготовки учительских кадров мы развивали способность педагогов планировать и принимать решения, анализировать развитие ситуации на перспективу, определять возможность влияния внешних факторов на деятельность.

Мы учили руководителей детских коллективов работать с человеческим фактором, контролировать достигнутые результаты учащихся, анализировать их, сравнивать их с показателями мониторинговых исследований.

Программа формирующего эксперимента включала воспитание организованности и целесообразного использования времени путём вовлечения учителей в различные виды



общественной и методической работы. Педагоги работали с документацией, учились разумно распределять собственное рабочее время, прорабатывать различную информацию, учились работать в условиях повышенной психической нагрузки.

Особое внимание было уделено развитию коммуникативных способностей, которые определяют формирование творческой личности учителей. С помощью тренинговых методик мы развивали у педагогов умение выслушать собеседника, воспринимать информацию из уст другого человека, умение убеждать окружающих, умение выступать публично, работали над воспитанием готовности к непредвиденным выступлениям.

Одновременно мы развивали навыки общения, которые выражаются в способности к эффективному взаимодействию с учащимися и их родителями, с коллегами. Мы учили педагогов анализировать и контролировать стрессовые и кризисные ситуации, развивали умение снимать конфликтные вопросы.

В ходе опытно-экспериментальной работы, мы создавали условия, которые стимулируют педагогов на развитие личных способностей, воспитывают их критическое отношение к недостаткам в работе, развивают умения достигать поставленные цели, принимать ответственное решение в экстремальных ситуациях.

Немаловажное место в опытно-экспериментальной работе было отведено развитию гибкости учителей, совершенствованию умения правильно и уверенно решать управленческие и педагогические задачи в условиях неопределённости или в напряженных условиях.

Предложенная система работы давала возможность - формировать творческого учителя - менеджера, способного помочь каждому члену педагогического коллектива, каждому ученику осознавать собственные действия, поощрять инновации своих коллег.

Следует отметить, что учителя, получившие определённую систему знаний по педагогическому менеджменту, овладевшие информацией о системе ограничений, которая так мешает педагогам в обыденной жизни, знающие, как преодолеть эти препятствия, отличаются

от своих коллег развитой способностью обеспечивать себе поддержку на каждом уровне общения, умением анализировать каждую точку зрения своих коллег, развитой способностью эффективно взаимодействовать с руководством, коллегами, родителями, учащимися; умением предотвращать конфликты и эффективно решать их, умением правильно и уверенно решать профессиональные задачи.

Результаты защиты квалификационных работ учителей на курсах повышения квалификации, наблюдений, бесед с участниками опытно-экспериментальной работы свидетельствуют об эффективности предложенной системы работы в ходе процесса профессиональной переподготовки учительских кадров.

Это подтвердило целесообразность внедрения в практику работы факультета повышения квалификации учительских кадров предложенной модели снятия педагогических ограничений для раскрытия внутренней парадигмы педагогов как менеджеров детского коллектива.

*А.А.Пермяков, А.В.Порохненко*

## **ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ И СПОРТОМ**

*У статті аналізуються уміння студентської молоді планувати своє дозвілля, форми організації вільного часу, причини занять фізичною культурою і спортом, фактори, що впливають на заняття фізичними вправами.*

*The shedents youth skill for planning leisure, forms of their free organization, the cause of physical training culture, which influence on physical exercises has been analysed.*

Одна из проблем современной педагогики – повышение уровня здоровья студенческой молодежи, привития ей умений и навыков здорового образа жизни, привлечения к регулярным занятиям физической культурой и спортом.

Исследования В.К.Бальсевича, Э.Н.Гуанского, П.К.Дуркина, М.П.Лебедева, А.В.Лотоненко, А.А.Полозова [1,3,4,6,8] и других ученых говорят о необходимости увеличения доли занятий физическими

упражнениями в структуре свободного времени студентов; введения новых, нетрадиционных форм досуговой деятельности по физической культуре; формирования у юношей и девушек интереса и потребности к регулярным занятиям физической культурой и спортом.

Время, отводимое на занятия физическим воспитанием в вузе, недостаточно для того, чтобы уровень двигательной активности студентов был на достаточно высоком уровне. Это приводит к тому, что у большинства юношей и девушек наблюдается гиподинамия, что негативно сказывается на состоянии их здоровья. В связи с этим значительно повышается роль занятий физической культурой и спортом после академических занятий, во внеучебное время. Это могут быть самостоятельные занятия (выполнение утренней гигиенической гимнастики, бег, занятия аэробикой, силовой гимнастикой, штангой, гиревым спортом и др.), а также занятия в различных спортивных кружках и секциях – волейбола, баскетбола, настольного тенниса, легкой атлетики и т.п. Все это способствует развитию физических качеств: силы, выносливости, гибкости, ловкости, скорости. Одновременно улучшается работоспособность организма, сопротивляемость к различным заболеваниям, снижается утомляемость.

Однако отношение студентов к занятиям физической культурой и спортом неоднозначно. Для выявления этого отношения нами было проведено анкетирование студентов 1-4 курсов различных факультетов Криворожского педуниверситета; число опрошенных составило 358 человек. В анкету входили вопросы о влиянии занятий физической культурой и спортом на здоровье человека; регулярность занятий физической культурой и спортом, наличии режима дня, формах досуга и другие.

Для того, чтобы заниматься физической культурой и спортом, необходимо планировать время на эти занятия. Но, как показали результаты опроса, режим дня имеют и регулярно его выполняют лишь 16,4% студентов; 30,2% студентов режим дня имеют, но выполняют его лишь иногда, от случая к случаю; остальные 53,4% студентов ответили, что режима дня у них нет. Таким образом, более 80% если и планируют иногда занятия

физическими упражнениями, то делают это редко, а более половины – не делают этого никогда.

В то же время большинство студентов понимают важность и значимость регулярных занятий физической культурой и спортом, их влияние на организм человека. Так, 71,8% опрошенных отметили, что регулярные занятия физической культурой и спортом улучшают физическое состояние; 63,6% знают о повышении работоспособности организма; 44,8% - об уменьшении утомляемости; 42,1% - о снижении заболеваемости; 38,7% - об улучшении настроения и самочувствия. 60,0% считают, что физическая культура и спорт усиливают волевые качества; 69,2% - делают фигуру, тело более красивым; 55,6% указали на улучшение красоты и пластики движений; 35,2% - на всестороннее и гармоническое развитие личности.

27,6% опрошенных студентов указали, что регулярные занятия физической культурой и спортом оказывают заметное влияние на уважение со стороны окружающих; 24,6% - на развитие общительности, коммуникабельности; 24,0% - на интеллект, умственное развитие; 28,4% - на успехи в учебе.

Ответы юношей и девушек несколько отличаются друг от друга, но в целом представленные цифры дают объективную картину. Как видим, мнения студентов сходятся на том, что занятия физической культурой бесспорно влияют на физическую сферу человека, красоту и пластику движений, его волевые качества и являются условием всестороннего развития. Меньшая степень влияния отмечена студентами на успехи в учебе, общительность, уважении со стороны окружающих.

Вместе с этим, из всех разнообразных форм досуга занятиям физической культурой и спортом отводится довольно скромное место: если просмотру телепередач, видеозаписей отдают предпочтение 90,3% ; прослушиванию аудиозаписей – 88,1%; чтению художественной литературы – 44,8%; посещению дискотек – 42,7%; то занятиям различными физическими упражнениями – 30,3% студентов. Сюда входят занятия в группах здоровья (шейпинг, аэробика), игры в волейбол, футбол, настольный теннис и др. Как правило, данными видами физических упражнений занимаются лишь те

студенты, которые хотят укрепить свое здоровье, поэтому число регулярно занимающихся составляет лишь 12,1%. Регулярные занятия спортом характерны только для 5,2% студентов.

Основными причинами такого отношения к занятиям физической культурой и спортом являются: первая – недостаток времени, на которую указали 18,5% опрошенных девушек и 41,6% юношей; вторая причина – отсутствие в достаточной мере личного упорства, воли, настойчивости – отметили 17,5% девушек и 20,8% юношей.

Указанные причины действительно присутствуют в достаточно напряженном режиме труда и учебы студентов. Но, как показывает практика, за счет рационализации, научной организации режима дня можно без видимого ущерба найти от 2% до 6% недельного бюджета времени. Об этом также косвенно свидетельствуют сами различия в числе ответов девушек и юношей, хотя условия учебы одинаковы для тех и для других. Можно считать, что вторая причина в какой-то мере является отражением молодежного инфантилизма – неготовности приложить личные волевые усилия или, наоборот, преодолеть собственную лень в случае добровольного выбора, хотя бы и даже касающегося самого студента.

В исследовании мы попытались выявить самооценку физического состояния студентов. Для этого им было предложено по пятибалльной шкале дать собственную оценку. В результате были получены следующие данные: абсолютное большинство опрошенных (70,3%) оценили свое состояние как отличное и хорошее, и только 5,8% – как удовлетворительное и неудовлетворительное. В то же время от 33% до 47% девушек отметили, что в конце учебной недели у них наблюдается раздражительность, плохое настроение, сонливое состояние; у юношей на данные признаки указали от 22% до 26%.

Причины занятий физической культурой и спортом у юношей и девушек различны. Если у девушек основными причинами являются поддержание внешних форм (характер телосложения, соотношение роста и веса, особенности фигуры), то у юношей – забота о развитии мускулатуры, пропорций телосложения, выносливости и других физических качеств. Так, 54,4% девушек основными причинами занятий физической

культурой и спортом назвали заботу о снижении веса тела; 27,3% - пропорции телосложения; 21,5% - показатели гибкости и 20,7% - показатели координации. У юношей причины следующие: забота о развитии мускулатуры – указали 61,2%; показателях выносливости – 47,6%; пропорциях телосложения - 50,0%; показателях координации – 33,6%; показателях быстроты, скорости – 32,4%.

Одним из факторов, влияющих на формирование интереса студентов к регулярным занятиям физической культурой и спортом, является глубокое знание теоретического материала и умелое использование его на практике. Знание основ физического воспитания дают студенту представление о процессах, происходящих в организме; влияние физической нагрузки на организм человека; умение правильно подобрать комплексы упражнений для самостоятельных занятий; правильно распределить нагрузку во время этих занятий и многое другое. Результаты опроса показали, что уровень теоретических знаний студентов недостаточно высок – по оценке самих студентов он немного выше трех баллов по пятибалльной шкале. Если учесть, что самооценка бывает, как правило, завышенной, то уровень теоретических знаний студентов в области физического воспитания находится в области трех баллов и ниже.

Выше мы отмечали, что часть опрошенных студентов занимаются физическими упражнениями (занятия шейпингом, аэробикой, играми в волейбол, футбол и др.). Одним из простейших видов физических упражнений, не требующих значительных затрат времени, оборудования, специально подготовленного места, является утренняя зарядка. Но ее делают регулярно лишь 7,1% студентов. Основными причинами, не позволяющими регулярно заниматься утренней зарядкой, студенты назвали следующие: “утром нет времени” - 69,8% опрошенных; “нет потребности и желания” - 41,5%; “нет условий для занятий” - 22,7%; “не считаю необходимым” - 11,6%.

Учитывая, что многие студенты живут по индивидуальному графику, для них наиболее эффективными формами занятий физической культурой могут стать индивидуальные, к которым кроме утренней зарядки относят:



выполнение специально подобранных физических упражнений для устранения различных недостатков в физическом развитии или остаточных явлений после болезни; выполнение физкультурных мероприятий для повышения уровня физической подготовленности или отдельных физических качеств; продолжительные прогулки или походы выходного дня; занятия оздоровительными мероприятиями с целью закаливания, подготовка к сдаче учебных зачетных требований и другие.

Литературные источники говорят, что на отношение к занятиям физической культурой и спортом студентов оказывает социальное окружение. Наше исследование показало: на первое место здесь выходят близкие друзья (отметили 36,5% девушек и 41,6% юношей), далее следуют родители (отметили 30,0% девушек и 37,6% юношей), и на последнем месте находятся педагоги, преподаватели физического воспитания, медицинские работники, т.е. те специалисты, в обязанность которых входит агитация за здоровый образ жизни (отметили 8,4% девушек и 10,2% юношей).

Анализ результатов исследования показал: отношение студенческой молодежи к занятиям физической культурой и спортом еще нужно формировать. Это видно из того, что для значительной части студенчества (как девушек, так и юношей) регулярные занятия еще не стали жизненно важной потребностью. Основными факторами, влияющими на занятия физическими упражнениями, являются желание иметь красивую фигуру, улучшение уровня физического развития, развитие определенных физических качеств. Повышение уровня теоретической подготовки, привитие студентам навыков планирования различных занятий в режиме дня, улучшение работы специалистов по пропаганде ведения здорового образа жизни, привлечение юношей и девушек к нестандартным занятиям физическими упражнениями (бодибилдингом, шейпингом, армреслингом и др.) позволит повысить их интерес к занятиям физической культурой и спортом и изменить свое отношение к занятиям в положительную сторону.

## Литература

1. Бальсевич В.К., Лубишева Л.И. Физическая культура: молодежь и современность // Теория и практика физической культуры. – 1995. - № 4. - С.2-4.
2. Ведмеденко Б.Ф. Теоретичні основи і практика виховання молоді засобами фізичної культури. – К., 1993. – 152 с.
3. Дуркин П.К. Лебедева М.П. К проблеме воспитания личной физической культуры у школьников и студентов // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – М., 2000. - №2. – С.50-53.
4. Кобяков Ю.П. Концепция норм двигательной активности человека // Теория и практика физической культуры. – 2003. - № 11. – С.20-24.
5. Лотоненко А.В., Стеблецов Е.А. Физическая культура и ее виды в реальных потребностях студенческой молодежи // Теория и практика физической культуры. – 1997. - № 6. – С.26.
6. Носкова С.А. Физическая культура – по преимуществу культура // Вестник высшей школы. – 2001. - № 11. – С.27-29.
7. Носкова С.А. Чирлидинг как инновационный вид спорта в преподавании физической культуры в высшей школе // Теория и практика физической культуры. – 2002. - № 6. – С.50.
8. Полозов А.А. Сколько спорта нужно для здоровья? // Теория и практика физической культуры. – 2002. - № 6. – С. 55-57.

*І.І. Антоненко*

### **ОСНОВНІ МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ З ВИКЛАДАННЯ ЗАГАЛЬНОТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН**

*Приведены основные методические рекомендации по построению и проведению лекционного курса общетехнических дисциплин в высшей школе.*

*The article deals with the principal methodical recommendations on the construction and of delivering the course of lectures on general engineering science at the University.*

У сучасному демократичному суспільстві та умовах ринкової економіки високий рівень професійної підготовки стає необхідною умовою будь-якої виробничої діяльності людини. Проїшов час авторитарних рішень, які спускалися зверху. Настав час розвитку творчої активності і самостійності кожної людини.

У зв'язку з цим, в суспільстві складається соціальне замовлення на високоінтелектуальних спеціалістів, здатних приймати нестандартні рішення.

Щоб виконати замовлення по вихованню творчої особистості та підготовці молоді до активної виробничої діяльності, педагог вищої школи повинен мати широку наукову ерудицію і високий культурний рівень, а також постійно вдосконалювати форми та методи викладання лекційних курсів. Необхідно відмітити, що у більшості своїй, студент – це вже сформована особистість, яка має визначену точку зору. Тому, успіх діяльності викладача знаходиться у прямій залежності від його компетентності.

Метою викладання загальнотехнічних дисциплін є засвоєння наукових принципів сучасного виробництва, формування творчого підходу до справи, знайомство з методами проведення наукового дослідження і основами винахідницької діяльності. У процесі вивчення загальнотехнічних дисциплін створюються сприятливі умови для розвитку у студентів просторової уяви, технічного мислення, уміння встановлювати зв'язки між різними технічними об'єктами і процесами. Загальнотехнічні дисципліни базуються на фундаментальних фізико-математичних науках і являються базою для спеціальних дисциплін. В умовах науково-технічної революції нашого часу діяльність лектора вищої освіти стає більш складною та відповідальною.

Робота викладача над курсом загальнотехнічних дисциплін починається з повного та всебічного вивчення предмета. Лектор повинен мати чітке уявлення про дисципліну, яку має вести. На базі наукового матеріалу з предмету розробляється структурна схема, враховуюча перелік розділів та їх зв'язок з темами попередніх та наступних курсів. Для складання структурної схеми проводиться аналіз учбового

плану з метою визначення переліку тем, необхідних для засвоєння плануємого курсу. При цьому встановлюється раціональна послідовність викладання окремих розділів в відповідності з логікою наукової дисципліни і з врахуванням зв'язку її матеріалу з іншими курсами.

Розроблена структурна схема вносить ясність в визначення необхідних межпредметних зв'язків і дозволяє визначити напрямок робочих контактів лектора з іншими викладачами для забезпечення спільного викладання різних загальнотехнічних дисциплін, до яких відносяться:

- технологія конструкційних матеріалів;
- креслення та нарисна геометрія;
- теоретична механіка;
- теорія машин та механізмів;
- опір матеріалів та деталі машин;
- гідравліка, теплотехніка і електротехніка.

Після цього на базі розробленої структурної схеми, маючи затверджену типову учбову програму та запланований об'єм аудиторного часу розробляється детальна робоча програма. Запланованого аудиторного часу в більшості випадків не вистачає для вивчення програмного матеріалу. Тому необхідно виділити найбільш важливий матеріал для аудиторного вивчення, а менш важливий треба запланувати для самостійного вивчення студентами по учбовій літературі.

Робочий план повинен передбачати також розстановку лабораторних робіт у визначеній послідовності по часу їх проведення. Тільки при умові повної згоди змісту та термінів проведення лекційних та лабораторних занять робоча програма може служити основою якісного навчання загальнотехнічних дисциплін. Лабораторну роботу, як правило, планують виконувати після прочитання лекції з відповідної теми. Якщо лабораторна робота проводиться до лекції, то вона залишається погано зрозумілою.

Завдання для самостійної роботи студентам необхідно планувати рівномірно на протязі учбового семестру.

Кількість аудиторних годин на заочному відділенні завжди недостатня для прочитання повного курсу загальнотехнічних дисциплін. Можливо при цьому зайве

підвищення швидкості читання лекції заважатиме зрозумінню студентами вивчаючого матеріалу. Тому студентам заочникам рекомендується читати по найбільш важливим та важким питанням.

При цьому їм необхідно дати чітке уявлення про виконання лабораторних та контрольних робіт. Значну користь заочникам приносять списки-переліки контрольних питань, які полегшують підготовку до заліку чи екзамену.

Успіх аудиторного заняття залежить від ерудиції викладача, його намагання поділитися знаннями зі студентами, якості підготовки до лекції і наявності досконалих засобів навчання.

При читанні загальнотехнічних дисциплін необхідність постійного коректування та уточнення лекційного матеріалу обумовлена безперервним виникненням нової інформації про досягнення в галузі науки і техніки. Застарілі конструкції, технологічні процеси, методи розрахунків та проектування повинні постійно замінюватися на більш досконалі та прогресивні.

Запропонована на лекціях інформація повинна бути цікавою та доведеною. Це дозволяє активізувати пізнавальну діяльність студентів при вивченні складних загальнотехнічних дисциплін. При цьому важливо пам'ятати, що ефективність навчання залежить від ступеню залучення до сприйняття всіх органів відчуттів людини. Усна мова викладача на лекціях повинна обов'язково ілюструватися малюнками, крейдою на дошці або плакатами, а при можливості світловою проекцією графічних зображень на екран. Поєднання усної інформації та графічної, забезпечує більш надійне засвоєння студентами технічного матеріалу. Людина, слухаючи, запам'ятовує 15% усної інформації, тільки дивлячись 25% видимої інформації, слухаючи та дивлячись одночасно – 65% отриманої інформації [1].

Удосконалення процесу навчання у теперішній час вимагає різноманітного оснащення і обладнання. Тільки через наочність можливо успішно реалізувати зміст навчання загальнотехнічних дисциплін. Наочні посібники дають образну уяву про вивчаємий об'єкт, закріплюється у пам'яті і формують

технічне мислення. Отже, забезпечення учбового процесу сучасними і технічно досконалими засобами навчання сьогодні є дуже актуальною проблемою.

Плакати повинні виготовлятися та вставлятися в лекцію в якості невід'ємних елементів. Зображення на плакатах виконують в такому масштабі, щоб було видно з останнього ряду аудиторії.

Серед технічних засобів навчання для проектування ілюстрацій на екран часто застосовують класну оптичну дошку (кодоскоп). Зображення в кодоскопі подаються на целофановій стрічці, на склі, на кальці та інших прозорих матеріалах. Дуже важливою перевагою кодоскопу перед крейдою та дошкою є те, що лектору не потрібно повертатись від аудиторії для виконання малюнка. В результаті застосування кодоскопа підвищується ефективність учбового процесу за рахунок кращого контакту викладача зі студентами.

Контакт високого рівня на лекції можливо досягти за допомогою створювання проблемних ситуацій. Питання, задане аудиторії, викликає напруження думки студентів, поповнює запас знань і розвиває самостійне творче мислення. У дидактичному плані метод проблемного навчання добре відомий. Сутність його складається в тому, що знання не просто передаються в готовому вигляді, а набуваються шляхом спільного обговорення та пошуку рішення поставленої вчителем задачі. Однак застосування на практиці проблемного навчання при вивченні загальнотехнічних дисциплін досліджено недостатньо. В більшості випадків метод проблемного навчання не підходить для вивчення технологічних процесів, результатів експериментальних досліджень і конструкцій технологічного обладнання. Тому на лекції з загальнотехнічних дисциплін треба дивитись як на "синтез проблемних ситуацій з повідомленням певного об'єму нової інформації" [ 2 ].

Необхідною умовою організації проблемного навчання являється обов'язкова підготовка викладача до заняття. Для такої підготовки викладач повинен сформулювати учбову проблему визначеної складності. При цьому розробляється сценарій вирішення проблемної ситуації ( логічна послідовність постановки питань ) з урахуванням наукової складності



матеріалу та підготовленості студентів. Цінність проблемного навчання заключається в тому, що воно залучає студентів до активної розумової праці і поступово переходить в прагнення до пізнання невідомого.

У залежності від складності учбового завдання, часу на його вивчення і ступеня підготовки студентів використовують два основних засоби викладання матеріалу: монологічний та діалогічний. При монологічному викладенні викладач розмірковує вголос і сам вирішує проблемну задачу. Студенти таким чином вчаться навичкам теоретичного мислення. Монологічне викладання використовується при вивченні складного матеріалу і при малому часі для його вивчення. При діалогічному викладанні студенти вирішують проблемну задачу за допомогою викладача. Проблемні ситуації повинні спонукати студентів використовувати власний досвід і раніше отримані знання. Причому поступово ступінь важкості учбового завдання і рівень самостійної роботи студентів підвищується.

Досвід використання проблемності при вивченні загальнотехнічних дисциплін говорить про перевагу застосування діалогічного викладання (евристична бесіда) перед монологічним (розмірковуванням, риторичні питання). Використання учбового діалогу в процесі навчання розвиває у студентів пізнавальний інтерес і виробляє вміння враховувати точку зору іншої людини.

Таким чином, діалогове (інтерактивне) навчання являється основою розвитку творчого мислення, підвищуючого ефективність учбового процесу.

Рівень контакту на заняттях суттєво підвищується також при доброзичливому і демократичному стилі спілкування викладача зі студентами. Авторитарний стиль, часто свідчить про недостатній культурний рівень викладача, принижує студентів та створює психологічний бар'єр, заважаючий вивченню складних загальнотехнічних дисциплін. Тільки творчі партнерські відношення на основі діалогу сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів і підвищенню рівня їх загальнотехнічної підготовки.

## Література

1. Дрига И.И., Рах Г.И. Технические средства обучения в общеобразовательной школе. – М.: Просвещение, 1985. – 271с.
2. Вергасов В.М. Проблемное обучение в высшей школе. – Киев.: Вища школа, 1977. – 94с.

*В.Ю.Знаменков*

### **РАЗРЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМ В АРМИИ – ОСНОВА РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ ПО МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ ЮНОШЕЙ К ВОЕННОЙ СЛУЖБЕ В ШКОЛАХ**

*Стаття присвячена проблемам морально-психологічної підготовки юнацтва до військової служби.*

*The article deals with the moral and psychologic training of youth for military service.*

В последние года в военном ведомстве Российской Федерации часто говорили и говорят о снижении количества и качества призывников, юношей – полностью готовых к прохождению военной службы по состоянию здоровья, по интеллектуальному, физическому, нравственному, психологическому состоянию, морально-волевым качествам, которые бы чётко изъявляли желание проходить военную службу и защищать Отечество с оружием в руках. Справедливо замечено, что в 90<sup>е</sup> годы XX столетия стало больше “призывников-уклонистов”, откровенно не желающих выполнять свой конституционный долг, с недостатками в психофизическом развитии и отсутствием элементарных знаний о военной службе, которые плохо адаптируются к условиям военной службы, не справляются с программой боевой подготовки, во многих воинских частях велик уровень заболеваний, травм, правонарушений. Многие военные чиновники считают, что пожинают плоды современной общественной жизни, результаты работы родителей и школы.

Понимая свою ошибку по отмене обязательности прохождения НВП (начальной военной подготовки) в школе, органы управления образованием вводят для изучения в школе

предмет “Допризывная подготовка”, предпринимаются усилия по патриотическому воспитанию учащихся, формированию здорового образа жизни.

Федеральный закон “О воинской обязанности и воинской службе” (1998г.) определяет сущность воинской обязанности, которая заключается не только в обязанности граждан служить в составе Вооружённых сил (ВС), но и обязательность для всех юношей допризывного возраста проходить подготовку к этой службе. На основании закона содержание обязательной и добровольной подготовки граждан для прохождения военной службы подробно изложено в Постановлении Правительства РФ от 31 декабря 1999 года №1441 “Об утверждении положения о подготовке граждан Российской Федерации к военной службе”. По которому юноши обязаны изучать раздел “Основы военной службы” (ОВС) программы ОБЖ (10-11 класс). А организацию, задачи подготовки граждан по ОВС, обязанности ответственных за это лиц, государственных, муниципальных органов и учреждений определяет Приказ Министра обороны РФ и Министра образования РФ от 3 мая 2001 года № 203/1936 “Об утверждении Инструкции об организации обучения граждан Российской Федерации начальным знаниям в области обороны и их подготовки по основам военной службы”.

В итоге, все выше перечисленное реализуется на практике с применением различных форм организации обучения граждан по ОВС.

К 2002 году система подготовки учащихся к военной службе становится отработанной. Принципиально новой и эффективной для школы и других образовательных учреждений формой организации обучения и воспитания юношей явились пятидневные сборы при воинских частях. В физической культуре больше уделяется внимание военноприкладной её направленности, в преподавании краеведения, истории и литературы – патриотическому воспитанию, телевидение и другие СМИ популяризуют военную деятельность.

К 2004 году постановления и программа в целом успешно исполняются в школах РФ, появился явный положительный сдвиг в проблеме военно-патриотического

воспитания учащихся и их подготовки к военной службе. Но ситуация с призывом и в армии не меняется.

Опрос выпускников школ Оренбургской области 2004 года показал, что подавляющее большинство юношей понимают необходимость армии и флота для обеспечения безопасности страны, осознают необходимость военной службы, высказывают свою готовность к прохождению службы в армии и желание получить умения и навыки, необходимые в условиях военных действий, но идти служить в ВС РФ не хотят. А если идут, то с чувством безысходности и смотрят на это как на ужасное наказание, через которое всё равно придётся пройти. До сих пор военное руководство не предприняло ничего для того, чтобы военная служба стала не только привлекательной, но хотя бы не вызывала страха.

Приведём наиболее часто встречающиеся мнения старшеклассников по данному вопросу:

1. В ту армию, в каком состоянии сейчас находится Российская армия, я бы не хотел пойти. А вообще, я считаю, что армия нужна, и отслужить в ней должен каждый.
2. Два года мучения, дедовщины, рано вставать – это “минусы”, а “плюсы” - защищать Родину! Служащие в армии парни защищают нас и нашу Родину. Но для меня слово “Армия” звучит печально, ведь столько людей погибло и осталось инвалидами.
3. Каждый мужчина должен пойти служить в армию. Армия учит выживать в трудных условиях. В армии человек взрослеет.
4. Мне не хочется служить в армии, так как придётся испытать огромные тяжести жизни.
5. Не знаю, как это будет потом, но сейчас я смотрю на службу как на обязанность, которую придётся проходить.
6. Армия – это не шутка. И туда идти лучше не надо! Но для кого как. Я к армии отношусь спокойно.
7. Моё отношение к армии отрицательное, так как сейчас образование важнее, чем армия.

Конечно они не могут говорить объективно о положении в армии, так как основываются на рассказах людей, которые прошли военную службу.

Опрос младших офицеров и солдат воинских частей в 2004 году показал, что факты неуставных взаимоотношений и преступлений, остающихся без наказания действительно есть. Военнослужащие считают это следствием отсутствия реально действующих на практике системы поощрения и наказания. Методы поощрения и наказания военнослужащих, прописанные в уставе, приказах, законопроектах и Уголовном кодексе РФ действуют не эффективно или устарели, а нового ничего не дано. К тому же в армии сложилась тенденция снижения правонарушений в ВС РФ путем уменьшения цифр в статическом отчёте по грубым дисциплинарным проступкам и преступлениям. Это порождает сокрытие числа правонарушений на всех уровнях, чтобы не получить нагоняй от вышестоящего начальства, а в войсках их число увеличивается по причине безнаказанности. В итоге, снижается статус понятий: “армия”, “офицер”, “воинский долг”, “приказ”. Военнослужащим приходится самим строить свои взаимоотношения в данных условиях, которые не всегда являются нравственными.

Переход к контрактной системе комплектования войск этой проблемы не решит, система комплектования ВС РФ военнослужащими по призыву останется, только сократится срок службы до 12 месяцев. Но и в воинских частях укомплектованных контрактниками проблема наличия реальных рычагов воздействия на солдата-контрактника существует. Врядли 30-летний солдат-контрактник, прошедший “горячие точки”, любитель расслабиться при помощи спиртных напитков, выполнит приказ командира взвода (вчерашнего курсанта). Статья УКРФ по неисполнению приказа не работает, а расторгнуть контракт с солдатом и выгнать его из рядов проблематично, т. к. их с трудом набирает Министерство обороны в, к примеру, 76 воздушно-десантную дивизию; а тут разгонять их: “Учитесь работать с личным составом, товарищ лейтенант!”

Подобные отношения у нормального призывника могут вызвать только отвращение, к тому же устаревшие военная техника и вооружение, основные фонды, отсутствие должного финансирования и реальной боевой подготовки в войсках.

Конечно, можно сослаться на трудные времена, но в системе взаимоотношений военнослужащих, правозащиты и безопасности, в которые не нужно делать особых финансовых вливаний, реально ничего не делалось; во всяком случае, этого не ощущается в армии.

Таким образом, система образования успешно делает всё от неё зависящее в сфере подготовки учащихся к военной службе и военно-патриотическом воспитании, но сделать что-либо в военной области она ничего не может.

*А.В.Краснощок*

### **ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ У СВІТЛІ ВИМОГ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ**

*В статті проаналізовано праці дослідників, присвячені розвитку вищої педагогічної освіти на Україні в період 1985-2003 років. Окреслено основні тенденції, здобутки та проблемні питання розвитку педагогічної думки на Україні.*

*The article contains the analysis of works of scientists dedicated to the development of higher pedagogical education in Ukraine during 1985-2003. The main tendencies, directions, achievements and problems of this development are characterized.*

На сьогоднішній день накопичено значний досвід в теорії та практиці вищої школи. В статті ми розглянемо класифікацію періодів розвитку вищої педагогічної освіти на Україні та динаміку вимог до її модернізації під впливом вимог Болонського процесу.

В останні десятиліття у вітчизняній та зарубіжній педагогіці приділяється значна увага проблемам вищої, зокрема університетської, педагогічної освіти. Цій темі присвячені праці А.М.Алексюк, Є.П.Білозерцева, Л.Г.Коваль, Л.С.Нечипоренко, Л.І.Рувинського, В.В.Сагарди, В.О.Сластьоніна.

Успішно досліджуються питання історії та філософії вищої педагогічної освіти. З цього напрямку існують дослідження В.О.Сухомлинського, С.Г.Гончаренко, О.В.Глузмана, І.А.Зязюна, Н.С.Ладижець, В.І.Лугового, Н.Г.Ничкало, Ф.Г.Панчина, З.І.Равкіна, Ш.Х.Чанборисова,



В.Д.Шадрікова, І.П.Яковлева. Історію і теорію університетської педагогічної освіти за кордоном досліджують Б.Л.Вульфсон, С.А.Головко, З.О.Малькова, І.Б.Марцинковський, М.Д.Нікандров, Л.П.Пуховська, Т.Ф.Яркіна.

Проблему формування професійної готовності вчителя - випускника університету до педагогічної діяльності висвітлюють праці В.А.Кан-Калика, З.К.Каргієвої, С.І.Кісельгофа, Н.В.Кузьміної, С.Б.Мельцер, Н.І.Мешкова, В.А.Семиченко, Е.С.Спіцина, Н.Ф.Тализіної, Г.А.Томілової. Деякі дослідження стосуються розробки окремих питань підготовки в університеті вчителів різних спеціальностей: фізики (Л.А.Мангева, Н.Г.Печенюк, Т.І.Степанова), хімії (Н.М.Буринська), географії (С.Н.Абдувахідов), біології (Е.Г.Кучин), математики (З.О.Шварцман), історії (А.В.Явношан), іноземної мови (Л.А.Ігнатенко). Особлива увага приділяється пошукам шляхів удосконалення навчального процесу у вищій педагогічній школі (А.Н.Верхола, Л.П.Вовк, О.І.Єрьомкін, В.І.Загвязінський, В.Є.Зябкін, В.К.Кучінкас, О.Г.Мороз), організаційних форм, методів і технологій навчання студентів університетів (Л.В.Кондрашова, В.К.Буряк, Т.Ф.Акбашев, А.О.Вербицький, І.С.Дмитрик, А.С.Нісімчук, І.О.Рейнгард), особистісно орієнтованої підготовки студентів до професійної діяльності (О.Г.Асмолов, Бондаревська Є.В., В.О.Якунін, Т.С.Яценко). Намітилися суттєві зрушення в обґрунтуванні різноманітних моделей фахівців університетського типу (А.М.Максимов, В.М.Сагатовський, Є.Е.Смирнова, Н.Ф.Тализіна, П. А. Шавір).

Дослідники історії вищої педагогічної освіти на Україні О.О.Любар, В.К.Майборода, М.Г.Стельмахович, О.В.Сухомлинська визначають декілька основних етапів в її розвитку.

Основними методами існуючих періодизацій виступають: конкретно-історичний, порівняльно-історичне тлумачення джерел, типологізація, ретроспективний аналіз педагогічних явищ, фактів і подій, класифікація фактичного матеріалу й теоретичне узагальнення його показників, статистична кореляція, культурно-антропологічний та цивілізаційний методи [5,49].

Перший етап обіймає початок 20-х та першу половину 30-х років. Характерною особливістю цього етапу стали: створення власної оригінальної системи освіти, в основі якої лежали професіоналізація та соціальний захист дитинства, розбудова національного змісту навчання і виховання.

З 1931 року починається згортання специфіки й оригінальності української системи середньої освіти в Україні й її централізація з єдиним центром у Москві.

Другий етап розвитку вищої педагогічної освіти тривав від середини 30-х до початку 60-х років. Вища педагогічна освіта розвивається за чітко визначеними правилами: в теоретичному плані – аналіз і педагогічне коментування творів класиків маркізму-ленінізму, в методичному жодного відхилення від інструкцій.

Виключенням є розвиток теорії в педагогічній системі, яку розробив А.Макаренко з її центральними ідеями соціальних засад, колективіського виховання та свідомою дисципліною.

У воєнні і перші повоєнні роки широко рекламуються національні герої, пропагується народна культура. З цього моменту і майже до кінця існування СРСР офіційною владою широко використовуються патріотичні національні почуття й устремління, дається офіційний дозвіл на їх прояв у вузьких рамках фольклорно-етнографічного спрямування.

Наступний етап - початок 60-х - 1985 рр. Найбільш значною постаттю у педагогіці цього часу став В.О.Сухомлинський, який виступив проти авторитарно-догматичного виховання та схоластичного, відірваного від життя, змісту освіти.

У 1985 році в країні почали відбуватися кардинальні зміни, які проходили під гаслом “перебудови”. Гостре невдоволення існуючим станом справ як у педагогічній науці, так і у шкільній практиці вилилося в потужний загальносоюзний педагогічний рух під назвою “педагогіка співробітництва”, в якому брали участь і українські педагоги О.Захаренко, В.Шаталов, М.Гузик, Т.Сірик.

В педагогічній думці відбувається критичне переосмислення розвитку педагогічної думки в Радянському союзі. Вперше після довгих років замовчування прозвучали

заборонені імена і факти, що стосуються розвитку освіти і культури в Україні, відкривалися “білі плями” історико-педагогічного процесу.

Розбудова незалежної Української держави створила сприятливі умови для розвитку української педагогіки. Україна одним з перших прийняла Закон “Про освіту”(1991р.). Після чого були створені нормативні документи, які становлять правову базу функціонування системи освіти.

На шляху розбудови державності в українській школі відбуваються кардинальні змін. Нова соціально-економічна ситуація вимагає і нових підходів до підготовки майбутніх вчителів. Змістився акцент підготовки студентів з предметного до гуманітарного. Піднявся престиж університетської освіти з появою ряду нових університетів чи реорганізацією колишніх інститутів. Всього по Україні засновано понад 40 нових університетів як класичних так і галузевих [4,442]. Прагнення до розвитку автентичної педагогіки зумовило створення приватних інститутів та університетів.

З другої половини 90-х років ХХст., починає вирішуватися питання про приєднання українського освітнього простору до загальноєвропейського. Проблемі вступу України до держав - учасниць Болонського процесу присвячено значну кількість наукових праць, статей В.Кременя, В.Андрушенка, В.Журавського, М.Полякова, Ю.Рудавського, Ю.Якименка, Ю.Сухарнікова, В.Скняря, О.Литвина.

Україна має намір вступити до Болонської співдружності у 2005 році, але для цього українську вищу школу необхідно реформувати і максимально наблизити до європейської, адже Болонський процес спрямований на створення єдиного загальноєвропейського освітнього і наукового простору, вироблення єдиних критеріїв і стандартів освіти.

Треба докласти чимало зусиль, щоб на наступній конференції міністрів освіти країн-учасниць Болонського процесу у травні 2005 р. у м. Бергені (Норвегія) Україна долучилась до повноправних учасників Болонського процесу.

Щоб досягти поставленої мети, нам потрібно здійснити важливі кроки:

- впровадження двоциклового навчання (бакалавр 3-4 роки і магістр – 2 роки), при цьому, як і в усіх країнах Європи, потрібно знайти прийнятні для роботодавців диверсифікації програм підготовки бакалавра і магістра;
- впровадження системи кредитних одиниць;
- впровадження ,з урахуванням прийнятих пропозицій фундаментальної і профільної підготовки європейського зразка і додатка до диплому;
- забезпечення ефективного контролю за якістю освіти;
- забезпечення високого рівня академічної мобільності студентів, викладачів, науковців;
- узгодження з роботодавцями питань працевлаштування випускників, особливо, на рівні бакалаврів (і таке доручення є в Указі Президента України від 17 лютого 2004 року);
- системне і сучасне законодавче забезпечення функціонування системи освіти і науки [3,9].

Модернізація системи освіти в Україні (Закон “Про освіту” та низка нормативних актів Міністерства освіти та науки) має деякі спільні ознаки з Болонським процесом (введення ступеневої освіти), але за більшістю напрямків йому не відповідає [2,5]. Це пов'язано з тим, що вихідні концепції такої модернізації не були зорієнтовані на інтегрування національної системи освіти в європейський простір. Вони більшою мірою мали “внутрішній ” характер і переважно зводилися до “прилаштування” системи вищої освіти до нових внутрішніх реалій. На сучасному етапі концепцію реформування вищої освіти слід докорінно переглянути і створити програму послідовного її зближення з європейським освітнім і науковим простором.

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

Високий рівень фундаментальної і професійної підготовки, що дають наші університети, давно визнала Європа, але це має нас уберегти від того, щоб перетворитися на дешевих експортерів знань і наукових надбань, які тією чи іншою мірою

визначають ступінь національної безпеки країни. Насамперед ми маємо відстоювати наші національні інтереси, як це роблять усі держави – учасниці Болонського процесу.

Болонська декларація побудована не на перевазі чи домінуванні якоїсь країни, а на обговоренні, пошуку консенсусу між різними країнами.

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 [1,8].

Враховуючи зміни, що сталися у вищій педагогічній освіті, ми виділяємо 1985-2003 роки, як становлення сучасного етапу розвитку української педагогічної думки в рамках ще радянського дискурсу, а починаючи з 1991 року – під час розбудови незалежної Української держави.

Аналізуючи літературу, що присвячена розвитку вищої педагогічної освіти в період 1985-2003 років можна зробити висновок, що дослідники намагаються дослідити всі аспекти змін, що торкнулися вищої педагогічної освіти в зазначений період. Найбільш гострими питаннями дослідження розвитку вищої педагогічної освіти постають проблема вироблення єдиної періодизації історії вищої педагогічної освіти та модернізація вимог до вищої педагогічної освіти з урахуванням сучасних соціально-економічних змін на Україні, та поступова інтеграція українського освітнього простору до загальноєвропейського.

### Література

1. Андрущенко В. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу// Вища освіта України.- 2004.-№1.-С.5-9.
2. Закон України про освіту//Законодавство України про освіту. Збірник законів. – К.: Парламентське видання.,2002.- С.3-29.
3. Кремень В. Підвищення ефективності вищої освіти і науки як дієвого чинника суспільного розвитку та інтеграції в європейське співтовариство. Доп.на підсумковій колегії МО

і науки України (27.02.04р., м. Одеса) // Вища школа.-2003.- №6. - С.3-23.

4. ЛюбарО.О., СтельмаховичМ.Г., ФедоренкоД.Т. Історія української школи і педагогіки. – К.: Знання., 2003-449с.
5. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К.: А.П.Н., 2003 – 67с.

*Н.А.Овчаренко, О.В.Чеботаренко*

## **ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ВИКОНАВСЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ**

*В статтє рассматриваются проблемы развития исполнительских умений будущих музыкантов-педагогов. Представлена классификация и определены конкретные исполнительские умения, которые необходимо формировать в высшей школе.*

*In article problems of development of performing skills of the future musicians - teachers are considered. Classification is submitted and concrete performing skills, which are necessary for forming in the higher school, are determined.*

Розвиток та формування виконавських умінь в системі загального та спеціального музичного виховання, є однією з важливих задач процесу навчання студентів музично-педагогічного факультету. На жаль, для вивчення цього процесу зроблено дуже мало з причин сталих поглядів у традиційній психології та педагогіці на формування вмінь. Згідно цих поглядів, здібності під час навчання, ніби, не стільки формуються, скільки лише стають помітними, тобто – проявляються. В дійсності вони не тільки проявляються, але і формуються, розвиваються в ході навчання. Їх розвиток є не тільки передумовою, а й результатом засвоєння системи знань.

*Актуальність* проблеми розвитку виконавських умінь майбутніх вчителів музики полягає у більш глибокому вихованню музичної культури особистості, що матиме безпосередній вплив на учнів загальноосвітньої школи; розвиток музичної самодіяльності, виховання масового слухача, досягнення загальної музичної грамотності. Ці практичні задачі



вимагають нового рішення проблеми розвитку виконавських умінь, перегляду застарілих поглядів.

Розуміння і виконання музики як мистецтва ідейно-емоційного, глибоко психологічного за своєю сутністю; як мистецтва, у якому емоційне зерно є основою не тільки для сприйняття, а і безпосередньо для вираження та відображення, - такою є наша позиція у визначенні змісту музики.

Проблема формування виконавських умінь цікавила і цікавить багатьох психологів, педагогів, мистецтвознавців і музикантів-виконавців (Т.С.Абрамов, Г.С.Аверін, О.А.Апраксина, Л.А.Баренбойм, П.П.Блонський, Л.С.Виготський, Л.Є.Гаккель, А.Б.Гольденвейзер, А.В.Зданович, В.Л.Клін, О.Г.Менабені, Г.Г.Нейгауз, О.Я.Ростовський, Б.М.Теплов, Г.М.Ципін) тому, що при визначених умовах та педагогічній націленості в процесі формування виконавських умінь активізується творча діяльність особистості, формується світогляд і, звичайно, набувається культура майбутнього вчителя.

Наше дослідження має на меті удосконалення якості підготовки майбутніх вчителів музики, позитивно впливаючи на їх музично-виконавських рівень.

Виконавські вміння є одним з показників загального музичного розвитку вчителя – музиканта, а проблема формування виконавських умінь – одна з головних проблем його виховання.

Формування вмінь, ми розглядаємо, як оволодіння всією складною системою операцій з виявленням та переробкою інформації, що міститься в знаннях із співставленням та співвіднесенням інформації з дією.

Виконавські вміння завжди відносяться до прийомів виконання дій, а не до мети та умов. Автоматизація дій звільняє свідомість від контролю над самим здійсненням моторних, сенсорних, інтелектуальних, творчих операцій, з яких складається дія. В цьому значенні виконання може бути автоматичним. Але в полі свідомості лишається і виходить на перший план мета, заради якої виконується дія, та умови, в яких вона відбувається, а також її результати. З цієї точки зору виконання стає більш осмисленим.

В залежності від того, які сторони дії частіше автоматизуються, можна класифікувати різні блоки умінь.

*Сенсорні уміння*, їх приклади:

- контроль за виконанням на слух;
- визначення відтінків;
- визначення на слух типу голосу, музичного інструменту.

Коли автоматизовані м'язові дії, ми можемо говорити про *рухові (або моторні) вміння*:

- гра на фортепіано, не дивлячись на клавіатуру;
- визначена міміка при співі, або піаністичний жест для втілення художнього образу.

При поєднанні обох видів дій, під контролем зору (чи слуху), мова йде, також, про сенсорні вміння, серед них можна назвати такі, як:

- спів;
- гра;
- написання нот.

Стосовно до розумової діяльності, можна визначити *інтелектуальні вміння*, які потребують умінь логічно мислити, аналізувати, узагальнювати:

- визначення форми та жанру твору;
- визначення складнощів виконання та шляхів їх втілення.

Вивчаючи процеси формування умінь, ми віддаємо перевагу активним засобам навчання. До них відносяться роздільний поетапний показ і детальний "інструктаж". Експеримент показав, що детальне попереднє ознайомлення студента з визначеними прийомами гри на інструменті, формою необхідних рухів при співі, почуттєвими орієнтирами контролю дій, різко прискорює засвоєння дій і формування відповідних умінь. Автоматизація основних прийомів виконання, контролю і регуляції дії звільняє свідомість. З'являється можливість самому керувати процесом виконання.

Ми визначили, що існує *дві концепції* ефективного навчання і формування умінь. *Перша концепція* потребує опори на орієнтири відчуття (емпіричний шлях). Вправи, згідно цієї концепції, повинні виконуватися через вирішення імпровізаційних змістовних комплексних задач. Їх рішення повинно рухати знання мети. Шлях до неї лежить через спроби,

пошуки, помилки, їх аналіз та виправлення. Таку методику можна назвати *синтетичною*.

*Друга концепція* спирається на рухові акти. Вправи повинні здійснюватися з вирішенням стандартних, елементарних, формальних задач. Їх вирішення повинно рухати знання результату і отримання нагороди за досягнення. Шлях до цього – становлення елементів вірної дії і поступове їх об'єднання у цілісні дії. Таку методику можна назвати *аналітичною*.

На думку психологів, в основі становлення та розвитку виконавських умінь лежать спроби та відбір. Займаючись у вокальному та фортепіанному класах, студент керується визначеними орієнтирами при виразному виконанні фрази, речення, твору в цілому; контролює разом з викладачем свій результат. Успішне виконання, що відповідає визначеним орієнтирам та засоби регуляції, поступово відбираються та закріплюються; невдалі і невірогідні дії – подавляються та відсіваються. Важливе значення як для психологічного стану на концертній естраді, так і в повсякденній роботі над виконавськими прийомами та складнощами у творах, що виконуються в самостійній роботі має бути відчуття *свободи*, яке стосується не тільки фізичного стану студента, а завдяки йому є можливість відчуття свободи на інших рівнях – психологічному та духовному. Ця проблема досить складна і потребує тривалого часу на досягнення результату, але саме стабільність виконання на естраді, почуття радості від творчої діяльності, бажання досягнути ще більшого успіху – всі ці речі безпосередньо пов'язані з відчуттям свободи.

На ранніх етапах навчання ми ставимо за мету сформувати у майбутніх вчителів музики прості виконавські вміння, такі як:

- знайти виразні засоби для передачі тієї чи іншої думки, емоційної сфери твору, не порушуючи законів звуковедення;
- точно та якісне виконання вокального та фортепіанного твору на концерті, “не втрачаючи” того, що робили в класі;
- контролювати свій психофізичний стан під час виступу та інше.

Перед студентами старших курсів стоять більш складні виконавські задачі. Вони повинні володіти такими виконавськими вміннями, як:

- охопити форму твору в цілому, зберігаючи деталі;
- передати внутрішній зміст твору, що виконується, відповідно до жанру та стилю композитора, особливостей епохи;
- внести нове, творче під час виконання (елементи імпровізаційності в інтерпретацію);
- повне артистичне перевтілення, як того потребує зміст твору;
- створити атмосферу діалогу з одного боку, з композитором та його епохою; з другої - зі слухачем під час концертного виконання.

Важливим моментом у формуванні виконавських умінь студентів є розвиток їх пізнавального інтересу до виконавської діяльності. Так, за словами В. Нікуліної, “специфика обучения в вузах заключается в том, что она всегда связана для студентов с их будущей профессией, с их бытом, и приобщение к музыкальному искусству должно явиться средством развития у них интереса к различным видам и жанрам музыки, положительно сказаться на организации ими своего свободного времени” [2,193]. Підвищенням рівня пізнавального інтересу до виконавської діяльності на заняттях з вокального та фортепіанного класів можливе за умов:

- повного відображення у світогляді студентів досягнень теорії, методики формування виконавських умінь;
- закріплення позитивного відношення до знань, вмінь, процесу навчання у вокальному та фортепіанному класах;
- робота над оволодінням виконавських навичок в індивідуальних класах повинна проходити з врахуванням їх індивідуальних психолого-фізіологічних особливостей та природних можливостей.

Таким чином, формування виконавських умінь – багатопланова та широкоаспектна психолого-педагогічна проблема. Вирішення цієї проблеми є життєво необхідною як для формування особистості майбутнього вчителя, так і для розвитку всього суспільства. Тому формування та розвиток

виконавських умінь майбутніх вчителів музики, як невід'ємна частина музичної духовної культури, є однією з головних задач навчально-виховного процесу сучасної вищої школи.

### Література

1. Апраксина О. А. Современные требования к учителю-музыканту и задачи музыкально-педагогического факультета / Музыка в школе. – №4. – М.: Просвещение, 1993. – 240 с.
2. Бутенко Л.М. Музично-психологічна інтонація як дієвий чинник створення оперно-хорового образу //Музичне мистецтво і культура. Науковий вісник. Вип.2. Одеса.: “Астропринт”.-2001. С. 275-285.
3. Никулина В.В. Новые формы музыкально-эстетического воспитания студентов в вузе //Музичне мистецтво і культура. Науковий вісник. Вип.4, книга 2. Одеса.: “Друк” – 2004. – С. 188-197.

## РОЗДІЛ II

# ВДОСКОНАЛЕННЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ПРАКТИЦІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

З.М. Мірошник

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МОДЕЛЬ “Я” КОНЦЕПЦІЇ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА В КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО- ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

*Розвиток “Я- концепції” в умовах навчально-виховного комплексу “дитячий садок – початкова школа”, має відбуватися поступово, послідовно, спираючись на закони дошкільного періоду життя і впровадження їх у шкільну культуру у шкільний простір.*

*“Я-концепція”, самосвідомість, наступність, навчально-виховний комплекс: “дитячий садок – початкова школа” пізнавальний компонент.*

*The developing of “j-Conception” in the schools conditions: kinder –garden, primary – school, needs to be happened little by little depends on the schools laws and inculcation them in school culture, in school space.*

*“J-conseption”, self-conscions, kinder-garden, elementary-school and coqnitve componet.*

Вивчення практики розповсюдження ідей формування Я-концепції молодшого школяра в умовах особистісно-орієнтованого навчання свідчить, що існують сприятливі й ще в багатьох випадках не використані потенційні можливості для розширення сфери діяльності батьків, вчителів-класоводів та вихователів дитячого садка по розвитку Я-концепції дитини.

Серед них, перш за все, слід відокремити наступність в системі дошкільного виховання і початкової школи, що лежить в основі взаємозв’язку всіх ланок системи освіти.

Ми зробили спробу побудувати експериментальну модель інтеграції “Я”- концепції дошкільника та молодшого школяра в умовах навчально-виховного комплексу „дитячий садок – початкова школа” на основі провідних досягнень окремого вікового періоду та особливостей психологічного розвитку дитини на цьому віковому етапі. Експериментальну



модель представлено у вигляді блок-схеми на рисунку. Предметом наших досліджень стали: провідна діяльність, новоутворення та соціальна ситуація розвитку, що характеризують вибрані нами вікові групи.

Приступаючи до розробки моделі, ми виходили з визнання того, що:

- „Я”- концепція – це динамічна система уявлень дитини про себе, яка об’єднує: самооцінку, суб’єктивне сприймання зовнішніх чинників, що впливають на особистість, усвідомлення своїх зовнішніх, інтелектуальних та особистісних властивостей;
- формування „Я”- концепції здійснюється під впливом життєвого досвіду дитини, в якому важливе місце посідають її взаємини з батьками, іншими дорослими (вчителі, вихователі) та однолітками.

З іншого боку, треба зазначити, що рівень ефективності розвитку „Я” - концепції дитини в багатьох випадках знижують такі проблеми:

- цілеспрямований розвиток „Я- концепції” у дошкільному та молодшому шкільному віці ще не став одним з основних напрямків в системі роботи дошкільної освіти та сучасної початкової школи;
- недостатня психологічна компетентність вчителів, вихователів та батьків стосовно розвитку динамічної системи уявлень дитини про себе не дає можливості інтегрувати особистісно-орієнтований підхід у сферу розвитку та формування особистості в цілому;
- обмежена кількість науково-методичної та психологічної літератури українських вчених як носіїв фундаментальних знань цієї проблеми, необхідних для формування особистісного компоненту підготовки майбутнього вчителя початкових класів та педагога-вихователя дошкільного закладу;
- відсутність об’єктивних даних моніторингу про якість формування системи уявлень дитини про себе в умовах „дитячий садок - початкова школа”;
- недостатнє залучення педагогів-вихователів дошкільних закладів, вчителів-класоводів, майбутніх фахівців –

випускників педагогічних факультетів педагогічних вузів, магістрів, аспірантів до вивчення вікових та індивідуальних особливостей організації навчальної діяльності й типу взаємин, що склалися на певному віковому етапі та їх вплив на формування „Я”- концепції особливо через включення їх у самостійну роботу і здійснення ними самостійних досліджень, участь у творчих конкурсах, науково-дослідницькій діяльності.

З урахуванням вище окреслених положень, треба зазначити, що розробляючи експериментальну модель Я-концепції дитини, в розумінні сутності й специфіки цього феномену, ми виходили з унікальності й неповторності дошкільного, молодшого шкільного віку і їх значення для формування й розвитку однієї з основних сфер соціалізації – самосвідомості. У сфері самосвідомості соціалізація означає формування власного „Я” як активного суб’єкта діяльності, осмислення особистістю своєї соціальної належності, соціальної ролі, самооцінки. Тому-то під інтеграцією особистісно-орієнтованого підходу у формуванні Я – концепції сучасної дитини ми розуміли особливу технологію навчання й виховання в умовах „дитячий садок – початкова школа”. Саме це, на наш погляд, сприяє розвитку продуктивної навчальної діяльності, яка в свою чергу забезпечує інтелектуальний, емоційний, мовленнєвий та особистісний розвиток дитини, формує систему її уявлень про себе, впливає на Я- концепцію в цілому. При цьому реалізація концептуальних положень запропонованої нами моделі забезпечується принцип наступності та створення спеціальних умов (дитячий садок – початкова школа).

Крім того, запропонована модель передбачала використання досягнень у повній мірі обох вікових періодів у єдності вимог, щодо формування самосвідомості особистості, як у дошкільному закладі, так і у початковій школі.

На сучасному етапі розвитку суспільства та реформуванні початкової й дошкільної освіти формування „Я”-концепції можливе за таких умов:

- чіткості у визначенні провідної мети, яка в нашому дослідженні була спрямована на реалізацію принципу наступності у формуванні Я – концепції;

- проектуванні засобів практичної реалізації вищезазначеної мети в умовах „дитячий садок – початкова школа”;
- підборі й моделюванні динамічної системи уявлень дитини про себе, що включає: особистісну, пізнавальну, емоційно-вольову сферу;
- забезпеченні взаємодії між соціальними групами, що впливають на формування Я- концепції дитини; „референтний дорослий”: батьки – вчитель; дорослі: вихователі, батьки, вчителі-класоводи і однолітки.

Сучасна психолого-педагогічна наука і виховна практика свої прагнення щодо вдосконалення процесу формування і розвитку підростаючої особистості пов’язують із особистісно-орієнтованим підходом до дитини. Цей підхід пов’язаний із процесами соціалізації дитини, має суттєво гуманізувати виховний процес, максимально розкрити потенційні можливості дитини, стимулювати її до творчості, сприяти розвитку її самосвідомості.

Експериментальна модель Я – концепції інтегрує в собі розвиток образу “Я” дошкільника й образу “Я” молодшого школяра., що здійснюється в умовах навчально-виховного комплексу „дитячий садок – початкова школа”. Основними детермінантами цієї моделі виступають провідні види діяльності: ігрова – у дошкільника, навчальна – у молодшого школяра; новоутворення віку: розвиток мови і мовлення, формування сенсорної культури – у дошкільника, довільність, рефлексія та логічне мислення – у молодшого школяра; соціальна ситуація розвитку: завищена самооцінка і у дошкільника, і у молодшого школяра. Особливу увагу ми звертали на розвиток когнітивної сфери “Я” - концепції дитини, яка в дошкільному віці характеризується синкритичністю мислення, а в молодшому шкільному віці – побудовою внутрішнього плану дій.

Когнітивний компонент “Я”- концепції дошкільників і учнів молодшого шкільного віку впливає на цілісну структуру образу “Я” і детермінує формування та прояв індивідуальності кожної дитини. Основою когнітивної сфери в нашому дослідженні є розвиток мислення й вербальної пам’яті.

Розвиток психічних процесів як складових когнітивної сфери та їх вплив на формування особистісної “Я” концепції молодшого школяра здійснювався в процесі виконання системи завдань. Завдання учні виконували як в процесі підготовчих занять до школи, так і під час навчального процесу в школі. Основою для цього виступав робочий зошит “Дошкільник-школяр. Формуємо особистісну Я –концепцію дитини шляхом розвитку когнітивної сфери”. Навчання проводилося на основі експериментальної методики.

Результати аналізу розвитку “Я - концепції” молодшого школяра в умовах навчально-виховного комплексу: дитячий садок – початкова школа показали, що ефективне формування та розвиток когнітивної сфери залежить від соціальної ситуації розвитку особистості, від діяльності, яка є ведучою в даний період, а також від новоутворення даного віку. Для перевірки нашої гіпотези та для досягнення мети дослідження були взяті контрольний та експериментальний класи. В контрольному класі розвиток когнітивної сфери відбувався в звичайних умовах, а в експериментальному за розробленою методикою. Задля з’ясування сформованості когнітивної сфери молодшого школяра ми провели контрольний експеримент.

Порівняльні результати наведені в таблицях 1 і 2.

Таблиця 1.

Рівні розвитку когнітивної сфери	Мисленнєва операція			
	Констатуючий експеримент		Формуючий експеримент	
	Е.	К.	Е.	К.
Високий рівень – 13 -15 б.	24 %	16 %	38 %	22 %
Середній рівень – 9 -12 б.	36 %	37 %	62 %	37 %
Низький рівень – 0 – 8 б.	40 %	47 %	-	41 %

Таблиця 2.

Слухова вербальна пам'ять				
Рівні розвитку когнітивної сфери	Констатуючий експеримент		Формуючий експеримент	
	Е.	К.	Е.	К.
Високий рівень -6 -10 б.	27 %	18 %	37 %	18 %
Середній рівень - 4 -5 б.	31 %	42 %	63 %	42 %
Низький рівень - 1 - 3 б.	42 %	40 %	-	40 %

Обробка результатів даних тестування дозволила виділити такі рівні розвитку когнітивної сфери:

- високий рівень мисленнєвої операції порівняння в експериментальному класі зріс від 4 до 7 учнів (від 24 % до 38 %) у контрольному класі від 3 до 4 (від 16 % до 22 %);
- високий рівень слухової вербальної пам'яті в експериментальному класі зріс від 5 до 7 учнів (від 27 % до 37 %), а в контрольному класі залишився на одному рівні - 3 учня (18 %);
- середній рівень мисленнєвої операції порівняння в експериментальному класі зріс з 36 % до 62 %, а в контрольному залишився на тому ж рівні - 37 %;
- середній рівень вербальної пам'яті в експериментальному класі зріс з 31 % до 63 %, а в контрольному класі залишився на тому ж рівні - 42 %;
- низький рівень мисленнєвої операції порівняння мали 7 учнів (40 %). В формуючому експерименті таких дітей виявлено не було. В контрольному класі знизився рівень дітей з 47 % до 41 %;
- низький рівень слухової вербальної пам'яті в експериментальному класі був 42 %, а в контрольному залишився на тому ж рівні - 40 %.

Результати представлені тестуванням, доводять, що в обох класах зросла кількість учнів з високим рівнем розвитку. Кількість учнів з середнім рівнем розвитку зросла в експериментальному класі, а в контрольному залишилась на тому ж рівні. Дітей з низьким рівнем розвитку когнітивної сфери в експериментальному класі виявлено не було, в той час, як в контрольному класі процентні дані не змінились. Причиною цього, на нашу думку, є використання завдань на підготовчих заняттях і уроках, що реалізують дидактичний принцип наступності в системі навчання.

Отже, можна зазначити, що результати дослідження підтверджують правомірність висунутої нами гіпотези: розвиток “Я - концепції” молодшого школяра забезпечується такою організацією навчального процесу, в якому створені спеціальні умови для розвитку когнітивної складової в умовах навчально-виховного комплексу: дитячий садок – початкова школа.

### Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн.. 1: Особистісно-орієнтований підхід: корективно-технологічні засади: Навч.-метод. видання. - К.: Либідь, 2003.- 280 с.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание /Общ. ред. В.Я.Пилиповского. – М.: Прогресс, 1986.- 421 с.
3. Боясович Л.И. Личность и ее формирование в десятком возрасте.- М., 1995.
4. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. М.: Сфера, 1998.- 240 с.

*Ю.В.Рева*

### **ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ТА ЗАКОНОМІРНОСТІ УПРАВЛІННЯ ЕФЕКТИВНИМ РОЗВИТКОМ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ В ОСВІТНЬО – ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ**

*В статье рассматриваются психолого-педагогические предпосылки и оригинальные закономерности управления эффективным развитием личности ученика в образовательно-воспитательном процессе.*



*The article deals with psychological and pedagogical preconditions and original laws of governing the effective development of pupil's personality in the process of education.*

Виховання в учнів уміння робити соціально відповідальний творчий вибір моральних цінностей, формування розвиненої людини – найважливіші виховні завдання, які стоять перед школою.

Психолого-педагогічна наука одним із своїх головних завдань вважає пізнання загальних законів і закономірностей розвитку освіти і виховання.

Творчо використовуючи в наукових пошуках досвід педагогічної діяльності А.В.Луначарського, Б.Т.Лихачова, А.С.Макаренка, В.О.Сухомлинського, І.Ф.Харламова, С.Т.Шацького, вчені-педагоги і психологи (В.М.Блінов, П.Я.Гальперін, Б.С.Гершунський, В.В.Краєвський, Л.А.Левшін, І.Я.Лернер, І.П.Підласий, Я.С.Турбовський, Д.І.Фельштейн, Л.М.Фрідман) успішно розробляють наукові основи управління навчально-виховним процесом, дають практичні рекомендації по його реалізації.

Великої уваги, на думку вчених, заслуговує проблема поєднання законів, закономірностей, принципів, методів та правил навчання і виховання в педагогіці в єдину систему [10].

Як свідчать дослідження в галузі педагогічної психології, принципове значення для систематизації методів має правильне врахування і використання психолого-педагогічних закономірностей і механізмів навчально-виховного процесу. Вивчення педагогами та психологами згаданих вище причин дає змогу зробити висновок, що головною з них є недостатня психолого-педагогічна впорядкованість принципів, правил і цілей виховної роботи – основи, необхідної для побудови методів [2].

Розвиток особистості учня, як цілісного утворення вимагає, щоб системність була притаманна меті виховання. Розв'язання цього завдання можливе при визначенні деякого вихідного психолого-педагогічного ядра („клітинки”), яке органічно поєднує цілі виховання у нерозривне ціле. Тому визначення і впровадження в практику нових форм, шляхів,

методів організації та здійснення виховної роботи з учнями є важливим педагогічним завданням.

Якщо вчитель підходить до виховання з оптимістичною гіпотезою, той все частіше всього повертається своєю кращою стороною. Успіх виховання залежить від взаєморозуміння та взаємовпливу дорослих та дітей. Навчальний процес тим ефективніший, чим він більше насичений вихованням.

З огляду на це необхідно здійснювати на практиці в кожній „клітинці” складного шкільного організму єдність навчання і виховання, інтегративно поєднувати передумови та закономірності управління розвитком особистості учня.

Розглянемо понятійний апарат. Ефективне виховання – це таке виховання, яке в найкоротші терміни і з найменшими зусиллями та витратами приводить до бажаних результатів [1,8]. Особистість – це людина, яка активно пізнає не тільки оточуючий, але і свій внутрішній світ; вона має більш-менш об’єктивне уявлення про саму себе („образ Я”), про свої достоїнства і недоліки, індивідуальні особливості. Для такої людини характерні наявність життєвої перспективи, моральних ідеалів, які втілюють в собі віддалену ціль спрямувань. Важливою властивістю людської особистості являється її внутрішня єдність, цілісність [14,13]. Управління розвитком особистості – це особлива діяльність, в якій її суб’єкти за допомогою планування, організації, керівництва і контролю забезпечують організованість сукупної діяльності учнів, педагогів, батьків і її направленість на досягнення цілей розвитку особистості учня. Закономірність – факт постійного і необхідного взаємозв’язку між явищами. Закон – це загальне, суттєве, тобто стале, повторюване і необхідне в явищах об’єктивної дійсності [8,7]. Розвиток – процес закономірної зміни, переходу із одного стану в другий, більш досконалий; перехід від старого якісного стану до нового, від простого до складного, від нижчого до вищого [6,641]. Система – це ціле, яке складається із зв’язаних між собою компонентів, що володіють властивостями, яких немає ні в одного із цих компонентів. Система управління – це сукупність людських, інформаційних, нормативних і других компонентів, зв’язаних між собою так, що завдяки цьому реалізуються функції

управління. Це система сукупної діяльності. Ефективність її залежить від цілеспрямованості і організованості [12,18]. Система виховання як складна соціальна система володіє рядом ознак: ціленаправленість; цілісність; динамізм; керованість; взаємодія з середовищем, з системами більш високого порядку. Ефективність психолого-педагогічного управління системою залежить від знання об'єктивних закономірностей виховання, від „інформаційної забезпеченості” виховного процесу, від того, наскільки оволоділи педагоги методами аналізу своєї роботи, і від опори на учнівське самоуправління. Система складається із компонентів: зміст виховання; методи і прийоми; організаційні форми, управлінські процеси тощо. Розвиваючись в часі, вона проходить декілька етапів, для кожного із яких характерні специфічні задачі, види діяльності, організаційні форми, прийоми і методи виховного впливу [1,10].

Чільне місце в ефективному розвитку особистості відводиться вольовим якостям особистості (організованості, ініціативності, цілеспрямованості, наполегливості, самостійності), вимогливості до себе, самовихованню, саморегуляції діяльності та вчинку. Від інтегративного поєднання цих складових залежить успіх розвитку учня як особистості. Системний шлях розвитку дозволяє, за словами В.Е.Чудновського, розглядати ці складові „як визначальний засіб, інструмент, який використовується особистістю, подібно тому як є м'язи, завдяки яким людина здатна піднімати тягар” [15,51] і пов'язувати їх перш за все з активністю особистості та стійкістю її направленості. Саме таке інтегративне поєднання допомагає досягти мети.

Результати наших досліджень свідчать, що вихідним психолого-педагогічним ядром, яке органічно поєднує цілі виховання у нерозривне ціле є вчинок – соціально- і психологічно відповідальне творення людиною свого оточення і себе в ньому. Категорія вчинку дає можливість сконцентрувати в собі цілі виховання в їх єдності саме тому, що:

– по-перше, за своїм змістом вчинок, на відміну від будь-якої вольової дії, є дією соціально спрямованою. На думку Г.О.Люблінської – вчинок є такою дією (або цілим ланцюгом дій), яка спрямовується певними цілями і

мотивами і передає ставлення людини до інших людей (і до самої себе) [4,343];

- по-друге, вчинок, на відміну від звичайної, автоматичної морально-вольової дії, відображає прагнення людини до перетворення навколишнього світу і самої себе. Вчинок в його повноцінному виявленні є водночас і акцією духовного розвитку індивіда, і творенням моральних цінностей [9,173].

Ми вважаємо за доцільне виділити шість етапів психологічної структури вчинку:

- а) постановка мети;
- б) визначення засобів і шляхів досягнення мети;
- в) прийняття рішення діяти відповідно до поставленої мети;
- г) виконання прийнятого рішення;
- д) оцінка виконаної дії;
- е) зберігання, фіксація в пам'яті одержаного результату.

Будь-яке виховання дитини є, по суті, направлене формування його потреб. Для формування особистості учня як цілісного утворення спочатку потрібно, за В.О.Сухомлинським, створити „радість буття”, сформувати життєрадісне світосприйняття [11,34]. Якщо дитина бачить світ життєрадісними очима, вона легше піддається вихованню. Мажорний тон життя учня повинен обпиратися не тільки на загальний сімейний та шкільний клімат, але перш за все на його власні успіхи в навчанні та в моральній поведінці, що закріплює його віру в себе. Виховання успіхом – шлях створення відношень взаємної довіри і доброзичливості між дітьми і педагогом. В атмосфері радості, довіри до педагога, впевненості в своїх силах в учня розвивається краще його особистість. В.О.Сухомлинський, розробляючи свою систему виховання, вважав, що є два основних бажання, які потрібно пробудити, розвинути і закріпити в дитини – прагнення робити добро людям і бажання працювати. Ці головні основи людської особистості повинні виражати красу людського духу. Тому ніби другою стороною кожної із цих потреб являється прагнення до краси. Потреба „виконати себе” в своїй природній прояві зливається з уявленням про красу людського духу. Ідея добра – це мірка, з якою школярі підходять до пояснення і оцінки людських стосунків [11,76].

Здійснення потреби „виконати себе” можливе при умінні учня сконцентрувати зусилля на її досягненні, тобто проявити цілеспрямованість та наполегливість. Для цього потрібно створити оптимальні умови для педагогічного впливу, за допомогою якого мають розкритись та розвинутиись можливості учнів. Це організація різноманітних видів діяльності підлітка в колективі, переконання його, формування глибокої впевненості в необхідності бути цілеспрямованим та наполегливим. Під впливом організованої діяльності, взаємодії з оточуючою дійсністю, в практичній боротьбі з труднощами і формується в бажаному напрямку особистість [5].

Разом з тим ні розвиток особистості школяра, ні виховання, ні перевиховання не мислимі без самовиховання, основаного на вірі в свої сили, на повазі до себе. І навіть учневі таку віру, таку самоповагу – найперше завдання педагога. У самому педагогічному процесі по мірі його поступального руху все більше розширюються моменти самонавчання, самоосвіти, самовиховання. Саме це характеризує наростаючий хід розвитку особистості вихованця [3,94]. Розкриємо правила самовиховання учнів:

- всіляко сприяти активності самої дитини. Успіх може бути досягнутим тільки на основі керівництва самостійною роботою школяра;
- необхідне послідовне ускладнення діяльності. Потрібно починати з нескладних вольових звичок для того, щоб поступово підійти до головної цілі – виховання організованості в навчальній праці. Якщо підліток дуже „запущений”, то для початку можуть бути використані напівігрові завдання, потім більш серйозні вправи, і лише при досягненні певних успіхів можна приступати до самоорганізації навчальної діяльності. До виконання цього головного завдання підлітка необхідно підвести;
- потрібна емоціонально-благодатна атмосфера, коли самовиховна робота супроводжується позитивними емоціями, що особливо важливо на початкових етапах;
- необхідна опора на успіх, на реальні досягнення. В найбільшій мірі це важливо для школярів з низькою успішністю, у яких, як правило, велика невпевненість в собі.

Саме головне заключається, по-перше, в доброзичливому, поважливому ставленні до дитини, підтримці і розвитку її власної активності та ініціативи, по-друге, в діловому настрою на тривалу серйозну роботу.

Виховання людини лише тоді ефективне, лише тоді проявляє дійовий вплив на розвиток особистості, коли воно “стимулює, організовує активну перетворюючу діяльність і керує нею” [7,24].

Розвиток особистості учня немислимий без пізнавальної потреби. Вона – могутній спонукач, який надає процесу розвитку особистості енергію прискорення. Пізнавальна потреба тісно пов’язана з вимогливістю до себе. Вона подається нами не тільки соціальною, але і моральною якістю особистості, так як, пред’являючи вимоги до себе, реалізуючи свої обов’язки перед громадськістю, людьми, перед собою, людина встановлює моральні стосунки з громадськістю, членом якої являється, і з собою. Ми знайшли за можливе виділити слідуючі ознаки вимогливості до себе: виконання навчальних і трудових завдань; прагнення виконати їх самостійно і як можна краще; чуйне, попереджувальне ставлення до оточуючих; скромність; постійне прагнення до морального самовдосконалення.

Аналізуючи психологічну структуру ряду моральних якостей особистості, ми виділяємо основні компоненти, із яких складається вимогливість до себе як моральна якість особистості:

- розуміння морального значення своїх обов’язків і відношень (інтелектуальний компонент);
- активно-позитивне ставлення особистості до цих обов’язків, переживання за наслідки своєї поведінки, своїх дій – почуття совісті (емоціональний компонент);
- прагнення перемогти труднощі, що зустрічаються при виконанні обов’язків – потреби, бажання, мотиви, установки (вольовий компонент).

У процесі дослідної роботи з розвитку особистості учня перед нами стояло завдання: розробити таку методику навчання, щоб кожний учень, знаючи особливості своєї пам’яті і мислення, зміг виробити для себе власний, індивідуальний варіант підготовки до самостійної роботи. Констатуємо



експерименти показали, що часто учні переоцінюють свої досягнення, завищують реальний рівень своєї навченості. Визначаючи його, вони часто орієнтуються на формальні ознаки, наявність чи відсутність сумнівів, затруднень, помилок при виконанні пізнавальних завдань. Проте за цими ознаками важко дати об'єктивну оцінку своїм знанням. Краще використати неформальні ознаки: швидкість і точність відновлення прийому, уміння виконувати кожну операцію. Покажемо, як можна навчати школярів регулювати свою пізнавальну діяльність на основі неформальних ознак.

Наприклад, дається задача. Учні розв'язують її самостійно, але просуються вперед по-різному. Для допомоги їм видається картка, що складається із трьох частин; в ній записані (на прикладі фізики): в першій частині – прийом розпізнавання (там вказується, як взяти), які фізичні процеси відбуваються; які операції і в якій послідовності потрібно виконувати і чому); у другій частині – результати виконання кожної операції; в третій – відповідь до задачі. Якщо учень приймає рішення користуватися „підказкою”, то у відповідності з прийомом, записаним в першій частині картки, він виконує першу операцію, контролює себе, потім переходить до другої операції і т.д. Той, хто не відчуває затруднень, розв'язує сам і порівнює свою відповідь з відповіддю в картці. Якщо виявляється розходження відповідей, то починається пошук причин: потрібно звернутися до картки і поопераційно проконтролювати себе. В залежності від причини помилки (пропустив якусь операцію, неправильно виконав її, зробив неправильний висновок, ввів зайву дію і т.д.) учень коректує свою діяльність.

З точки зору регуляційного підходу, низька успішність “слабких” учнів пов'язана з тим, що їх механізми саморегуляції навчальної діяльності не підпорядковані задачам навчання.

Навички саморегуляції оберігають учнів від перевтоми, від перенавантажень, допомагають справитися з немінучими труднощами без шкоди для здоров'я та душевної рівноваги.

Наше дослідження показало, що вчинок являється одним із важливих критеріїв розвитку учня. Якість вчинку залежить від ступені сформованості та інтегративного єднання

таких якостей особистості школяра як: організованості, цілеспрямованості, наполегливості, ініціативності, самостійності, вимогливості до себе, саморегуляції, самовихованості. Якщо вчителю вдається сформувавши в учнів внутрішню переконаність у правильності і значущості мети вчинку, виробити в них уміння підпорядковувати засоби поставленій меті, сформувавши впевненість у можливості виконання прийнятого рішення, то санкціонування переходить у самооцінку і вправляння – в самовправляння.

Діяльність педагога є в значній мірі живе мистецтво, яке вимагає від нього таланту і натхнення, чуття та індивідуального підходу до кожного вихованця, що створює психолого-педагогічні умови ефективного розвитку особистості. Розвиває особистість дитини педагогічний такт учителя. Він передбачає потужну мотивацію навчальної діяльності, основу на невичерпному почутті віри в дітей. Якщо учень бачить, відчуває впевненість учителя в тому, що матеріал буде засвоєний, що труднощі будуть подолані, не дивлячись ні на що, ця впевненість передається і дитині; появляється бажання, воля і інтелект мобілізується, активізується – дитина починає творити. Важливим фактором розвитку дитини являється обов'язкове заохочення будь-яких – великих і малих, частих і рідких, навчальних та позанавчальних – творчих знахідок, оригінальних розв'язань самостійних відкриттів, цікавих ідей, пропозицій, винахідливих вчинків учнів. Зміст цього заохочення в тому, щоб викликати у школяра позитивну емоціональну реакцію, почуття задоволення, гордості, радості, захоплення, подиву собою, віри в себе. Тільки в цьому випадку виникає повторне бажання творити. Апарат емоцій являється ніби спеціально пристосованим і тонким знаряддям, через яке легше всього впливати на поведінку. Емоціональні реакції проявляють суттєвий вплив на всі форми нашої поведінки і на всі моменти виховного процесу.

Важливе місце в розвитку учня займає почуття гумору. Тонкий, доречний гумор – завжди свідчення високого інтелекту і культури особистості. З жартом краще сприймається самий складний навчальний матеріал, а правильно організоване

пізнання – процес творчості. Відновлювати себе для творчості допомагає гумор, який породжує і почуття оптимізму.

За допомогою мови почуттів учитель викликає у школярів співпереживання, ніби заражає їх своїм власним ставленням до певних поглядів, вчинків, моральних цінностей. Досягаючи такої почуттєвої гармонії, він одержує можливість активно впливати на почуттєвий світ учня – своєрідний каталізатор його пізнавальної та практичної діяльності.

Управління процесом розвитку особистості передбачає проникнення в механізм тих стосунків, які складаються в колективі учнів та вчителя, цілеспрямований вплив на систему зв'язків і взаємин та переломлення їх в життєвому досвіді кожного школяра.

Аналізуючи психолого-педагогічні дослідження в цій області ми виявили ряд конкретних шляхів і методів педагогічного управління формуванням стосунків в дитячому колективі: перш за все педагогічний вплив через характер, зміст, напрямок і організацію дитячої навчальної і виховної діяльності, розвиток її колективних форм. Змінюючи організацію, мету, задачі, програму діяльності, можна формувати систему стосунків, відповідальної залежності типової для дитячих навчально-виховних колективів. Наступний важливий напрямок – через тип зв'язків і стосунків, маючи на увазі розвиток колективістичного змісту, принципів і норм у всіх сферах дитячої діяльності. Накінець, слід мати на увазі зміст і характер функціонуючої в спілкуванні інформації.

У процесі дослідної роботи ми вивчали психологічні основи організації сукупної навчальної діяльності школярів (коли робота ведеться групами, а не індивідуально). Ми виходили із концепції видатного психолога В.В.Вигодського: психічні функції, в тому числі і мислення, не розвиваються самі по собі, а виступають як результат сукупної діяльності людей, їх громадської практики. Працюючи групами, школярі вчаться розподіляти між собою дії (бажано взаємопротилежні) і планувати їх, обмінюватися результатами, оцінювати зроблене з позиції досягнення спільної мети. У підлітковому віці можна використовувати взаємну перевірку виконання навчальних завдань, підготовку групами завдань один для одного і ін. Для

активізації процесу пізнання можна приміняти і завдання, пов'язані з широким обміном думками та інформацією між групами, наприклад (фізика), одне й теж явище (виникнення струму в котушці, замкненій на гальванометр) одержати в різних групах різними способами: в одній – включенням струму, в другій – його виключенням, в третій – рухом електромагніту всередині котушки і т.д. В ході обговорення результатів експерименту, виникає проблемне питання і висуваються припущення, що пояснюють виникнення струму в замкнутій котушці. В процесі виконання сукупної навчальної діяльності підлітки засвоюють новий матеріал, а крім того, вчаться спілкуватися, сприймати „чужу” інформацію, „включати” її в свої знання, висловлювати власну думку приймати позицію другого: все це дуже важливо для розвитку особистості кожного.

Мова учителя в процесі управління пізнавальною діяльністю школярів повинна забезпечити:

- продуктивне спілкування, взаємодію між педагогом і його вихованцями;
- позитивний вплив вчителя на свідомість, почуття учнів з метою формування, корекції їх переконань, мотивів діяльності;
- повноцінне сприйняття, усвідомлення і закріплення знань в процесі навчання.

У процесі організації пізнавальної діяльності учнів з розвитку їх особистості можна виділити три тісно зв'язаних між собою етапи: підготовчий, результативний та закріплюючий. Перший етап – забезпечення оптимальних умов для активної, самостійної, творчої роботи мислення і уявлення учнів. Сюди відноситься створення установки, організація сприйняття і уваги, мобілізація пам'яті.

Другий етап – організація аналітико-синтетичної роботи мислення і уявлення та формування на цій основі нових знань та інтелектуальних умінь учнів. Знання формуються у вигляді конкретно-почуттєвих уявлень, понять, узагальнюючих образів, у вигляді засвоєних закономірностей, зв'язків, законів, правил, формул і т.д.

Третій етап – закріплення, автоматизація технічних компонентів пізнавальної діяльності.

Психологи вважають позитивні емоції в пізнавальному процесі могутніми натхненниками людської діяльності. Емоціонально-інтелектуальний фон уроку підтримується різними способами.

По-перше, завдяки використанню цікавої інформації в змісті вивчаючого та додаткового матеріалу.

По-друге, за допомогою включення в урок відомостей про ті чи інші відкриття; даних, частіше всього пов'язаних з життям і діяльністю відомих вчених; розповіді про можливості допитливого розуму людини, надихаючої на творчий пошук.

Майстерність управління пізнавальною діяльністю на уроці залежить від множини фактів. Один з них – уміння учителя зробити свій предмет цікавим для школярів. Інтерес позитивно впливає на всі психічні процеси і функції: сприйняття, увагу, пам'ять, мислення, волю.

Учителю в становленні і розвитку в учнів пізнавальних інтересів до навчання необхідно керуватися такими основними положеннями:

- для появи інтересу до вивчаючого предмету необхідне розуміння необхідності, важливості, доцільності вивчення даного предмету в цілому та окремих його розділів;
- навчання повинно бути важким, але посильним;
- чим частіше перевіряється і оцінюється робота школяра, тим цікавіше йому працювати;
- яскравість, емоціональність навчального матеріалу, схвильованість самого учителя з великою силою впливає на школяра, на його ставлення до предмету.

Не все в навчанні являється яскравим, цікавим. Тому учителю потрібно виховувати в учнів і волю, і наполегливість та цілеспрямованість в перемаганні труднощів, які зустрічаються.

Для успішного управління розвитком особистості учня в освітньо-виховному процесі учителю необхідно дотримуватися оптимального психологічного режиму:

- усунути все те, що заважає учневі зосередитись, відволікає, дратує в класній обстановці, в поведінці товаришів чи педагога, чи у власній роботі школяра;

- володіти спеціальними психологічними знаннями та практичними навичками, щоб за виразом обличчя учнів все помічати і управляти їх увагою, збуджувати і переключати її, для того щоб самих інертних, яких здавалося б нічим не здивуєш, “повернути” на урок;
- враховувати інтереси, здібності, темп мислення, підготовки, склад характеру учнів кожного класу.

Розкриємо засоби організації особистісно орієнтованого навчання:

- вчитель будує навчання з урахуванням індивідуальних, вікових особливостей сприймання навчальної теми дітьми; попередньо він ніби відтворює її очима школярів, аналізує з точки зору їхніх можливостей, потреб, інтересів; це дає змогу мотивувати урок необхідністю розвитку учнів, формування їх як особистостей;
- учитель здійснює навчання з постійним оперттям на досвід учнів, здобуті ними знання, які вони вже самостійно ретранслюють на уроці як власну цінність, вкладаючи у здобуття нового для всіх знання; самі учні є носіями нової інформації для своїх товаришів;
- навчальна діяльність учителя стимулює учня на ведення внутрішнього діалогу із самим собою в процесі пошуку відповіді на запитання, визначення власної оцінки; потім внутрішній діалог переводиться у зовнішній – бесіду, дискусію тощо; цікавий урок стимулює учня до внутрішнього діалогу і після його закінчення, що являється показником особистісного зростання школяра.

Під час дослідно-експериментальної роботи (середні школи №37, №42, №45, №48, №61, №77, №78, №116 м. Кривого Рогу) ми намагались зняти почуття страху в учня на уроці, зробити його розкутим, вільним, вселити впевненість в свої сили, побачити в ньому повноцінну і здібну до творчості серйозну людину. Підтримувався з дітьми дух співпраці, ставили перед дітьми як можна більше складних цілей, вказували на їх виняткову трудність і навіювали впевненість в тому, що мета буде досягнута, тема добре вивчена. В процесі проведення уроку використовувались такі прийоми, при яких кожний учень відчуває себе особистістю, відчуває увагу учителя



особисто до себе, відшукувалось що-небудь незвичайне, наприклад:

- згадується вдалий афоризм до теми уроку;
- продумується до уроку притча чи історичний анекдот;
- використання різного роду пересадок для створення рівноцінних груп, в яких будуть і лідери, і аутсайтери (робота групи перевіряється по аутсайдерах);
- організація на уроці змагання груп між собою (якщо групи нерівноцінні, то з гандикапом). Гандикап – змагання, в якому більш слабкому супернику надається фора;
- продумується можливість заінтригувати дітей, знайти пошукову основу: розходження теорії з життєвою практикою.

Мало місце нетрадиційне проведення уроків: „урок-телепередача “45 хвилин”, “урок з грою “Поле чудес”, “урок з конкурсами і бліц-турніром”, “урок-колективна робота по створенню банку відомостей”, “урок-мандрівка у світ наукових відкрить”, “урок-захист мікродисертації”, “урок-аукціон”, “урок-мітинг” та ін.

Під час дослідно-експериментальної роботи збирався, класифікувався матеріал про колективи класів, про кожного учня. Використовувалися психологічні тести, анкети та інші методи визначення якостей і взаємин учнів, прихованих від зовнішнього спостереження, характеристик міжособистісного спілкування учнів з учнями та учнів з педагогами.

Ми виявили особливості взаємодії школярів в ході діалогу при розв’язуванні мислительних задач. Дітям давались задачі “на здогадку”, що вміщують логічні протиріччя. Учні за своїм бажанням могли розв’язувати задачу індивідуально чи з партнером. Практика показала, що значне число підлітків (79%) віддають перевагу сукупній роботі, в процесі якої можливі активний діалог та взаємодія. Старші школярі також віддають перевагу (84%) сукупній роботі, причому частіше всього відносяться до партнера як до рівного. При розв’язуванні задач відбувається розподіл ролей: один являється “генератором ідей”, другий – “критиком” чи один висуває ідею розв’язання, другий розвиває її, партнери сукупно розглядають свої гіпотези. Діалог дітей побудований на чергуванні фаз мислення: “для

себе”, “для другого”, “за другого” “разом з другим”. Учні висувують свої гіпотези, прагнуть залучити до них увагу партнера, пояснити сенс задуманого, зрозуміти думку другого і розвинути її, стати на місце партнера і оцінити з нової позиції власну гіпотезу, вибрати сукупно оптимальне розв’язання. В процесі підростання у школярів удосконалюються критерії вибору партнера для навчання. Так, якщо для підлітків головний критерій – одержати допомогу, то для старшокласників провідний критерій інший: людина повинна бути такою, щоб з нею можна було порадитися, щоб вона мала свою думку і готова була вислухати іншу. Мінливість психологічних критеріїв вибору партнера приходиться враховувати в практичній роботі.

В управлінні ефективним розвитком особистості учня в освітньо – виховному процесі виникає особлива задача формування спільних цілей і об’єднання зусиль учасників сукупної діяльності на їх досягнення. Потрібно побудувати організаційну структуру сукупної діяльності. Побудова організаційної структури забезпечує узгодженість дій учасників сукупної діяльності. Щоб робота була ефективною, необхідно:

- по-перше, щоб виконавці добре розуміли, яких результатів від них чекають;
- по-друге, щоб вони були зацікавлені в їх одержанні;
- по-третє, щоб вони відчували задоволення від своєї роботи;
- по-четверте, щоб соціально-психологічний клімат в колективі був сприятливим для продуктивної роботи.

Управління розвитком особистості школяра покликано забезпечити нарощування потенціалу освітньо-виховного процесу і підвищення рівня його використання за рахунок освоєння якихось нововведень. Його об’єктом виступають іноваційні процеси і процеси їх забезпечення. Управління розвитком особистості включає в себе дії, орієнтовані на забезпечення організованості і ціленаправленості іноваційних процесів в освітньо-виховному процесі. Побудувати систему управління розвитком особистості – значить:

- визначити склад функцій, які повинна реалізувати система;
- вибрати методи і засоби реалізації функцій;
- визначити логічну структуру управлінських дій при реалізації функції управління розвитком.

Щоб управління розвитком особистості було ефективним, організована система роботи повинна забезпечити:

- раціональність вибору загальної і окремих цілей;
- інтегрованість цілей;
- реалістичність планів досягнення цілей розвитку;
- зацікавленість учителів в активному освоєнні нововведень і вдосконаленні своєї діяльності;
- контрольованість іновачійних процесів.

Загальний характер має закономірність розвитку особистості школяра в освітньо-виховному процесі. Розвиток особистості учнів в ході освітньо-виховного процесу залежить від таких трьох головних факторів: середовища; організації освітньо-виховного процесу та його впливу на особистість учня, а також від активності школяра та його діяльності; спадковості. Ефективність навчання значною мірою залежить від того, як учитель враховуватиме індивідуальні особливості учнів, умови життя і побуту, а головне належним чином у відповідності з конкретними умовами організовує освітньо-виховний процес. Ця закономірність вимагає адекватної організації діяльності учнів, розвитку і правильного спрямування їхньої пізнавальної активності.

Розкриємо загальні закономірності для раціоналізації практики навчання: розвиток учня перебуває у причинній залежності від характеру навчання і викликаной ним навчальної діяльності; дидактична система (навчального предмету) передбачає розміщення матеріалу з урахуванням законів розвитку наукових понять у свідомості учнів; формування нового поняття відбувається тоді, коли воно виявляється необхідним для школярів, коли вони не можуть дати пояснення новим фактам, предметам, явищам або розв'язати важливі завдання, користуючись тими поняттями, якими володіють.

На основі експериментальних досліджень встановлено загальні закономірності переходу навчальності учня в результат навчання. Перша закономірність полягає в тому, що незалежно від індивідуальних психофізіологічних властивостей людини під дією навчання навчальність обов'язково перетворюється, переходить у результати навчання. Друга закономірність виражається в тому, що результати навчання проявляються як

функція навчальної діяльності з найбільшою повнотою тоді, коли організація навчальної діяльності максимально впорядкована в певному відношенні.

Для підвищення ефективності навчання вчителям треба керуватися цими загальними закономірностями.

У відповідності з внутрішньою структурою навчального процесу виділяють такі групи закономірностей: дидактичного, гносеологічного, соціологічного та організаційного компонентів навчання. Розкриємо одну з них.

Закономірності психологічного компонента навчання. Це велика група закономірностей, яка стосується переважно внутрішніх психологічних процесів сприймання, осмислення, запам'ятовування завдань учнями, тобто учіння. Наведемо деякі важливі психологічні закономірності навчання.

Повноцінний розвиток учнів забезпечує лише таке навчання, яке формує у них уміння аналізувати навчальний матеріал, орієнтуватися в ньому, виділяти головне, істотне.

Сприймання предмету та його зображення є відображенням цілого у взаємозв'язку частин, які його складають. Процес сприймання предмету вимагає виділення його ознак, сторін, частин (аналіз) та встановлення зв'язків між ними (синтез).

З розвитком учнів збільшується кількість матеріалу, що запам'ятовується, зростає повнота, систематичність і точність при його відтворенні, запам'ятовування все більш спирається на смислові зв'язки, пам'ять набуває довільного характеру, учні засвоюють раціональні прийоми запам'ятовування.

Розкриємо взаємопов'язані багатогранні сторони психіки учня, без активізації і відповідної направленості яких навчання не досягає мети. До таких компонентів відносяться:

- позитивне ставлення учнів до навчання;
- процеси безпосереднього почуттєвого ознайомлення з матеріалом;
- процес мислення як процес активної переробки одержаного матеріалу;
- процес запам'ятовування і збереження одержаної і обробленої інформації.

Найвищу ефективність навчання забезпечує поєднання колективної та індивідуальної праці учнів. Ушинський К.Д. підкреслював, що виховання є вплив особистості на особистість. Без повноцінної особистості вихователя, без дії духовного, морального впливу справжнього виховання бути не може [13,261].

Педагогічний процес не вичерпується окремими „педагогічними операціями”. Завдання розвитку особистості учня розв’язується в послідовній системі, включаючи в себе уроки, домашні завдання, участь в позакласній роботі тощо. Навчально-виховний процес виступає на рівні „педагогічної стадії”. „Педагогічні стадії” – різні якості особистості учня в ході їх поетапного становлення і розвитку. Обпираючись на сильні, найбільш „просунуті” сторони особистості школяра учитель використовує їх для стимулювання розвитку других сторін і якостей тієї ж особистості. Такий підхід називається “опорою на позитивне”.

До важливих умінь вихователя відносяться: уміння вимагати і довіряти; швидко орієнтуватися і переключати увагу; уміння грати з дітьми; уміння оцінювати ситуацію з різних сторін; уміння в одній і тій же ситуації користуватися різними прийомами впливу; уміння точно передавати свої настрої, почуття і думки словом, мімікою, рухами.

Нерозривно пов’язані з переліченими вміннями і такі: уміння встановлювати контакти з дітьми в процесі навчальної діяльності; уміння здійснювати індивідуальний підхід; уміння розвивати ініціативу дітей, уміння допомагати дітям у тяжкі хвилини; уміння оберігати гідність школярів, уміння оберігати слабких, сором’язливих від насмішок товаришів; уміння в кожного учня відшукувати і знаходити позитивні якості і саме на них будувати свої стосунки; уміння формувати у школярів моральні орієнтації.

Розкриємо принцип педагогічної діяльності: любити дітей; олюднювати середовище, в якому живе людина, з метою забезпечення їй душевного комфорту і рівноваги; пережити в дитині своє дитинство, щоб пізнати життя дитини.

Включення кожного школяра в систему колективних стосунків зумовлюється слідуючим:

- створенням атмосфери взаємної доброзичливості, взаємодопомоги;
- введенням в життя дітей позитивних факторів, що розширюють шкалу цінностей, які визнаються дітьми, що підсилюють повагу до громадських цінностей;
- організацією сукупної діяльності, яка підсилює контакти дітей, що дає можливість для виникнення спільних переживань, яка розвиває творчу активність дітей;
- справедливим, рівним ставленням до всіх учнів, об'єктивною оцінкою вчинків дітей незалежно від їх положення.

Щоб прийти до бажаних результатів в розвитку особистості учня умови повинні бути оптимально реалізовані. Важливою якістю вихователя являється вміння постійно аналізувати свою роботу. Оцінюючи рівень вихованості учня, не цілком доцільно всі його достоїнства і недоліки приписувати шкільній системі виховання, так як до неї причетні не тільки педагоги-вихователі, але і сім'я, і соціальне середовище, і природні задатки, і багато іншого.

Пропонуємо критерії ефективності розвитку особистості учня, які виведені із практики, перевірені на досвіді ряду шкіл.

Упорядкованість життєдіяльності колективу школи, тобто взаємозв'язок навчальної і позаурочної роботи, скоординованість всіх виховних взаємодій та заходів, їх необхідність і достатність, розумне розміщення в часі, чіткий ритм та раціональна організація всього життя колективу.

Емоціональна насиченість життя школи, романтика, мажор, гумор, гра, виховання настроєм, „педагогіка радості” – своєрідна властивість всього життя колективу.

Творча співдружність поколінь. Вона виражається перш за все в гуманному, довірливому стилі стосунків дорослих і дітей, в їх взаєморозумінні та взаємодії у всіх справах колективу.

Максимальна близькість ціннісних орієнтацій учнівського колективу до моральних цінностей громадськості.

Ми переконалися в правомірності використання процесу навчання і виховання в розвитку особистості школяра. Компоненти процесу навчання володіють великими виховними



можливостями. Але вони виступають як засоби ефективного розвитку особистості тільки в певних випадках:

- якщо у відповідності з поставленою метою виявляється і приводиться в певну систему виховний потенціал змісту навчального матеріалу;
- процес оволодіння моральними знаннями повинен опиратися на пізнавальну активність школярів, на їх самостійність, творчі здібності і постійно поєднуватись з проявленням їх власних стосунків до соціально значущих норм і вимог морального життя громадськості;
- всі види взаємостосунків, що виникають в процесі навчальної діяльності, знаходяться в полі зору учителя, постійно направляються ним. Даючи дидактичні завдання, використовуючи різні організаційні форми занять на уроці, він повинен варіювати їх в залежності від рівня розвитку особистості учнів.

Покажемо деякі показники розвитку особистості учнів:

- ставлення учнів до навчання, ступінь їх інтересів до навчальних занять, захопленість наукою і т.д.;
- ставлення до трудової діяльності, якість виконання трудових завдань;
- ставлення учнів один до одного, почуття товариськості, взаємоповага, ставлення до класу, друзів, школи, учителів;
- свідомо дисципліна учнів, поведінка їх поза школою, ввічливість, колективність.

Проте остаточні результати виховної роботи проявляються значно пізніше. Тому дуже важливо, щоб адміністрація школи, класні керівники, вчителі знали про подальші шляхи своїх вихованців, підтримували з ними зв'язок, були обізнані з тим, куди вони пішли навчатися чи працювати, як проявляють себе в житті.

Висновки. Науково-дослідна робота показала, що ефективний розвиток якостей особистості учнів можливий при інтегративному єднанні передумов та закономірностей психолого-педагогічного управління в освітньо-виховному процесі школи. Його слід розглядати і конструювати як єдиний процес, що проявляється у взаємодії взаємопов'язаних елементів змісту освіти. Спираючись на закони і закономірності

освітньо-виховного процесу вчителі дістають можливості передбачати розвиток якостей особистості школяра. Педагог, озброєний знаннями наукових положень, може скерувати розвиток подій у потрібне русло, він гарантований від непередбаченого перебігу навчально-виховного процесу. Такий учитель стає справжнім майстром педагогічної справи.

### Література

1. Караковский В.А. Чтобы воспитание было успешным.- М.: Знание, 1979.
2. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. – М.: Просвещение, 1972.
3. Левшин Л.А. Логика педагогического процесса. – М.: Знание, 1980.
4. Люблінська Г.О. Дитяча психологія. – К.: Вища школа, 1974.
5. Маліченко К.М. Виховання цілеспрямованості та наполегливості у школярів. – К.: Знання, 1972.
6. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М., 1990.
7. Педагогика. Совместный труд АПН СССР и АПН ГДР. Макет для обсуждения. Москва-Берлин, 1978.
8. Підласий І.П. Закономірності навчання і підвищення якості знань учнів. – К.: Знання, 1981.
9. Романець В.А. Психологія творчості. – К.: Вища школа, 1971.
10. Слепухов Микола. Закони, закономірності, принципи та правила в педагогіці. // Рідна школа. – 2002.
11. Сухомлинский В.А. Как воспитывать настоящего человека. – К., 1975.
12. Управление развитием школы: Пособие для руководителей образовательных учреждений /Под ред. М.М. Поташника и В.С. Лазарева. – М.: Новая школа, 1995.
13. Ушинский К.Д. Избр. пед. соч. Т. 1. – М., 1974.
14. Чудновский В.Э. Воспитание способностей и формирование личностей. – М.: Знание, 1986.
15. Чудновский В.Э. Нравственная устойчивость личности: Психологическое исследование. – М., 1981.

## ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА У КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ

*Статтю присвячено розгляду історії питання індивідуального підходу у навчанні та сучасному стану проблеми.*

*The article deals with the history of individual approach in training and present-day state of given problem.*

Сучасна освіта в Україні має особистісну орієнтацію. Суть цього феномену полягає у тому, щоб сформувати особистість, яка буде готова до творчої діяльності та активної участі у перебудові суспільства в умовах життя демократичної правової держави.

Проблема індивідуалізації не нова. Але сьогодні вона набуває особливої актуальності, оскільки нові орієнтації й цінності сучасної освіти обумовили необхідність розуміти учня як індивідуальну дійсність і як індивідуальну можливість. Знання генезису цього педагогічного явища дозволить виконати такі завдання: узагальнити історію та дослідити сучасні тенденції розвитку цієї проблеми; виявити умови реалізації дидактичного принципу індивідуалізації у навчальному процесі.

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

З розвитком педагогічної теорії та накопиченням практичного досвіду розвивалася й проблема індивідуалізації навчання. Так, автор „Великої дидактики” Я.А.Коменський, виходячи з поняття природовідповідності, виступав за ідею індивідуалізації у навчанні. Він писав: „Якими діти народжуються, це не від кого не залежить, але щоб вони шляхом правильного виховання зробилися хорошими – це у нашій владі” [2,42].

Вболіваючи за загальну освіту, Я.А.Коменський бачив єдиний шлях її реалізації – класно-урочну систему, що дозволить охопити якомога більше дітей навчанням. Разом з тим він розумів, що саме в класно-урочній системі схована небезпека підвести всіх учнів під один шаблон, позбавити їх своєрідності та індивідуальності. Тому педагог наполегливо пропонував вчителям „вивчати і враховувати індивідуальні особливості учнів” [2,161].

Проблема індивідуальних особливостей учнів, необхідність їх врахування й подальшого розвитку у навчально-виховному процесі була предметом уваги І.Г.Песталоцці, А.Дистервега, І.Гербарта, К.Д.Ушинського. Саме в їхніх працях знаходимо ідею про те, що “без урахування природи дитини” не можна досягнути успіхів у педагогічній діяльності.

К.Д.Ушинський довів теоретично й практично, що головна умова якісного навчання – це врахування вікових і інших особливостей учнів, їхньої індивідуальності; звернув увагу, що діти за своєю природою „занадто індивідуальні” [7,312]. Слід зазначити, що видатному педагогу належать ідеї:

- необхідності вивчення учня „в усіх його відношеннях”, щоб „виховати людину за всіма правилами”;
- необхідності інтеграції індивідуального та диференційованого підходу до учнів в умовах колективного навчання класу.

Проблема індивідуалізації навчання знайшла своє відображення у працях видатних українських мислителів, педагогів, діячів освіти: Г.С.Сковороди, О.В.Духновича, С.Ф.Русової, М.П.Драгоманова та ін.

Так, у “філософії серця” Г.С.Сковороди першим об’єктом виховання повинен бути розум людини, оскільки рушійною силою людської діяльності є думка. Однак, тільки розвинення розуму та збагачення його знаннями недостатньо. Необхідно формувати моральні якості. Іншим об’єктом виховання повинне бути серце людини. Завдання освіти й виховання Г.Сковорода бачив у розвитку дитячого інтелекту, природних нахилів та здібностей.

Проблеми виховання хвилювали й педагога-гуманіста О.В.Духновича. основним у його поглядах було положення про здібності дітей – „середній талант, вище середнього та нижче середнього”. У своїй роботі з дітьми, які мають здібності вище середніх, він пропонував використовувати диференційовані завдання.

Особливістю педагогічної системи Софії Русової було те, що вона визнавала індивідуальність дитини основою виховного процесу. Торкаючись питання гуманізації та індивідуалізації навчання, С.Ф.Русова закликала вчителів “враховувати у дитині національно-своєрідне”, „підходити до неї з ласкою, повернути її до себе повагою до її індивідуальності” – лише за цих умов „виявиться талановита вдача дитини й озветься її глибока чуйність” [5,45].

Особливості цінність для розвитку теорії і практики індивідуального навчання мали наукові праці Л.С.Виготського, П.П.Блонського та ін. Так, наприклад, у дослідженнях Л.С.Виготського сформульовано основний закон розвитку вищих психічних функцій („Вищі психічні функції, вищі властивості, специфічні для людини, виникають початково як форма колективної поведінки дитини, як форма співпраці з іншими людьми, а лише згодом вони стають внутрішніми індивідуальними функціями самої дитини”); обґрунтовано вчення про „зону ближнього розвитку”.

У праці П.П.Блонського „Педологія” розглядалися спадковість та біологічні особливості дітей. На жаль, вона не була оцінена належним чином, оскільки в психології домінував історичний підхід до цієї проблеми.

Етап значного теоретичного й методичного осмислення принципу індивідуального підходу в навчанні учнів припадає на кінець 50-х – середину 60-х років минулого століття. Цей період характеризується розробкою психологічних аспектів проблеми Б.Г.Ананьєвим, В.А.Крутецьким, С.Л.Рубінштейном, Б.М.Тепловим. Індивідуальний підхід вони трактують як принцип навчально-виховної роботи. При його реалізації необхідно враховувати дві складові: вивчення можливостей учнів й виявлення індивідуально-типологічних особливостей на різних етапах навчання.

На початку 60-х років з'явилися дослідження відомих американських психологів (В.Маслоу, Е.Келлі, А.Комбс). Вони спробували дати глибоке й серйозне теоретичне обґрунтування проблеми. У системі освіти з'явилася тенденція до інтенсифікації навчального процесу на основі індивідуалізації. Теорія самоактуалізації В.Маслоу, теорія конструктів Е.Келлі набула поширення у педагогічних колах різних демократичних держав.

У вітчизняній психології особливу цінність мають праці Г.С.Костюка. Спираючись на розробку категорії діяльності у працях С.Л.Рубінштейна, О.М.Леонтьєва, він зробив свій внесок у теоретичний аналіз цієї категорії та її застосування до проблеми вдосконалення педагогічного процесу.

Чільне місце у науковій спадщині Г.С.Костюка посідають дослідження закономірностей психічного розвитку та розкриття співвідношення різних його чинників: внутрішніх і зовнішніх. Навчання, на думку дослідника, являє собою важливий шлях виховання. Воно „виховує й розвиває учнів своїм змістом, самим процесом його засвоєння, взаєминями, що складаються між учителем і учнями, між самими учнями, та своїми зв'язками з життям” [3,10]. Розвиваюча функція навчання, писав Костюк, реалізується успішно тільки за певних умов: потрібно приділяти належну увагу змісту, що має бути засвоєний; способам роботи учнів; формам їхньої пізнавальної діяльності; мотивам учіння. Саме через раціональну організацію діяльності учня можна прискорити й спрямувати в бажаному напрямку його розумовий розвиток і розвиток особистості в цілому.

У центрі наукових інтересів Г.С.Костюка завжди залишалась проблема здібностей, індивідуальних відмінностей у психічній діяльності. Вчений послідовно виступав і проти ототожнення здібностей з природженими задатками, і проти ігнорування ролі останніх. Розвиваюча дія педагогічних впливів, наголошував він, опосередковується індивідуальними особливостями психіки учнів. Процес навчання можна й треба будувати так, щоб ширше й повніше розвивати розумові сили, здібності кожного школяра відповідно до його можливостей. При цьому *завдання індивідуального підходу до учнів у*



навчальній роботі не повинно зводитися лише до того, щоб "приспособити навчання до індивідуальних особливостей учнів" у кожному класі. Це тільки одна їх сторона. Друга сторона не менш важлива і полягає в тому, щоб впливати на формування індивідуальних особливостей учнів, відповідно їх скеровувати, забезпечувати максимальний розвиток нахилів, здібностей, талантів кожного, усувати негативні індивідуальні риси, якщо такі починають виявлятися у поодиноких учнів... [3,449].

Зі сказаного вище цілком ясно, що ідеї, висунуті й розвинуті Г.С.Костюком, актуальні й сьогодні. Вони мають важливе значення для психологічного забезпечення реалізації особистісно зорієнтованого навчання.

Сучасний період теоретичного переосмислення і практичної реалізації індивідуалізації навчання й виховання співпав з початком 90-х років.

Індивідуальний підхід – це педагогічний принцип, що враховує індивідуальні особливості учнів у навчанні і вихованні. Суть індивідуального підходу полягає в „точному визначенні сильних і слабких сторін кожного учня й подаланні перешкод, які заважають йому успішно вчитися” (М.О.Данилов).

Першою засадою реалізації цього принципу є врахування індивідуальних особливостей учнів, рівня розвитку їх здібностей до навчання (О.Я.Савченко, С.У.Гончаренко).

Індивідуальний підхід до учнів у процесі навчання “полягає в управлінні розвитком учня, що базується на глибокому знанні рис його особистості і умов життя” (І.П.Підласий). Педагогіка індивідуального підходу передбачає пристосування формі методів вчительського впливу до індивідуальних особливостей школяра з метою забезпечення запроєктованого.

Глибоке знання індивідуальних особливостей школярів необхідне, на думку Н.Є.Мойсеюк, для вирішення двох дуже важливих завдань, взаємопов'язаних та взаємообумовлених між собою:

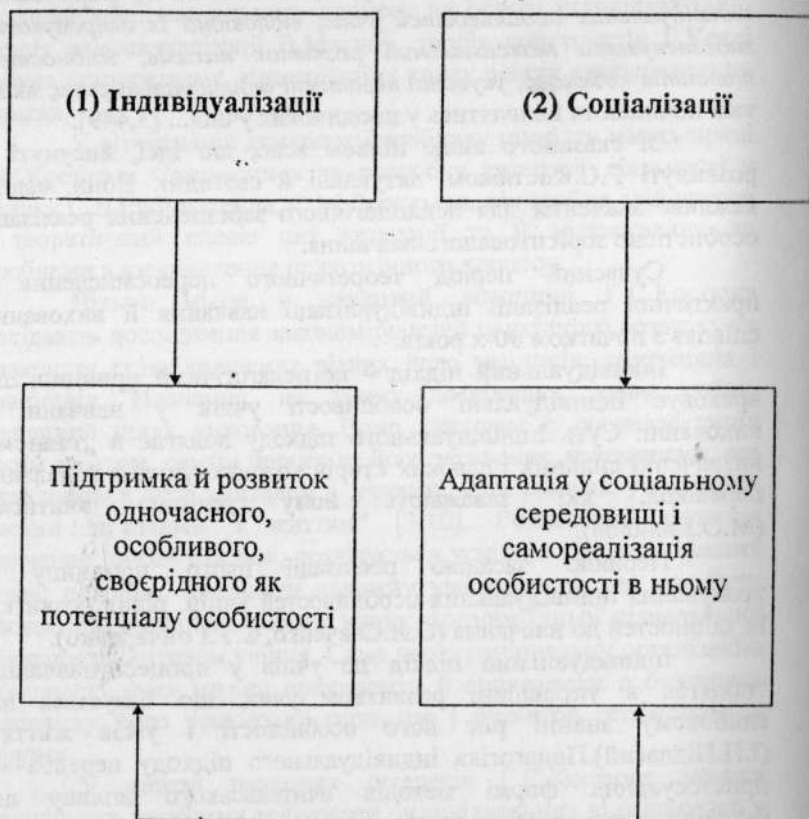


Схема 1.

Зі схеми 1 видно, що адаптація школяра у соціальному середовищі буде найбільш швидкою й успішною, якщо підтримати індивідуальні можливості кожної особистості, створити умови для їх реалізації.

Аналізуючи наукові праці, ми дійшли висновку, що кожен автор, досліджуючи вузьку тему, робить висновки, виходячи з власних результатів. Тому поняття „індивідуалізація навчання” має різні трактування. Наприклад, в „Українському педагогічному словнику” С.У.Гончаренка знаходимо таке визначення: “Індивідуалізація процесу навчання – це така організація навчально-виховного процесу, при якому вибір способів, прийомів, теми навчання враховують індивідуальну різницю учнів, рівень розвитку їх здібностей до навчання” [1,142].

Індивідуалізація навчання, за Н.Є.Мойсеюк - це система засобів, яка сприяє усвідомленню учнем своїх сильних і слабких можливостей під час навчання, підтримці й розвитку самобутності з метою самостійного вибору власних смислів навчання (Н.Є.Мойсенюк). Вона обов'язково передбачає:

- індивідуально орієнтовану допомогу учням в усвідомленні власних потреб, інтересів, цілей навчання;
- створення умов для вільної реалізації завданих природою здібностей і можливостей;
- підтримку школяра у творчому самовтіленні;
- підтримку учня у рефлексії [4,127].

Саме це, на думку багатьох педагогів, у комплексі сприяє розвитку самосвідомості, самостійності й відповідальності школярів.

Індивідуальний підхід до учнів у процесі навчання „полягає в управлінні розвитком учня, що базується на глибокому знанні рис його особистості і умов життя” [33,270]. Як слушно зазначає І.П.Підласий, педагогіка індивідуального підходу передбачає пристосування форм і методів вчительського впливу до індивідуальних особливостей школяра з метою забезпечення запроєктованого [23,170].

Академік АПН України О.Я.Савченко наголошує, що навчальний процес сучасної школи, орієнтований на особистість учня та організований з урахуванням

індивідуальних особливостей і здібностей кожного школяра, передбачає, що у центрі навчального процесу знаходиться учень, його пізнавальна й творча діяльність; відповідальність за успіх навчальної діяльності значною мірою учні беруть на себе; головна мета такого навчання – розвиток інтелектуальних і творчих здібностей учнів, усвідомлення ними моральних цінностей, що згодом дозволить їм стати здатними до самореалізації, самостійного мислення, прийняття важливих рішень, вміння працювати над розв'язуванням важливих проблем як самостійно, так і в групі; роль вчителя у навчальному процесі дуже відповідальна, але зовсім відмінна від тієї, що орієнтована на традиційне навчання; навчальна діяльність учнів має сприяти розвитку критичного та творчого мислення [6,293-294].

Отже, індивідуалізація навчання – це організація такої системи взаємодії між учасниками навчального процесу, коли найкращим чином враховуються і використовуються індивідуальні можливості й особливості кожного; визначаються перспективи розумового розвитку і гармонійного вдосконалення особистої структури; здійснюється пошук засобів, які б компенсували явні недоліки і сприяли формуванню і розвитку особистості в цілому.

### Література

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. –К., 1999. – 367с.
2. Коменський Я.А. Велика дидактика: Хрестоматія з історії педагогіки. –К., 1975. – 463 с.
3. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. –К., 1989. – 608 с.
4. Мойсеюк Н.Є. Педагогіки. - К., 2001. – 624с.
5. Проскура О.В. Софія Русова – талановита дочка України //Поч.школа. – 1993. - № 3. – С.44 – 46.
6. Савченко Л.Я. Дидактика початкової школи.–К.,1997. - 352с.
7. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения в 6-ти томах. – Т.3. – М., 1990. – 427.

## ПРОБЛЕМНО-ПОШУКОВЕ НАВЧАННЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ

*В статтє рассматривается правильная организация проблемно-поискового обучения и его эффективность в развитии умственных сил и способностей учащихся.*

*The right organization of the problematic-searching education and its effectiveness in the development of the mental forces and abilities of the students is considered in this article.*

Завданням сучасних шкіл є формування гармонійно розвинутої особистості. Важливіший показник всебічно розвинутої особистості – наявність високого рівня розумових здібностей.

Більшість сучасних публікацій з теорії навчання пов'язано з ідеєю активізації навчального процесу і навчальної діяльності учнів. Під активізацією мають на увазі ефективне використання тих прийомів і методів навчання, які відомі з традиційної дидактиці. Автори говорять про активізацію за допомогою проблемного навчання, створення проблемних ситуацій і постановку пізнавальних завдань [4].

Особливістю розумового процесу є те, що він направлений на вирішення визначеної задачі. У середині кожної задачі закріплена мета, на досягнення якої направлений пізнавальний процес індивіда. Шлях до мети обумовлений і здійснюється у визначених умовах. Без урахування умов, в яких відбувається розумовий процес в своєму прагненні до мети, важко досягти рішення поставленої задачі. Тому початковим моментом розумового процесу є проблемна ситуація [1].

**Проблемна ситуація** – ситуація для оволодіння якою окремих суб'єкт (або колектив) має знайти й застосувати нові для себе знання чи способи дій. У проблемній ситуації слід розрізняти її об'єктивний бік (суперечність між складністю, яку треба подолати, і недостатністю наявних засобів для досягнення цієї мети) та її суб'єктивний бік (усвідомлення суб'єктом цієї суперечності й прийняття або постановка ним відповідного проблемного завдання). Створення системи проблемних

ситуацій у навчальних цілях є сутністю проблемності навчання [2].

**Проблема** (від грец. – задача, утруднення) – в широкому розумінні складне теоретичне або практичне питання, яке потребує розв'язання, вивчення й дослідження; в науці – суперечлива ситуація, що виступає у вигляді протилежних позицій в поясненні будь-яких явищ, об'єктів, процесів і потребує адекватної теорії для її розв'язання. Формою стислого виразу проблеми, як правило, є питання або система їх [1].

В основі організації процесу проблемного навчання стоїть принцип пошукової навчально-пізнавальної діяльності учня, тобто принцип відкриття ним засобів дії, винахід нових предметів або засобів використання знань на практиці.

При проблемному навчанні діяльність вчителя полягає в тому, щоб пояснювати зміст найбільш складних понять, систематично створювати проблемні ситуації, організовувати навчально-пізнавальну діяльність так, щоб на основі аналізу фактів учні самостійно робили висновки і узагальнення, формували за допомогою учителя визначенні поняття, закони.

В результаті у учнів з'являються навички розумових операцій (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення і др.), навички переносу знань, розвивається увага, воля, творче уявлення [5].

**Аналіз і синтез** – застосування в навчальному процесі логічних прийомів, згідно з якими предмети і явища під час їх вивчення розглядаються за окремими ознаками (аналіз) і, навпаки, в єдності їхніх частин (синтез). Аналіз і синтез пронизують собою весь навчальний процес, оскільки мислення учнів є аналітико-синтетичною діяльністю головного мозку.

**Узагальнення** – логічний процес переходу від одиночного до загального чи від менш загального до більш загального знання, а також продукт розумової діяльності, форма відображення загальних ознак і якостей явищ дійсності. Види узагальнення відповідають видам мислення. Найбільш вивчені узагальнення у формі значень слів. Узагальнення виступають також як засіб розумової діяльності. Найпростіші узагальнення полягають в об'єднанні, групуванні об'єктів на основі окремої,



випадкової ознаки (синкретичні об'єднання). Більш складним є комплексне узагальнення, при якому група об'єктів з різними основами об'єднується в єдине ціле. Узагальнення здійснюється шляхом абстрагування від специфічних і виявлення загальних ознак (властивостей, відношень тощо), притаманних предметам розглядуваної галузі. Узагальнення застосовуються при утворенні понять, суджень, теорій.

**Порівняння в навчанні** – поширений дидактичний прийом і розумова операція, за допомогою яких встановлюються риси схожості і відмінності між певними предметами та явищами. Порівняння широко застосовуються на всіх ступенях навчання. В навчально-виховному процесі застосовується з метою загального протиставлення фактів і явищ, зіставлення за ознаками, на які вказує вчитель або які визначають самі учні, порівняння явищ в їхньому розвитку.

**Проблемне навчання** – один з типів розвиваючого навчання, істотною відмінністю якого є зближення психології мислення людини з психологією навчання. Проблемне навчання найповніше відповідає завданням розвитку творчого мислення учнів. Суть проблемного навчання полягає в пошуковій діяльності учнів, яка починається з постанови питань, розв'язання проблем і проблемних завдань, закладених у навчальних програмах і підручниках, у проблемному викладі й поясненні знань учителем, у різноманітній самостійній роботі учнів. У проблемному запитанні, на відміну від неproblemного, завжди є прихована суперечливість. Усвідомлена суперечність – одна сторона проблемної ситуації. Велике значення має також мотиваційна сторона проблемної ситуації, наявність в учня такого рівня знань, умінь і навичок, який був би достатнім, щоб почати пошук невідомого результату або способу виконання завдання. Інакше учень не „прийме” проблеми й вона втратить значення навчальної [4].

Вернемось до проблемної ситуації. Проблемна ситуація – це інтелектуальне утруднення людини, яке виникає коли людина не знає як пояснити яке-небудь явище, факт, процес дійсності, не може досягти мети відомим їй засобом. Такі обставини спонукають до пошуку нових засобів пояснення або дії. Проблемна ситуація є закономірність продуктивної,

творчої, пізнавальної діяльності. Вона обумовлює початок мислення в процесі постанови і рішення проблем [2].

Психологічною наукою встановлена послідовність етапів продуктивної пізнавальної діяльності людини в умовах проблемної ситуації:

*Проблемна ситуація → проблема → пошук засобів її рішення → рішення проблеми.*

Повний цикл розумових дій спочатку виникнення проблемної ситуації до рішення проблеми має декілька етапів:

- виникнення проблемної ситуації;
- усвідомлення сутності утруднення і постанови проблеми;
- знаходження засобу рішення шляхом здогадки або висування припущень і обґрунтування гіпотези;
- перевірка правильності рішення проблем;

Загальні функції проблемного навчання:

Засвоєння учнями системи знань і засобів розумової практичної діяльності.

Розвиток пізнавальної самостійності і творчих здібностей учнів.

Формування діалектико-матеріалістичного мислення школярів.

Спеціальні функції проблемного навчання:

1. Виховання навиків творчого засвоєння знань (використання окремих логічних прийомів і засобів творчої діяльності).
2. Виховання навиків творчого застосування знань (застосування засвоєних знань в новій ситуації) та вміння вирішувати учбові проблеми.
3. Формування і накопичування досвіду творчої діяльності (оволодіння методами наукового дослідження, вирішення практичних проблем та художнього відображення дійсності).

Необхідно відмітити, що будь-яка проблема знаходить своє вираження у формі питання. Саме питання стимулює пізнавальну діяльність. Для того, щоб визначити при яких умовах питання носить проблемний характер, необхідно установити, здійснення яких дій або операцій вимагає воно від учнів. Саме не стільки результат, як сутність, етапи пізнавального процесу, який пов'язаний з вирішенням поставленої задачі, характеризують проблемність питання [2].

Найбільш характерні питання, які використовуються в навчанні можна умовно поділити на три групи.

Перша група – питання, які потребують простого відтворення знань або використання відомих дій. Рішуче значення належить пам'яті.

Друга група - питання, які потребують від учнів не простого відтворення і аналізу фактів і подій, вже їм відомих, а включення в нові відносини, в нову ситуацію. Для відповіді на питання недостатньо простого відтворення знань. Необхідно зробити в їх зв'язках деякі зміни, здійснити таке відтворення, в якому є елемент пошуку. В такому випадку рівень пізнавальної діяльності більш високий.

Третя група – питання, яке дає початок другим питанням; вимагає встановлення нових фактів, аналізу і групування надбаних фактів в інших взаємозв'язках, і на цій основі відтворюється розкриття нових закономірностей. Таке питання виражає сутність проблеми. Його рішення вимагає не тільки нових фактів і додаткової інформації, але і нових прийомів дій, тобто творчого пошуку.

Задача вчителя, при створенні проблемної ситуації заключається в тому, щоб, користуючись різними методичними прийомами, поставити перед учнями групу питань, в яких у загальних рисах характеризується проблема. Учень повинен передбачити проблему – це головне, до чого повинен прагнути учитель при створенні проблемної ситуації [6].

Мета проблемного навчання – засвоєння не тільки результатів наукового пізнання, але й самого шляху, процесу надбання цих результатів (оволодіння засобами пізнання), вона включає і формування і розвиток інтелектуальної, мотиваційної, емоційної і других сфер школяра, розвиток його індивідуальних здібностей, тобто в проблемно-розвиваючому навчанні акцент ставиться на загальному розвитку школяра, а не констатуванні готових висновків науки учням.

Проблемно-розвиваюче навчання – це сучасний рівень розвитку дидактики і педагогічної практики. Воно являє собою ефективний засіб загального розвитку учнів. "Проблемным оно называется не потому, что весь учебный материал учащиеся усваивают только путем самостоятельного решения проблем и

“открытия” новых понятий. Здесь есть и объяснения учителя, и репродуктивная деятельность учащихся, и постановка задач, и выполнение упражнений. Но организация учебного процесса базируется на принципе проблемности, а систематическое решение учебных проблем – характерный признак этого типа обучения. Поскольку вся система методов при этом направлена на общее развитие школьника, его индивидуальных способностей проблемное обучение является подлинно развивающим обучением” [3].

Відповідна організація проблемного навчання буде максимально сприяти активізації розумової діяльності учнів, розвитку розумових сил і здібностей. Прилучення школярів до проблемно-пошукової діяльності грає важливу роль в підвищенні ефективності всього процесу навчання.

#### Література

1. Буряк В.К., Беришвили Д.Д. Урок в старших классах. Издательство Тбилисского университета. – Т.,1990.
2. Буряк В.К., Кондрашова Л.В. Активизация учебной деятельности школьников. Кривой-Рог,1995.
3. Максимова В.Н. Проблемный подход к обучению в школе. - Л.,1973.
4. Матюшин А.М. Организация проблемного обучения. - М., Педагогика, 1977.
5. Махмутов М.И. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М., Педагогика, 1977.
6. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. – М., Педагогика,1980.

*Н.О. Чувасова*

#### ПІЗНАВАЛЬНА АКТИВНІСТЬ: ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА

*В статье рассматриваются различные подходы к определению содержания и структуры познавательной активности. На основе проведенного анализа автор выделяет структурные компоненты познавательной активности.*

*The different approaches in distinguishing the structure of pupil's cognitive work. On the base of this analyses the author distinguishes the structural component of pupil's cognitive work*

Сьогоднішня школа є свідком надзвичайно глибоких перетворень усього буття і мислення людини. Головним стає учень який не тільки з бажанням та інтересом засвоїв ту чи іншу інформацію, але й має глибоку упевненість в необхідності пізнання, творчого засвоєння системи наукових знань, проявляє готовність до енергійної діяльності та пізнавальної активності.

Для розуміння сутності пізнавальної активності і виділення її структурних компонентів необхідно перш за все проаналізувати ті плідні доробки, які існують із даної проблематики. Питання обґрунтування сутності пізнавальної активності учнів у процесі навчання знайшли відображення в дослідженнях дидактів, психологів, методистів: Л.П.Аристової, Д.В.Вилькєєва, 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.

В.І.Лозова стверджує, що пізнавальна активність – це риса особистості, котра знаходить вияв у відношенні до пізнавальної діяльності, тобто в стані готовності прагнення до самостійної діяльності з метою оволодіння духовною культурою людства в якості діяльності обумовленої свідомим вибором оптимальних шляхів для досягнення мети пізнання. Активність людини передбачає певний психологічний стан, який зумовлюється її потребами, мотивами, інтересами, вольовими процесами.

А.К.Маркова пише, що пізнавальною активністю необхідно називати усі види активного відношення як до пізнання: наявність змісту, значимості для дитини навчання як пізнання; усі види пізнавальних мотивів – прагнення до нових знань, до способів їхнього придбання, прагнення до самоосвіти; мети, що реалізують ці пізнавальні мотиви; обслуговуючи їхні емоції. На основі цього школяр формується як суб'єкт навчальної діяльності.

Г.І.Щукіна пояснює, що пізнавальну активність необхідно розглядати як особистісне утворення яке виявляє інтелектуальний відгук на процес пізнання, живе співчуття, розумово-емоційну чутливість учня в пізнавальному процесі. Вона характеризується пошуковою спрямованістю в навчанні, пізнавальним інтересом, прагненням задовольнити його при

допомозі різних джерел як в навчанні так і в позаучбовій діяльності; емоційним піднесенням, благополуччям протікання діяльності [6].

Наведені визначення поняття „пізнавальна активність” дозволяють зробити висновок, що освоєння невідомого спонукає людину до творчої діяльності. При цьому зовнішній вплив відбивається через психічний стан конкретної особи, через вольові якості, емоції. І засвоєння об’єкта пізнання, і відбиття зовнішнього впливу вимагає активності суб’єкта. Отже, пізнавальна активність характеризує індивідуальні особливості людини в процесі пізнавальної діяльності.

Слід зазначити, що в багатьох працях дидактиків визначення поняття „пізнавальна активність” розглядається у тісному зв’язку з поняттям „самостійність”. „Всебічної активності, - зауважує Д.В.Вількеєв, - не можна досягти без розвитку у школярів пізнавальної самостійності” [2].

Найбільш цінні результати на думку М.О.Данілова досягається саме тоді, коли з’єднується пізнавальна активність з розвитком самостійності. Деякі науковці вважають пізнавальну активність формою виявлення самостійності. По характеру активності учня, зауважує Р.Г.Лемберг, можна судити про його самостійність, бо будь-яка самостійна дія починається з виникнення бажання виявити свою активність. М.И.Махмутов визначає активність як форму прояву пізнавальної самоактивності. І.Я.Лернер підкреслює взаємозв’язок активності і самостійності, вважаючи, що “самостійність припускає активність, але не зводиться до неї”. Тому головну задачу бачить у тім, щоб активність підняти до рівня самостійності. Вважаємо, що пізнавальна активність – поняття більш широке, що припускає самостійність. Остання є одним із проявів і показником активності особистості, тому що через самостійність реалізується відношення учня до змісту і процесу пізнання в цілому. Пізнавальна активність як риса особистості виявляється в готовності і прагненні саме до самостійної діяльності по оволодінню об’єктом пізнання (системою наукових знань, істин, закономірностей, умінням і навичками) і як цю діяльність, здійснюваної шляхом вибору найбільш оптимальних шляхів для досягнення мети пізнання.



Н.О.Половнікова переконана, що активність і самостійність як у виникненні так і розвитку невіддільні. Тому головне завдання вбачає в тому, щоб активність підняти до рівня самостійності. Взаємозв'язок цих понять визначає В.А.Крутецький: "...відношення між поняттями „активне мислення” „самостійне мислення” і „творче мислення” можна означати у вигляді концентричних тіл. Це різні рівні мислення, без яких кожне наступне є видовим у відношенні до попереднього, родового. Творче мислення буде самостійним і активним, але не всяке активне мислення є самостійним і не всяке самостійне є творчим” [3].

Вважаємо, що самостійність ніби переводить пізнавальну активність з області бажання, прагнення діяльності до області реалізації потреб і бажань, які здійснюються в процесі пізнавальної діяльності.

Т.І.Шамова вважає, що пізнавальну активність слід розглядати більш як відношення учня до змісту і процесу пізнання, а самостійність – як реалізацію цього відношення в дії, яка без активності відбуватися не може [5].

Б.П.Есипов так класифікує ознаки пізнавальної активності:

- а) відношення до навчання (у чому бачить смисл навчання, регулярність та якість підготовки домашнього завдання);
- б) якість знань (знання матеріалів програми, вміння застосовувати знання на практиці);
- в) характерні особливості учбової діяльності (розумова активність, зосередженість, стійкість уваги, загальний тонус в роботі, емоційно-вольові виявлення, ступінь зовнішньої активності);
- г) відношення до внеучбової діяльності (захопленість нею, системність, направленість).

У цілому - все це свідчить про складність такого психолого-педагогічного явища як пізнавальна активність. Особистість, реалізувати певні потреби, інтереси в конкретній діяльності виявляє ті чи інші свої якості, серед них – і пізнавальну активність.

Поступово розвиваючись і відокремлюючись, ці якості створюють певну структуру особистості, що дає змогу

визначити пізнавальну активність як рису особистості, котра знаходить вияв у відношенні до пізнавальної діяльності, тобто в стані готовності прагнення до самостійної діяльності з метою оволодіння духовною культурою людства, в якості діяльності, обумовленої свідомим вибором оптимальних шляхів для досягнення мети пізнання.

У своїй роботі ми виходили з того, що пізнавальна активність визначається нами як складно-структуроване особистісне утворення, що забезпечує необхідні внутрішні умови для формування творчої особистості. Пізнавальна активність являє собою складний синтез тісно взаємопов'язаних структурних компонентів. У нашому дослідженні ми спирались на компонентну структуру пізнавальної активності учнів за Л.В.Мар'яненко.

Так пізнавальна активність, як важливий показник творчої особистості включає, в стійкій єдності такі складники, як операційний компонент, мотиваційний компонент та особистісний компонент.

**Мотиваційний компонент:** містить у собі потреби, інтереси, мотиви, тобто усе, що забезпечує включення дітей у процес активного навчання і підтримує цю активність протягом всіх етапів навчального пізнання. Найпершою задачею є вироблення в старших дошкільних і молодших школярів внутрішньої мотивації до навчання, тому що вона є основою цілеспрямованої пізнавальної активності. Мотиваційному компонентові пізнавальної активності притаманні такі психологічні утворення: загальна спрямованість учня на пізнання, навчальну діяльність, конкретне завдання; позитивне ставлення до пізнавальної діяльності; сформованість навчально-пізнавального процесу; сформованість пізнавальної потреби як відчуття внутрішньої необхідності в навчально-пізнавальній діяльності; сформованість пізнавальної ініціативи як дійового початку пізнавальної діяльності; сформованість пізнавальної ініціативи як дійовий вихід за межі заданого, ситуативно потрібного з метою поглибленого або всебічного пізнання.

Отже цей компонент забезпечує спрямованість учнів до активної пізнавальної діяльності.

Як одну з найголовніших ознак пізнавальної активності включає в себе **операційний компонент**. До операційного компонента входять надпідрозділи: 1) розумові операції та розумові вміння, 2) властивості мислення, 3) мовно-розумова діяльність. Операційний компонент забезпечує процесуальний перебіг пізнавальної активності. Перший підрозділ операційного компонента пізнавальної активності включає такі операції мислення: аналіз, порівняння, узагальнення, систематизація, активне перенесення, визначення причинно-наслідкових зв'язків та логічних міжпредметних і внутрішніх предметних зв'язків, доказ-спростування. До другого підрозділу належать ті характерні риси мислення, які „закріплюють” у собі прояви пізнавальної активності: самостійність мислення як уміння людини доходити певного висновку, встановлювати важливі закономірності і застосовувати на практиці набуті знання, тобто самостійно міркувати; критичність мислення; конструктивність мислення як уміння знаходити раціональні й оптимальні шляхи розв'язання задачі чи проблеми; перетворюваність мислення як перестукування, перетворення здобутих знань з метою їх метою їх поглибленого осмислення та дальшого конструктивного використання; проблемність мислення як сприйнятливість до суперечностей дійсності, вміння досягнути проблему; сміливість мислення як відсутність страху помилки, прагнення подати свої думки на розгляд інших, навіть за несприятливих обставин; глибина мислення як здатність усвідомити сутність явищ; широта мислення як намагання різнобічного та різноаспектного вивчення явища чи об'єктів; гнучкість мислення як установлення різноманітних логічних зв'язків. Становлення та розвиток властивостей мислення визначаються сформованістю операцій мислення та розумових умінь. До підрозділу „мовно-розумова активність” операційного компонента включаємо прояви пізнавальної активності в мовній діяльності: вміння передавати зміст матеріалу своїми словами, прагнення урізноманітнювати висловлення своєї думки, логічність і точність мовних як уміння формулювати головне, чіткість мовних висловлювань як уміння через слово передавати думку (мовна імпровізація).

Цей компонент задає систему шляхів, способів і прийомів формування пізнавальної активності старшокласників.

Вияв пізнавальної активності відчувається на основі сформованості найскладніших мистецьких якостей та розумових умінь особистості.

**Особистісному** (результативному) компонентові пізнавальної о активності властиві ті якості особистості, які стимулюють прояв та розвиток пізнавальної активності і самі розвиваються в результаті функціонування: допитливість як прагнення до глибшого пізнання явищ (намагання пізнати суттєве або невідоме) вдумливість як уміння віднаходити причинно-наслідкові зв'язки в тих чи тих явищах дійсності; схильність до участі у дискусіях; інтелектуальна рефлексія як усвідомлення закономірностей власної пізнавальної діяльності; самовдосконалення — прагнення розвивати в собі ті якості, які сприяють ефективній розумовій діяльності; самокритичність як уміння виявляти свої вади, визнавати власні помилки; впевненість у собі - відчуття можливості успішно виконати те чи те пізнавальне завдання; почуття власної гідності; відсутність страху помилки як уміння гальмувати захисні механізми, що блокують прояв активності; вміння відстояти власні погляди в дискусії, схильність до особистісного самовияву - прагнення розкрити свої можливості у пізнавальній діяльності; ініціативність особистості як схильність виявити пізнавальну активність за власним почином.

На становлення пізнавальної активності також впливає вид **спрямованості особистості**. За допомогою методики „Орієнтувальна анкета” Н.Пейсахова можна визначити особистісний вид спрямованості. Отож, спрямованість особистості - сукупність стійких мотивів, які орієнтують її діяльність і поведінку незалежно від ситуації. Особистісна спрямованість зумовлена потребами, інтересами, нахилами, переконаннями, ідеалами, світосприйманням. Н.Пейсахов виділяє три види спрямованості особистості: спрямованість на себе (егоїстична спрямованість); спрямованість на взаємодію (колективістська спрямованість); спрямованість на завдання (ділова спрямованість).

За допомогою факторного аналізу структури пізнавальної активності виділено чотири чинники, за якими розподілені всі її складові.

До першого чинника увійшли всі мислительні операції та якості мислення, а також ті риси особистості, формування яких залежить від розумової діяльності. Це такі складові, записані в порядку зменшення їх факторної ваги: критичність мислення, різноманітність формулювання проблем, передбачення; доведення-спростування, логічність, уміння передати думку своїми словами, встановлення між предметних зв'язків, точність висловлення, виділення головного, конструктивність мислення, активне перенесення, систематизація, узагальнення, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, визначення понять, широта мислення, самостійність мислення, сміливість мислення, глибина мислення, гнучкість мислення, проблемність мислення, аналіз мислення. Сюди увійшли також складові особистісного (результативного) компонента: допитливість, вдумливість, упевненість у собі, організованість, почуття власної гідності, потреба у самореалізації, інтелектуальна рефлексія. Ці особистісні риси належать до чинника "операціональність", тому що функціонують завдяки сформованості мислительних операцій та розумових умінь. До другого чинника увійшли усі ті складові структури пізнавальної активності, які характеризують вияв активності за взаємодії з іншими людьми чи в складних ситуаціях. Це такі риси: прагнення до дискусії, ініціативність, сміливість мислення, пізнавальна ініціатива, широта мислення, вміння відстоювати свої погляди. Як бачимо, дві важливі якості пізнавальної активності - ініціативність (особистісний компонент) та пізнавальна ініціатива (мотиваційний компонент) - утворили спільний чинник „ініціативність - пізнавальна ініціатива”. Третій чинник, позначений як „самокритичність”, адже ця риса особистості має надто велику факторну вагу в ньому. Самокритичність належить до особистісного (результативного) компонента пізнавальної активності, а в окремий чинник у процесі факторного аналізу вона виділилася тому, що детермінує саморозвиток людини. Ця риса зумовлює

саморозвиток не лише особистості загалом, а й, зокрема, її розумової діяльності. Зазначимо, що учень успішно розвивається тоді, коли усвідомлює свої вади і намагається їх позбутися. Однак надто акцентує увагу самокритичність може стати деструктивною силою і заблокувати вияв активності - особливо якщо вона поєднується зі зниженою самооцінкою. Отож слід розвивати продуктивну самокритичність, яка має поєднуватися з адекватною самооцінкою. За підвищеної самооцінки самокритичність здебільше не розвивається. У четвертий чинник виокремилися такі складові структури пізнавальної активності: „перетворюваність мислення” (за теоретичною структурою - операційний компонент - підрозділ “операції мислення”), “пізнавальна надситуативність” (мотиваційний компонент), “самостійність мислення” (операційний компонент, підрозділ “риси мислення”), “вміння відстояти власні погляди” (операційний компонент, підрозділ “розумові вміння”). Якщо другий чинник „пізнавальна ініціатива – ініціативність” об’єднав риси особистості, які забезпечують вияв активності у складних зовнішніх обставинах, то четвертий згрупував ті якості, що забезпечують вияв пізнавальної активності на внутрішньому рівні. Характеризуючи складові четвертого чинника, зазначимо, що пізнавальна потреба розвивається на основі сформованої перетворюваності мислення. Невідоме спонукає суб’єкта до діяльності. Зовнішні потреби переломлюються через психічний стан людини, його вольові якості, емоції, а це вимагає прояву активності. Таким чином, пізнавальна активність вказує на індивідуальні особливості процесу пізнавальної діяльності даного суб’єкта.

Зазначимо, що достатня розвиненість і прояв цих компонентів та їх цілісна єдність є показником високого рівня пізнавальної активності, який в умовах сьогодення набуває все більшої актуальності.

Тому для ефективної організації пізнавальної діяльності старшокласників вчителям необхідно чітко уявляти структуру пізнавальної активності. Це дозволить їм створити необхідні умови для формування даного особистісного утворення.

Не менш важливим питанням, є забезпечення педагогічних умов для успішного формування пізнавальної



активності. Тому, надалі ми плануємо у своєму дослідженні визначати, за яких саме умов формування пізнавальної активності старшокласників буде проходити ефективно, в процесі діалогічного навчання.

### Література

1. Буюва Л.П. Социальная среда и сознание личности.- М.,1986.
2. Вилькеев Д.В. Познавательная деятельность учащихся при проблемном характере обучения основам наук в школе.- Казань, 1967.
3. В.А.Крутецкий Психология обучения и воспитания школьников.- М., 1976.
4. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте.- М.: Просвещение, 1983.
5. Т.И.Шамова Активизация познавательной деятельности учащихся общеобразовательных школ. Обзорная информация Вып.8 М., 1976.
6. Г.И.Щукина Активизация познавательной деятельности учащихся.- М., 1979.

*О.А. Павлик*

### **МОТИВАЦІЯ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ БЛИЗЬКОСПОРІДНЕНОГО МОВЛЕННЯ**

*В статье рассматриваются особенности мотивации в процессе развития письменной речи учащихся в условиях обучения украинскому языку как второму (близкородственному)*

*The article is focuses on the specific of the motive in the development of written speech of pupils at lessons on Ukrainian language learning gas a second one.*

Кожна свідома дія людини зумовлена мотивами. Мотиви визначають активність особистості, її потреби, інтереси. Мотивація обов'язкова для будь-якого виду діяльності людини. Мотиви можуть бути найрізноманітнішими і стосуватись практично всіх сфер людського життя: фізичної, фізіологічної, інтелектуальної, духовної. Ефективність навчально-виховного процесу також значною мірою залежить від мотивів. Ось чому останнім часом помітно зросла увага до цього питання.

Особливий інтерес у дослідників викликають проблеми

навчальної мотивації учнів (Т.Д. Дубовицька, О.Нечасва, В.К.Буряк, І.Осипова, О.Я.Савченко, І.І.Варганова, Є.Б.Гончарова, І.О.Зимня, О.Малихіна, М.М.Фіцула, Н.П.Волкова), мотивації професійного розвитку (В.Лукіна, О.Маркіна), з'ясування статусу мотиву й мотивації в структурі психічної діяльності особистості (Г.Балл, Н.Ліфарєва, М.Аргайл), висвітлення мотивації з позицій діяльнісного підходу (О.Є.Насіновська), дослідження мотивів поведінки (Р.Немов). Увагу вчених привертають і питання мотивації, пов'язані з мовленнєвою діяльністю (Л.С. Виготський, О.О.Леонт'єв, М.Р.Львов, Ф.С.Бацевич, В.Я.Ляудис, І.П.Негуре). Фрагментарно в науковій літературі висвітлено також питання мотиваційного забезпечення процесу навчання другої мови (С.В.Гапонова, О.Н.Хорошковська, В.А.Трунова, О.С.Пелішенко). Однак до цього часу не була предметом спеціального дослідження проблема мотивації засвоєння близькоспорідненого мовлення. Це питання і стане об'єктом даного дослідження. Мета статті — визначити природу мотиву, з'ясувати специфіку мотивації під час розвитку писемного мовлення учнів на уроках української мови у школах з російською мовою навчання.

Як свідчить аналіз наукових джерел, в сучасній психолого-педагогічній науці спостерігається плюральність у визначенні поняття “мотив”. У психології “мотив” (від лат. *movere* — приводити у рух, штовхати) визначають як “спонукання до діяльності, пов'язані із задоволенням потреб суб'єкта; предметно-направлену активність певної сили; усвідомлену причину, що лежить в основі вибору дій та вчинків особистості; сукупність умов, що стимулюють, спрямовують дії та вчинки, зумовлюють прагнення людини до даної, а не до будь-якої іншої мети” [1,56]. Г.Балл, даючи оцінку різним визначенням цього поняття, зазначає, що мотив - це “відносно стійка інтенціональна (тобто предметно віднесена, хоч не завжди усвідомлена) психічна причина дій; існуюча в психіці індивіда інцентивна цільова модель певного предмета, який певним чином виділений цим індивідом у світі і при цьому володіє для нього стійкою суб'єктивною цінністю” [1,59-62]. Отже, за визначенням психологів, мотив— це спонукання до дії,

усвідомлені причини, що лежать в основі вибору вчинків особистості.

У дидактиці мотив (від франц. *motif* — спонукальна причина, привід до якої-небудь дії) — “форма прояву потреби людини, спонукання до діяльності, відповідь на те, заради чого вона відбувається”, а мотивація — “спонукання (стимули), що включають активність індивіда і визначають його спрямованість” [7,148]. Таким чином, мотив — причина, поштовх до початку певної діяльності, у тому числі й мовленнєвої.

Перша ланка породження мовлення — це його мотивація. За вченням Л.С.Виготського, мовленнєвий процес відбувається в послідовності “від мотиву, який породжує певну думку, до оформлення самої думки, до опосередкування її у внутрішньому слові, потім — у значеннях зовнішніх слів і, нарешті, у словах” [3, 375]. Саме через це важливе місце в структурі як рідної, так і близькоспорідненої писемної мовленнєвої діяльності школярів належить мотиву.

Дослідження показало, що писемна форма-монолог має такі характеристики, як “свідомість, навмисність, довільність, абстрактність від ситуації, вмотивованість. Умова відсутності конкретного співрозмовника вимагає абстракції від ситуації писемного мовлення та потреби в додатковій мотивації. Можливість підготовленості писемного висловлювання зумовлює навмисність та свідомість процесу писемного мовлення, його довільність, що виражається в необхідності аналітичного розчленування логіко-лінгвістичних складових. Використання ж засобів другої мови ще більше підвищує ступінь усвідомленості.

У процесі мотивації велике значення мають емоції, адже мотив мовлення (“заради чого я говорю” — Л.С.Виготський.) виникає у школярів переважно за наявності сильних емоцій, яскравих вражень. Це пов’язано з тим, що початок засвоєння учнями писемного мовлення припадає на період, коли в дітей відсутня потреба в ньому, коли письмо перебуває в зоні найближчого, а не актуального розвитку. Недостатність мотивації може негативно позначитися на якості створюваних писемних висловлювань. Тому в процесі розвитку писемної

форми мовлення школярів необхідно, на думку Л.С.Виготського, створювати в учнів специфічні для цієї діяльності мотиви, адже “письмо повинно бути усвідомлене дитиною, у неї повинна бути викликана природна потреба, необхідність, воно має бути включене для дитини в життєво необхідне завдання” [3,139]. Особливо це стосується процесу навчання писемного мовлення засобами другої мови, адже за таких умов мотивація допомагає зняти додаткове психічне навантаження, яке виникає внаслідок використання засобів другої мови.

Порівняно з писемним рідним мовленням, писемна форма мовлення засобами другої близькоспорідненої мови вимагає більшої зібраності, зосередженості, вмотивованості. Тому в процесі роботи з дітьми над побудовою зв'язного українського писемного висловлювання у школах з російською мовою навчання особлива увага має приділятися належній мотивації, усвідомленій попередній підготовці висловлювання, акцентуванню уваги на засобах близькоспорідненої мови.

Проблемі мотивації мовлення засобами другої мови присвячено низку досліджень. Так, С.В.Гапонова, розглядаючи характерні риси уроку іноземної мови в основній школі, серед факторів мотиваційного забезпечення процесу навчання другої мови виділяє цікавий навчальний матеріал, “привабливі прийоми роботи” з ним, “усвідомлення учнями власних успіхів” (позитивна оцінка вчителя, застосування доступних завдань, опор), “сприятливий психологічний клімат на уроці” [4,56]. В.А.Трунова стверджує, що в умовах оволодіння українським (як близькоспорідненим) усним мовленням школярами мотивація навчальної діяльності забезпечується “по-перше, цікавістю навчального процесу; по-друге, поясненням мети вивчення теми та її важливості...; по-третє, своєчасним словесним заохоченням за правильно вжите слово, побудовану фразу тощо” [8,22].

О.С.Пелішенко, досліджуючи процес оволодіння іноземним писемним мовленням в контексті комунікативного підходу в середній школі, вважає, що навчання повинно бути максимально наближеним до реальних умов спілкування. Це досягається, за словами дослідника, насамперед, завдяки

наявності в мовця нової, невідомої адресату інформації, його зацікавленості в предметі письма, належної вмотивованості через “ігри чи ситуації реального спілкування ... (написання коротких оповідань, казок, віршів, статей в газету, ведення щоденника)”, завдяки знанням реального адресата висловлювання, достатньому володінню засобами реалізації мовлення і, нарешті, вчасному отриманню результату своєї діяльності як “зміни взаємин між партнерами, учасниками акту комунікації, викликаної продуктом мовленнєвого спілкування” [6,98]. Творчі роботи, як свідчать наукові дослідження, — найбільш ефективний засіб формування писемного мовлення школярів на уроках мови, адже вони активізують навчальний процес, сприяють розвитку мислення та уяви дітей.

Досліджуючи лінгводидактичні особливості засвоєння школярами української мови як другої, О.Н.Хорошковська визначає такі позитивні мотиви, що зумовлюють ефективність навчально-виховного процесу: “застосування ігрових прийомів навчання, пошукових задач, спрямованих на активізацію мислительної діяльності учнів на всіх етапах уроку, а також задоволення від досягнутих результатів” [10,118]. Важливе значення у процесі навчання державної мови науковець відводить усвідомленню школярами соціального значення української мови як державної, необхідності добре знати її, щоб бути повноцінним громадянином України.

Акт будь-якої діяльності, як зазначає більшість науковців, завжди полімотивований, тобто спонукається одночасно декількома мотивами, що поєднані в одне ціле, залежно від ситуації. У ролі мотивів, за словами О.Я.Савченко, можуть виступати потреби, інтереси, емоції та установки. Для розвитку ж мотивації, стверджує науковець, потрібні “стимулююче середовище і цілеспрямований вплив через систему педагогічних прийомів” [7,152]. Тому загальні умови педагогічного стимулювання дидакт радить поєднувати із застосуванням різноманітних методичних прийомів, які прямо працюють на мотиваційний компонент уроку.

Сучасні педагоги (М.М.Фіцула, Н.П. Волкова) розглядають методи, “спрямовані на формування позитивних

мотивів учіння, що стимулюють пізнавальну активність і сприяють збагаченню учнів навчальною інформацією”. Їх науковці поділяють на дві групи: 1) методи формування пізнавальних інтересів учнів, що викликають позитивні дії та настрій - образність, цікавість, здивування, моральні переживання (метод створення ситуації новизни навчального матеріалу, метод опори на життєвий досвід учнів, метод пізнавальних ігор, метод створення відчуття успіху в навчанні); 2) метод стимулювання обов’язку і відповідальності в навчанні, що передбачає показ учням суспільної та особистої значущості учіння, висунення вимог, дотримання яких означає виконання ними свого обов’язку, привчання їх до виконання вимог, заохочення до сумлінного виконання обов’язків тощо [2,291-294], [9,129-133].

В умовах засвоєння українського писемного мовлення учнями шкіл з російською мовою навчання основними мотиваційними факторами, на нашу думку, є цікавий текстовий матеріал, привабливі прийоми роботи з ним, застосування у навчальному процесі доступних і різноманітних за формою та змістом творчих завдань з елементами новизни й непередбачуваності, що сприяє формуванню внутрішнього інтересу в процесі їх виконання.

Важливим чинником, що спонукає до текстотворення, вважають фахівці, є “використання мовленнєвих ситуацій, які ставлять перед тим, хто вивчає другу мову, комунікативні завдання, розв’язання яких потребує швидкої та правильної орієнтації в умовах комунікації, уміння правильно планувати своє мовлення, тобто вибирати зміст акту спілкування; знайти адекватні засоби для передання цього змісту, забезпечити зворотній зв’язок” [8,36]. Поняття “мовленнєва ситуація” у науковій літературі трактується як сукупність умов реальної дійсності, необхідних для здійснення мовленнєвої діяльності, стимул до мовленнєвої дії [5,200]. В.А.Трунова називає мовленнєву ситуацію способом мотивації, прийомом вивчення матеріалу, умовою формування мовленнєвих умінь і навичок. Услід за науковцями вважаємо мовленнєву ситуацію передумовою мотивації, першоосновою для здійснення



писемної мовленнєвої діяльності засобами близькоспорідненої мови.

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури та результати дослідного навчання свідчать про важливість креативного забезпечення процесу розвитку писемного зв'язного мовлення школярів засобами близькоспорідненої мови, яке досягається шляхом запровадження мотиваційних методів навчання, різноманітних за формою і змістом творчих завдань, мовленнєвих ситуацій відповідно до вікових та індивідуальних особливостей школярів. Слід зазначити, що дане дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Перспективним вважаємо питання щодо вивчення і подолання впливу негативних мотивів, що спричиняють труднощі в процесі опанування близькоспорідненим мовленням.

### Література

1. Балл Г. “Мотив”: уточнение понятия // Психологический журнал. – 2004. - №4.- С.56-66.
2. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студ. вищ. навч. закладів – К.: Видавничий центр “Академія”, 2003. – 576с.
3. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М., 1956.– С.50-267.
4. Гапонова С.В. Характерні риси уроку іноземної мови // Методика викладання іноземних мов. Науково-методичний збірник. Випуск 25. – К.: Ленвіт, 1996. – С.53-57.
5. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иномязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 223с.
6. Пелішенко О.С. Навчання письма в контексті комунікативного підходу в середній школі // Методика викладання іноземних мов. Науково-методичний збірник. Випуск 25. – К.: Ленвіт, 1996. – С.96-99.
7. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К.: Абрис, 1997. - 416с.
8. Трунова В.А. Розвиток мовлення молодших школярів в умовах білінгвізму. – К.: Вища шк., 2001. – 98с.
9. Фіцула М.М. Педагогіка: Навч. Посібник для студ. вищ. пед. закладів освіти. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2002.-528с.

10. Хорошковська О.Н. Лінгводидактична система початкового навчання української мови у школах з російською мовою викладання. - К.: УкрНДПСК, 1999. – 305с.

*І.Ю.Серьогіна*

## **ПСИХОЛОГО - ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ "САМОКОНТРОЛЬ" УЧНІВ**

*В статтє анализируются различные подходы к определению сущности понятия "самоконтроль".*

*Different approaches to determination of essence of the concept "self-control" are analysed in the article.*

На сучасному етапі відродження національної школи в Україні надзвичайно актуальним є пошук шляхів створення сприятливих умов для розвитку потенційних творчих можливостей кожного учня та самореалізації його особистості у навчально-виховному процесі.

Отже, пріоритетним напрямком діяльності загальноосвітнього закладу повинна стати така організація навчально-пізнавального процесу, яка б давала змогу учням не тільки сприймати і засвоювати основи різноманітних наук, але й стимулювала б формування творчої особистості, зданої до самостійного мислення, до саморозвитку та самовиховання. Тут доречно цікава думка великого філософа і науковця Б. Паскаля, котрий вважав, що ученє не є посудина, яку треба наповнити, а факел, який необхідно запалити. Тобто творчий талановитий вчитель повинен "запалити" у школярів цей потяг до постійного самовдосконалення.

Ці ідеї значною мірою знайшли відображення у важливих нормативно-законодавчих документах: Національній доктрині розвитку освіти України, Державній програмі "Вчитель" тощо.

Аналіз наукових праць, присвячених проблемі дослідження свідчить про те, що мають місце різноманітні підходи до визначення сутності поняття "самоконтроль". Тому на сучасному етапі проблема самоконтролю усе більше стає предметом психологічних і педагогічних досліджень. На нашу думку, це обумовлено тим, що самоконтроль - один з

найважливіших факторів, що забезпечують самостійну діяльність учнів. Також можна стверджувати, що по мірі зростання сформованості вмінь та навичок самоконтролю в учнів, їх самостійна праця не тільки перетворюється в досконало розвинену, а поряд з нею вагоме місце починає займати пошукова, дослідницька та творча діяльність.

Тим часом, досвід роботи в школі, співбесіди з педагогами, анкетування учнів свідчать про те, що саме навичка самоконтролю виявляється найбільше слабко сформованою в учнів.

Метою нашої статті є здійснення аналізу сучасних підходів до визначення поняття самоконтролю учнів.

Здійснення такого наукового аналізу забезпечує вирішення багатьох проблем: питань змісту, структури самоконтролю, його видів та дидактичних умов.

Аналізуючи наукову літературу, ми зробили висновок, що науковці мають різні погляди на визначення поняття самоконтролю. Дана проблема нами розглядається з позиції психології та педагогіки.

Загальним проблемам саморозвитку та самовиховання учнів і проблемам контролю та оцінки у навчально-пізнавальній діяльності школярів присвячено чимало досліджень психологів та педагогів. Найбільш значимими для нашого наукового дослідження є праці Ш.Амонашвілі, Ю. Бабанського, М. Борішевського, В. Буряка, Т.Габай, Т.Гавакової, П.Гальперіна, М.Гриньової, В.Давидова, Л. Деркач, Д.Ельконіна, Є.Заїки, І.Зязюна, Л.Кондрашової, В.Кан-Калика, С.Кобильницької, Г.Костюка, І.Кувшинова, В.Кузнецова, Н.Кучугурової, О.Леонтьєва, А.Линди, О.Лурії, С.Манвелова, Г.Нікіфорова, Г.Репкіної, Л.Рибалко, С.Рубінштейна, А.Сердюка, В.Сластьоніна, Г.Собієвої, Н.Тализіної, Л.Титаренко, С.Чуканцова, Л.Ярової та ін.

У своєму дослідженні ми будемо спиратися на погляди Д.Ельконіна, В.Давидова, Г.Нікіфорова та Л.Деркач.

Аналіз психолого-педагогічних джерел із теми наукового дослідження свідчить, що різні підходи до визначення сутності самоконтролю відображають його

універсальність та специфічність. Вчені-дослідники розглядають самоконтроль як:

- акт розумової дії людини (П.Блонський);
- рису особистості, її властивість перевіряти свої дії, вчинки в діяльності та поведінці (М.Борішевський, А.Линда, Г.Нікіфоров, Л.Жарова, В.Чебишева, І.Федоренко, Т.Гавакова, А.Сердюк, Г.Собієва);
- компонент діяльності людини (Л.Ітельсон, Н.Кувшинов, В.Страхов);
- структурний компонент навчальної діяльності (В.Давидов, А.Дусавицький, Д.Ельконін).
- навчальну діяльність, що дозволяє здійснювати відображення відповідності чи невідповідності досягнутих результатів наміченим цілям, а також виправляти допущені помилки (Н.Гнедова, В.Іванова, А.Соколова, С.Тіщенко);
- необхідний елемент самостійної роботи учнів, який спонукає їх до охайного виконання навчальних завдань, що дозволяє усунути помилки, які допущені, усвідомлювати зміст навчального матеріалу, з яким вони працюють, і давати об'єктивну оцінку результатам виконаної роботи (І.Дорно, Л.Жарова, А.Линда, Ю.Овакімян, Г.Собієва, Ю.Бабаків);
- засіб підвищення ефективності навчально-пізнавальної діяльності (Є.Бончарова, Л.Родрігес);
- оцінне уміння, сформоване в оцінній діяльності учнів (Ш.Амонашвілі, Ц.Бєбрішвілі, Т.Шамова).

З усього вищесказаного, ми можемо говорити про те, що поняття самоконтролю є інтегрованим і нами визначається одночасно як риса особистості, як навчальна діяльність та як оцінне уміння. Ми дотримуємося думки про визначення самоконтролю з позиції функціонально-діяльнісного підходу.

Про опосередковане розуміння сутності поняття самоконтролю зазначали видатні психологи П.Блонський, П.Гальперін, Л.Деркач та інші.

Наприклад, П.Блонський у своїх дослідженнях писав про необхідність глибокого усвідомлення своїх дій суб'єктом у навчальному процесі. Він зазначав, що засвоєння без перевірки є простою беззвітною роботою пам'яті, а засвоєння,

контрольоване самоперевіркою є пам'ять, яка працює під контролем мислення, тобто в розумінні вченого самоконтроль є усвідомленою самоперевіркою.

Спробу дати психологічну характеристику самоконтролю в зв'язку з проблемою уваги зробив П.Гальперін. Автор акцентує увагу на самоконтролі як складовому елементі контролю і зазначає, що: "...контроль є невід'ємним елементом психіки як орієнтованої діяльності... він не має свого продукту, окремого від тієї діяльності, усередині якої здійснюється... здійснюється ж він за допомогою критерію, мірки, зразка... якщо контроль виступає як зовнішня предметна матеріальна діяльність, він не є увагою... навпаки, він сам вимагає актив уваги, що склалися до цього часу... поступово формуючись, дія контролю стає скороченою розумовою дією". У цьому випадку П.Гальперін говорить про увагу: "Коли нова дія контролю перетворюється в розумове і скорочене, тоді - і тільки тоді - вона стає увагою... Не будь - який контроль є увага, але будь - яка увага означає контроль" [2,186].

Самоконтроль як елемент контролю розглядає також Д.Єльконін, який вважає, що: "Дія контролю складається в зіставленні відтвореного дитиною дії і результату зі зразком через попередній образ". Зразок способу дії повинний містити в собі опорні точки, на підставі зіставлення з якими може бути зроблена дія контролю до того, як здійсниться та дія, заради якої застосовується даний спосіб. У таких випадках пряме накладення на зразок є неможливим, тому що зразок, даний вчителем (навіть якщо він знаходиться перед очима дитини), - завжди лише одиничний випадок засвоюваного способу дії, і як такий він ніколи не може збігатися з настільки ж одиничним випадком зробленої дитиною дії" [15,218]. За Д.Єльконіним, самоконтроль - це структурний компонент контролю, який є дією по зіставленню уявлення про майбутні дії з безпосередньо даним його зразком. Ми вважаємо доречним і підтримуємо висловлення про зв'язок самоконтролю зі зразком способу дії.

У двох наступних визначеннях самоконтроль розглядається більш широко. Так, у визначенні, даному І.Кувшиновим, самоконтроль ототожнюється зі свідомою діяльністю взагалі: "Самоконтроль - це свідоме регулювання і

планування діяльності на основі аналізу змін, що відбуваються в предметі праці, що дозволяє досягти поставленої мети" [4,27]. Педагог - дослідник Г.Собієва вважає, що "самоконтроль - це вміння критично поставитися до своїх вчинків, дій, почуттів і думок, регулювати своє поведіння і керувати ним. Самоконтроль зв'язаний з особистістю в цілому" [4,30]. Отже, можемо зробити висновок, що самоконтроль - це не лише свідомо діяльність, а й система умінь учнів.

Дослідженням психологічних основ самоконтролю учнів займалася видатний психолог Л.Деркач, яка зазначає: "...самоконтроль як діяльність, основне призначення якого полягає в тому, щоб:

а) своєчасно попереджувати про помилки в навчанні;  
б) регулювати навчальний процес та удосконалювати його;  
в) порівнювати задану програму діяльності з фактичним результатом". У своєму дослідженні автор підкреслює, що самоконтроль - це діяльність особистості, "...яка націлена на планування, порівняння, зіставлення вербальної дії та її корекцію за умовами ефективного функціонування інтегрованого механізму самоконтролю" [5,19]. Ми згодні з думкою Л.Деркач щодо наступного ствердження: "Самоконтроль має місце лише тоді, коли:

1) суб'єкт зустрічається з труднощами інтелектуального, вербального та емоційного плану;

2) діє в нових умовах, що істотно відрізняються від умов, у яких був сформований еталон самоконтролю"[5,20]. Також заслуговує на увагу запропонований дослідником психологічний механізм самоконтролю: "Спрощено цей механізм можна представити так: завдання- рішення- самоконтроль- самокорекція. Виходячи з цього, ми змоделювали психологічний зміст самоконтролю як діяльності, тобто представили його сутність у вигляді динамічної моделі самоконтролю:

- предмет самоконтролю- контроль власних результатів діяльності;
- одиниця самоконтролю- акт зіставлення результату з еталоном;
- засоби самоконтролю- вербальні й невербальні;



- способи самоконтролю- програма формування системи вмінь і навиків самоконтролю;
- продукт самоконтролю- інтерпретація одержаних результатів;
- результат самоконтролю- зміни в процесі самокорекції" [5,26].

З усього вищезазначеного, можемо зробити висновок, що автор застосовує комплексний підхід до визначення сутності поняття самоконтролю. Ми вважаємо, що при визначенні самоконтролю слід акцентувати увагу на системі " діяльність - уміння".

Проблема самоконтролю розглядалася в дисертаційних дослідженнях педагогів: Л.Рибалко (організація самоконтролю школярів у навчанні), Л.Титаренко (формування самоконтролю молодших школярів), Л.Ярова (формування самоконтролю в навчальній діяльності розумово відсталих молодших школярів).

Сутність самоконтролю учнів визначає Л.Рибалко. Автор акцентує увагу на тому, що самоконтроль - це:

- здатність людини спостерігати за своєю поведінкою та діяльністю;
- вміння критично відноситись до своїх вчинків, свідомо регулювати і планувати майбутню діяльність;
- перевірка власними силами своїх праць і самокорекція.

Ми поділяємо точку зору науковця щодо визначення поняття самоконтролю учнів як складової частини самостійної оцінної діяльності, яка містить такі ланки:

- постановка мети діяльності;
- конкретні дії стосовно мети;
- вимоги до цих дій;
- результат;
- самоконтроль;
- корекція [11].

Стосовно досліджуваної проблеми Л.Титаренко стверджує, що ефективність усіх видів діяльності підвищується, якщо людина здатна до саморегуляції і самоконтролю [13,3]. У своєму дослідженні автор визначає самоконтроль "як компонент навчальної діяльності, який передбачає уміння учнів

прогнозувати кінцевий результат і зони труднощі його досягнення, планувати, контролювати, оцінювати, коректувати і регулювати свою діяльність на всіх стадіях її виконання" [13,9].

Узагальнюючи наукову думку вищезазначених авторів, ми можемо говорити про те, що при всій різноманітності визначень у поняття самоконтролю обов'язково входить така ознака, як зіставлення своєї дії ( її ходу, результату ) - з еталоном. Також всіма дослідниками стверджується, що самоконтролю необхідно навчати спеціально, формувати це вміння в учнів необхідно для успішного виконання навчально-пізнавальної діяльності.

Аналіз психолого-педагогічних джерел з теми дослідження свідчить, що науковці мають різні погляди щодо визначення сутності поняття самоконтролю. Автори одних робіт розглядають самоконтроль як властивість особистості в широкому розумінні цього слова. Інші автори вважають самоконтроль актом розумової діяльності людини (формою прояву і розвитку самосвідомості, мислення, якості розуму). Самоконтроль як компонент навчальної діяльності учнів у багатьох роботах визначається в здатності учня аналізувати, саморегулювати та контролювати свою діяльність. Нарешті, є автори, що вважають самоконтроль засобом активізації навчання. У деяких дослідженнях самоконтроль характеризується не за одним, а за двома - трьома ознаками, тобто в системі "риса особистості - навчальна діяльність - вміння".

Усі ці визначення не є помилковими. Самоконтроль - явище складне і багатогранне. Якщо зіставити усі визначення самоконтролю, то можна помітити, що, незважаючи на деякі розходження у формулюваннях даного поняття, у всіх названих авторів однаково виражена його психолого - дидактична сутність.

Надалі у своєму дослідженні ми плануємо запропонувати та експериментально перевірити групу дидактичних умов, за яких формування самоконтролю в учнів буде сприяти ефективності навчально-виховного процесу та спонукати школярів до постійного саморозвитку, самовиховання та самовдосконалення.

## Література

1. Возрастные возможности усвоения знаний /Под ред. Д.Б.Эльконина, В.В.Давыдова- М.: Просвещение, 1966.
2. Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников /Под ред.Д.Б.Эльконина, В.В.Давыдова- М.: Издательство Академии педагогических наук, 1962.
3. Габай Т.В. Учебная деятельность и ее средства- М.: Издательство Московского университета, 1988.
4. Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания- М.: Издательство Московского университета, 1974.
5. Деркач Л.М. Психологические основы самоконтроля учащихся в процессе обучения иностранным языкам. Автореф. дис...д-ра психол. наук: 19.00.07 / АПН Украины; Институт психологии. — К., 1994.
6. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретических и экспериментальных психологических исследований- М.: Педагогика, 1986.
7. Кучугурова Н.Д. Контроль учебно-познавательной деятельности обучающихся (технология формирования умения) / Ставропольский гос. ун-т. — Ставрополь: Издательство СГУ, 2001.
8. Лында А.С. Дидактические основы формирования самоконтроля в процессе самостоятельной учебной работы учащихся- М.: Высшая школа, 1979.
9. Никифоров Г.С. Самоконтроль человека- Л.: Издательство Ленинградского университета, 1989.
10. Репкина Г.В., Заика Е.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности- Томск: Пеленг, 1993.
11. Рыбалко Л.С. Организация самоконтроля школьников в процессе обучения. Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.01 / Харьковский педагогический ун-т им. Г.С.Сковороды. — Х., 1995.
12. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников- М.: Просвещение, 1988.
13. Титаренко Л.И. Формирование самоконтроля младших школьников в условиях малокомплектной школы. Автореф.

дис...канд.пед.наук: 13.00.01 / Харьковський педагогічний ін-т ім. Г.С.Сковороди. — Х., 1993.

14. Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В.В.Давыдова- М.: Педагогика, 1982.
15. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды- М.: Международная педагогическая академия, 1995.
16. Яровая Л.П. Формирование самоконтроля в учебной деятельности умственно отсталых младших школьников. Автореф. дис...канд.пед.наук: 13.00.03 / КГПИ им. М.П.Драгоманова. — К., 1992.

*О.Б.Брижатеко*

### **РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ЯК ФІЛОСОФСЬКОЇ ПРОБЛЕМИ**

*В статтє автор прослєживає становлєннє и розвиттє поняттєй "познаннє" и "познаватєльнє активносттє" в філософських источниках. Розкриваютьсє совремєннє філософськє подходы к определєннєю терміна "познаватєльнє активносттє".*

*In clause the author traces development of concepts "cognitive" and "cognitive activity" in philosophical sources. The modern philosophical approaches to interpretation of the term "cognitive activity" are opened.*

Людство завжди прагнуло до придбання нових знань. Оволодіння таємницями буття є відбиття вищих спрямувань пізнавальної активності розуму, складовою гордістю людини і людства.

Аналіз історичного шляху трактування і розуміння понять „пізнання” і „пізнавальна активність” дає можливість стверджувати, що витoki її беруть свій початок від стародавніх філософських шкіл, філософів Стародавньої Індії, Китаю, Єгипту, Вавилону. Розвиток знань та уявлень про пізнання світу особливо притаманний античності. У вченнях філософів цього часу (Демокрита, Сократа, Платона, Аристотеля) народилися ідеї, які протягом багатьох століть спрямували думки дослідників.

Античні філософи бачили джерело пізнання і походження знань з досвіду. Однак, щоб розкрити сутність пізнання, посилянь на досвід недостатньо, за межами залишається сам пізнавальний процес. Знання розумілося в єдності з його предметом. Виходячи з того, що знання є певна копія предмету, антична філософія переважно вивчала процес, завдяки якому предмет переводився у стан знання. Як наслідок – нерозуміння пізнавальної активності суб'єкта.

Протягом майже тисячоліття праці Аристотеля слугували інструментом вирішення будь-яких проблем. Догматичність його ідей і незаперечний авторитет загальмували розвиток наукової думки. Є відомості про те, що єзуїт, бажаючи спростувати вченого, який відкрив плями на Сонці, раптово сам побачив їх. В розгубленості він звернувся за порадою до старшого за духовним саном: як це може бути? А той відповів: „Читай, сину мій, Аристотеля, і ти усвідомиш, що ці плями, вірогідно були у твоїй трубі чи в твоєму оці” [6,17].

В добу середньовіччя філософія і теологія були інтелектуальними видами діяльності, які претендували на істинне осягнення. І це відбувалося в перших європейських університетах, які засновувалися на античній спадщині. Важливою особливістю середньовічного університетського середовища були спеціальні дискусії. Тут відточувалися логічні прийоми і вчилися мистецтву аргументації. Багато чисельні дискусії та дебати були пов'язані з П.Абеляром та його працею „Так та Ні”. Наступний приклад показує, наскільки замислуватими могли бути вправи для обговорення: „Як повинен бути хрещен монстр з двома головами – як одна або як дві особи?” [7,248]. На нашу думку, такі вправи стимулювали пізнавальну активність учнів, але були схоластичними і відірваними від життя.

Гносеологія як специфічна теорія пізнання набула динамічного розвитку в XVII – XVIII ст., постаючи в різних концепціях. Емпіричну концепцію розробили англійці Ф.Бекон, Дж.Локк, Т.Гоббс. Англійський матеріаліст Бекон проголосив метою і сутністю пізнання вивчення закономірностей природи, розуміння окремих речей і їх властивостей. Людське пізнання, вважав Бекон, здатне розкрити таємниці природи і тим самим

оволодіти нею. Він усвідомив необхідність дослідити саму пізнавальну здатність, її можливості, проголосивши досвід єдиним джерелом людського пізнання. Досвід – це свідчення органів відчуттів, які є результатом впливу на них зовнішніх предметів. розум людини, звертаючись до даних відчуттів, „сам судить про речі”, в зв'язку з цим в пізнанні і виникають „ідоли”, або помилки, які перешкоджають створенню об'єктивної картини світу в голові людини. Бекон має на увазі недосконалість органів відчуттів та деяку обмеженість пізнавальних здібностей людського розуму. В плані дослідження проблеми пізнавальної активності треба відзначити, що Бекон не побачив позитивної ролі суб'єкта, що надавало б пізнанню активний, творчий характер, а закликав „очистити людський розум від „ідолів”.

Наслідувач Бекона Джон Локк розвивав вчення про походження знань на основі досвіду. У Локка, як і в інших філософів-емпіриків мислення не було активним. Його активність полягала лише в порівнянні, розчленуванні та класифікації тих знань, які вже сформовані в людині на основі чуттєвого досвіду. Подібний до поглядів Бекона та Локка підхід в теоріях французьких матеріалістів Ж.Ламетрі, Д.Дідро, К.Гельвеція, П.Гельбаха. На нашу думку, обмеженість поглядів матеріалістів полягає в тому, що вони розглядають пізнання як пасивний акт сприйняття ізольованим індивідом („гносеологічним Робінзоном”) оточуючого світу та не розуміють активної ролі суб'єкта як соціальної істоти.

До прибічників раціоналістичної концепції відносяться філософи, які ставили розум, логічне мислення над почуттями – це Р.Декарт, Б.Спіноза, Г.-В.Лейбніц. В основу свого вчення про пізнання раціоналісти поклали принцип природжених ідей, або понять розуму, які начебто складають зміст людського мислення. Тлумачачи пізнання як процес, який не вимагає якісного перетворення вихідних даних, вони не ставили питання про пізнавальну активність як проблему. Але намагання пізнати таємниці людського мислення як емпіриків, так і раціоналістів підводили наукову думку до більш глибоких досліджень пізнавальної активності.



Німецька класична філософія, передусім її основоположник І.Кант, а також Фіхте, Шеллінг та Гегель, вперше звинуватили матеріалізм в недооцінці активності пізнання, в пасивності споглядання. Першим питання про активність пізнання як гносеологічну проблему поставив І.Кант. Він вважав, що пізнавальні здібності людини проявляються в особливих формах, які організують зміст пізнання: його цікавить не зміст знання, що дається в досвіді, а форма, не об'єкт, а суб'єкт.

Дальший розвиток ідея активності суб'єкта пізнання знайшли у вченні Й.-Г.Фіхте, який все виводить і пояснює з діяльності „Я” як творчого начала. Саме „Я” і є активністю, яка дає можливість пізнавати, бо якщо „Я” не діє, не творить, якщо не активне, то воно – „ніщо” [3]. Оволодіваючи об'єктами в процесі пізнання, „Я” виявляє і розкриває в них продукти своєї власної активності.

Принцип активності пізнання досить ґрунтовно досліджувався Г.Гегелем. Пізнання подається як самопізнання (саморозвиток) „абсолютної ідеї”. Її розвиток довершується досягненням „абсолютного знання”. В процесі свого розвитку свідомість створює саму себе як об'єкт, при цьому об'єктом пізнання стає у нього думка, саме пізнання. Гегель аналізує пізнання як активну людську діяльність, включену в процес соціальної історії, в зв'язку з іншими формами діяльності. Він підкреслює, що всі види людської діяльності обумовлюються працею [1].

Отже, якщо у Канта пізнання розглядалось у його відношенні до зовнішніх речей, то у Фіхте – зсередини. Фіхте вніс важливе положення у вирішення проблеми пізнавальної активності: розглядав діяльність як основу пізнання. Але в порівнянні з Кантом і Фіхте, ця проблема ставиться більш ґрунтовно Гегелем, який вводить в теорію пізнання момент практики. Саме пізнання виступає у Гегеля у двох відношеннях – в образі теоретичної ідеї та ідеї практичної.

К.Маркс та Ф.Енгельс запропонували діалектико-матеріалістичне бачення процесу пізнання. Воно передбачає розуміння пізнання як певної форми духовного виробництва, як процесу відображення дійсності, яка існує незалежно від

свідомості, передуючи їй. Процес пізнання цієї дійсності є принципово можливим і становить активне творче відображення реальності у процесі зміни її людьми, тобто в процесі суспільної практики. Процес пізнання здійснюється саме людиною, а не ізольованим суб'єктом, яка є соціальною істотою. Активність цієї людини – найголовніша передумова пізнавального процесу.

В умовах сучасного філософського плюралізму характерним є прагнення філософів до синтезу найплідніших гносеологічних ідей та концепцій. Так, постпозитивісти (Т.Кун, І.Лакатос, К.Поппер та ін.) намагалися історично усвідомити пізнавальний процес як ідею зростання, розвитку знання; прибічники аналітичної філософії (Л.Вітгенштейн, Р.Карнап, Б.Рассел,) наголошували на важливій ролі аналізу в пізнанні; структуралісти (Ж.Лакан, К.Леві-Строс) та постструктуралісти (А.Дельоз, Ж.Дерріда) вважали, що пізнавальний процес неможливий без суб'єкта з його бажаннями, уявою та іншими особистісними якостями. Тому суб'єкт у постструктуралістів не є носієм та захисником знання, а є митцем, чаклуном і дитиною водночас. Представники герменевтики (Х.Гадамер, М.Гайдегер, П.Рікьор) виходили з того, що досягнення „дива розуміння” є способом існування людини, що пізнає, оцінює і діє. Таке „диво” відбувається у царині мови. Прибічники прагматизму (В.Джеймс, Д.Дьюї, Ч.Пірс) розглядали пізнання як „діяльність, спрямовану не на понятійне відображення світу, а виключно на регулювання стосунків між організмом і середовищем, на витворення оптимальних реакцій на задоволення його здатностей пристосування” (Ч.Пірс), як засіб трансформації неконтрольованої ситуації в контрольовану (Д.Дьюї) [2].

Сьогодні з бурхливим розвитком інформаційних технологій пізнавальна активність людини полягає в тому, що знання (на відміну від даних) самі породжують інформаційно-пізнавальні процеси. У людини, яка оперує зі знаннями, активними є саме знання [5]. Остання ознака викликає низку заперечень, адже знання самі по собі не є активними – активною може бути тільки система, яка володіє знаннями. Відома величезна кількість людей, які мають чималий обсяг знань, але не використовують їх (класичний приклад бездіяльності – образ

Обломова). Не можна говорити про активність безсуб'єктного знання.

Людські знання в принципі здатні давати адекватне відображення дійсності, її об'єктивно істину картину: пізнання людини немає меж, хоч на кожному історичному етапі воно обмежене рівнем розвитку практичної діяльності людства [9,175]. Пізнавальна активність – це творче цілеспрямоване відображення дійсності в свідомості людини, відображення не тільки дійсно існуючих предмети та явища, а й усі їхні модифікації. Близькі до цих поглядів і російські філософи Л.В.Суркова та В.В.Налімов, які трактують спонтанність пізнання як непередбачену сторону пізнавальної активності людини, як творчість [4], [8].

Традиційно для класичної теорії пізнання активність суб'єкта, який пізнає, досліджувалася в її спрямованості перш за все на середовище, з якою людина фізично сумісна. Для сьогоденної філософії пізнання важливим стає також те, як людина ментально сумісна із середовищем [8].

Отже, пізнання – це завжди пошук та відкриття нового, пошук раніш невідомих підходів і рішень, активна (а не споглядальна, пасивна) діяльність суб'єкта влюбій її формі. Ще Фіхте любив повторювати: „Діяти! Діяти! Це те, заради чого ми існуємо!”. І цінність людини визначається перш за все активністю її дії – в тому числі і в сфері пізнання.

#### Література

1. Бим-Бад Б.М. Педагогические идеи в ранних произведениях Гегеля // Советская педагогика. – 1986. - № 7. – С. 121-124.
2. Зотов А.Ф., Мельвиль Ю.К. Буржуазная философия середины XIX-начала XX века. – М., 1988.
3. Корнилов С.В. Кантовское обоснование педагогики // Советская педагогика. – 1989. - № 11. – С. 122-126.
4. Налімов В.В. Спонтанность сознания. – М., 1989.
5. Поспелов Г.С., Поспелов Д.А. Искусственный интеллект – прикладные системы. – М., 1985.
6. Пугач Г.В. Познавательная активность человека. – М.: Изд-во полит. лит-ры, 1985.

7. Скирбекк Г., Гилье Н. История философии: Учеб.пособие для студ.высш.учеб. заведений / Пер. с нем. В.И.Кузнецова; Под ред. С.Б.Крымского. – М.: ВЛАДОС, 2001.
8. Суркова Л.В. От теории познания – к философии познания? // Вестник МУ. Серия 7. Философия. – 2001. - № 2. – С. 3-16.
9. Філософія: Навч.посіб. – 3-те вид., стер. / За ред. І.Ф.Надольного. – К.: Вікар, 2003.
10. Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1983.

*І.А.Кравцова*

### **ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МОВЛЕННЄВИХ СИТУАЦІЙ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

*В статтє рассматривается вопрос о проблеме изучения родного языка на основе организованной речевой деятельности учащихся начальной школы. Уделяется внимание дидактическим условиям использования коммуникативной компетентности младших школьников.*

*The article investigates the problem of studying a native language basing on student, speech activity at the elementary level a special attention is paid to didactic conditions while using communicative competence skill, of young pupils.*

На сучасному етапі розвитку школи основною метою навчання української мови як державної є формування комунікативного мовлення. У початкових класах завдання з розвитку українського мовлення полягає, передусім, у розвитку умінь аудіювання і формуванні частково-мовленневих умінь – орфоепічних і граматичних – та збагаченні і поповненні словникового запасу і на їх основі розвитку комунікативного мовлення.

Початок шкільного життя є початком особливої навчальної діяльності, яка вимагає від дитини не тільки значного розумового напруження, але й більшої фізичної витривалості, вольових зусиль. Сформувати духовно багату,

соціально активну особистість можна тільки в тому разі, якщо вона оволодіє мовою як засобом спілкування, мислення, пізнання, самовираження, самоутвердження її в колективі. З огляду на це винятково важливою є ідея єдності мовної освіти й мовленнєвого розвитку школярів. Один із перспективних шляхів реалізації такої проблеми – навчання рідної мови на сонові організованої мовленнєвої діяльності дітей.

Грунтовне володіння мовленням – це ключ до пізнання, освіченості, розумового розвитку, повноцінної участі в суспільному житті.

Міцні знання з мови та добре розвинуте мовлення сприяють успішному засвоєнню знань і з інших предметів.

Одним із засобів реалізації завдань з розвитку мовленнєвої діяльності учнів є створення на уроці навчально-мовленнєвих ситуацій. Такі ситуації використовуються на різних етапах уроку. Вони допомагають зацікавити дітей, викликати в їхньому розумі появу певних життєвих образів, привернути їхню увагу до виучуваного матеріалу, залучити учнів до творчої пошукової діяльності.

Сьогодні актуальним для вчителя є питання структури різних видів спеціальних мовних і загальнодидактичних умінь і навичок, раціональних методів формування їх.

Навчальна діяльність учнів зумовлюється поставленою метою і мотивами. “Поняття діяльності треба пов’язувати з поняттям мотиву. Діяльності без мотиву не буває” [2,18].

Мотиви навчальної діяльності мають велике значення як для оцінювання теоретичної і практичної значущості предмета, так і для виховання пізнавальних інтересів учнів. Дослідження показують, що усвідомлений мотив діяльності допомагає учневі активніше, швидше засвоювати знання, набувати вміння і навички.

У навчальній діяльності психологи виділяють *дію* – процес, що підпорядковується меті, і *операцію* – спосіб реалізації дії. “Операція, - пише О.М.Леонтєв, - являє собою зумовлену суть дії, але вона не тотожна з дією... Дія зумовлюється метою, операція ж залежить від умов, в яких ця мета визначена” [2,12]. Отже, до дії спонукає мета. Наприклад, щоб уміти розпізнавати значущі частини слова (мета), учні

повинні опанувати такі граматичні поняття, як основа, закінчення, корінь, префікс, суфікс, знати їх характерні особливості, виконати багато вправ, навчитися робити морфемний аналіз слів. Одночасно вони засвоюють правильне написання префіксів, суфіксів, голосних у коренях слів, тощо. Проводиться також робота над збагаченням їхнього словника, формуванням правописних і мовленнєвих навичок.

Кожна дія складається з операцій. Послідовна реалізація операцій – це процес виконання дії. Скажімо, щоб визначити префікс у слові, треба виконати такі операції: визначити основу слова; відшукати в основі корінь слова (перевірити правильність операції добром споріднених слів); подивитися, чи є частина основи, що стоїть перед коренем; з'ясувати, якого значення чи відтінку значення надає ця частина основи слову.

Хоч дії різняться комбінацією операцій, усі вони мають майже постійну структуру, що включає чотири етапи: *орієнтацію, планування, реалізацію і контроль*.

“Операція прирівнюється до навички, а дія – до вміння; навички розглядаються як результат переходу дії в операцію” [3,46].

Працюючи над мовленнєвими ситуаціями, учні вчаться не лише створювати текст, що є дуже важливим чинником розвитку, вони стають активними учасниками створення уроку, набувають вміння бути толерантними, поважати думку іншого учня, цивілізовано спілкуватись, вдосконалюють свій словниковий запас та вимову.

У процесі тренування операції з мовленнєвими ситуаціями, що ґрунтуються на вже вироблених навичках (поділ слова на склади, визначення наголошеного і ненаголошених складів, поділ слова на морфеми і визначення кореня, добір споріднених слів), швидше згортаються, автоматизуються – і внаслідок цього вміння переходить у навичку, завдяки якій учень правильно пише у словах ненаголошені *e, u*, що перевіряються наголосом.

Соціальні мовні вміння і навички поділяються в сучасній методиці на три типи: 1) навчально-пізнавальні, або навчально-мовні (сприяють кращому усвідомленню мовних



понять і фактів); 2) правописні (орфографічні та пунктуаційні); 3) вміння і навички в розвитку мовлення.

Успішно сформувані навчально-пізнавальні вміння і навички, що створюють передумови для усвідомлення учнями суті виучуваних мовних явищ, можливо завдяки тривалій систематичній роботі, яка проводиться після засвоєння основних теоретичних положень.

Вироблення *комунікативних умінь і навичок* створювати усні і писемні висловлювання – процес досить складний.

У методиці виділяються два ступені мовної діяльності: простіший – оволодіння мовними засобами та способами вираження думки – і складніший – розвиток різних видів зв'язного мовлення, вироблення навичок комунікації.

“Розвиток різних видів зв'язного мовлення, вироблення умінь і навичок комунікації – це вже якоюсь мірою акт творчості” [1,14]. У 3 класі на уроках розвитку зв'язного мовлення учні ознайомлюються з функціональними стилями, зокрема з науковим і художнім описом. Вони дізнаються, що науковий опис конкретний, документально точний, дає чіткий перелік ознак і властивостей, мова його лаконічна. У художньому описі передається враження про предмет, виявляється ставлення автора до зображуваного, виділяються ознаки, що найбільше вражають; у таких описах використовуються образні засоби тощо.

Вміння і навички зв'язного мовлення формуються на основі аналізу структурно-композиційної форми тексту-зразка. Складаючи опис, учні не копіюють зразка, що аналізувався, а лише спираються на нього як вихідну модель, готуючи висловлювання на іншу подібну тему. Власна мовна діяльність їх спирається поки що або на зміст, або на модель, виражену планом. Вони розв'язують лише завдання, пов'язані з оформленням змісту, відбором мовних засобів для його вираження, з мовностилістичним оформленням думки.

Ускладнюється мовна діяльність школярів тоді, коли вона залежить від екстралінгвістичних (позамовних) факторів. Це вимагає від них складних комунікативних умінь: знання різних виражальних засобів мови, вміння вибирати з синонімічних варіантів один, що найбільше підходить до

конкретної мовної ситуації і мети спілкування. Учень повинен орієнтуватися в умовах спілкування, думати, що сказати в тій чи іншій ситуації, відшукувати адекватні мовні засоби для передачі певного змісту, підпорядковувати своє мовлення (усне і писемне) конкретним завданням спілкування.

Виробляються такі вміння і навички в процесі щоденного правильного усного мовлення, навчального спілкування на уроках, вивчення стилістичних засобів, виконання різних видів вправ, а також при написанні творів.

Вправи з використанням мовленнєвих ситуацій створюють на уроці атмосферу спілкування, співбесіди, обміну думками, дають змогу дітям активно вести діалог “учень – вчитель”, “учень-учень”.

Мовленнєва ситуація має свою структуру і є ефективним методичним прийомом розвитку комунікативного спілкування. Вводячи учнів у мовленнєву творчість, потрібно організовувати роботу так, щоб виконання більш простих завдань за зразком, за аналогією готували до складніших, конструктивніших (зіставити, доповнити, реконструювати), творчих.

У дітей формується уявлення про типову мовленнєву ситуацію. Вони усвідомлюють, що стосовно до мети й умов спілкування про одне й те ж можна розповісти по-різному. Добір способу викладу думок залежить від задуму: хочемо щось розказати, образно описати предмет або точно назвати його ознаки, довести свою думку.

Одночасно опановуючи з учнями розповіді, описи, міркування, провідне місце слід відводити найпростішому жанру висловлювання-розповіді. На уроках з розвитку зв'язного мовлення необхідно розподіляти систему мовленнєвих вправ між учнями з урахуванням динаміки їхнього мовленнєвого розвитку, особливостей кожного.

Вправи з розвитку комунікативних компетентностей позитивно впливають на актуалізацію словникового запасу школярів, удосконалюють звукову вимову та граматичний лад, а також поліпшують оволодіння учнями культури мовлення, як засобу спілкування, пізнання й учіння.

Система роботи над зв'язним мовленням повністю узгоджується зі структурою мовної діяльності, з основними її етапами.

Завдяки формуванню вмінь і навичок через дію школярів вчаться розуміти мотиви діяльності, визначити суттєві ознаки мовних явищ і понять, систему операцій засвоєння їх. Усвідомлена навчальна діяльність виховує в учнів упевненість у своїх знаннях і діях.

Використання навчальних мовленнєвих ситуацій, як спеціальних вправ, сприяють формуванню навичок та вмінь комунікативної діяльності, яка є підґрунтям для формування висококультурної, толерантної людини, здатної успішно жити й працювати в сучасному суспільстві.

#### Література

1. Кабанова-Меллер Е.Н. Учебная деятельность и развивающее обучение. – М.:1981. – С.14.
2. Леонтьев А.Н. Общее понятие о деятельности. – В кн.: Основы теории речевой деятельности. – М.: 1974. – С.12.
3. Тростенцова Л.А. «Действие» и «операция» при анализе процесса изучения морфологии. – Рус. язык в школе. – 1979. – №6. – С.46.

*І.В.Могілей*

### УКРАЇНСЬКИЙ МУЗИЧНИЙ ФОЛЬКЛОР ЯК ЗАСІБ ЕМОЦІЙНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ

*В статье рассматриваются активные формы обучения на материале украинского музыкального фольклора, которые повышают возможности учебного процесса в решении проблемы формирования эмоционального воспитания младших школьников.*

*In the article it is distinguished the active forms of work with the material of Ukrainian musical folklore; which promote the education process possibilities with decision of the problem in emotional education of junior pupils.*

Формування емоційної культури школярів є одним з основних завдань сучасної музичної педагогіки. Учитель має

розвинути чутливість і потяг дітей до музики, ввести їх у світ добра й краси, відкрити в музиці животворне джерело людських почуттів і переживань, навчити захоплюватись неповторністю музичних творів.

Музична культура людини невід'ємна від культури народу, до якого вона належить або серед якого живе. Тому особлива увага в емоційному вихованні приділяється українській народній музиці, що має розкритися школярам як частина життя народу, цілісне явище його духовної культури.

**Мета** роботи полягає в теоретичному і практичному обґрунтуванні сутності емоційного виховання молодших школярів, у виявленні основних форм, методів і засобів, які забезпечують успішний емоційно-образний розвиток учнів.

У наш час проблема використання фольклору в музичному вихованні школярів постала досить гостро. Народна пісня майже зникла з побуту, особливо міського, її пропаганда звелася здебільшого до сценічних форм, багатомісячні традиції у деяких регіонах України призабулися. Така ситуація характерна і для школи, де народна музика тривалий час розглядалася лише епізодично.

Тож зрозуміло, що удосконалення системи музичного виховання школярів в Україні торкнулося насамперед питань використання фольклору: виховання любові до народної музики, виховання народною піснею стало одним із провідних завдань учителя музики.

Як зазначав Б.Яворський, “...створюючи основу для розвитку художнього творчого мислення, формуючи музичну ідеологію засобами яскравих музичних образів, педагоги мають можливість викликати у дітей сильні враження, емоційні реакції. Діти знаходять у живій і пругкій метроритміці, в активному русі пісні, що одвічно поновлюється, в театральній випуклості образів, сонячній палітрі музичне відображення своїх характерів” [3]. Б.Яворський підкреслював важливість накопичення дітьми музичних вражень для повноцінного виховання і вважав, що важливою умовою народної діяльності є народна музика.

Основою музичного матеріалу, який викладається на уроках музики, є українська народна пісня. Їй притаманний

винятковий виховний вплив на формування культури емоцій учнів молодших класів. Вивчаючи цей пісенний матеріал, школярі знайомляться з традиціями, звичаями, обрядами, збагачуються духовністю українського народу.

У молодших класах на уроках музики учні широко вивчають колискові пісні, лічилки, скоромовки, ігрові пісні тощо. Так, до лічилки “Кумо, кумо, що варила?” або заклички “Іди, іди, дощику” учні самі створюють мелодію з використанням засвоєних ступенів у найрізноманітнішій послідовності. Такі завдання викликають активну роботу уяви, активізують мислення школярів.

Участь у виконанні колискової пісні “Котику сіренький” або ігрової пісні “А ми просо сіяли” сприяє вихованню в учнів емоційної чутливості, здатності передавати художній образ пісні. При цьому виховні й художні завдання гнучко поєднуються з технічною роботою над піснями, адже спів, відірваний від художнього образу, не схвилює школярів.

В.Верховинець підкреслював, що ніщо так не розкриває розумові й фізичні здібності дітей, їх почуття і творчу фантазію, як ігри з рухами, танцями, співом. Тому на уроці музики доцільно розучити пісні, які можна інсценізувати або виконати у русі. Наприклад, школярі беруть участь у виконанні й інсценізації народної пісні “Подоляночка”. Своїми рухами вони передають поведінку персонажів відповідно до музики і сюжету. Це розвиває природну музикальність учнів, їх здатність емоційно і свідомо сприймати музику.

Одним з основних видів вокально-хорової творчості є імпровізація. Для розвитку в учнів творчої ініціативи та фантазії варто запропонувати їм такі **завдання-вправи**:

1. Гра вільних мелодій від будь-якого ступеня тональності. Кожен приклад необхідно закінчувати стійким звуком – I, III, V ступеня.
2. Гра вільних мелодій від одного й того ж звука, але в різних тональностях, в яких цей звук міститься.

Завдання вправи полягає в тому, що кожному нову тоніку необхідно спочатку визначити, потім почути, проінтонувати і тільки після цього грати мотив у відповідній тональності.

3. Музичний діалог.

а) гра вільних мелодій по черзі з педагогом (завершення розпочатої мелодії).

Учень грає простий короткий мотив, а вчитель продовжує його. У музичному діалозі доцільно запропонувати розмір і характер музичної фрази, що виконується. Музичний діалог викликає інтерес у тому разі, коли сили учасників (ними можуть бути два учні) рівні і кожний з них може продовжити мелодичну лінію, яка розвивається.

б) гра запитань та відповідей.

Будь-які з декількох звуків можна за допомогою відповіді перетворити на запитання. Слід звернути увагу на виразне інтонування мотивів, надаючи їм запитальний і стверджувальний характер.

4. Вправа-етюд на виявлення емоцій: етюд здивування, етюд гіркоти, етюд задоволення, етюд гніву, етюд захоплення і т.ін.

Учень грає чи співає невеликі побудування, виразно інтонує їх, виявляючи різні емоції. Важливо використовувати і мажорні, і мінорні тональності, звертаючи увагу на емоційне забарвлення звучання.

5. Тема з варіаціями (імпровізація).

Учню пропонується нескладна і коротка тема, на основі якої необхідно створити варіації в характері пісні, танцю, маршу, прагнучи як можна точніше передати характер (настрій) кожної варіації. У результаті тема кожного разу звучить з новим настроєм. Доцільно пов'язувати власні імпровізації з малюванням ілюстрацій до кожної з них. Ті вправи, які діти виконують дуже охоче, стимулюють активність емоційного сприйняття музики, активізують емоційно-образне мислення в молодших школярів.

Невід'ємною частиною діяльності учнів на уроках музики є слухання та аналіз музичних творів, що допомагає проникнути у зміст та складний світ художніх образів. Саме на етапі аналізу школярі набувають досвіду музично-творчої діяльності, оволодівають уміннями, знаннями і навичками, необхідними для повноцінного естетичного сприймання музики.

Аналізуючи музичні твори у молодших класах, доцільно використовувати рухи під музику, адже пластичний рух



закладений у самій природі музики – в музичних інтонаціях завжди відчувається зв'язок зі словом, танцем, мімікою, рухами тіла людини. Тому прийом “пластичного інтонування” як природного вираження в ході, жесті, танцювальному русі, почуття переживання, емоційного змісту твору має велике значення в емоційному вихованні молодших школярів. Наприклад, осягненню емоційного змісту української народної пісні “Засвістали козаченьки” сприятиме використання прийому пластичного інтонування, коли учні, слухаючи музику, імітують помах шабел над головою. Виконання танцювальних рухів під час звучання українських народних танців “Гопак”, “Козачок” допоможе учням відчути енергійний характер, яскраво виражений національний колорит цієї музики.

Даючи вихід моторній активності школярів, пластичне інтонування музики спрямовує активність до поглибленого сприймання і розвитку слухацької культури. В учнів розвивається творча уява, прагнення до самовираження у пластичних образах.

Велике значення мають бесіди з учнями про мистецтво, музику, людські характери, які необхідно пов'язувати з художніми музично-поетичними образами творів. Важливо зацікавити школярів новим тлумаченням твору, звучанням якихось нових інтонацій. Адже почуття інтересу, здивування має велике значення у творчій діяльності. Мова музики – мова емоцій, тонких душевних рухів, і вона потребує від юних вихованців виразного емоційного виконання.

Перше знайомство з музичними творами завжди буває яскравим і сильним, тому показ його вчителем на інструменті повинен бути якісним, емоційно наповненим, з передачею контрастності тем з тонкими музичними нюансами. Тільки емоційне виконання здатне викликати в учнів яскраві й сильні враження, закріпитися в пам'яті, викликати творчу уяву, тобто задуматися, співпрацювати, співпереживати.

На уроках музики слід широко використовувати твори про пори року. Твори даної тематики – благодатний матеріал для розвитку уяви й фантазії, адже кожна пора року обов'язково асоціюється з певним настроєм. Необхідно навчити школярів чуйно вдивлятися й вслухатися в осінь – “сумну пору” (З.Левіна

“Що нам осінь принесе?”), в яскравий чудовий сніг (Я.Степовий “Сніжинки”), і в пробудження весняної природи (П.Козицький “А вже красне сонечко”), і в жарке літо (українська народна пісня “Як діждемо літа”). Виховуючи естетичне ставлення до оточуючої природи і пор року, що змінюють одна одну, ми формуємо моральність, яка сприяє зросту духовної, в тому числі емоційної культури молодших школярів.

Спостереження на уроках показують, що учні нерідко відчують труднощі у визначенні емоційно-образного змісту музики. Вони легко розпізнають елементи зображальності, виділяють окремі засоби виразності. Однак їх висловлювання щодо характеру музичного твору, вираження почуттів і настроїв одноманітні. Поділ музики здебільшого на сумну або веселу примітивізує їхнє сприймання.

Для розвитку емоційної сфери в учнів у зміст уроку можна включити таке завдання: визначити емоційну спрямованість музичного твору – який настрій, характер музики?

Даючи оцінку творам, що прозвучали, школярі спираються на асоціації емоційного або глядацького плану. Радісний настрій пов’язується в їх уявленні з танцювальною або пісенною музикою. Так, характеризуючи українську народну пісню “Щебетала пташка”, пісню П.Козицького “А вже красне сонечко”, вони говорять про виникнення “радісного почуття, пов’язаного з приходом весни”. Героїчна спрямованість української народної пісні “Засвітали козаченьки”, пісні Н.Яремчука “Гей ви, козаченьки” пов’язується ними з життєстверджуючим настроєм, романтикою походів. Розуміння ліричного елементу музичного образу сприяє правильній характеристиці музики, що виражає сум: “Ой, ходить сон коло вікон”, “Дударик”, “Котику сіренький” тощо.

Визначаючи радісний настрій, учні зображують його у вигляді такої вербальної моделі.

#### **Радісний настрій:**

- весела бадьора мелодія
- чіткий рішучий ритм
- світлий дзвінкий тембр
- жвавий моторний темп

### Сумний настрій:

- скорботна мелодія
- плавний невиразний ритм
- холодний темний тембр
- повільний помірний темп

Особливого значення в процесі емоційного виховання учнів набуває здатність до творчої діяльності. Проте ефективність “включення” емоційно-музичного досвіду школярів у творчих завданнях, вправах, імпровізаціях, що сприяють розвитку емоційної сфери, недостатня і обмежена відсутністю взаємодії різних видів мистецтв в образному баченні світу і визначенні своєї особистісної участі у процесах, що в ньому відбуваються.

Для розвитку в учнів емоційного сприймання, здатності співпереживати, співстраждати можна використовувати на уроках музики **емоційні ситуації** (ситуації-замальовки, ситуації-порівняння, ситуації-аналогії). Наведемо приклад. Школярі слухають фортепіанну п'єсу Я.Степового “Танок” ля мажор. Після прослуховування твору варто в них запитати: який настрій переважає в цій музиці – радісний бадьорий, чи невеселий, сумний? Чи є в ній контрасти? Учні відповідають, що, „певно, тут є контрасти, тому що перша частина танцю жвава, енергійна, ритмічна. Слухаючи її, можна уявити, що це танцюють парубки й дівчата. В середній частині характер музики різко змінюється: музика стає більш спокійною, ліричною, мрійливою. Її можна порівняти зі співом дівчат, причому, оскільки чути підголоски, то це пісня на два голоси. А потім, відкинувши сум, вони знову продовжують всі разом виконувати веселий танок”. Емоційна ситуація-порівняння захоплює школярів, активізує їхню фантазію.

Глибокому сприйманню музики сприяє використання у процесі аналізу аналогій з творами інших видів мистецтв. Як зазначав Д.Кабалевський, “той, хто знайомий з літературним або живописним твором чи подією реального життя, що надихнули композитора на написання музики... володіє надійним ключем до розуміння цієї музики” [2,65].

Слід зазначити, що використання творів інших видів мистецтв дає змогу значно активізувати художньо-творчу

діяльність молодших школярів. Цьому сприяє створення емоційних ситуацій-аналогій. Наприклад, діти слухають мініатюру сучасного українського композитора М.Степаненка “Вечірня мелодія”. Вони визначають її характер, погоджуються з вчителем, що “Вечірня мелодія” – це перлина ліричної музики, одна з найворушливіших її сторінок. Елегійно піднесений настрій викликає прониклива, сумна і задушевна мелодія, що вільно ллється на хвилях арпеджированих акордів. Тут, і справді, мелодія – душа музики. І перед очима постають полотна Куїнджі, Левітана, де надвечір’я світле і м’яке, наче вистелене сизуватим пір’ям.

Музичні враження учнів від слухання цієї п’єси можна збагатити читанням ліричного вірша Д.Павличка:

Заходить сонце, і на воду  
Кладе місток через ріку.  
То, певно, вечір переходить  
По тому дивному містку.

Уміння сприймати музику формується успішно за умови взаємодії всіх видів музичної діяльності на уроці. При цьому використання на уроках музики творчих завдань, прийому пластичного інтонування, вправ-імпровазацій, створення емоційних ситуацій на матеріалі українського музичного фольклору багато в чому сприяє емоційному вихованню молодших школярів, а саме: стимулює активність емоційного сприймання музики; активізує емоційно-образне мислення; розвиває емоційну пам’ять і уяву; сприяє адекватному словесному вираженню враження, що виникло від музики; здобувається досвід знаходження асоціативних паралелей образно-емоційного змісту поезії, живопису й музики.

#### Література

1. Верховинець В. Весняночка. – К.: Муз. Україна, 1989. – 342 с.
2. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – 206 с.
3. Коваль Л.Г. Взаимодействие учителя и учащихся в процессе формирования эстетических отношений средствами музыкального искусства: Дис. доктора пед. наук. – К., 1991. – 430 с.

4. Ростовський О. Я. Методика викладання музики у початковій школі.: Навч.-метод. посібник. – 2-е вид., доп. – Тернопіль: Навчальна книга. – Богдан, 2001. – 216 с.

*М.В.Вікторова*

## **ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ ЗАСОБАМИ ВИВЧЕННЯ ОБРЯДІВ ТА ТРАДИЦІЙ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ**

*Проблема передачі дітям всеобщего опыта, богатства духовной культуры украинского народа, его национального менталитета, своеобразного мировоззрения и на этой основе воспитания личностных качеств гражданина Украины – есть приоритетным заданием развития национального образования.*

*The article investigates the problem of transmitting generally accepted cultural values of the Ukrainian people and the specific character of its national world view. These two grounds are of primary importance and make an essential basis for upbringing personal qualities of a Ukrainian citizen for the further development of the national education.*

На порозі нового тисячоліття наше суспільство починає ясніше усвідомлювати, що майбутнє України і далі нових поколінь у великій мірі залежить від того, чи вдасться нам зберегти та примножити величезний спадок народної культури.

Сумний досвід минулих десятиліть довів, що забуття кращих народних традицій, відрив від вироблених народом протягом багатьох віків кращих духовно-моральних цінностей та ідеалів веде до системної кризи всіх сфер суспільного життя: політики, економіки, освіти, культури та ін.

Головною причиною росту злочинності, наркоманії, бідності, дитячої безпритульності, розпаду сімей, міжнаціональних конфліктів є духовно-моральна деградація суспільства, а також девальвація у ньому таких важливих добродійностей, як милосердя, співчуття, працелюбність та інше. Сьогодні, як ніколи раніше, важливо укріплювати національну гідність та авторитет України у сучасному світі, що

неможливо без усвідомлення нами власної культурної самобутності. Необхідно, врешті, подолати ідеалізацію західних стереотипів життя, пов'язаних з культом споживання та індивідуалізму, та згадати про багатий духовно-моральний спадок, який нам заповіли наші предки.

В останні роки поступово повертаються з минулого свята народного календарю, старовинні весільні обряди, народні ігри. З їх допомогою в сучасному суспільстві може передаватись важлива інформація про те, як наші давні предки уявляли собі світ, як мали жити в гармонії з природою, як цінували своє домашнє вогнище, родину, матір та материнство, як заохочували сумлінну працю на рідній землі.

Відродження традицій українського народу – це шлях духовно-морального зцілення та оновлення нашого суспільства.

Формування людини, як відомо, починається з дитинства. У дитячі роки закладаються основи відповідних знань, норм поведінки, звичок, потреб. Від виховання залежить майбутнє держави, а майбутнє залежить не лише від рівня професійної підготовки, але й від етичних, естетичних, моральних якостей та вірності традиціям й ідеалам своєї держави.

Людину, не наділену позитивними емоціями, давні філософи називали *idiotes* (збайдужілий). Людину, що не шанує традицій предків, називали птахом без пір'я, сім'ю, яка не навчила дітей шанувати традиції роду – “поламаним коліном”, “гнилим ланцюгом”, суспільство, яке не зберігає свої національні традиції – “загубленим поколінням”, добу, що не привертає увагу підростаючого покоління до вивчення етнічно-краєзнавчих аспектів – “пропащою добою” [8,45].

У національно спрямованому вихованні дітей вагоме місце займає оволодіння рідною мовою, формування національної свідомості, виховання любові до землі й свого народу, прищеплення шанобливого ставлення до культурної спадщини, обрядів календарного циклу.

Народна обрядовість у комплексі з народними уявленнями й віруваннями дає широкі можливості для формування національної самосвідомості дитини.

Традиції і звичаї народу відображають рівень його



матеріального, культурного та духовного розвитку. Засвоюючи віковічні традиції, звичаї та обряди, молодь осягає їх філософський, психологічний і естетичний зміст і поступово виявляє їх у своїй діяльності, стаючи невід'ємною частиною рідного народу, нації.

З цією метою мають широко запроваджуватись святкування дат народного календарю, що сприятиме формуванню у дітей та молоді духовної культури. Народний календар включає дати і події, які мають як вселюдський, так і національний та релігійний характер:

- День пам'яті померлих людей, загиблих воїнів;
- День Перемоги;
- День Матері;
- Новий рік;
- Різдво Христове;
- Великдень;
- Вербна неділя;
- Зелені свята (Трійця);
- Івана Купала;
- Свято зажинок і обжинок;
- Свято знань;
- День сім'ї;
- День національної незалежності.

Особливе значення у вихованні дітей мають відігравати дати родинного календаря і день родини, відзначення днів народження кожного члена сім'ї, сімейних ювілеїв, роковин подружнього життя за участю дітей і онуків, що сприятиме єдності поколінь, міцності родини, засвоєнню кращих традицій українського народу.

Вивчення батьками та вчителями в школі на уроках української літератури, народознавства, історії та музики народних традицій, звичаїв і обрядів, українських пісень та впровадження їх у життя і виховну практику, сприятимуть формуванню у дітей і молоді національного характеру, національної свідомості й гідності. Українська нація має зберегти себе в родині. Сім'я, школа, праця, висока духовна культура та громадська зрілість українського народу покликані

забезпечити йому найвищий рівень життя.

Психологічно важливим моментом для розвитку національної свідомості дітей є формування у них інтересу до засвоєння етнокультурної інформації, цікавості до осягнення культурних надбань свого народу.

Перебування дитини в обрядовому календарному циклі має глибинну пам'ять і прогнозує майбутнє. Тому, коли дитина його проживає в системі, мимоволі формуються такі сутнісні поняття буття людини, як пам'ять, єдність природи, передбачуване майбутнє, дбайливе ставлення до всього живого та пошанування роду, землі, води, вогню, стихій природи та ін. Якщо, проживши рік, дитина в різних діях вшановує воду, квіти, тварин, птахів, то це, безперечно, запам'ятується на все життя.

Наприклад, вогонь і вода були найвищими чистителями і святителями. Їм віддавалась особлива пошана.

Вода присутня майже в усіх обрядових діях. Відбувалося шанування й замовлення води на початку кожної пори року і освячення води на Водохреща, на Благовіщення, на Зелені свята (Трійцю), на Спаса, на Першу Пречисту. На Великдень умивалися водою з крашанок, щоб бути здоровим і вродливим. Освячували також броди-переходи, криниці, джерела. Хрестять дитину, занурюючи у воду. Опоетизовували воду в колядках, щедрівках, купальських піснях, веснянках-гаївках. Головні події, дії молоді відбувалися над водою (річкою): купальські вогні, пускання вінків в день Купала, виклик "небесної води" – дощу в давнину. Благословляли молодих на шлюб водою і хлібом.

Тому такі обряди дають можливості для формування у молоді уявлення про те, як шанобливо і бережливо ставилися наші предки до криничних джерел, виховувати гуманне ставлення до природи та почуття болю за ті збитки, що завдали їй люди.

Змістом і наслідками духовного виховання підростаючого покоління на вивченні обрядів та традицій є:

1) традиції народних свят запобігають аморальності, безкультурності в розвитку підростаючого покоління, формують духовність, патріотичність, відповідну до індивідуального

усвідомлення кожним себе людиною (Святий вечір, Різдво Христове, Трійця), розвивають осягнення того, чим славляться сім'я, рід, родина. Саме в цьому є духовна єдність індивідуального і суспільного та можливість для вияву неординарного;

2) традиції народних свят допомагають розуміти характер співвідношень між людьми і групами людей, віддаючи перевагу тим, що діють в інтересах суспільства. Назване можна характеризувати як виховну потужність морально-патріотичного духу;

3) у народних традиціях козацьких свят формувався ореол високої духовності та альтруїзму через зразки поведінки героїв, які громадські інтереси ставили вище за особисті (Самійло Кішка, тощо);

4) народні традиції презентують духовний світ українських гетьманів із позицій їхньої поваги до народних звичаїв, обрядів, ритуалів та свят (обов'язок дотримуватися християнських принципів, орієнтуватися на християнські традиції, шанувати батьків, пам'ятати тих, кого вже немає під сонцем, вшановувати пам'ять предків, берегти традиції роду та народу);

5) під час обрядових свят традиції розкривають вчинки та дії козацьких керівників та героїв, що спрямовані на розуміння, дотримання соціальних законів, вміння оберігати їх в разі потреби. Назване сприяє вихованню почуття оптимізму та власної гідності, правосвідомості (біографії І.Мазепи та Б. Хмельницького);

6) традиції свят Покрови, Михайла презентують патріотичну одержимість, володарський хист, високий рівень людяності гетьманів, які вміють втілити в життя волелюбні ідеї, спрямовані на статус вільної людини і вільної Батьківщини (Б.Хмельницький, П.Орлик, І.Сірко);

7) під час проведення народних свят, таких як Введення, Катерини, Андрія, Миколи, Стрітєння, Петра й Павла, Різдва Діви Марії, зосереджується увага підростаючого покоління на високодуховних рисах: патріотизмі, національній свідомості, героїзмі, рішучості, запобігається поява невпевненості, егоїзму. Аналізуючи пісні та думи кобзарів (на цих святах), можна

вважати, що вони учили молодь доходити висновку, що воля, героїзм, упевненість у своїх можливостях, дисциплінованість, любов до Вітчизни є основою громадянськості.

Якщо говорити про те, яким ми сьогодні бажаємо мати виховний процес, то необхідно побудувати його таким чином, щоб дитина йшла сама до здобуття знань. Фактично потрібно зробити так, щоб кожне явище дитина відкривала для себе сама. А найголовніше – це відкриття неповторного світу свого народу, його історії, культури, традицій. Дитина повинна відтворити і відновити час, прожитий її предками в давнину, щоб вона була співдотичною до всієї великої нашої історії.

О.Вишневський підкреслював, що національне виховання в українській школі орієнтується на історичні потреби нації, головна серед яких на сучасному етапі – державотворення. Проте загальна мета виховання – залучати молоде покоління до творчої участі у рідній культурі, а через неї також до культури загальнонародської – залишається основоположною. Бо народ тільки тоді розвине національну зрілість, коли, не втрачаючи своєї національної самозосередженості, спиратиметься на загальнонародські духовні цінності [4, 96].

Становлення національного ідеалу українця як людини, яка усвідомлює себе частиною нації, шанує закони і традиції Батьківщини, наділена почуттям національної гордості та відповідальності за її долю.

### Література

1. Вирост І. С. Національна свідомість // Філософська та соціологічна думка. – 1989. – №7. – С. 12.
2. Воропай О. Звичаї нашого народу: У 2-х т. – К., 1958.
3. Вудувуд Л. Ф. Відкривай духовні острови. Українське народознавство / за загальною ред. проф. А. П. Загнітка. – Донецьк: Центр підготовки абітурієнтів, 1998. – С. 144.
4. Грица С. Фольклор у просторі та часі.– Тернопіль, 2000.-С. 226.
5. Стельмахович М. Українська народна педагогіка. – К., 1997. – 230 с.
6. Стефанюк С. К. Із національних джерел. – Х., 1997. – С. 48-60.

7. Стефанюк С. К. Козацька педагогіка. – Х., 2000. – 146 с.
8. Стефанюк С. К. Українське народознавство: Навчальний посібник. – Х.: БН, 2003. – 271 с.
9. Таланчук О. Духовний світ українського народу. – К., 1992. – 63 с.
10. Яворницький Д. І. Історія запорізьких козаків. – К., 1990. – Т. 2. – С. 10.

*С.Б.Фурдуй*

## **УКРАЇНСЬКА ЕТНОПЕДАГОГІКА ЯК ФАКТОР ЗБАГАЧЕННЯ ВИХОВНОГО ВПЛИВУ НА ОСОБИСТІТЬ**

*Стаття посвячена вопросу украинской этнопедагогике как фактору воспитательного воздействия на личность.*

*The article deals with the question of Ukrainian ethnopedagogics as a factor of educational influence over personality.*

### **Постановка проблеми**

Втілення ідей народної педагогіки на практиці в педагогічній науці в сучасній школі, будується поряд із формуванням знань, умінь і навичок, забезпечуючи розвиток мотиваційного компоненту навчання і розвиток культури здоров'я школярів в навчально-виховному процесі.

Народна педагогіка дотримується принципу творення особистості через пізнання її суті. Саме завдяки духовним вартостям етнопедагогічного фонду корегується діяльність людини, її свідомість і почуття відповідальності за свій рід перед цілим народом. Нині це має особливе значення, оскільки попередній перехід до людини не брав до уваги ні її почуттів, зростання її духовності. Цей важливий педагогічний чинник дає людині змогу сформувати своє місце у світі, створити основу для емоційного спілкування та праці між людьми, що зрештою олюднить світ.

Етнопедагогіка, спонукаючи людину до безпосередності, до природного стану, пробуджує до життя духовний потенціал особистості, сприяє її творчому самовияву.

Народні традиції мають у своїй основі ідеал людяності, тому в них пульсує найвища життєва цінність - людська гідність, що підтримує життєву волю людини, незважаючи на всякі утиски.

Народна педагогіка - невичерпне джерело навчально-виховної мудрості, це система народних знань і досвіду, яка об'єднує такі важливі сфери, як дитинознавство, родинознавство, сімейне виховання, етика добросусідства.

### ***Мета дослідження***

Мета – створення сприятливого середовища для розвитку особистості дитини, розкриття її творчих можливостей на етнопедагогічних основах.

### **Основний матеріал та результати дослідження**

Ретроспективний логіко системний аналіз допомагає забезпечити науково обгрунтоване прогнозування розвитку вітчизняної етнопедагогічної підготовки вчителя в умовах переходу до багаторівневої педагогічної освіти.

Суть методів поновлення етнопедагогіки в сучасній школі залежить від: пояснення учителя, спираючись на засвоєнні учнями теоретичних знань народної педагогіки (бесіда, розповідь, робота з книгою), показ ілюстрацій, предметів, процесів і явищ у їх символічному зображенні за допомогою карт, плакатів, портретів, фотографій, малюнків, схем, репродукцій тощо; цілеспрямованого використання пізнавальних ігор (дидактичних, фізичних, трудових) в виховній роботі дослідницького методу. Тобто, потрібно використовувати в початковій школі етнопедагогічні ідеї, забезпечувати відчутні дидактичні ефекти в справі підвищення мотивації учнів до навчання, систематизації знань, розвитку інтелектуальних умінь.

Планування виховної етнопедагогічної справи передбачає ефективну організацію суспільно-орієнтовної, пізнавальної, трудової, екологічної, спортивної та ін. видів діяльності школярів в початковій школі.

Засоби в етнопедагогічній практиці – наочні посібники, твори образотворчого мистецтва, засоби масової інформації, різні види діяльності.



### **Задачі поставленої проблеми**

Задачі поставленої проблеми з метою поновлення практики будування виховної роботи на принципах української етнопедагогіки:

- виявити оптимальне поєднання сучасних наук з народною педагогікою в початковій школі;
- виявити й удосконалити організаційні форми навчальної роботи на засобах етнопедагогіки з молодшими школярами;
- вироблення державних стандартів системи і обсягу знань, умінь, навичок творчої діяльності, інших якостей особистості на різних освітніх рівнях народної педагогіки в початковій школі.

Методологічною основою формування змісту етнопедагогіки є врахування інтересів, запитів і цінностей дитини як суб'єкта навчального процесу.

І справа в нашому денационалізованому, а від того і різновекторному суспільстві, поки що немає необхідної концентрації уваги до осмислення та розв'язання життєво важливих проблем школи, одна з них: сучасна дитина повинна виховуватись на засобах народної педагогіки.

Педагогіка народознавства – це один з провідних напрямів у психолого-педагогічній науці й шкільній практиці, що забезпечує ґрунтовне засвоєння учнями культурно-історичних надбань народу, виховання гідних його представників і спадкоємців. Це наука про закономірності, шляхи і засоби збереження генетичної спадковості й етнізації особистості. Вона розглядає освіту як ланку безперервного історичного процесу розвитку народу й синтезує здобутки його власної педагогіки, досягнення сучасної психолого-педагогічної та інших наук про людину, народ, націю. Народна педагогіка (етнопедагогіка) - це емпіричні знання народу про виховання. Одним з найбільших надбань народу є його народна педагогіка або етнопедагогіка. Завдяки їй передаються і примножуються новими поколіннями здобутки матеріальної й духовної культури народу, утверджується його національна самобутність і самосвідомість. Вони знайшли своє відображення у звичаях і обрядах, пов'язаних з життям дітей і молоді, у фольклорі, іграх і іграшках, у традиціях сімейного і громадського виховання.

Обидва поняття - народна педагогіка та етнопедагогіка - збігаються, однак перше частіше використовують у літературі на означення донаукових педагогічних знань і тих, що існували й існують поза теоріями і науковими системами і впливають з живого досвіду підготовки на життя підростаючих поколінь; друге ж переважно вказує на національну самобутність, етнічну специфіку й оригінальність традиційних педагогічних знань. Якщо терміном "народна педагогіка" ми оперуємо здебільшого з метою зіставлення традиційно народних знань з науковими, то термін "етнопедагогіка" підкреслює локальні особливості цих знань.

Український народ, що завжди прагнув і прагне до єдності на своїх етнічних просторах, виробив цілісну систему впливів на формування особистості. Однак виховна практика в різних регіонах України продовжувала оригінальні ідеї й засоби, які з особливим успіхом слугували і продовжують слугувати саме на певній конкретній території.

Самостійно відзначаються етнопедагогічні традиції бойків, гуцулів, поліщуків та інших етнографічних груп українців, адже в них відображені особливості природно-географічного оточення, економічного устрою, матеріальної й духовної культури. У зв'язку з цим вони становлять таку велику цінність у сучасному вихованні. Адже формування неповторної, самобутньої особистості, що є метою виховання, неможливе без її етнізації.

Українська етнопедагогіка виросла з виховних традицій слов'янського світу; її генетичну основу становить народна педагогіка Київської Русі. Своім корінням вона сягає сивої давнини - родового суспільства, в якому формувались традиції громадського виховання і особливої ролі літніх людей у ньому і материнського роду, де на перший план у вихованні виступає жінка-мати; патріархального ладу, коли у вихованні посилюється роль чоловіка і періоду класового розшарування і закріплення головних виховних функцій за сім'єю. Усі ці моменти розвитку етнопедагогіки знайшли своє відображення в її традиційних формах і засобах, а також у вітчизняній педагогічній термінології.

Традиція гуртування дітей і молоді у хлопчачі й дівчачі, парубоцькі й дівочі громади для спільного дозвілля, виконання корисних для своїх земляків справ мала місце в Україні упродовж віків. Головними вихователями були батько і мати. Вони несли відповідальність за трудову підготовку дітей, їх моральність і поведінку в суспільстві. Разом з тим у багатьох місцевостях України ще донедавна були міцними традиції інституту громадського виховання, що діяли відповідно до народного звичаєвого права: вигодовування сусідського немовляти, якщо рідна мати дитини з тієї чи іншої причини не може цього робити, вболівання громади за долю дітей-сиріт, надання вдовам допомоги у навчанні сиріт та влаштуванні їх на роботу.

Традиції етнопедагогіки видозмінювались разом з розвитком українського етносу в наступні епохи. Перейшовши з загальнонародної виховної системи, у зв'язку з класовим розшаруванням давньоруського суспільства, в нижчі верстви, в сферу етнографічного селянського побуту, виховні традиції українського народу утверджувались у нових поколіннях, і цей процес не переривався ніколи.

Упродовж історичного розвитку українського народу зміни у вихованні молодих поколінь виявлялись у нових традиціях, ідеалах. Формувалась ментальність українського народу, зміцнювалась його національна самосвідомість, створювались нові виховні ідеали. Виховний ідеал - це досконала особистість, що найбільшою мірою відповідає інтересам народу, виражає суть його прагнень. Таким загальнонаціональним ідеалом на довгі часи стає запорізький козак - лицар честі й мужній захисник незалежності нашої Батьківщини. У ньому народ втілює своє споконвічне прагнення до волі, своє розуміння національної гідності українця. Він є уособленням народного розуміння фізичної вправності, чоловічої вроди, а також високих моральних якостей - поваги до старших, співчуття до покривджених, почуття справедливості, товаришкості, душевної щедрості й тонкого гумору.

Виховання вільнолюбства і прагнення до соціальної справедливості посідало в народній педагогіці одне з провідних місць.

Етнопедagogіка засвоїла багато звичаїв - посвячень, випробувань на сміливість, спритність, винахідливість юнаків, їх уміння володіти зброєю, орієнтуватись на місцевості, долати перешкоди тощо.

В українській етнопедagogіці формується ще один ідеал борця за самостійність і незалежність держави. Жертовність найкращої частини українського юнацтва, покладена на вівтар нашої державності, є могутнім стимулом щодо подолання душевної апатії, національного нігілізму, для пробудження державотворчої активності сучасної української молоді.

### **Висновок**

Системний аналіз окресленої проблеми пропонує однозначний висновок: криза нашої шкільної освіти поглиблюється в тому, що сьогоднішня шкільна народно-педагогічна освіта народжена загальною системною кризою нашого суспільства.

Народність виховання - це виховання людини в душі народних ідеалів, відповідно до його потреб - доброзичливості, милосердя, гуманності. Найважливіший засіб народного виховання в сучасній освіті - це рідна мова, рідне слово.

### **Література**

1. Богуш А.М. Українська писанка - шедевр мініатюрного живопису. -К., 2000.
2. Богуш А.М. Українське народознавство. -К., 1994.
3. Бех І.Д., Вашеленко М.С. // Педагогіка і психологія. -К., 2000, -№ 1, -с.105.
4. Бех І.Д., Вашуленко М.С. // Педагогіка і психологія. -К., 2000, -№ 4, -с.5.
5. Вакуленко А. Берегиня України. -К., 1995.
6. Ващенко Г. Виховний ідеал. -П., 1994.
7. Винниченко В. Відродження нації. -К., 1992.
8. Воропай О. Звичаї нашого народу. -К., 1993.

## ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ УМІНЬ У МОЛОДШИХ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ХУДОЖНЬОГО КОНСТРУЮВАННЯ

*Процесс формирования интеллектуальных умений требует создания для этого специальных условий, попадая в которые ребенок бы освобождался от стрессов, перенапряжения, тревожности, школьных страхов, связанных со стрессом обучения, которые одновременно создавали бы благоприятный психологический климат для оптимального развития личности младшего школьника.*

*Forming intellectual ability demands special conditions which helps child to overcome stresses, overstrain, uneasness, schools, fears, connected with the process of teaching which contributes to propitious climate for fitted developing of pupils personality in the primary school.*

Як зазначається в Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ столітті, освіта „є засобом відтворення й нарощування інтелектуального та духовного потенціалу народу” [1]. Для досягнення цих завдань необхідно створити відповідні умови у навчально-виховному процесі сучасної школи та початкової зокрема.

Навчання та виховання особистості набуває цілеспрямованого та систематичного характеру починаючи з початкових класів. Кожна особистість має володіти надзвичайно важливим логічним арсеналом – методами аналізу, синтезу, абстрагування, порівняння, вмінням доводити і спростовувати, робити правильні висновки, приймати обґрунтовані в тій чи іншій ситуації рішення.

Сьогодні, коли діє Державний стандарт, удосконалюються програми та збільшується потік наукової, технічної та інших видів інформації, дедалі зростають вимоги до сучасного молодшого школяра. З огляду на це, ми вважаємо, що формування інтелектуальних умінь учнів має тісний зв'язок з тими умовами, в яких воно формується, а також залежне від рівня розумового розвитку кожної конкретної дитини.

Педагогічна наука, дитяча психологія і практика школи повинні вирішити проблему через здійснення теоретичних та експериментальних досліджень, внутрішніх зв'язків, навчально-виховного процесу об'єднавши їх з інтелектуальним розвитком школярів, з формуванням у них самостійного творчого мислення.

У психолого-педагогічній літературі проблемою розвитку інтелектуальних умінь займались Г.С.Костюк, В.О.Сухомлинський, О.Я.Савченко, В.Ф.Паламарчук, А.В.Фурман, А.В.Усова, І.С.Якиманська, О.К.Дусавицький, В.В.Рєпкін та ін.

У розвиток навчальної діяльності великий внесок зробили В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін, В.В.Рєпкін; особливості сучасного уроку в початкових класах з виділенням мотиваційного і розвивального компонентів уроку; висвітленням способів організації співпраці учнів і вчителів стимулювання позитивних емоцій, почуттів і інтересів учнів, з формуванням умінь учитися, розкрила О.Я.Савченко [8]; формування інтелектуальних умінь на уроках праці в початковій школі І.Д.Бех, О.В.Проскура, Р.О.Пономарьова.

Сучасна початкова школа провідним принципом організації навчальної діяльності вважає розвиток суб'єкта цієї діяльності, яким виступає учень і який, за думкою Л.С.Виготського, повинен перебувати у стадії формування, тобто у зоні свого „найближчого розвитку”.

Отже, основною метою нашого дослідження є визначення умов інтелектуального розвитку молодших школярів у процесі художнього конструювання і в зв'язку з цим необхідно:

- вивчити педагогічний досвід з проблеми дослідження;
- виявити психологічні особливості інтелектуальних умінь молодших школярів (рівень розвитку).

У структурі учбової діяльності забезпечити психолого-педагогічні умови для формування інтелектуальних умінь.

Формування у навчальному процесі інтелектуальних умінь є необхідною психологічною умовою оволодіння учнями відповідними навчальними вміннями та основною базою розвитку логічного мислення, як одного з новоутворень



молодшого школяра. Треба зазначити, що терміном „формування” визначена цілеспрямована робота дорослого по побудові поведінки мислення, дій дитини у відповідності з певними культурними формами; в учбовій діяльності – у відповідності з формами теоретичної свідомості (В.В.Давидов, Д.Е.Ельконін). Ця важлива теза і є основною метою формуючої частини нашого дослідження.

Основне завдання, яке виконувалось під час формуючого експерименту – перевірка гіпотези, яка твердить, що ефективність формування інтелектуальних умінь молодших школярів визначається такою організацією навчання, яка забезпечує єдність, взаємодію і взаємозв'язок мислительної діяльності дитини.

Під час формуючого експерименту вирішувалось таке завдання: прослідкувати динаміку зростання сформованості елементів порівняння, аналізу, узагальнення.

Формування інтелектуальних умінь здійснюється на уроці (основній формі організації навчальної діяльності), який відповідає таким вимогам:

1. Для якісного оновлення уроку у початкових класах у центрі уваги вчителя має бути організація навчальної діяльності учнів залежно від її змісту і готовності дітей. Як зазначав Г.С.Костюк: „Учні можуть засвоїти лише те, до чого вони готові, а ця готовність є прояв їхнього загального розвитку, який передбачає крім навчання й інші зовнішні і внутрішні умови. Доступність того чи іншого учбового матеріалу визначається співвідношенням умов, які висуваються цим матеріалом перед учнями і рівнем розвитку їхніх можливостей” (саме в цьому наша думка співпадає з ідеєю Г.С.Костюка та О.Я.Савченко і переконує в тому, що саме це особливо впливає на навчальні результати, на розвиток особистості, її емоції та почуття).
2. Щоб опанувати на творчому рівні новими методиками, потрібно або на окремому уроці або у продовж системи уроків класоводу досягати взаємозв'язку навчального, розвивального, мотиваційного компонентів навчальної діяльності, утверджувати гуманні взаємовідносини в класі,

активно використовував різні форми співробітництва з учнями.

3. Дуже важливо, щоб засвоєні знання переходили в гнучкі уміння, раціональні способи, щоб навчальний результат уроку поєднувався з розвитком пізнавальних здібностей учнів, їх умінням учитися.

Формування інтелектуальних умінь у молодших школярів здійснювалось у процесі навчальної діяльності. Практикувались у режимі роботи початкової школи, крім традиційних, заплановані уроки творчості, метою яких є інтелектуальний розвиток особистості. Зокрема, посилення розвитку саме тих психічних процесів і здібностей дитини, які мають вирішальне значення для формування творчої особистості.

Формування вмінь виконувати основні розумові операції (аналіз, порівняння, синтез, узагальнення, виділення головного) відбувається в період початкового навчання на різних уроках, але на розвиток самостійності, оригінальності мислення дитини, різних видів пам'яті, уяви, фантазії, інтуїції дитини, вчитель має недостатньо часу на уроці. Тому і виникла потреба введення в курс початкової школи уроків творчості.

Ми зробили спробу систематизувати деякі творчі завдання і розумові вправи з метою вдосконалення інтелектуальних умінь молодших школярів, підвищення рівня сформованості умінь вчитися, здобувати самостійно знання.

Коли дитина вміє вчитися, вона визначає сама або приймає мету, яку ставить учитель, відповідно до неї планує і виконує необхідні дії, контролює і оцінює свої дії, у відповідності до плану, контролює і оцінює результати діяльності. Мова іде про навчальну діяльність, яка починає формуватися і з часом стає провідною у молодшому шкільному віці.

Для того, щоб успішно включитися в процес навчальної діяльності учням у співробітництві з учителем треба оволодіти повним діапазоном загально навчальних умінь. Розроблена нами система завдань використовувалась на уроках творчості і на уроках художньої праці.

З дидактичного погляду завдання поступово ускладнювались. Складність завдань зростала від аналізу одиничних об'єктів до узагальнень, висновків та умовиводів. Навчання молодших школярів основним розумовим операціям доцільно здійснювати поетапно, поступово.

Зокрема, така робота передбачає проведення підготовчих вправлянь, які дають можливість учням набути досвіду елементарних операцій: виділення ознак, диференціювання істотного і неістотного, розчленування поняття, об'єднання за певною ознакою, виділення головного, первинного.

Етап підготовчих вправ на **порівняння і аналіз предметів**, спрямований на оволодіння дітьми загальним способом виконання цих дій. Діти повинні усвідомити, що порівняння – значить зіставити, щоб знайти: однакове, подібне, відмінне; проаналізувати – значить розкласти на окремі об'єкти з метою визначення ознак, частин предметів.

Другий етап формування розумових дій - основний. Він передбачає вправляння молодших школярів в умінні **виділяти головне** - це досить складна мислительна діяльність.

Набуваючи досвіду у виконанні аналізу, порівняння це вміння поступово вдосконалюється і залежить не лише від певних умов (організація навчальної діяльності), а й від особливостей віку.

Це завдання спрямоване на формування умінь диференціювати істотне і неістотне, постійне і мінливе. Як показують дослідження психологів і дидактів (В.В.Давидов, О.К.Дусавицький, В.Ф.Паламарчук, О.Я.Савченко) без цього вміння не можна сформувати жодне поняття та спосіб дії.

Уміння **виділяти головне** за своєю структурою передбачає таку послідовність:

- аналіз об'єктів.
- розрізнення істотних і неістотних ознак.
- узагальнення істотних ознак.
- формування висновку.
- усвідомлення способу виконання завдань [8].

Ядро навчання – індивідуальна мислительна діяльність учнів, формування якої не можна зводити лише до формування

під впливом особистісного індивідуального досвіду дитини, бо це загрожує багатьом учням шаблоном мислительних процесів, невмінням піднятися до узагальнення власних міркувань (О.Я.Савченко).

Психологічний аналіз інтелектуальних умінь молодших школярів, які формуються у навчальному процесі здійснювався на основі системи показників, які характеризують ці якості. Це вміння спостерігати, аналізувати, порівнювати.

Успішність розвитку інтелектуальних умінь молодших школярів ми розглядали на фоні результатів діагностичного обстеження.

Врахування інтелектуальних умінь молодших школярів здійснювалось на уроках художньої праці. Діти виконували завдання, які були спрямовані на формування основних мислительних операцій, виходячи з умов і вимог кожного завдання. Спочатку разом з експериментатором, а потім більш самостійно діти включались в пізнавальну діяльність.

Особлива увага приділялась як формуванню окремих компонентів інтелектуальних дій, так і вирішенню навчальних задач в цілому.

Включаючись в навчальну діяльність кожен учень, маючи достатній досвід виконання таких операцій, користувався загальним способом дії, проявляв самостійність мислення.

Таким чином, аналіз експериментального матеріалу показує ефективність впливу і позитивну роль врахування інтелектуальних умінь в процесі навчання молодших школярів.

Аналіз виконання системи завдань, спрямованих на формування інтелектуальних умінь, показав, що на початковому етапі шкільного навчання вирішення цих завдань здійснюється за рахунок створення спеціальних умов і врахування потенційних можливостей кожної дитини.

На етапі підготовчих вправ учні закріплюють вміння аналізувати, описувати різні об'єкти, порівнювати об'єкти між собою. Першокласники виконували такі завдання:

а) на порівняння (в чому полягає різниця між олівцем і фломастером; гуашшю і аквареллю);

б) виконання завдань за аналогією (трикутник – фігура з трьома кутами і трьома сторонами; чотирикутник - ...).

Другокласникам треба було:

а) встановити схожість між кресленням і ескізом;

б) аналогічно виконанню дзвіночка, основою якого є конус, виконати об'ємну фігурку собачки.

Третьюкласникам пропонувалось:

а) встановити подібність і відмінність (аплікація з паперу і аплікація з природного матеріалу);

б) виконати сюжетну композицію „Колобок” (паперопластика).

Результати навчання показали, що формування інтелектуальних умінь має тісний зв'язок як з умовами, в яких воно відбувається, так і з рівнем розумового розвитку кожної дитини. Крім того, процес значною мірою залежить від співробітництва учителя і учня на уроці.

### Література

1. Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ столітті //Педагогічна газета.-2001.- липень.- С.4.
2. Програми для середньої загальноосвітньої школи 1-2 кл .- К.: Початкова школа, 2001.
3. Бех І.Д. Психологічні особливості навчальної діяльності школярів //Початкова школа . 1982.- № 4.- С.53-57.
4. Давидов В.В. Види узагальнення у навчанні /логіко-психологічні проблеми навчальних предметів/ . - М.: Педагогіка, 1972. – С.27-34, С. 224-244- на рос. мові.
5. Ельконін Д.Б. Зв'язок навчання і психологічний розвиток дітей //Вибрані психологічні праці. – М. : Педагогіка, 1989.– С.78-93 – на рос. мові.
6. Ельконін Д.Б. Про структуру навчальної діяльності /там же/.– С.112 -220.
7. Костюк Г.С. Педагогічне керівництво психічним розвитком особистості //Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості . – С.374-463.
8. Савченко О.Я. Сучасний урок у початкових класах. К.: „Магістр –S”, 1997.- 276 с.

## ЗБЕРЕЖЕННЯ ФІЗИЧНОГО ТА ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПІД ЧАС ФОРМУВАННЯ НАПОЛЕГЛИВОСТІ ЗАСОБАМИ РУХЛИВИХ ІГОР

*Стаття посвячена охоране фізического и психического здоров'я младших школьников средствами подвижных игр.*

*The article deals with the protection of physical and psychologic health of young pupils by means of mobile games.*

Один східний мудрець мріяв, щоб у його школі кожен день дітям викладалися чотири предмети: урок здоров'я, урок любові, урок мудрості та урок праці. Як бачимо, урок здоров'я займає перше місце. Уся людська діяльність зводиться до одного - до задоволення потреби людини, до нормального здорового життя.

**Об'єктом** нашого дослідження виступає навчально-виховний процес з фізичного виховання молодших школярів загальноосвітньої школи. **Предмет** дослідження – збереження фізичного та психічного здоров'я молодших школярів під час формування наполегливості засобами рухливих ігор. **Мета** – визначити шляхи збереження фізичного та психічного здоров'я молодших школярів під час формування наполегливості засобами рухливих ігор в узагальнені літературних джерел. **Гіпотезою** дослідження є припущення, що можна зберегти фізичне та психічне здоров'я молодших школярів під час формування наполегливості засобами рухливих ігор як теоретично, так і практично.

Проблемі активної взаємодії вчителя з учнями приділяли увагу: педагоги - Ш.О.Амонашвілі, Н.В.Андрощук, І.Д.Бех, Н.М.Бібік, І.Боберський, Г.Ващенко, Є.С.Вільчкоський, М.Демков, О.Д.Дубогай, О.Духнович, М.Д.Зубалій, Дж.Локк, О.Я.Савченко, В.О.Сухомлинський, Г.С.Тарасенко, О.Тисовський, К.Д.Ушинський, С.Френе, О.Н.Хорошковська, Б.М.Шиян, П.Юркевич, В.С.Язловецький; культурологи – Й.Гензінга, О.С.Найден; соціологи та психологи – Н.В.Андрєнкова, Є.П.Ільїн, К.Кернер, І.С.Кон, Дж.Г.Мід, В.Б.Ольшанський, А.О.Ручка, Н.Дж.Смелзер, Ю.Л.Трофімова та інші.



Навчання в школі є важкою роботою, і щоб виконувати цю роботу якісно, потрібно мати гарне здоров'я. Всі знають, що здоров'я у руках людини, першого створіння, яке усвідомило Всесвіт і його еволюцію, виникнення світової системи та діалектична єдність біологічного й соціального, матеріального й духовного.

Для того, щоб людина могла, повною мірою відповідати своєму призначенню як вершина природи і виконати історичну місію на Землі і в Космосі, вона повинна бути здоровою як фізично, так і духовно. За даними Всесвітньої організація охорони здоров'я (ВООЗ) на 50% стан здоров'я залежить від способу життя людини в широкому розумінні слова, 20% здоров'я визначається впливом навколишнього середовища, 20% - спадковістю і тільки 10% - медичною допомогою. Вона і дає визначення здоров'ю: "Здоров'я — це стан повного психічного, фізичного і соціального благополуччя, а не тільки відсутність захворювань та фізичних вад" [1;67;124;125;149], [4;56], [5;19-20].

Немає в людини цінності більшої за здоров'я. Відомо, що здоров'я - це те, без чого людина не може бути щасливою. Здоров'я має посідати перше місце в ієрархії потреб людини. Проте, на жаль, ціна здоров'я більшістю людей усвідомлюється тоді, коли вона під черговою загрозою, а то й певною мірою втрачена. На думку І.В.Муравова та Е.Г.Булича тільки точне знання сутності здоров'я і факторів, що формують його, може стати для людини порадицею на шляху до розвитку всіх потенціальних можливостей організму, до життя без хвороб, до активного, творчого довголіття [5;19-20].

Фізичне та психічне здоров'я — це тільки дві пелюстки однієї квітки, яка називається здоров'ям і якщо хоч однієї з пелюсток не буде, повноцінної квітки не буде, а отже і не буде всіх компонентів цілісності здоров'я. У молодшому шкільному віці можна зберегти та поповнити здоров'я завдяки рухливим іграм, в які із задоволенням грають діти. Вони ж і розвивають та формують вольові якості — наполегливість та впертість, цілеспрямованість, ініціативність, витримку, рішучість і сміливість, які проявляються при подоланні труднощів для досягнення бажаного результату, діючи всупереч небезпеці, при цьому потрібно вміти регулювати власні почуття та настрої, застосовуючи нетрадиційні засоби й методи, які позитивно впливають на здоров'я школярів. О.Я.Савченко зазначає, що за всіх

умов оцінка повинна грати роль стимулятора, що спонукає дітей до подальшої, ще більш складної, цікавої та результативної діяльності [3;89].

*Фізичне здоров'я* - функціонування нашого організму й стан здоров'я кожної з його систем. Для нас важливо знати, як повинен наш організм функціонувати, як визначити, що все гаразд у нас із здоров'ям [5;20].

*Психічне здоров'я*, на думку Н.Пов'якєня – це стан душевного благополуччя, що характеризується відсутністю хворобливих психічних проявів та забезпечує адекватну умовам довкілля регуляцію поведінки й діяльності. Типові ознаки психічного здоров'я: структурна і функціональна збереженість систем та органів людини; індивідуальна висока пристосованість організму до типового для нього фізичного й суспільного середовища; збереженість звичного самопочуття, яке завжди є найбільш витонченим чутливим барометром душевного та соціального благополуччя. У Статусі ВООЗ визначено 11 критеріїв психічного здоров'я, розробка яких належить до ряду складних, комплексних проблем філософії, соціології, психології, педагогіки та медицини [2;382].

Нами було розроблено анкету для молодших школярів, щоб визначити, як вони відносяться до свого здоров'я та що на нього впливає (на їхню думку).

### **Анкета “Людина та її здоров'я”**

Шановний друже, в даній анкеті постав знак V навпроти відповідей, які є правильними на твою думку.

1. Як ти гадаєш, що є показниками здоров'я?

- сила;  краса;  розум;  маса тіла;  довголіття;
- пульс;  зріст;  наявність зубів.

2. Що потрібно для розвитку сили м'язів?

- вправи на тренажерах;  здоровий сон;  посильна фізична праця;  вправи, що виконуються досить швидко;  побільше їсти солодощів та їсти, коли захочеться;  вправи з виконанням нахилів тулуба, махів руками й ногами;
- вправи на подолання маси власного тіла (віджимання, підтягування тощо).

2. Для чого потрібне здоров'я?

- щоб бути гарним;
- щоб добре вчитися;

- щоб продуктивно працювати, бути життєрадісним, щасливим.
3. Чи залежить здоров'я людини?
- спадковості;  способу життя;  рівня розвитку медицини;  клімату;
- води;  настрою;  стану екології.
4. Чи впливає на здоров'я людини?
- після гарної праці активний відпочинок;  займатися улюбленою справою;  вживання алкогольних напоїв;
- раціонально та в один і той же час харчуватися;  не палити;  щодня робити ранкову зарядку;  стежити за чистотою свого тіла;  доброзичливо ставитися до інших людей;  просторість;  чистота в квартирі (хаті, класі, школі);  порядок та охайність;  розміщення меблів;
- відповідність меблів зросту та віку;  регулярне провітрювання;  систематичне прибирання.
6. Що зміцнює здоров'я?
- праця;  роздратованість;  злостивість;  гнів;  краса;
- радість;  образа;  гнів;  стах;  лінощі;  жалощі до себе;  байдужість;  віра;  шкідливі звички;
- невірноваженість;  любов;  доброта;  природа;
- фізкультура;  наполегливість;  правильне харчування;
- рухливі ігри та естафети;  конфлікти в сім'ї;
- взаєморозуміння між людьми.
7. Яка працездатність позитивно впливає на здоров'я людини?
- розумова;  фізична;  чергування розумової та фізичної;  легка;  висока;  низька.
8. Які чинники є причиною перевтоми?
- довгий сон;  неправильна організація праці;
- перевантаження навчанням;
- тривалий активний відпочинок;  втрата апетиту;
- понижений тиск;  зниження успішності;  розлади сну;
- нехтування правилами гігієни.
9. Які природні чинники сприяють збереженню здоров'я?
- заводи;  ліси;  чисте повітря;  часник;
- забруднена річка;  дим;  корова;  зубна щітка;

- кропива;  воші;  джерельна вода;  клімат;
- миша;  сонце;  автомобіль.

10. Що потрібно робити для збереження здоров'я?

- мати доброзичливі стосунки з друзями;  сваритися, битися з товаришами;  мати позитивні емоції: радість, захоплення, надія;  знати про смуток, страх, заздрість;
- бути ввічливим, пунктуальним;  доводити свою правоту словами, а не кулаками;  не мстити своєму кривдникові;
- переходити дорогу там, де зручніше;
- дратувати, по можливості, котів і собак;
- включати електроприлади, коли заманеться;  побільше відпочивати перед телевізором, після важкої праці.

**Школа**

**Клас**

Отже, для збереження фізичного та психічного здоров'я молодших школярів під час формування наполегливості засобами рухливих ігор потрібно теоретично розробити методи, прийоми та практично, поступово втілювати коректуючи в загальноосвітні школи, щоб ніждна пелюстка з квітки здоров'я не була втрачена байдужісті дорослих до підростаючого покоління.

**Література**

1. Зимівець Н.В., Сивогракова З.А., Лещук Н.О., Сомова І.Г., Авельцева Т.П. Модуль "Твоє життя – твій вибір". Навчально-методичний посібник. – К.: Навчальна книга, 2002. – 190 с.
2. Педагогічний словник /За ред. Дійсного члена АПН України Ярмаченка М.Д. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
3. Савченко А.Я. Формирование познавательной самостоятельности младших школьников: Дис...докт. пед. наук: 13.00.01. – Теория и история педагогики. К., 1983. – 371 с.
4. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Частина 1. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. – 272 с.
5. Язловецький В.С., Язловецька О.В. Учням про здоров'я. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. Володимира Винниченка, 2000. – 212 с.

## ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ РОБОТИ УЧНІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ У КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

*В статтє рассматриваются возможности организации индивидуальной работы учеников на уроках математики и условия эффективности этой работы.*

*The article deals with the possibilities of organizing individual work of pupils at the lessons of mathematics and the conditions of this work effectiveness.*

Національна Доктрина розвитку освіти в Україні спрямовує педагогічний процес на особистісно зорієнтоване навчання, за яким кожна навчальна дисципліна розглядається як розвиваючий засіб, що забезпечує найповніше розкриття потенціалу кожного окремого учня.

Особистісно зорієнтоване навчання, яке стверджується у сучасній теорії та практиці як альтернативне традиційному, відрізняється зверненістю педагогічного процесу до особистості учня з метою виявлення його творчого потенціалу та розвитку індивідуальних здібностей. За умов такого навчання школяр з об'єкта педагогічного впливу перетворюється у суб'єкт навчально-виховного процесу. Сьогодні вимагає організації навчального процесу таким чином, щоб навчити учнів „самостійно засвоювати нові знання і нову інформацію, виробити потребу в цьому” [4, 10].

**Мета статті** полягає у з'ясуванні можливостей організації індивідуальної роботи школярів у процесі засвоєння математики та умов ефективності цієї роботи.

Слід зазначити, що розглядувана нами проблема має давню історію. Переважна більшість видатних педагогів минулого (Я.А.Коменський, І.Г.Песталоцці, А.Дистервег, І.Герbart, К.Д.Ушинський та ін.) неодноразово зверталися до неї. Проблема індивідуалізації навчання знайшла своє відображення й у працях українських мислителів та діячів освіти: Г.С.Сковороди, О.В.Духновича, С.Ф.Русової. М.П.Драгоманова та ін.

Сучасні вчені й педагоги-практики (С.У.Гончаренко, О.В.Бондаревська, О.Я.Савченко, І.П.Підласий, В.К.Буряк та ін.) звертають увагу на особливу роль індивідуального та диференційованого навчання, підвищення значення самостійної роботи учнів у контексті реформування освіти в Україні. Так, наприклад, в „Українському педагогічному словнику” С.У.Гончаренка індивідуалізація процесу навчання визначається як „організація навчально-виховного процесу, при якій вибір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності учнів, рівень розвитку їхніх здібностей до навчання” [2, 142]. Автор звертає увагу на те, що індивідуалізація процесу навчання в українській школі здійснюється в умовах колективної навчальної роботи з класом в рамках завдань та змісту освіти. Вона ґрунтується на глибокому знанні вчителем індивідуальних особливостей вихованців, сприяє розвитку пізнавальних здібностей усіх учнів, враховує їхні нахили й інтереси.

Торкаючись проблеми індивідуалізації навчання, О.Я.Савченко наголошує, що це „організація навчального процесу з урахуванням індивідуальних особливостей учнів з метою створення сприятливих умов для реалізації їх пізнавальних можливостей, потреб, інтересів” [6, 356].

Заслужують на увагу наукові праці О.В.Бондаревської, у яких стверджується, що особистісна спрямованість навчального процесу знаходить свою реалізацію у педагогічній підтримці „індивідуальних особливостей, самостійної навчальної діяльності та життєвого досвіду особистості” [3, 17].

Досліджуючи особливості процесу навчання природничо-математичних дисциплін у старших класах, В.К.Буряк визначив основні шляхи та умови підвищення ефективності уроків в реаліях сьогодення. Досягти високої результативності навчання, на думку науковця, можливо якщо:

- кожен урок матиме „чітко визначену дидактичну мету, структуру і методи роботи”;
- учням буде забезпечено „високий рівень мотивації навчальної діяльності”;
- на кожному уроці в учнів формувати й вдосконалювати навички самостійної роботи, уміння „самостійно



орієнтуватися у потоці наукової й навчальної інформації та постійно поповнювати свої знання”;

- кожен урок будувати з урахуванням психологічних та індивідуальних особливостей старшокласників [1,5-7].

Як відомо, зміст навчальних предметів природничо-математичного циклу спрямований на засвоєння фундаментальних законів розвитку суспільства, на формування загальних уявлень про єдність світу, які закладають основи розуміння взаємозв'язку природи, суспільства і людини у перетворенні реальної дійсності. Саме ці шкільні предмети, як зазначає І.С.Якиманська, формують наукові знання і є відображенням інформаційно-знанневої парадигми освіти.

Особливістю математики як учбового предмету є виняткова ясність понять і формулювань; наявність чітких алгоритмів виведення нових знань; можливість звільнити прийоми розумової діяльності від смислової і змістовної надмірності, впливу недоцільних емоцій. Як зазначають сучасні науковці й методисти (В.А.Крутецький, Ю.А.Полуянов, Т.А.Матіс, З.І.Слепкань, В.К.Дьяченко, Б.Г.Друзь та ін.), головним завданням математики є *розвиток в учнів логічно впорядкованого, продуктивного мислення, формування у них узагальнених прийомів розумової діяльності, підготовка школярів до творчого використання набутих умінь при освоєнні змісту гуманітарних навчальних дисциплін.*

Виконати ці завдання допоможе й організація індивідуальної роботи, яка має здійснюватися з урахуванням індивідуальних особливостей учнів, темпу їхньої роботи (С.У.Гончаренко, Ю.Б.Зотов), якості способів виконання та змісту навчальних завдань (В.І.Загв'язинський, Н.І.Чиканцова, Т.М.Ніколаєва). Під час проведення експериментального навчання у 8-А класі СЗОШ № 79 м.Кривого Рогу на кожному уроці математики планувалося проведення індивідуальної роботи. Індивідуальні завдання пропонувалися як окремим учням, так і для виконання у парах та різнорівневих групах.

Так, наприклад, шкільною програмою [5, 124] передбачено на вивчення теми „Квадратні корені. Дійсні числа” 19 годин упродовж 17 уроків. Із них 6 уроків планується на вивчення „перетворення виразів, які містять корені”. Мета

цих уроків: формувати уміння перетворювати вирази, що містять квадратні корені.

**Учні повинні:** набути практичних обчислювальних умінь (виконувати дії над коренями: вносити й виносити множники за знак кореня, додавати й віднімати корені; порівнювати вирази; скорочувати дроби; виконувати тотожні перетворення); уміти застосовувати теоретичні знання для розв'язування вправ різного рівня складності.

Вивчення нового матеріалу пропонувалося у вигляді шкільної лекції; роботи учнів з підручником під керівництвом вчителя; самостійного вивчення учнями матеріалу за поданим планом та схемами-опорами.

Індивідуальні завдання найчастіше ми пропонували під час перевірки домашньої роботи (самостійна робота за Індивідуальними картками, аналогічна до домашньої; усне коментування домашніх завдань найслабшими учнями; звірка зі зразками, записаними заздалегідь та ін.).

На етапах закріплення знань та формування практичних обчислювальних умінь старшокласників особливо ефективною була робота у парах та групах (складання й обговорення алгоритмів винесення та внесення множника під знак кореня; робота „спеціалістів” та „рецензентів”; математична естафета; „захист” спільних проектів та ін.).

Учням надавалася можливість самостійно обрати Індивідуальне завдання з поміж різнорівневих, запропонованих вчителем.

Дослідно-експериментальне навчання показало, що цілком виправдовує себе і значно підвищує навчальні досягнення учнів з математики систематична індивідуальна робота. Ми намагалися не пристосовувати мету й зміст навчання до окремого учня, а шукали такі форми й методи педагогічного впливу, які б найбільше враховували індивідуальні особливості особистості. Це дозволило нам забезпечити максимально продуктивну роботу всіх восьмикласників та досягти запроєктованого рівня їх розвитку.

Практика свідчить, що будь-яка робота учнів, а індивідуальна особливо, не може бути ефективною без достатньої уваги до контролю за її результатами. Тому кожне

виконане завдання аналізували й оцінювали. До цієї роботи залучалися „консультанти”, „рецензенти”, „експерти” (завжди помічалися щонайменші успіхи товаришів; надавалася „швидка допомога” при наявності допущених помилок; коментар недоліків та шляхи їх усунення тощо).

Підсумовуючи, зазначимо, що математика - доступна всім, це впливає з самої природи предмета. А труднощі, які виникають у школярів - результат недосконалості методичних прийомів навчання.

### Література

1. Буряк В.К., Берешвили Д.Д. Урок в старших классах. - Тбилиси, 1990. - 158с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. - К., 1997. -376с.
3. Гульчевская В.Г., Лакоцетина Т.П. Педагогические основы личностно-ориентированного образования. - Ростов н/Д, 2002. - 147с.
4. Кремень В.Г. Модернізація системи освіти як важливий чинник інноваційного розвитку держави //Педагогіка і психологія професійної освіти. - 2003. -№ 1. - С.9-14.
5. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів з математики. 5-11 класи. —К., 2001.-198с.
6. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. -К., 1999. - 367с.

*Т.Н.Яблонская*

### **К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ ПАССИВНОЙ ЛЕКСИКИ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ**

*У статті розглядається використання пасивної лексики в процесі навчання читання іноземною мовою. Розроблено принципи навчання пасивної лексики молодших школярів та взаємодія вчителя та учнів під час її навчання.*

*The article deals with the using of passive grammar in the process of foreign teaching reading. The principles of junior schoolmates passive lexic teaching are elaborated and the*

*interaction between teacher and pupils during its studying is represented.*

Проблема обучения чтению всегда находилась в центре внимания психологов (Б.В.Беляев, Г.Г.Егоров, И.А.Зимняя, З.И.Клычникова, С.Л.Рубинштейн и др.) и методистов (О.Б.Бигич, В.М.Жуковский, Р.Ю.Мартынова, К.О.Онищенко, В.М.Плахотник, И.В.Рахманов, Г.В.Рогов, С.В.Роман, С.К.Фломкина, Э.П.Шубин и др.). В предыдущие годы больше внимания уделялось развитию умений аналитического чтения, т.к. главная цель обучения иностранным языкам состояла в усвоении грамматики и переводе достаточно сложных текстов при помощи словаря. В последние годы внимание ученых переключилось на обучение синтетическому чтению т.е. способности понять основное содержание читаемого без углубления в лингвистическую структуру языка.

И в первом и во втором случае умение читать на иностранном языке не стало достоянием большинства. Основной причиной столь низкого уровня владения названным умением является, на наш взгляд, невозможность преодоления языковых трудностей, изобилующих в художественных текстах. Усвоение их для репродуктивного использования не представляется возможным из-за отсутствия достаточного учебного времени на изучение языковых явлений, встречающихся в художественных текстах.

Решение проблемы мы видим в вычленении свойственных художественным текстам языковых явлений и изучении их учениками начальных классов на основе принципов пассивной лексики и грамматики. Свободное узнавание и понимание таких явлений в художественных произведениях, а также, владение активным словарным запасом (предполагаемым программой) и знание активной грамматики позволит учащимся без труда читать сказки, былины, легенды и другие виды художественных произведений. Это в свою очередь значительно обогатит их речь за счет произвольного запоминания изучаемых в пассиве языковых явлений.

Как известно, активный лексический и грамматический минимум изучается для репродуктивного применения,

пассивный лексический и грамматический минимум для – рецептивного.

Анализ современных учебников показывает, что проблема с обучением пассивной лексики как будто бы решена. Слова со сносками после текста действительно помогают понять его содержание. Вместе с тем, упражнений с такими словами в подавляющем большинстве учебников нет. Это значит, что содержание обучения пассивной лексике сводится лишь к приобретению учащимися знаний значения этих слов и на их основе понять смысл предложений, в которых они употребляются. К сожалению, на практике этого недостаточно ни для осмысления любых по семантической сложности предложений и уж тем более ни для перехода пассивной лексики в активный словарный запас. Последнее считаем необходимым, иначе чтение, основанное лишь на весьма ограниченном и не пополняющемся словарном запасе, никогда не займет должного места в процессе обучения иностранному языку. Наши педагогические наблюдения показали, что ученик, который консультируется со словарем более 8-10 раз при чтении одной печатной страницы, теряет интерес даже к самому занимательному содержанию.

Действительно, далеко не всегда перевод незнакомого слова помогает понять смысл всего предложения, даже, если кажется, что все остальные слова в этом предложении знакомы. Например, в предложении – *Sam is always getting up to something naughty* – неизвестное слово “naughty” - шалость; все остальные слова знакомы и при дословном переводе получается следующее: “Сэм всегда встает (просыпается) к немного шалости”. Полная бессмыслица перевода подобных предложений не возникла бы, если бы учащихся обучали переводить неизвестные слова в сочетании со знакомыми, а при изучении слов активного словаря давали бы дополнительные значения слов для их рецептивного употребления. В данном случае выражение “to get up”, которое всегда изучается в значении “вставать с постели” употребляется в более редком смысле “придумывать что-либо”. А в одном предложении со словом “шалость” переводится “придумывать какую-либо шалость”; таким образом, смысл всего предложения: “Сэм

всегда придумывает какую либо шалость". В следующем рассказе желательно употребить такое же предложение, возможно с некоторыми незначительными изменениями, но уже без перевода. Несомненно, учащиеся поймут его. А после третьего текста с этими же языковыми явлениями можно предложить учащимся такой вопрос, при ответе на который они должны будут употребить их в речи. Разумеется, изучаемые по схеме "пассив → актив" слова и выражения повторяются недостаточное количество раз, чтобы они все были усвоены так, как лексика, предназначенная для репродуктивного усвоения (такую цель не выдвигает) но все же определенная их часть (как показывает практика, приблизительно 50 %) пополняет активный словарный запас учащихся, что дает возможность предлагать для чтения интересные и одновременно доступные для понимания фабульные тексты.

Из сказанного следует, что содержание обучения пассивной лексике должно состоять в следующем:

- в приобретении лексических знаний, проявляющихся в способности бегло и безошибочно воспроизвести изучаемые лексемы на родном языке при их предъявлении на иностранном (рецептивные лексические знания);
- в формировании лексических навыков, проявляющихся в способности бегло и безошибочно воспроизвести изучаемые лексемы в сочетании с ранее изученными из активного или пассивного словаря в виде словосочетаний и отдельных предложений на родном языке при их предъявлении на иностранном (рецептивные лексические навыки);
- в развитии лексических умений первого порядка, проявляющихся в способности легко понять смысл каждой лексемы при ее употреблении в звучащей или записанной монологической или диалогической речи (рецептивные лексические умения);
- в развитии лексических умений второго порядка, проявляющихся в способности бегло и безошибочно употребить в связной подготовленной монологической и диалогической речи с опорой на образец запомнившиеся из пассивного словаря лексемы (репродуктивные лексические умения).



Особое внимание считаем необходимым обратить на формирование навыков воспроизведения словосочетаний и предложений, включающих пассивную лексику, на родном языке при их восприятии на иностранном.

Принято считать, что это языковое действие способствует запоминанию изучаемых лексем и способов их взаимосвязи для дальнейшего репродуктивного употребления. Однако, как отмечалось выше, пассивная лексика не предназначена для 100% запоминания и активного употребления. Для чего же расходовать учебное время, чтобы сформировать навыки рецептивного употребления пассивной лексики? Дело в том, что в большинстве случаев ученик воспринимает иноязычные единицы через призму родного языка. Иначе говоря, ассоциативные связи устанавливаются по схеме: "иностранное слово → родное слово". "Слово же родного языка актуализирует связи с предметами и явлениями реального мира" [1]. Такое владение иностранным языком через сопоставление с родным принято называть "опосредованным" (Э.В.Магура, 1971). Опосредованным звеном выступает анализ слова или словосочетания, включающий поиск соответствующего эквивалента в родном языке. Однако, при многократном восприятии одного и того же явления время на поиск соответствующих эквивалентов сокращается, а затем эта операция репродуцируется до полного исчезновения. Звучащий или записанный на иностранном языке текст сразу воспринимается в его смысловом аспекте. Поэтому одной из целей обучения пассивной лексики является развитие способности мгновенного восприятия иноязычной информации; а это возможно лишь через сформированность соответствующих автоматизмов.

Что касается принципов отбора пассивного словаря, то они недостаточно разработаны и мало известны в силу того, что подавляющее большинство исследователей считают, что слова, редко встречающиеся в обиходе, могут считаться базой для составления пассивных словарей. В общем плане это так.

Однако, для обучения пассивному словарю, к его составлению следует подходить более скрупулезно.

Прежде всего, это должны быть слова и выражения, наиболее характерные для художественных произведений. Для сказок это, например, “жили-были”, “в некотором царстве, в некотором государстве”, “и я там был и мед там пил, по усам текло, а в рот не попало” и т.д.

Для рассказов это лексика описательного характера. Для стихотворений это разнообразные эпитеты, метафоры, сравнения. Если тексты для дополнительного чтения будут составляться таким образом, чтобы характерные для них слова повторялись из текста в текст, то они постепенно войдут в речь учащихся путем непроизвольного запоминания, что расширит их словарный запас и тем самым позволит каждый следующий текст делать более интересным и содержательным.

Учитывая вышеописанную целесообразность непроизвольного запоминания пассивной лексики для ее для ее дальнейшего репродуктивного применения, мы предприняли попытку самостоятельно разработать фабульные тексты с учетом вышеизложенных требований [3]. Так, например, в нашем первом фабульном рассказе “Sir Cat - O - Pass” незнакомыми словами являются следующие: to catch, to feed, to look after, to want, be and by. Они даны в конце текста со сноской:

#### Sir Cat - O - Pass

This is a man. He has got a Cat. His Cat is very old. He can't even catch<sup>1</sup> a mouse.

“ I can't do anything with this Cat. I can't look after<sup>2</sup> him-says the man to himself. - I don't want<sup>3</sup> to feed him”.

The man takes his cat to the wood and leaves him there. By and by<sup>5</sup> a Fox sees the Cat.

1. to catch – ловить

2. to look after – заботиться, присматривать

3. to want – хотеть

4. to feed - кормить

5. de and by - вскоре

Так как весь остальной материал первого текста хорошо знаком учащимся, а сноски даны с переводом, текст легко воспринимается, а его содержание запоминается большинству практически с первого чтения.

В следующем тексте “A Cat and a Cock” эти слова лишь подчеркнуты и употреблены без сноски, а новая группа незнакомых слов употреблена со сноской. Например,

#### A Cat and a Cock

A Cat and Cock Live near a wood. One fine day<sup>1</sup> the Cat goes in the wood. The Cock looks after the house. By and by Fox comes to the window of their house because she wants to catch the Cock and to feed her children. She leaves some seeds<sup>2</sup> of wheat under the window and the Cock opens the door. And no such luck<sup>3</sup>. The fox seizes<sup>4</sup> him and begins<sup>5</sup> to run to her house.

<sup>1</sup> one fine day - в один прекрасный день

<sup>2</sup> seed - зерно, семечко

<sup>3</sup> no such luck - не тут-то было

<sup>4</sup> to seize - схватить, хватать, захватить

<sup>5</sup> to begin - начинать

В третьем тексте “The Little Round Bun” слова первого текста не подчеркнуты, слова второго текста подчеркнуты, но употреблены без сносок, а новая группа слов употреблена со сноской:

#### The Little Round Bun

An old man and an old woman live in a wood. The old woman look's after the house and the old man catches fish to feed him and his wife because they're very poor and have no seed in the house.

One fine day the old women makes dough<sup>1</sup> and bakes a bun<sup>2</sup>. She puts it on the window. But no such luck. By and by The Little Round Bun jumps into the yard and begins to sing: “I am the Little Round Bun. Nobody can't seize me!”

<sup>1</sup> to take dough - месить тесто

<sup>2</sup> to bake - печь

<sup>3</sup> a dun - булочка

<sup>4</sup> to sing - петь

В четвертом тексте. “An Apple Seed” употреблены слова трех предыдущих фабульных рассказов:

#### An Apple Seed

One boy lives with his parents in an old house in a wood. His Family is very poor. They can only catch birds to feed themselves.

One day his father sees an apple seed in the yard. He wants to plant it in the orchard. The boy's father plants this seed and begins to look after it.

And no such luck! One fine day the man's wife and son open the window and see a beautiful tree with red, yellow and green apples. The man's wife is very happy. She begins to make dough and bakes tasty apple buns and cakes.

A small Apple Seed makes the man's family happy and they can always eat tasty apples buns and cakes.

В результате выполнения вышеописанных четырех действий, изучаемая в пассиве лексика переходит в активный словарный запас учащихся, что с одной стороны обогащает их речь, а с другой обеспечивает возможность занимательного чтения уже на начальном этапе изучения иностранного языка.

Другим важным принципом отбора пассивного словаря является способность слова сочетаться со словами, предназначенными для активного усвоения. Это, с одной стороны, облегчит восприятие текста с такими словами, а с другой – создаст предпосылки для их дальнейшего использования в речи.

Пассивной лексикой необходимой для обучения может быть и та, которая изучалась в активе в ее основном значении; для пассивного изучения целесообразно взять ее другие значения. Такая лексика легко усваивается. Ее звучание и написание хорошо известно учащимся, а запоминание других значений обеспечивается ее употреблением в разных контекстах.

Итак, содержание обучения пассивной лексики состоит в развитии способностей узнавать отдельные слова и понимать их значения словосочетаний и отдельных предложений, включающих пассивную лексику, а также легко и свободно понимать звучащую и записанную речь со словами пассивного словаря. Наиболее часто встречающиеся лексические явления, изучавшиеся для пассивного применения, употреблять в собственной речи. Что касается процесса обучения пассивной лексики, то он исходя из диалектических закономерностей процесса обучения любому предмету [2], а также установленной нами дидактической модели процесса обучения иноязычному

чению, будет представлять собой следующие взаимосвязанные действия учителя и учащихся:

Действие учителя по передаче  
знаний пассивной лексики

Действия учащихся по употреблению  
знаний пассивной лексики

Предъявление, семантизация и  
объяснение формообразова-  
ния пассивной лексики

У<sub>1</sub>

Восприятие, осмысление и запоми-  
нание пассивной лексики; выпол-  
нение тренировочных упражнений

Проверка рецептивного  
усвоения пассивной лексики

У<sub>2</sub>

Воспроизведение пассивной  
лексики на род ном языке при  
восприятии ее

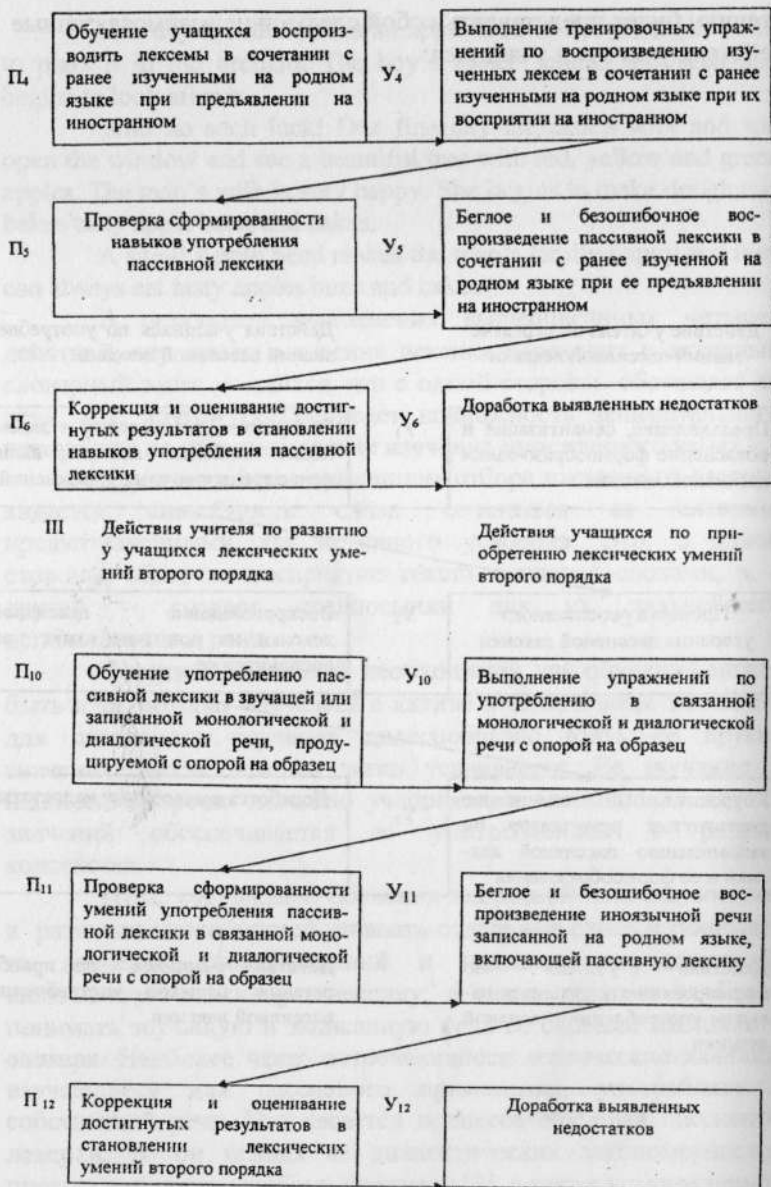
Коррекция и оценивание  
достигнутых результатов по  
запоминанию пассивной лек-  
сики и ее формообразования

У<sub>3</sub>

Доработка выявленных недостатков

Действия учителя по  
формированию у учащихся на-  
выков употребления пассивной  
лексики

Действия учащихся по приоб-  
ретению навыков употребления  
пассивной лексики





Такие взаимосвязанные действия учителя и ученика по обучению пассивной лексики, как показывает эксперимент, систематизируют процесс ее обучения и обеспечивают ее полное усвоение на рецептивном уровне и не менее чем пятидесяти процентное усвоение на репродуктивном.

Так из 100 учащихся 2-х классов к концу года пополнили свой словарный запас на 210 лингвистических единиц и в среднем за 12 минут могут прочитать одну страничку, из 100 опрошенных учащихся, которые не брали участие в нашем эксперименте на чтение одной страницы тратили около 20 минут, понимали при этом 55% заложенной в ней информации на рецептивном уровне.

Дальнейшую перспективу работы мы видим в разработке содержания обучения на основе не только пассивной лексики и пассивной грамматики, которая, на наш взгляд, даст возможность становлению практических умений иноязычного чтения у большинства обучаемых.

#### Литература

1. Комков И.Ф. Обучение иноязычной речи. – Минск: Вышейш. Школа, 1973. – 371 с.
2. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
3. Яблонская Т.Н. Сказки и рассказы для детей на английском языке. Учебное пособие /Под ред. канд. пед. наук, доц. член-корреспондента АПН Украины Р.Ю.Мартыновой. – Одесса, 2003. – 193 с.

*Ю.С.Коровкіна*

#### **ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ І ПРИЧИНИ ЇЇ ВИНИКНЕННЯ**

*В роботі представлений аналіз даних спеціальної літератури по характеристиці девіантного поведіння підлітків і причини його виникнення.*

*The artikale includes the analysis of special literature concerning characteristics of deviation behaviour teenager and cause its beginning.*

На сучасному етапі розвитку суспільства, державності України покладається величезна надія на сьогоднішніх юнаків та дівчат. У нашій країні відбуваються широкомасштабні процеси соціально-економічних і політичних змін, максимально загострюються суспільні суперечності. Тому, саме неповнолітні перебувають чи не в найважчому становищі, внаслідок неформованості власної системи стійких моральних переконань, ціннісних орієнтацій, що не дає їм змогу адекватно реагувати на події, факти навколишнього життя, сприяє здійсненню ними правопорушень.

Розробка нових підходів до профілактики девіантної поведінки підлітків зумовлена соціальним замовленням суспільства, яке пов'язане передусім із докорінною перебудовою соціально-економічного і політичного розвитку нашої держави, загостренням кримінальної обстановки в суспільстві, необхідністю перебудови роботи сучасної школи у напрямку гуманізації її. У суспільстві все більше зростають асоціальні прояви у поведінці неповнолітніх, збільшується скоєння ними злочинів та правопорушень.

Аналіз літератури з проблеми девіантної поведінки підлітків свідчить про те, що даним питанням займалися значна кількість дослідників, серед них: І.С.Кон, В.А.Крутецький, Г.О.Пономаренко, Н.П.Зубалій, Л.С.Виготський, А.І.Кочетов, М.С.Неймар, Н.І.Дідусь та інші.

Проте, питання характеристики девіантної поведінки підлітків є актуальним. Наше завдання: розкрити сутність девіантної поведінки підлітків та з'ясувати причини її виникнення. Тому, що одне із найважливіших завдань, які стоять перед сучасними загальноосвітніми навчальними закладами – це здійснення профілактики девіантної поведінки молоді з метою попередження допущення правопорушень, злочинів.

Оцінка будь-якої поведінки завжди припускає порівняння її з будь-якою нормою, проблемну поведінку часто називають девіантною, асоціальною, відхиляючою, деліквентною, протиправною. Як стверджує І.С.Кон, девіантна поведінка – це система вчинків, що відхиляються від

загальноприйнятої чи припущеної норми, будь то норми психічного здоров'я, права, культури чи моралі [2,237].

Девіантна поведінка (від лат. *deviatio* - відключення) – окремі вчинки або система вчинків, які суперечать прийнятим у суспільстві правовим або моральним нормам: злочинність і поведінка, що заслуговує карного покарання. Девіантна поведінка поділяється на дві великі категорії. По-перше, це поведінка, що відхиляється від норм психічного здоров'я, розуміється наявністю чи, навпаки, прихованою психічною патологією. По-друге, це антисоціальна поведінка, що порушує будь-які соціальні й культурні норми, особливо правові. Коли такі вчинки порівняно незначні, їх називають правопорушеннями, а коли серйозні, то наказуються у кримінальному порядку – злочинами. Відповідно говорять про девіантна (протиправну) і кримінальну (злочинну поведінку).

Підлітковий вік взагалі і рання юність в особливості представляють собою групу підвищеного ризику. За даними кожен четвертий злочин скоюється неповнолітніми. По-перше, свій вплив здійснюють труднощі перехідного віку, починаючи, за І.С.Коном, „з психогормональних процесів і закінчуючи перебудовою Я-концепції” [2,237]. По-друге, невизначеність соціального положення молоді. По-третє, протиріччя, що обумовлені перебудовою механізмів соціального контролю: дитячі форми контролю, що основані на дотриманні зовнішніх норм та покійності дорослим, вже не діють, а дорослі способи, що передбачають усвідомлену дисципліну і самоконтроль, ще не склалися або ще не зміцніли.

У психолого-педагогічній літературі існують поняття „важкі” діти, важковиховуємі. „Важкі” діти – це педагогічно запусчені діти. Моральна деформація їх особливості – результат педагогічних прорахунків. Л.С.Виготський відмічав, що складність структури „важкого” підлітка викликана впливом життя, характером взаємин. Терміном „важкий” позначають дітей, яким необхідна корекція їх особистості.

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу з даної проблеми, ми бачимо, що існує декілька класифікацій груп підлітків з девіантною поведінкою.

Дослідник Н.П.Зубалій виділяє наступні групи дітей, яких відносять до “важковихованих” До першої групи відносять неслухняних, впертих, примхливих дітей, які протистоять вимогам, порадам дорослих. Вияснення реальних причин подібних відхилень, увага до потреб і інтересів дитини при одночасній вимогливості до неї і включення в колективні форми діяльності – це основний шлях подолання неслухняності, впертості.

Частина підлітків відрізняється недисциплінованістю, грубістю. До таких учнів доцільно застосовувати індивідуальний підхід і, перш за все, встановлення причин їх неслухняності. Робота з цими дітьми включає цілеспрямовану організацію їх активності, ініціативи, поваги до їх гідності, прав на певну самостійність.

Особливу групу складають діти, поведінка яких характеризується відсутністю бажання і звичок до трудових зусиль – лінощами. Вихователю важко підмічати і заохочувати прагнення таких дітей, стимулювати в них потребу працювати, знаходити радість в діяльності.

Виділяється і група дітей, для яких характерна найбільш негативна риса – брехливість. Брехня може бути як результат і страх покарання, прагнення приховувати вчинок і бажання самоствердитися, викликати увагу оточуючих. Необхідна цілеспрямована робота вихователя, щоб виявити причини брехливості, створити обстановку правдивості, довіри, взаємної поваги і вимогливості, тактовно показати всю непорядність брехні, її взаємозв’язку з лицемірством [1,391-392].

У частини дітей через довготривале незадоволення яких-небудь суттєвих потреб розвиваються афективні форми поведінки. Їх характеризують або зарозумілість, агресивність, або підвищена образливість, ранимість, в результаті виникають своєрідні конфлікти між рівнем домагань (які мають завищену самооцінку, або, навпаки, невпевненість в собі) і фактичним становищем дитини в колективі. Довготривале збереження афективних переживань і афективних форм поведінки призводить до формування відповідного ставлення дітей до інших людей, до себе, до діяльності. Необхідно вирішити

внутрішній конфлікт і запобігти розвитку у дітей афективних форм поведінки.

Відхилення людини від соціально визнаних морально-правових норм визначає сутність девіантної поведінки, яка є соціально небезпечним явищем. Під її впливом знецінюються соціально значимі, традиційно та історично визнані народом правові норми, етикет людських відносин, образ та стиль життя. При цьому відбувається руйнування самої особистості, що суттєво ускладнює процес становлення їх у суспільстві. Девіантність поведінки, як стверджує Г.О.Пономаренко, учнівської молоді обумовлюють різні фактори: соціальні і психологічні, матеріальні і духовні, інформаційні та організаційні [4,8]. Всі вони можуть впливати на особистість, визначати зміст, характер, спрямованість її ставлення до навколишньої дійсності. Контроль за цим процесом з метою надання своєчасної правової, психологічної і педагогічної допомоги покладено суспільством на сім'ю, школу, медичні заклади, правоохоронні органи. Їх функції полягають у тому, щоб створити зовнішні і внутрішні передумови для організації неповнолітніми своєї життєдіяльності, навчання, праці, відпочинку у відповідності з морально-правовими та культурними вимогами суспільства.

Причини девіантної поведінки, її виникнення і розвиток у старшому шкільному віці зумовлюють: складні матеріально-побутові умови; негативний вплив дорослих людей; психологічні протиріччя. Робота з „важкими” дітьми зумовлює необхідність особливого коректного індивідуального підходу, що враховує: 1) уважне, доброзичливе ставлення до дитини; 2) опору на його позитивні риси; 3) довіру до моральних сил, потенційних можливостей.

Дослідниця Н.І.Дідусь виділяє наступні причини важковихованості:

1. Ігнорування вчителями або батьками особливостей підліткового віку школярів (швидкі фізичні зміни в організмі, підвищена напруженість нервової системи: сильна реакція на слабкий стимул, слабка реакція на сильні стимули; імпульсивність і, водночас, занижена швидкість проходження нервових сигналів; потреби в

самоствердженні, спілкування з однолітками, ризик заради відчуття гострих емоцій).

2. Раніше непомічені органічні ураження головного мозку, хронічні захворювання, інтоксикації від ліків, психічні травми (сварки батьків тощо).
3. Ненормальні умови життя, негативний вплив з боку дорослих, негармонійна сім'я або крайнощі у вихованні ведуть до порушень у емоційно-вольовій сфері дитини, невпевненості у собі, страхів, агресивності, конфліктів.
4. Неврахування акцентуації особистості підлітка [5,157].

До типових норм порушень поведінки та шкідливих звичок відносять страхи та нав'язливість, рухову розгальмованість, невротичне заїкання; втечі з дому, бродяжництво; патологічне фантазування, патологічне розладнання апетиту, патологічні захоплення, страх фізичної неповноцінності; паління тютюну, алкоголізацію, наркоманію, токсикоманію.

Існують також різноманітні форми девіантної поведінки підлітків. Педагоги та психологи виділяють серед них такі: тютюнопаління, алкоголізм, вживання наркотиків, використання нецензурних виражень, агресивна поведінка, втечі з дому, бродяжництво, грабіжництво, суїцидальна поведінка, патологічні захоплення.

Як зазначають дослідники у „важких” підлітків формується своєрідне ставлення до товаришів і педагогів, нетипово проявляється і „опір” вихованню. Тому важлива типізація „важких” підлітків, яка створює можливість намітити типологію прийомів виховної роботи. Психологи і педагоги пропонують декілька систем типізації підлітків з проявами девіантної поведінки. Одна з найбільш розроблених систем належить А.І.Кочетову. Він виділяє такі типи „важких” дітей, говорить про те, що дана типізація умовна, як і будь-яка інша: 1) діти з порушеннями у сфері спілкування; 2) діти з підвищеною чи пониженою емоційною реакцією і з підвищеною збудливістю, гострою реакцією або, навпаки, пасивною, байдужою; 3) діти з одностороннім розумовим розвитком; 4) діти з неправильним розвитком вольових якостей (безвольні, недисципліновані, неорганізовані, вперті).



М.С.Неймар описує декілька типів підлітків і старших школярів з асоціальною поведінкою (на основі аналізу структури їх мотиваційної сфери):

1. Цинік - підліток з вираженою асоціальною спрямованістю, зі складеною аморальною системою поглядів, інтересів і потреб. Як правило, це – лідер компанії, який планує її дії і виробляє її „ідеологію”. Він негативно спрямований до школи, міліції, суспільства. Біля нього сконцентровуються інші члени групи, більшість з них потрапляє у залежність, але не знають як піти з цієї групи.
2. Нестійкий – з нестійкою системою поглядів, орієнтацій і вчинків. Він знаходиться у процесі „вибору” лінії поведінки, і ця лінія більше всього залежить від ситуації: від впливу, колективу, педагогів, батьків. Бувають моменти, коли такий підліток дуже хоче виправитися, але завдяки своїй нестійкості потрапляє на той самий шлях. Звичайно (протилежно до педагогічного впливу) на нього тисне цинік лідер. Страх та невпевненість створюють фон для затягування його у компанії, дії якої суперечать нормам суспільства.
3. Романтик – підліток із сильно розвинутою увагою, слабо керує своєю поведінкою. Він шукає „цікавого”, „шикарного життя”, „красивого кохання”, „багатства” тощо. У більшості випадків це дівчата-підлітки легкої поведінки. Безпосередні наміри романтиків спрямовані на отримання задоволення від вільного проведення часу, а участь у злочинах пов’язане з бажанням „гострих відчуттів”. „Романтики” дуже рідко виступають у ролі лідерів, але дуже часто є інформаторами різних негативних вчинків.
4. Афективний – підліток з чітко вираженим негативним відношенням до оточуючих, які його „ображають”. Частіше за все такий тип не приживається у колективі через агресивність, імпульсивну розторможеність поведінки. Звичайно він кидає школу, іноді займається бродяжництвом. Є ініціатором бійок з різних причин, готовий на тяжкі злочини. Рано звикає до алкоголю і куріння, вважає життя невдалим, але швидко реагує на добре відношення. Позитивні реакції у таких підлітків дуже стійкі [3,261].

В умовах проведення складних соціально-економічних реформ на Україні суттєво обмежується виховний вплив сім'ї і школи, залишаються поза серйозною педагогічною увагою учні старшого шкільного віку. За таких умов, вивчення причин виникнення девіантної поведінки підлітків дуже важливо для майбутніх педагогів та психологів, адже у молодіжному середовищі спостерігається процес переоцінки цінностей. Недостатньо підготовлена до прийняття самостійних і відповідальних рішень учнівська молодь поступово втягується у злочинні групи, набуває негативний досвід.

Отже, робота з запущеними у виховному відношенні дітьми представляє великі труднощі, вимагає часу, сил, терпіння та наполегливості. Але результат, звичайно, справдовує витрачений час і сили. При цьому необхідно пам'ятати: краще попередити виникнення негативних звичок і проявів, аніж потім ліквідувати їх, коли вони вже вкоренилися і корегувати, виправляти певні якості особистості. Якщо ми правильно встановимо мету нашої роботи з дітьми та підлітками з перших днів їх перебування у школі і нейтралізуємо негативні прояви особистості, вплив сім'ї, то не буде „важких” дітей та невдач у формуванні особистості людини.

#### Література

1. Вікова та педагогічна психологія/ За ред. О.В. Скрипченко, Л.В. Волинська та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
2. Кон И.С. Психология ранней юности.– М.: Просвещение, 1989.– 255с.
3. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. – М.: Просвещение, 1976. – 303 с.
4. Пономаренко Г.О. Профілактика девіантної поведінки учнівської молоді у системі діяльності правоохоронних органів: Автореферат: 13.00.01. – Кіровоград. – 1998. – 19 с.
5. Педагогіка: Навчальний посібник.–Харків: ТОВ“Одіссей”,2003.–352с.

## ОСОБЛИВОСТІ ФОРМ ГУМАНІСТИЧНОЇ ДОПОМОГИ УЧНЯМ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ У ПРОЦЕСІ ЇХ САМОВИЗНАЧЕННЯ

*Речь идет о специфике гуманистической помощи учащимся школ-интернатов (в частности школьникам с природно-замедленным темпом интеллектуального развития), направленной на ликвидацию пробелов в знаниях, умениях и навыках таких детей, исправление их асоциального поведения, повышение уровня их адаптации в существующих жизненных условиях школ-интернатов и к социальному окружению.*

*The question is specificity of the humanistic help the pupil of schools - boarding schools (in particular to schoolboys with natural the slowed down rate of intellectual development), directed on liquidation of blanks in knowledge, skills of such children, their correction negative behavior, increase of a level of their adaptation in existing vital conditions of schools - boarding schools and to a social environment.*

Гуманістичне виховання учнів 5-9 класів у школах-інтернатах здійснюється не повноцінно, оскільки основна увага педагогами приділяється навчанню. Проте школа-інтернат повинна виховати гуманну особистість, якій притаманні такі риси, як співчуття, щирість, доброта, чуйність, лагідність, повага до інших, милосердя тощо.

Одночасно зауважимо, що відомою у психології закономірністю є залежність формування якостей особистості від характеру спілкування і змісту діяльності, до якої вона залучена. Це положення є найактуальнішим для учнів шкіл-інтернатів, в яких досить часто виникають проблеми у спілкуванні з однолітками і дорослими. Саме від характеру спілкування учнів шкіл-інтернатів залежать як міжособистісні взаємини, що виникають в урочній та позаурочній діяльності, так і успішність в соціалізації особистості. Прагнення до самовизначення, самореалізації, самоствердження – одна з найважливіших потреб підлітків, умова їх інтелектуального розвитку. Ця потреба є однією з найважливіших складових активності учнів і багато в чому визначає їх поведінку. Розвиток особистості тісно пов'язаний з

бажанням виділити себе із зовнішнього загалу. Уявлення про себе, про своє “Я” породжує думку про можливість реалізації власних можливостей.

Психологи, які досліджували проблеми самоактивності учнів у виховному процесі (М.Боришевський, С.Музичук, В.Антоненко, Л.Пилипенко та інші) відмічають, що прагнення до самовизначення і є одним з найважливіших напрямків у гуманістичному вихованні. Зокрема Л.Пилипенко стверджує, що “самовизначення є вибором особистого шляху формування своїх взаємин із суспільством. Людина перетворює наявну ситуацію ідеальним чи реальним способом, створюючи можливості вибору, альтернативи тієї чи іншої поведінки” [4,87].

У ситуаціях самовизначення вихованці поставлені перед необхідністю висловлювати власні думки, вміти оцінювати стан навколишнього середовища. Школярі мають можливість реалізувати себе в практичній діяльності, у спілкуванні. І саме в таких умовах вони стають суб’єктом свого життя. Поступово учні усвідомлюють сутність процесу самовизначення, планують свій життєвий шлях, стають господарями власної життєдіяльності, починають творити себе самих, свій внутрішній світ, стають спроможними до самовиховання.

Необхідно зазначити, що потреба учнів у самовизначенні є характерною ознакою підліткового розвитку особистості. Є.Божович, досліджуючи психічний розвиток підлітків відмічає, що саме на цьому етапі розвитку у школярів народжується рефлекс “усвідомлення себе як особистості, яка має саме їй притаманні якості” [1,48-49]. Такі новоутворення, вважає вчена, породжує у школярів цього віку і специфічні для них потреби: у самоствердженні та самореалізації. Підлітки намагаються розвивати такі якості особливості, які вони вважають для себе цінними, і які потім знаходять відбиття і в їхній поведінці. Труднощі у здійсненні названих потреб обумовлюються “кризисним характером підліткового віку” вихованців. Відомо, що цьому віку притаманні певні суперечності, а саме між: прагненням довести свою самостійність і невпевненістю у собі; тягою до колективу

однolitків і потреба бути на одинці; різкістю у спілкуванні (навіть грубість) і сором'язливістю, ранимістю тощо [1,48].

Процес усвідомлення власних рис характеру, своїх здібностей, розумінням мотивацій своїх вчинків супроводжується спробою порівняти себе з іншими. Це, в свою чергу, породжує прагнення знайти певний життєвий ідеал і бути схожим на нього.

Самопізнання вихованців успішно здійснюється в процесі спілкування, у ході різних видів діяльності, що сприяє формуванню вмінь здійснювати самооцінку.

Одним із розповсюдженіших видів діяльності залишається навчальна робота на уроках та в позаурочний час, тому саме в пізнавальній діяльності учні з природно уповільненим темпом інтелектуального розвитку потребують гуманістичної допомоги. Тому її мета - сприяти розвитку більш динамічних пізнавальних дій, завдяки яким учні починають інтенсивно оволодівати знаннями та умінням відповідно до програми конкретних предметів.

Перш за все це стосується особливих категорій учнів шкіл-інтернатів (зокрема дітей з природно уповільненим темпом інтелектуального розвитку), оскільки проблема самовизначення та життєвого становлення викликає у них не аби, - які труднощі.

Оскільки в працях вітчизняних дослідників ми майже не зустрічали поняття – “учень з природно уповільненим темпом інтелектуального розвитку”, то вважали за доцільне звернутися до праць педагогів і психологів, які розкривають проблеми корекційної роботи з “важкими” дітьми або з тими, кого учені і практики відносили до групи дітей з “так званою” тимчасовою затримкою психічного розвитку.

Так, Л.Зініна зі своїми колегами дотримується думки, що базується на певному досвіді організації навчання школярів: “... доцільно впроваджувати ідею створення корекційної школи, яка б працювала за цілісною системою паралельно з загальноосвітньою школою, давала таку б саму освіту” [3,42]. Разом з тим, на нашу думку, цей процес має бути більш індивідуалізований, гуманістичний. Учні не повинні відчувати себе школярами “другого сорту”. А навпаки, вони мають усвідомлювати

необхідність освіти і самоосвіти, повинні визначати мету власного життя.

Проте, порівнюючи учнів з природно уповільненим темпом інтелектуального розвитку з учнями, які були віднесені до групи дітей з тимчасовою затримкою психічного розвитку, ми звернули увагу, що перші з них досить свідомо вміють розкрити мету свого життя, а друга група учнів відчуває труднощі в усвідомленні власної життєвої мети. Одночасно, як показують одержані нами дані, школярі за допомогою педагогів можуть успішно обґрунтувати свою життєву стратегію, набувати досвід самоаналізу, самокорекції, активно будувати своє майбутнє і відчувати власну відповідальність за нього. Такий висновок можна повною мірою віднести і до учнів із природно уповільненим темпом інтелектуального розвитку.

Досліджуючи діяльність корекційних класів як певну форму педагогічної допомоги, необхідно підкреслити, що педагоги мають розглядати корекцію не тільки як роботу з учнями по ліквідації недоліків в їх знаннях, а як роботу, що дозволяє активізувати їх пізнавальну діяльність і сприяє прискоренню їх розумового розвитку, подоланню існуючих недоліків емоційно особистісного та соціального розвитку. Це є однією з умов „підготовки учнів до самостійної життєтворчості” [3,43].

Деякі дослідники, досліджуючи проблеми життєтворчості (В.Доній, І.Єрмаков, В.Жога, Г.Несен, В.Нечипоренко та інші), вважають, що головним критерієм ефективності гуманістичної допомоги учням постає висока “ресурсозабезпеченість” школярів щодо свідомої побудови власного життя.

Серед показників, за якими відстежується ця забезпеченість, виділяються такі, як: здатність вихованців до свідомого визначення напрямків свого розвитку; міра відповідальності, ставлення особистості до життя, здатність її до самоорганізації життєвого процесу і власного розвитку; вміння будувати життя за своїм власним проектом; культура життя учня (міра його гуманізму, вихованості, відповідність стилю життя загальнолюдським цінностям і нормам); набуття необхідного соціального досвіду, оволодіння засобами спілкування тощо... [2,90].



При цьому буде принципово неправильним під терміном “корекція” розуміти виправлення учня. Будь – яка людина в основі своїй є прекрасною, і тому можна говорити лише про виправлення не особистості як такої, а про виправлення окремих якісних і кількісних її характеристик. Необхідність такої дії, повинна усвідомлюватись педагогом і учнем якомога повніше.

Поняття “корекція” дуже тісно пов’язане з поняттям “норма”. Нормативними мають бути такі якості особистості, які дозволяють учню, з труднощами у спілкуванні: по-перше, адекватно сприймати себе та оточуючий світ, співвідносити себе з навколишньою дійсністю; по-друге, гнучко реагувати на зміни у своєму фізіологічному, психологічному стані та у соціальному оточенні; по – третє, вдосконалюватись, всебічно розвиватись, підвищувати рівень організації своєї досконалості. До таких якостей можна віднести здатність до рефлексії, творчості, самовизначення, самоактуалізації, самореалізації, саморозвитку (в особистому і загальнолюдському).

Одним із прийомів педагогічної допомоги учням з природно уповільненим темпом інтелектуального розвитку є те, щоб педагог (учитель, вихователь) володів соціально педагогічними діагностиками і міг виявляти рівень сформованості духовних якостей особистості. Необхідно звертати увагу на поведінку вихованця, рівень його соціальної адаптованості і вчинки, бо саме через них вихователь може визначити відповідність норм поведінки учня існуючим у суспільстві соціальним цінностям.

### Література

1. Божович Е.Д. Практико-ориентированная диагностика учения: проблемы и перспективы //Педагогика. - 1997. - № 2. - С.39-42.
2. Життєві кризи особистості: Наук. метод. посіб. у 2-х Ч. /За ред. В.М.Доній. - К.: ІЗМН. - 1998. - Ч.2. - 565с.
3. Зініна Л.І. Корекційні класи як організаційна форма педагогічної реабілітації // Реабілітаційна педагогіка на рубежі ХХІ століття: Наук.-метод. зб. у 2-х ч.: /Ред. Рада: В.М.Доній, Г.М.Несен, І.Г.Єрмаков та ін. - К.:ІЗМН, 1998.- Ч.1.-С.40-43.

4. Психологія самоактивності учнів у виховному процесі: Навч.-метод. посібник /М.Й.Боришевський, С.Т.Музичук, В.В.Антоненко та ін.: ІЗМН: Ін-т психології ім. П.С.Костюка. - К.: Освіта, 1999. - 190с.

*Р.В.Лашко*

## **БІОЛОГІЧНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ ПРОФІЛАКТИКИ НЕЙРОМ'ЯЗОВОЇ ДИСТРОФІЇ**

*В статтє изложєны психологическєе проблемє семей, воспитывающих ребѣнка-инвалида, страдающего мышечной дистрофией. Согласно информационным данным, в Украине проживает 7500 больных этим заболеванием. Необходимо преодолеть предубеждѣнное отношение к инвалидам, которое формировалось традициями многих веков. Ребѣнок-инвалид не должен быть изолирован от общества, необходимо создать условия, при которых этот ребѣнок сможет обучаться, проявлять свои способности. А семьям, воспитывающим детей-инвалидов, общество должно оказывать моральную поддержку.*

*The article is about the psychological problems of the families which are bringing up an invalid child suffering from muscle dystrophy. According to the data, there are about 7500 people ill with this disease in Ukraine. It is necessary to overcome an prejudiced attitude towards invalids which had being formed by the traditions of many centuries. An invalid child should not be isolated from the community, it is also necessary to create all the conditions under which the child will be able to study and exhibit his abilities. And the community should supply the families educating invalid children with moral support.*

Зміцнення здоров'я дітей і молоді є однією з найважливіших проблем сьогодення. Здоров'я та фізична досконалість завжди були традиційними цінностями українського народу. Характерною особливістю світогляду українців було порівняння людини з рослинним та тваринним світом. Наприклад, „дівчина, мов ягідка”, „здоровий, як бугай.” Натоміць, непропорційний фізичний розвиток, тілесна недосконалість висміювалися: „товстий, як діжка”, „довгий,

мов чапля". Приказки, колядки, веснянки свідчать про те, що здоров'ю надавалося, неабияке значення (Ж.В.Колоїз).

Але упродовж останніх 10-15 років серед молоді відбувалось підвищення рівня захворюваності та поширеності хвороб за всіма їхніми класами. Значного поширення набули спадкові нервово-м'язові захворювання серед дітей та підлітків, зокрема, це загальна група захворювань, що спричиняють прогресуючу слабкість та втрату м'язів. Це спадкове захворювання може уражати людей незалежно від національності, раси статі, причому симптоми цієї недуги можуть виявлятися як від народження, так і в підлітковому віці (Ф.Фогель). При домінантному типі успадкування генні дефекти передаються від одного покоління до іншого. А при рецесивному успадкуванні такої закономірності немає, тут хвороба з'являється і в родинах, де раніше не було такого захворювання, а найбільш тяжким є перебіг захворювання з х-зчепленим успадкуванням, коли хворіють тільки хлопчики, дівчатка ж є тільки „носіями” хвороби. За інформаційними даними, зібраними Всеукраїнським об'єднанням хворих на м'язову дистрофію, ERB, в Україні налічується 7,5 тис. хворих цією недугою, яка особливо розповсюджена серед національних меншин України (проф. Г.П.Підпалій). Згідно даних Глави Державного комітету по справам національностей і міграції Г.Москаля, на території України зараз проживають представники 134 національних меншин, що складає 22,1% від загальної кількості населення країни. Це такі народності як лемки, бойки, гагаузи, кримчаки, ассирійці, греки, серби, татари, цигани, караїми. За останні роки збільшується міграція на Україну представників національних меншин Північного Кавказу та Закавказзя, також колишніх громадян Афганістану, Китаю.

Внаслідок традицій, щоб зберегти свою національну ідентичність, представники цих малочислених народів постійно, протягом багатьох поколінь одружуються тільки с представниками свого ж народу, наростає кількість близькоспоріднених шлюбів (інбрідинг). Близькоспоріднені шлюби складають серед цих народів 80-90%, причому часто

одружуються дуже близькі родичі (двоюродні сібси, троюрідні сібси).

Згідно класичному менделєвському успадкуванню, при таких шлюбах практично здорові батьки (але, які є носіями одного й того патологічного гена) будуть мати 25% хворих дітей та 50% дітей які є „прихованими” носіями патологічних генів. Хвороби є рецесивним успадкуванням мають більш тяжкий перебіг, ніж успадкований домінантно.

Це такі тяжкі захворювання нервово-м'язової системи, як спінальна аміотрофія Вердніга – Гофмана, сімейна атаксія Фрідрейха, міопатія Ерба – Рота, спастична параплегія Штрюмпеля, Торсіонна дістонія, прогресуюча скованість Галервордена – Шпаца, хвороба Коновалова – Вільсона.

На нашу думку, в місцях, де мешкають представники національних меншин, вчителя біології та валеології вже в 10-11 класах повинні розповідати та попереджувати про шкідливість споріднених шлюбів для здоров'я майбутніх поколінь. Адже такі тяжкі спадкові хвороби значно легше попередити, ніж потім лікувати. Тягар спадкової хвороби дитини лягає в першу чергу на батьків, рідних їй, котрі не завжди розуміють та підтримують одне одного у цій непростій життєвій ситуації.

Існує багато небажаних і прикрих проявів, які свідчать, що сім'я неадекватно реагує на нейром'язове захворювання дитини. Це може бути цілком відстороненість від проблеми, заниження вагомості проблеми, або спроба ухилитися від прямої участі у її вирішенні. Не кожна людина може сприйняти прикру новину, особлива коли ситуація пов'язана із захворюванням, яке не передбачає чіткого контролю. Реакцією на таку ситуацію може стати активне „закривання долонями вух”. Однак батьки хворої дитини підсвідомо очікують в цій ситуації, що як близькі, так і далекі родичі (батьки, брати, сестри, дядьки, тітки та кузени) будуть поряд з ними.

Як не дивно, але іноді вони такі є. З люблячим серцями та толерантними діями, вони, як ніхто, допомагають хворим та їх батькам впоратися із важким життєвим тягарем. Часто вони роблять усе можливе для дитини – інваліда. Однак буває так, що вони відсутні, хоча й перебувають поруч. Саме в той період, коли батьки хворої дитини особливо сподіваються на їхню

підтримку, інколи чують від родичів лише байдужі фрази, іноді – критику або (що найгірше) – взагалі нічого. І тоді подібні вчинки затрують свідомість, глибоко травмують душу, яка так прагне любові і підтримки.

Показовою є ситуація родини громадянки К. коли її сину, Денісу, поставили діагноз – „невральна аміотрофія Шарко-Марі,” вона сподівалася, що її родина проявить співчуття і толерантність, але трапилося все навпаки. Вона була абсолютно шокована, коли окремі члени родини сказали їй прямо: „тобі не варто розраховувати на нашу допомогу та очікувати співчуття родини. Ти мала краще піклуватися про дитину, щоб не було цієї хвороби”.

Таке ставлення створило доволі складну ситуацію для матері хлопчика.

„Це змусило мене бути повністю незалежною, щоб не просити допомоги.

Я не хочу, щоб люди думали, що я благатиму їх, тому що мені не впоратися із проблемами, які виникли через хворобу сина,” – каже вона.

Трапляється, що формою відмови може стати критика. Це може бути категоричне зауваження, зроблене дитині з хворими м'язами, що їй необхідно „взяти себе в руки”, або недоречне висловлювання, що „коли ти станеш використовувати інвалідний візок, це явне підтвердження, що ти вже здався”. Буває, що надлишок уваги, так само, як і її відсутність, породжує проблему. Деякі дідуся та бабусі оточують особливою турботою та підтримкою того з дітей, хто хворий на м'язову дистрофію, обділяючи при цьому їхніх здорових братів та сестер. Недалекоглядно чинять ті дорослі які намагаються придбати хворій дитині подарунки, що явно призначені дітям молодшого віку. Це може спровокувати роздуми у дитини, що коли її тіло має вади, то розум також ослаблений. Родичі, які не досить часто бачать хворого, можуть настільки зосередитися на самій хворобі, що навіть здатні перестати бачити в хворому людину. Недостатня обізнаність про саме захворювання, етапи його перебігу та про наростаюче прогресування обумовлює відсутність у рідних адекватного ставлення і розуміння ситуації.

Упереджене ставлення до інвалідів, яке формувалося культурними традиціями багатьох століть, продовжує існувати і досі. Досить часто доводиться чути про матерів, яких їхні родини звинувачували в хворобі дитини, а також про батьків, які відмовлялися від власної дитини, лише почувши, що їхня дитина „не ідеальна”. Подібна упередженість властива також і старшому поколінню (дідусям, бабусям), адже росли вони в часи, коли про непрацездатних людей говорили лише пошепки. Можна припустити, що ці люди подібні ситуації психологічно не сприймають, адже мовою тих днів їх онук – каліка. Людина не повинна вважати себе безпорадною, коли в певних ситуаціях відчуває щодо себе несправедливе ставлення. Друзі та суспільство повинні докласти певних зусиль, щоб змінити існуючу ситуацію.

Парадокс, але для більшості людей підтримка приходить не від рідних, а від друзів. Ця тенденція може мати свою закономірність та пояснення. По-перше, друзі переважно не прив'язані до цієї ситуації емоційно (на відміну від родини). По-друге, родина – це люди, які пов'язані між собою випадково, тоді як друзів ми маємо можливість вибрати.

Привід для радісних сподівань дітей і підлітків – інвалідів – це відкриття реабілітаційних центрів, де дітям проводиться масажі, необхідні фізичні заняття, зустрічі з логопедом, інші потрібні процедури. Всі вони спрямовані на те, аби підняти дитину на ноги. У червні 2004 року відкрито такий реабілітаційний заклад у Дзержинському районі м.Кривий Ріг. Досвід роботи аналогічного відділення у Саксаганському районі свідчить, що при умові правильного і своєчасного звертання третині дітей вдається покинути його майже без наслідків і повернутися до повноцінного життя. Для дітей-інвалідів України створені професійні заклади, де вони можуть отримати, наприклад, спеціальності швачки, закрійника, теслі (м.Самбор).

Цивілізоване суспільство не може не погодитися, що гармонійний його розвиток можливий лише за умови збалансованої уваги до всіх його проявів. Не має сумніву, що при далекоглядних планах у суспільстві люди, хворі на м'язову дистрофію можуть бути задіяні в усьому комплексі громадських, економічних, соціальних, культурних галузей з



одночасним здійсненням цього на рівних умовах зі здоровими людьми.

### Література

1. Барсов М.К. Учебник врачебной гимнастики и массажа. СПб., 1998г.
2. Гринио Л.П. Дюшенновская миодистрофия. –М., 1998г.
3. Гринио Л.П. Миопатии. – М., 1998г.
4. Каминская Э.А. Общая генетика.- Мн., 1992г.
5. Фогель Ф., Матульський А. Генетика человека. – М., 1989г.
6. Хайрдинова Ю., Ядэшко В. Болезнь легче предупредить. М., 1997г.

*О.В.Чеботаренко*

### **ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ШКОЛЯРІВ ДО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ З ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ**

*В статье рассматривается понятие "познавательный интерес" и исследуются его уровни. Разработаны условия повышения уровня познавательного интереса учащихся на уроках мировой художественной культуры с использованием синтеза искусств.*

*In the article the concept "cognitive concern" is esteemed and its levels are investigated. The conditions of increase of a level of cognitive concern learning on lessons of the world art culture with usage of synthesis of arts are designed.*

Еволюція сучасного суспільства України і подальший розвиток народної освіти, в тому числі і середньої загальноосвітньої школи, потребує покращення якості навчального процесу, комплексного підходу до справи навчання та виховання підростаючого покоління.

Однією з важливих проблем удосконалення навчального процесу в загальноосвітній школі – є пошук шляхів становлення та розвитку пізнавального інтересу школярів до навчання на уроках художньої культури. Важливість формування пізнавального інтересу учнів полягає в тому, що при відомих умовах він стає стійкою рисою особистості, засобом навчання і

проявляє себе в зацікавленості, допитливості, самостійності мислення, постійній і нескінченій жалі до знань.

Актуальність проблеми формування пізнавального інтересу до уроків з художньої культури полягає в його ефективній дії на процес навчання не тільки з цього предмету, а і, взагалі, на процес навчання в середній школі. Однак, поряд із необхідністю і важливістю становлення та розвитку пізнавального інтересу в практиці загальноосвітньої школи, в теорії педагогіки середньої школи недосліджена проблема формування пізнавального інтересу учнів до предмету “художня культура”, не розроблена методика формування пізнавального інтересу школярів до вивчання художньої культури; не відповідає сучасним вимогам як рівень знань, так і рівень пізнавального інтересу учнів.

Протиріччя між запитом середньої школи та не досить повним його забезпеченням в теорії педагогіки спонукали нас дослідити дану проблему, розробити методику формування пізнавального інтересу учнів до навчальної діяльності на уроках художньої культури.

Мета нашої статті – розробити умови підвищення ефективності формування пізнавального інтересу школярів до навчальної діяльності на уроках художньої культури.

В дослідженні ми виходили з положення, що рівень пізнавального інтересу школярів підвищиться, якщо навчальний процес на уроках з художньої культури буде організований у відповідності з такими умовами:

- вчитель розуміє особливості процесу формування пізнавального інтересу та механізми його формування, вміє створити такі навчальні ситуації, що сприятимуть активізації пізнавальної діяльності з боку школярів;
- технологія навчання враховує індивідуальні особливості учнів, необхідність диференційованого підходу до них, завдання подаються викладачем із врахуванням рівня складності матеріалу, що сприяє розвитку потреби у самостійному навчанні;
- учням пропонуються такі форми подання матеріалу, що сприяють формуванню стійкого інтересу до навчання та творчій діяльності;

- знання отримуються не в готовому вигляді, а формуються в процесі навчальної діяльності;
- створення викладачем навчальних ситуацій, які сприятимуть виникненню інтересу до проблем, що підіймаються у навчально-виховному процесі;
- пізнавальний інтерес буде стійким, знання будуть засвоюватися краще, якщо буде чітко структурований змістовний матеріал теми уроку, що спростить його розуміння.

Пізнавальний інтерес є суттєвим моментом пізнавальної активності учня, яка дозволяє підвищити ефективність, результативність та якість навчально-виховного процесу. Проблеми формування пізнавального інтересу та пізнавальної активності займають чільне місце в психолого-педагогічних дослідженнях. Вони відносяться до числа пріоритетних питань сучасної педагогічної науки. Питанням формування пізнавального інтересу та пізнавальної активності школярів присвячені дослідження П.С.Атаманчука, Л.П.Арістової, В.К.Буряка, Б.І.Коротяєва, І.Я.Лернера, Н.Г.Морозової, В.О.Оніщука, В.Ф.Паламарчук, Г.І.Щукіної, М.С.Голованя та інших дидактів і методистів. Але, на жаль, не досліджена проблема формування пізнавального інтересу школярів до навчальної діяльності на уроках з художньої культури.

Інтерес – це складне і значиме для особистості утворення. Існує велика кількість різних понять інтересу як вітчизняних теоретиків психології і педагогіки, так і зарубіжних.

Пізнавальний інтерес є важливим мотивом навчання, який бере із зовнішнього світу для себе “будівельний матеріал” (С.Л.Рубінштейн), поступово генералізується у подібних ситуаціях, стає стійким утворенням самої особистості, могутньою збуджуючою силою її діяльності і окремих дій. У практиці навчання учнів вчитель не завжди ставить перед собою задачу формувати пізнавальний інтерес як мотив навчання. Важливо не просто пройти програму, а “заохотити” особистість до навчання.

Г.І.Щукіна розглядає пізнавальний інтерес не як ізольоване новоутворення, а як особливий вид інтересу і, одночасно, як мотив, що гармонійно розвивається тільки у

взаємодії з іншими інтересами та мотивами [6,45]. В працях Н.Ф.Добриніна, С.Л.Рубінштейна інтерес виступає як вибіркова направленість людини, її уваги, думок, як прояв розумової активності. Під іншим кутом ця проблема освітлена Д.Фрейером і Ш.Бюлером: інтерес – активатор різних почуттів. “Інтерес – це сплав емоційно-вольових та інтелектуальних процесів, що підвищують активність свідомості і діяльності людини” [1,32] – справедливо відмітив Л.А.Гордон.

В зарубіжній літературі поняття “пізнавальний інтерес” відсутнє. В ряді досліджень приділяється увага “інтелектуальному інтересу” (С.Ларсебо, Л.Тилер, Дж.Кудер). На наш погляд, поняття “інтелектуальний інтерес” не містить усього того, що містить в собі поняття “пізнавальний інтерес”. Пізнання полягає не тільки в інтелектуальному процесі, а і в практичних діях, що пов’язані з актом пізнання. Ядром пізнавального процесу – є процеси мислення. За думкою К.Д.Ушинського, цей інтерес, наповнений думкою, тісно пов’язаний із емоційним світом особистості. Тому пізнавальний акт в стані інтересу, має не споглядальний, а активний цілеспрямований характер.

Отже, ми визначаємо, що пізнавальний інтерес – це направленість особистості на вибір, що звернена на область пізнання і процес оволодіння знаннями.

Пізнавальний інтерес може мати різний рівень розвитку і різні характерні риси, обумовлені різними шляхами індивідуального розвитку.

Первинним рівнем пізнавального інтересу можна вважати *зацікавленість* як реакцію на зміну обставин, на появу нового, як безпосередній інтерес до цікавих явищ, що мають місце в інформації, яку отримують на уроці, як жагуче бажання узнати зорієнтуватися в ситуації. На стадії зацікавленості, учням подобається зовнішня пізнавальна сторона, і тут не виникає потреби пізнати сутність явищ!

Наступним етапом розвитку пізнавального інтересу можна вважати такий рівень пізнання, який потребує пошуку, догадки на основі отриманих раніше знань. Але це ще такий рівень розвитку пізнавального інтересу, у якому при фіксації зовнішні ознаки і суттєві властивості знаходяться на рівних

позиціях – це стадія *допитливості*. Пізнавальний інтерес на цьому рівні має вузький, ізольований характер, наприклад, це може бути інтерес до теми, питання теми і т.і.

В процесі розвитку пізнавального інтересу у школярів з'являються усвідомлення і активність, з'являється *узагальнений і широкий інтерес* до предмету в цілому. Найвищим рівнем пізнавального інтересу, є інтерес учня до виявлення закономірностей, причинно – результативних зв'язків, що вже містить в собі елементи дослідницької творчої діяльності. На цьому етапі це глибоке усвідомлення важливих сторін того, що вивчається – *теоретичний інтерес* (Щукіна).

В теорії рівні пізнавального інтересу принципово розділені, на практиці ж вони тісно взаємозв'язані і проникають один в другий. В залежності від того, на що направлений інтерес учня, а саме: на факти, процеси, закономірності – можна визначити і рівень пізнавального інтересу. Для вчителя важливо, щоб інтерес учня до предмету був стійким, а не стихійним чи ситуаційним, такий інтерес може швидко зникнути. Стійкість пізнавального інтересу залежить від внутрішнього мотиву навчання. Таким мотивом є отримання знань, які в майбутньому будуть застосовані на практиці і будуть пов'язані, можливо, з вибором професії. Якщо внутрішня мотивація до отримання знань недостатньо сильна, то учню потрібні більше зовнішні стимули.

Важливою характеристикою пізнавального інтересу є локалізація. Безумовно, що учень може вже мати локалізований інтерес до предмету художня культура, але часто він може бути нестійким і обов'язково потребує зовнішньої стимуляції. Для вчителя важливо визначити рівень стійкості і локалізованості пізнавального інтересу, щоб мати уяву про характер інтересу до навчання своїх вихованців.

Суттєвою рисою пізнавального інтересу є його усвідомленість. Внутрішня потреба особистості до дії проходить тільки через осмислення мотиву. Набагато важче керувати неусвідомленим мотивом. При усвідомленні пізнавального інтересу учні намагаються розв'язати складні завдання, проблеми. Неусвідомлений інтерес породжує всеядність занять в години відпочинку, у виборі кола читання і т.п.

Важливою стороною цінності пізнавального інтересу є те, що у ньому поєднані об'єктивна і суб'єктивна сторони пізнавальної діяльності. Всі об'єктивно цікаві явища оточуючого світу, що виражені і узагальнені в знаннях, тільки тоді будуть базуватися на пізнавальному інтересі, коли матимуть для учня суб'єктивне значення. Це головне у становленні інтересу учні до навчання, а саме: важливо сам процес проходження об'єктивно цікавого перетворити у ціннісно значимий для особистості.

Досліджуючи далі сутність пізнавального інтересу, звертаємо увагу на закономірний перехід зовнішнього у внутрішнє, що складає сутність розвиваючого навчання. З того, як відносяться учні до предмету, що їх цікавить, а що лишає байдужим; з того, як виконуються завдання вчителя, можна судити про рівень їх пізнавального інтересу.

Складність предмету “світова художня культура” полягає в тому, що, з одного боку, на уроках повинно проходити не тільки детальне вивчення творчих шляхів письменників, композиторів, художників, а й узагальнення всіх знань, що може допомогти виявити взаємозв'язки між ними; з іншого боку – саме цей предмет потребує використання не тільки наочних засобів навчання, але й записів на платівках та відеоапаратурі музичних творів (опер, балетів, симфонічної та камерно-інструментальної музики) у виконанні видатних діячів мистецтва (бажано – найкращих представників виконавської музичної культури, таких, як: В.Гергієв, Є.Мравінський, Є.Світланов, П.Домінго, М.Калас, Л.Паваротті, С.Ріхтер, Г.Нейгауз, В.Софроніцький, Е.Вірасаладзе, та багато інших), дуже покращує сприйняття матеріалу показ слайдів з шедеврами світової художньої культури.

При підборі творів із різних видів мистецтв, які характеризують той чи інший історичний період культури, треба дуже ретельно підходити до їхньої стильової відповідності. Так, наприклад, неможливо використовувати як фон для картин західноєвропейського романтизму (Жеріко, Делакруа та інших) музики С.Рахманінова та П.Чайковського. Дуже яскравим прикладом для знайомства з естетикою західноєвропейського романтизму є показ картин Е.Делакруа на фоні фортепіанних



творів Ф.Шопена (так названого, “революційного” етюд ор.10, №12; скерцо №1, 2, 3; балад, концертів для фортепіано з оркестром). Особливо покращує зацікавленість учнів знайомство з тими художніми творами, які надихнули композиторів на створення програмних творів, наприклад, відомо, що творчість А.Міцкевича (поєми “Світязанка” та “Конрад Валенрод”) мала величезний вплив на музику Ф.Шопена (його балади №1, 2, 3 – нав'язні цими поемами); звісно, яке величезне значення мали твори Жана Поля (Ріхтера) на особистість Р.Шумана (фортепіанний цикл “Метелики” нав'язаний твором “Пустотливі роки”).

При знайомстві з образом Кармен, який увійшов в історію світової культури, бажано використовувати на уроці не тільки твір П.Меріме та музику з опери Ж.Бізе “Кармен”; цей образ не буде досить повним, якщо не продемонструвати балет Бізе-Щедрина “Кармен-сюїту” та прекрасний художній фільм Саури “Кармен”, де образ Кармен втілений за допомогою танцю і музики стилю “фламенко”. Таким чином, перед учнями створюється образ, в якому синтезуються різні види мистецтва – література, опера (сама по суті синтетичний жанр), сучасний балет та жанровий танок. Саме це надає образу Кармен повноту, багатогранність та “відкритість” для подальшого вивчення і втілення.

При зверненні до російської художньої культури, треба починати з вивчення її характерних рис, які втілюються у філософії, літературі, поезії, живопису та музиці. Саме стильова багатогранність російської культури (жодний композитор не підпадає під один стильовий напрямок, наприклад, в творчості С.Рахманінова є і романтичні, і імпресіоністичні, і реалістичні риси; в музиці С.Прокоф'єва – і класичні, і романтичні, і “неоросійська безфольклорність”) примушує робити вчителю “часові та просторові” арки в різні епохи та стилі, щоб знайти певні джерела та паралелі. Так, наприклад, при знайомстві з творчістю П.Чайковського, треба щоб учні згадали музику Р.Шумана, так як вона мала вплив на композитора; бажано, щоб учні також могли не тільки визначити основні стильові риси, притаманні російській музичній культурі, але й ті, які

відрізняють особливості російського романтизму від західноєвропейського.

Саме такий підхід дає можливість не тільки узагальнювати знання, але й створює певні умови як для порівняння різних стильових напрямків, так і для створення повної та широкої картини світової художньої культури.

Такий підхід позитивно впливає на розвиток пізнавального інтересу учнів загальноосвітніх шкіл, рівень якого ми визначаємо за наступними критеріями:

- вищий рівень, в якому теоретичний інтерес характеризується вмінням виявляти закономірності, причинно-результативні зв'язки з елементами дослідницької творчої діяльності;
- середній, що базується на стадії допитливості, в ньому теоретичні знання знаходяться на рівних позиціях з емоційним сприйняттям матеріалу, тобто багато речей аналізуються на інтуїтивному рівні;
- низький, первинний рівень інтересу, в якому взагалі присутня зацікавленість, як реакція на зміну обставин, появу нового, як безпосередній інтерес до цікавих явищ, що мають місце в інформації, яку учні отримують на уроці світової художньої культури. На даному етапі інформація сприймається тільки на емоційному рівні.

В цілому, дуже важливою умовою для розвитку пізнавального інтересу є яскравий, доступний і цікавий матеріал, який учень сприймає в першу чергу, емоційно, на рівні “подобається”, або “не подобається”, тому велику роль грають ті музичні та художні твори, які пропонуються вчителем на уроці. Виховання почуття емоційного та естетичного сприйняття матеріалу – це перший і дуже важливий ступінь розвитку пізнавального інтересу. Це є базовою складовою виховання особистості, що дасть можливість для подальшого розвитку пізнавального інтересу до середнього та вищого рівнів. Тільки такий поступовий шлях допоможе прилучити нове покоління до шедеврів світової художньої культури, до звіту людства в цілому; тільки “відкриті” на зустріч прекрасному серця дітей здатні зробити їх шлях у майбутнє щасливим, повним гармонії і світу.

### Література

- Гордон Л.А. Психология и педагогика интереса. – К.: Советская школа, 1940. – 190 с.
- Нейгауз Г. Размышления, воспоминания, дневники. – М.: “Советский композитор”, 1983. – 524 с.
- Самойленко А. Музыкаведение и методология гуманитарного знания. Проблема диалога. Монография. – Одесса: “Астропринт”, 2002. – 244 с.
- Світова художня культура. Шкільний курс світової художньої культури і методика його викладання. – Київ.: РНМК, 1991. – 136 с.
- Сухомлинский В. Сердце отдаю детям. – Київ.: “Радянська школа”, 1972. – 243 с.
- Щукіна Г. Проблема пізнавального інтересу в педагогіці. – М.: Педагогіка, 1971, 350.

## Зміст

<b>В.Ю.Ковальчук.</b> Теоретико-методологічний аналіз концепцій модернізації та реформування підґрунтя професійної підготовки вчителя у сучасному суспільстві.....	3
<b>А.А.Слободянюк, В.М.Лис.</b> Гуманитаризация высшего технического образования: психолого-педагогический аспект.	14
<b>Л.В.Кондрашова.</b> Формування професійних рис педагога в умовах вищої школи.....	18
<b>О.В.Малихін.</b> Особистість студента як суб'єкт самостійної навчальної діяльності в умовах вищого педагогічного навчального закладу.....	29
<b>С.В.Мантуленко.</b> Формування готовності майбутніх вчителів до профільного навчання старшокласників.....	44
<b>В.В.Іванова.</b> Педагогічна творчість як показник готовності, майбутнього педагога до професійної діяльності.....	52
<b>Н.В.Волкова.</b> Інформаційна культура особистості в умовах інформатизації суспільства.....	60
<b>Е.С.Полякова.</b> Інтенсифікація музикально-педагогического процесса в высшей школе.....	66
<b>Л.І.Косяк.</b> Інноваційні методи формування вокальної культури майбутнього вчителя музики.....	75
<b>Т.Г.Борисенко.</b> Оволодіння методичними прийомами організації спільної навчальної діяльності учнів – один з напрямків професійної підготовки майбутніх учителів музики.....	81
<b>В.П.Андрющенко.</b> Роль емоціонально-волевой саморегуляции в подготовке учителя музыки.....	93
<b>О.В.Пахомова.</b> Професійна компетенція майбутнього вчителя іноземної мови як показник його професіоналізму.....	102
<b>Е.А.Аннюк.</b> Аспекты педагогической культуры как составляющей профессиональной компетентности будущего учителя.....	109
<b>О.О.Гаврилюк.</b> Формування комунікативної культури майбутніх учителів у вищому навчальному закладі.....	116
<b>С.В.Шаталова.</b> Іншомовна комунікативна компетентність як важливий показник професіоналізму вчителя іноземної мови у початковій школі.....	121

<b>Т.Й.Рейзенкінд.</b> Шляхи впровадження досвіду авторських шкіл у професійну підготовку вчителя музики.....	131
<b>І.В.Щелкунова-Іванченко.</b> Питання вдосконалення вокально-технічних навичок у студентів музично-педагогічних факультетів.....	154
<b>Ю.О.Зенькович.</b> Аналіз трактування поняття “Моральні цінності” в науковій літературі.....	162
<b>Л.П.Гапоненко.</b> Технологія комунікативно-ситуативного моделювання у професійно спрямованому навчанні іноземних мов у педагогічному університеті.....	169
<b>І.С.Зоренко.</b> Використання педагогічних ситуацій на заняттях з іноземної мови у вищій школі.....	176
<b>О.В.Бондаренко.</b> Проблема становлення краєзнавчого принципу та краєзнавства у працях учених.....	183
<b>Ю.О.Саунова.</b> Формування екологічної свідомості майбутнього вчителя як провідна задача екологічної освіти та виховання: сучасні підходи до визначення поняття екологічної культури.....	192
<b>В.В.Морозов, Л.О.Савченко.</b> Можливості використання ігрового навчання як процесу підвищення діалогічного спілкування майбутніх педагогів.....	200
<b>О.І.Копіца.</b> Організація діалогічної взаємодії як оптимальна умова особистісно-розвивального навчання.....	205
<b>К.Г.Вішневська.</b> Імітаційно-рольове навчання як процес підвищення комунікативної культури студентів економічної вищої школи.....	211
<b>О.В.Лисевич.</b> До проблеми формування культури спілкування майбутніх педагогів.....	216
<b>Н.Д.Соловійова, Н.А.Гнатюк.</b> Психологічні передумови ефективного оволодіння іноземною мовою для спеціальних цілей дорослими.....	221
<b>С.О.Мелікова.</b> Педагогічні умови індивідуалізації професійно орієнтованого навчання іноземних мов студентів немовних спеціальностей у вищих педагогічних закладах.....	230
<b>І.Ю.Сіняговська.</b> Формування пізнавальної самостійності майбутнього вчителя в процесі вивчення іноземної мови як актуальна проблема сучасної педагогічної науки.....	240

<b>Н.Ю.Дуднік.</b> Самоменеджмент як засіб професійного розвитку особистості майбутніх вчителів.....	250
<b>Н.О.Скрильник.</b> Організація самоосвіти майбутнього вчителя іноземної мови як актуальна педагогічна проблема.....	258
<b>В.Є.Андріанов, В.І.Марчик, Т.В.Андріанов.</b> Сучасний стан проблеми підвищення кваліфікації викладачів фізичного виховання.....	263
<b>І.Л.Мінжоріна, В.І.Марчик.</b> Використання рейтингової системи оцінювання у викладанні фізичного виховання.....	266
<b>Н.В.Дудніченко.</b> Творчий клімат у методичній роботі як одна з умов розвитку творчого стилю діяльності педагога.....	271
<b>Г.Б.Штельмах.</b> Система работы по преодолению ограниченный учителя во время процесса профессиональной переподготовки педагогических кадров.....	279
<b>А.А.Пермяков, А.В.Порохненко.</b> Отношение студенческой молодёжи к занятиям физической культуры и спортом...	284
<b>І.І.Антоненко.</b> Основні методичні рекомендації з викладання загально технічних дисциплін.....	290
<b>В.Ю.Знамбетов.</b> Разрешение проблем в армии – основа решения проблем по морально-психологической подготовке юношей к военной службе в школах.....	296
<b>А.В.Краснощок.</b> Тенденції розвитку вищої педагогічної школи України у світлі вимог Болонського процесу.....	300
<b>Н.А.Овчаренко, О.В.Чеботаренко.</b> До проблеми розвитку виконавських умінь майбутніх вчителів музики.....	306
<b>З.М.Мірошник.</b> Експериментальна модель “Я” концепції молодшого школяра в контексті особистісно-орієнтованого навчання.....	312
<b>Ю.В.Рева.</b> Психолого-педагогічні передумови та закономірності управління ефективним розвитком особистості учня в освітньо-виховному процесі.....	318
<b>С.П.Білоконний.</b> Індивідуалізація навчання як педагогічна проблема у контексті особистісно-зорієнтованої освіти.....	339
<b>Г.О.Зброй.</b> Проблемно-пошукове навчання як ефективний засіб розумового розвитку учнів.....	347
<b>Н.О.Чувасова.</b> Пізнавальна активність: зміст та структура...	352
<b>О.А.Павлик.</b> Мотивація як чинник розвитку близькоспорідненого мовлення.....	361



<b>І.Ю.Серьогіна.</b> Психолого - дидактичні особливості визначення поняття “самоконтроль” учнів.....	368
<b>О.Б.Брижатенко.</b> Ретроспективний аналіз пізнавальної активності як філософської проблеми.....	376
<b>І.А.Кравцова.</b> Особливості використання мовленнєвих ситуацій на уроках рідної мови як засобу розвитку комунікативної компетентності молодших школярів.....	382
<b>І.В.Могілей.</b> Український музичний фольклор як засіб емоційного виховання учнів молодших класів.....	387
<b>М.В.Вікторова.</b> Формування національної свідомості підростаючого покоління засобами вивчення обрядів та традицій українського народу.....	395
<b>С.Б.Фурдуй.</b> Українська етнопедагогіка як фактор збагачення виховного впливу на особистість.....	401
<b>Л.Г.Федорова.</b> Формування інтелектуальних умінь у молодших школярів у процесі художнього конструювання.....	407
<b>З.М.Діхтяренко.</b> Збереження фізичного та психічного здоров'я молодших школярів під час формування наполегливості засобами рухливих ігор.....	414
<b>Н.І.Білоконна, Д.В.Дудко.</b> Особливості організації індивідуальної роботи учнів на уроках математики у контексті особистісно-орієнтованого навчання.....	419
<b>Т.Н.Яблонская.</b> К вопросу обучения пассивной лексики младшими школьниками.....	423
<b>Ю.С.Коровкіна.</b> Характеристика девіантної поведінки підлітків і причини її виникнення.....	433
<b>В.А.Яковлєва.</b> Особливості форм гуманістичної допомоги учням шкіл-інтернатів у процесі їх самовизначення.....	441
<b>Р.В.Лашко.</b> Біологічні та психологічні аспекти валеологічної профілактики нейро м'язової дистрофії.....	446
<b>О.В.Чеботаренко.</b> Формування пізнавального інтересу школярів до навчання на уроках з художньої культури.....	451

**Наукове видання**

**ПЕДАГОГІКА  
ВИЩОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ**

**Збірник наукових праць  
Випуск 11**

**Російською та українською мовами**

**Головний редактор:  
В.К.Буряк  
Відповідальний за випуск:  
заступник головного редактора  
Л.В.Кондрашова**

---

Підписано до друку 30.03.2005.

Формат 60x84 1/16. Папір офсетний. Гарнітура Times.  
Друк офсетний. Ум.- др.арк.- 27,10. Обл.- вид.арк. – 22,08.  
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.