

ПЕДАГОГІКА

вищої та середньої школи



ДНІПРОВСЬКИЙ
ДЕРЖАВНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ

12'2005

75 -річчю

КАПУ

присвячується

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

**ПЕДАГОГІКА
ВИЩОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ**

Випуск 12

**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, завідувач кафедри української
літератури;
- Комаров В.О.** - доктор педагогічних наук, професор, зав.кафедри
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. ред. -
проф. Буряк В.К.- Кривий Ріг: КДПУ, 2005. – Вип. 12. - 282с.

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

ББК 74.2+74.58

Педагогика высшей и средней школы: Сборник научных работ / гл. ред.–
проф. Буряк В.К. – Кривой Рог: КГПУ, 2005. – Вип. 12. - 282с.

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.

ББК 74.2+74.58

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

ISBN 996-7406-29-6

© Криворізький державний
педагогічний університет

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО СПІЛКУВАННЯ

В статтє обосновується значимість педагогического общения как важной составляющей профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов

The article deals with the significance of pedagogical intercourse as an important component of future teachers' professional and pedagogical training

Проблема удосконалення якості підготовки високопрофесійних фахівців за всіх часів і сьогодні залишається однією з найактуальніших для вищої школи.

Замовлення суспільства на творчих і самостійно мислячих, конкурентоспроможних фахівців зумовлено змінами, що відбуваються в Україні, зростанням ролі людського фактора у всіх галузях виробництва. При цьому вимоги підвищуються не тільки до змістовного, але й до особистісного компонента підготовки в першу чергу студентів педагогічних університетів, покликаних вирішувати кадрові проблеми в країні.

Завдання полягає у тому, щоб в умовах вищої педагогічної школи допомогти студентові знайти шлях до професійного становлення, інтелектуального, морального і духовного розвитку його особистості. У процесі вузівського навчання майбутній вчитель повинен досягнути особливості своєї особистості, мати можливість довідатися про самого себе, перейнятися самоповагою до себе, усвідомити свої сильні й слабкі сторони.

Проблема особистісного аспекту в підготовці майбутніх фахівців хвилювала багатьох учених. На їхню думку, людина повинна присвятити велику частину часу розвитку власної особистості (І.Мечников), пошукові власної педагогіки з метою удосконалення особистої індивідуальності (Л.Нечепоренко). Досліджуючи можливості вищої школи у формуванні творчої особистості, багато дослідників (В.Кан-Калик, Н.Никандров, В.Сластьонін, С.Сисоева й ін.) виявили протиріччя, що існує у вузівській практиці, між масовим характером навчання й

індивідуально-творчим стилем діяльності майбутнього фахівця, подолання якого багато в чому стимулює якість професійної підготовки у вищій школі.

Аналіз вузівської практики дозволяє говорити про те, що в професійній підготовці студентів усе ще недооцінюються можливості спілкування в системі “викладач – студент”.

Спілкування Б.Г.Ананьев [1] розглядав як пізнання його учасниками один одного, саморегуляцію їхніх вчинків з урахуванням отриманої інформації і як перетворення внутрішнього світу сторін, що спілкуються. В.М.Мясищев [5] розумів спілкування як процес взаємодії особистостей, що певним чином віддзеркалюють один одного та взаємодіють один з одним. О.М.Леонтьев [3] характеризував спілкування як спосіб вираження ставлення до людини.

Спілкування як педагогічно грамотна постановка комунікативних завдань дозволяє організувати процес навчання на принципах педагогічної взаємодії, співробітництва й співтворчості, моделювати ситуацію суб'єкт-суб'єктних відносин, перетворити кожного студента з засобу в мету, з об'єкта в суб'єкт навчальної роботи.

Моделювання навчального процесу, де викладач і студент виступають рівноправними учасниками творчої, пізнавальної діяльності, активного спілкування і взаємодії, додає особистісного змісту професійній підготовці майбутніх педагогів, стає самоціллю для всіх, хто бере в ній участь.

У практиці реалізації особистісно орієнтованого навчання, побудованого на принципах педагогічної взаємодії, співробітництва і співтворчості, значно зростає роль спілкування при дотриманні таких умов:

- створення ситуації психологічної єдності;
- забезпечення можливості самовираження особистості;
- приховане керування ініціативою студентів.

У процесі навчання, побудованого на принципах взаємодії, співробітництва і співтворчості, культура спілкування в системі “викладач-студент” забезпечує ефект співрозуміння, співпраці, взаємооцінки, що стимулюють перспективу професійного росту студентів, розвиток активної професійної

позиції і творчого стилю діяльності. Саме комунікативна сторона професійної підготовки сприяє тому, що навчальні цілі будуть внутрішньо прийняті студентами, способи дії ними усвідомлені і матиме місце самооцінка отриманих результатів.

Суть педагогічного спілкування полягає у взаємодії викладача і студентів у постановці таких пізнавальних задач, у процесі рішення яких обидві сторони спільно думають, міркують, роблять висновки, обґрунтовують їх.

Психологічна стратегія спілкування передбачає осмислення досліджуваного матеріалу кожним студентом, опору на його особистий досвід. Педагогічна взаємодія виявляється в тім, що на навчальних заняттях створюється атмосфера психологічного комфорту, надається можливість пізнавального й емоційного розкріпачення студентів, забезпечуються умови для самовираження і самоствердження їхнього професійного “Я”.

При постановці й вирішенні комунікативної задачі у навчальному процесі важливо допомогти студентові усвідомити і засвоїти принципи педагогічної взаємодії, що передбачають:

- активність педагогічного спілкування;
- розширення обсягу і видів спілкування;
- інтенсивність спілкування;
- психологічний комфорт, що забезпечує саморозкриття особистості;
- створення індивідуальної програми спілкування з людьми;
- педагогічне співробітництво і співтворчість у системі “викладач – студент”.

Опановуючи названими принципами, студенти повинні навчитися контактувати один з одним і викладачами, придбати уміння налагоджувати продуктивну комунікацію, що базується на взаємній повазі й довірі.

Спілкування як важлива складова професійної підготовки майбутніх фахівців буде результативним, якщо при організації навчального процесу не тільки чітко формулюється комунікативна задача, але й враховується структура педагогічної взаємодії, основними компонентами якої є:

1. Моделювання взаємин викладача і студентів у пізнавальній діяльності.

Цей компонент припускає планування комунікативного механізму і способів його реалізації в ході навчального заняття; вибір комунікативних засобів, що відповідають дидактичним цілям, та забезпечують емоційно-моральний клімат в аудиторії, прояв творчої індивідуальності викладача й урахування можливостей і здібностей студентів.

2. Безпосередня взаємодія викладача і студентів.

Цей компонент містить у собі реалізацію спланованої моделі спілкування в навчальній роботі, корекцію його методів і прийомів, умови, що стимулюють активність й ініціативу сторін, які спілкуються.

3. Керівництво процесом взаємодії в системі "викладач-студенти".

Цей компонент припускає вибір дидактичних засобів, що забезпечують співробітництво й співтворчість у навчальній роботі, міцний психологічний контакт, адекватну реакцію на динаміку почуттів, емоційного сприйняття і переживань учасників педагогічного процесу; психологічні сигнали, що сприяють виникненню в студентів установки на спілкування, мобілізації уваги на рішенні пізнавальних задач.

4. Подача викладачем навчальної інформації.

Він містить у собі різноманітні комунікативні прийоми і засоби, що допомагають майбутнім фахівцям усвідомити сутність комунікативних механізмів і опанувати уміннями постановки й рішення комунікативної задачі в процесі навчальної роботи.

5. Установлення зворотного зв'язку.

Компонент зворотного зв'язку в змістовному й емоційному плані забезпечує продуктивну взаємодію учасників на навчальних заняттях, сприяє своєчасному одержанню інформації про клімат і характер настрою в студентській аудиторії, протікання й результати пізнавальної діяльності, відношення студентів до навчальної праці [2].

Названі компоненти складають структуру механізму спілкування в системі стосунків "викладач-студенти". Реалізація

цього механізму в ході навчання забезпечує атмосферу довіри і взаєморозуміння між його сторонами, адекватну форму педагогічного впливу і відповідної реакції студентів, створює умови для їх самовираження і самоствердження.

Реформування вузівського навчання на принципах педагогічної взаємодії, співробітництва і співтворчості, використання спілкування як навчального, розвивального й виховуючого факторів у професійній підготовці студентів дозволить вибудувати по-новому людські стосунки в пізнавальній діяльності, перебороти формалізм й авторитарність у спілкуванні, відтворити модель людського співіснування, побудованого на співробітництві й співтворчості.

Позиція активного діяча забезпечить майбутньому вчителю після закінчення вищої школи можливість перенести акценти із системи знань на розвиток творчих здібностей, нестандартно виконувати професійні функції, опанувати комунікативною культурою. Здобуваючи досвід педагогічної взаємодії у вузі, вчитель швидше адаптується до професійної праці, педагогічного колективу, творчої комунікації з колегами по роботі й вихованцями.

Зміна характеру вузівського навчання, підвищення ролі спілкування в професійній підготовці майбутніх педагогів звільняє пам'ять студентів від перевантаження абстрактними знаннями. Саме це перевантаження придушує свідомість, породжує невпевненість студентів у своїх професійних можливостях і здібностях, віддаляє їх від високого рівня комунікативної культури, затримує розвиток професійних та емоційних почуттів.

Зміст і методи комунікації в навчальному процесі повинні бути спрямовані на усвідомлення сутності спілкування, його ролі в навчальному процесі, його технології, оволодіння прийомами і способами реалізації комунікативного механізму в системі стосунків викладача й студентів. Методика і технологія професійного спілкування сприяє систематичному відновленню знань студентів, розвитку їхньої здатності швидко приймати правильні рішення в професійних ситуаціях, формуванню вміння розуміти психологію сторін, що спілкуються, та

домагатися мінімуму витрат сил у досягненні високої якості навчальної праці.

Культура спілкування викладача і студентів у навчальній роботі стимулює результативність професійної підготовки, рівень готовності майбутніх фахівців до комунікативно-інтелектуальної діяльності. Педагогічна взаємодія в навчальному процесі змінює позицію викладача в системі керівництва з положення диктату, придушення на стосунки партнерства, співробітництва і співтворчості. Усе сказане не може позитивно не позначитися на якості професійної підготовки майбутніх педагогів.

Відсутність налагодженої системи спілкування вчителів й учнів приводить до конфліктів, що створюють живильний ґрунт для виникнення в учнівській молоді шкідливих звичок і поведінки, що відхиляється від норми.

Спілкування – складний багатофакторний процес. Він може виступати одночасно як інформаційний процес і як процес взаємодії особистостей, як процес ставлення вчителя й учнів один до одного, їхньої взаємодії, співробітництва і співтворчості, і як процес співпереживання й взаєморозуміння. Педагогові важливо враховувати у своїй роботі те, що спілкування – це багатогранне задоволення потреби людини в людині. Від задоволеного багато в чому залежить психологічний клімат у колективі, ставлення до навчання й роботи, результати навчання й праці. Світовідчуття, працездатність, характер відповідної реакції на педагогічний вплив, емоційне благополуччя й самопочуття, настроїв учасників педагогічного процесу багато в чому визначається тим, як протікає процес спілкування у системі “вчитель – учень”. Майбутньому педагогові важливо опанувати мистецтвом спілкування, вміти сприймати учня чи будь-якого учасника спілкування таким, яким він є насправді. У партнерів спілкування повинен бути відповідний психологічний резонанс із внутрішнім світом один одного.

Система потреб вчителя у довірчо-дружньому спілкуванні, у психологічній підтримці і захисті, у позитивних емоціях і переживаннях причетності до загальних проблем, що

турбують колектив, є важливим показником його професіоналізму, готовності до творчого рішення професійних задач. Уся система професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів повинна передбачати формування в них високого рівня комунікативної культури, готовності та здатності до комунікативної діяльності, організації життєдіяльності школярів таким чином, щоб вони мали можливість вибору, пізнання й усвідомлення своїх потенційних можливостей, перспективи особистісного росту в умовах спілкування й партнерських стосунків у системі “вчитель – учень”. Тільки при наявності довірчого, емоційного спілкування учні здатні реалізувати потребу в увазі, повазі, визнанні своєї особистісної значущості. Потреба школярів у збереженні й постійній підтримці почуття власного достоїнства є проявом потреби людини в позитивній оцінці самого себе через оцінки педагога й ставлення однолітків. Своєчасне задоволення цієї потреби залежить від рівня готовності вчителя до педагогічної взаємодії, співробітництва й співтворчості зі своїми вихованцями. Гармонія у стосунках вчителя й учнів – важлива умова успішності виконання соціального замовлення школою на підготовку творчої, самодостатньої особистості, здатної швидко адаптуватися і до умов соціального життя і до професійної діяльності.

Таким чином, у системі професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів значне місце повинна посідати цілеспрямована й систематична робота, яка сприяє формуванню їхньої комунікативної культур, засвоєнню ними методики й технології спілкування з учнями. Спрямованість дій вчителя на учня, як на головну цінність своєї праці, допомагає успішно вирішувати педагогічні задачі. Вибір методів спілкування з урахуванням закономірностей розвитку кожного школяра як особистості стимулює у них потребу в самопізнанні й самозміні. Успіх педагогічного процесу можливий у тому випадку, якщо вчитель знає а механізми спілкування, тому що від комунікативної культури багато в чому залежить результативність педагогічної взаємодії, співробітництва й співтворчості учасників навчально-виховного процесу.

Література

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: ЛГУ, 1968.
2. Кондрашова Л.В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися. – М.: Прометей, 1990.
3. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Мысль, 1965.
4. Мечников И.И. Этюды оптимизма. – М.: Наука, 1982.
5. Мясищев В.Н. Об исследовании общения. – Л.: ЛГУ, 1977.
6. Нечепоренко Л.С. Педагогика личности. – Харьков: ХГУ, 1992.

Л.В.Бешевець

ПРОБЛЕМА ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ

В статье рассматривается содержание понятия «ответственное отношение к учебе»; дается характеристика уровней его сформированности; определяется его исходный уровень и причины низкого уровня сформированности у студентов педуниверситета.

The article is discovered content of concept „responsible concern to the studies”, character of levels its forming is defined, its initial level and causes of low level of the forming at students of the pedagogical university is defined too.

Формування творчої особистості майбутнього педагога, який буде спроможний відповідально ставитись до своїх професійних і громадянських обов'язків, становить складний цілісний процес, критерієм якого є готовність випускників педуніверситету нести відповідальність за результати своєї діяльності, оптимально використовувати свої можливості і здібності на благо суспільства.

Зміни в суспільному житті нашої держави підвищують роль відповідальності, як важливого регулятора поведінки та діяльності особистості. Сучасні заклади вищої освіти покликані виховувати особистість, яка могла б жити в умовах демократії, в обстановці зростаючої свободи особистості, порівнювати свої

дії і вчинки з громадянським і професійним обов'язком та відповідальністю перед суспільством. В повсякденному житті часто доводиться зустрічатися з безповідальним ставленням студентів до своїх навчальних обов'язків, безпричинними запізненнями, прогулами, нерегулярним виконанням завдань, байдужістю їх до того, що відбувається в навчальному закладі, навчальній групі, на заняттях. Причина низької результативності навчально-виховного процесу належить шукати в недооцінці важливості формування відповідального ставлення студентів до навчання та традиційної організації їх навчальної діяльності, яка не дає змоги реалізувати потребу в самостійних діях і рішеннях. Тому це питання потребує вирішення.

Проблема формування відповідального ставлення студентів до навчання не нова. Вона стала предметом дослідження як психології, так і педагогіки. У психології це: Божович І., Ковальов А.Г., М'ясищев В.Н., Петровський А.В.; у педагогіці: Алфьоров А.Д., Гаджієва К.Г., Данилов М.А., Єсіпов Б.П., Розенберг А.Я. Вчені по-різному підходили до вивчення ставлень особистості. У своїх працях вони зробили спробу визначити сутність ставлення, дати йому діалектичне трактування, як категорії.

Для того, щоб формувати відповідальне ставлення студентів до навчання, необхідно визначити структуру цього поняття, показники, характеристику рівнів сформованості його у студентів.

Аналіз наукової літератури вказує на те, що більшість психологів кваліфікують ставлення як властивості активності особистості та взаємозв'язок волі, емоцій, інтелекту.

За одних і тих же умов, відносно одного і того ж об'єкта, властивості якого для всіх однакові, люди реагують по-різному. Ставлення однієї людини не тільки не співпадає з іншими, а інколи і суттєво відрізняються.

Аналізуючи ставлення до навчання, його характер можна пов'язати з розвитком вольових якостей особистості. Воля виступає як регулятор боротьби мотивів студентів, а вольова діяльність регулює поведінку людини відповідно до

значущих для неї цілей, які вона ставить перед собою як особистість, тобто ставлення до навчання “наказує працювати в повну міру своїх можливостей”.

Наведені вище погляди дозволяють говорити про те, що з точки зору психології навчання визначається поглядами, переконаннями, вольовими якостями та виховується під впливом індивідуального життєвого досвіду особистості, являючись результатом всієї системи, життєвих умов та виховання.

У педагогіці – ставлення до навчання розглядається як свідомо діяльність індивіда, спрямована на оволодіння певними знаннями і навичками. Крім діяльнісного, існує особистісний підхід, за яким це – інтегративна якість особистості студента, що проявляється в:

- усвідомленні навчання як обов’язку;
- потреби в знаннях та наявності інтересу до них;
- умінні вчитися;
- умінні максимально зосередити свої зусилля на переборенні труднощів, пов’язаних з навчальною діяльністю та самоосвітою;
- прояві самостійності, ініціативи, творчості;
- прагненні до спілкування, співробітництва на заняттях;
- почутті колективізму в навчальній діяльності, відповідальності перед колективом за результати навчальної праці.

Часто питання про ставлення студентів до навчання розглядається в єдності з дидактичним принципом свідомості, а реалізація цього принципу неможлива без формування ставлення учня до навчання, як до свого громадянського обов’язку.

Відповідальне ставлення до навчальних занять – це розуміння студентом мети своєї діяльності, сформованості уміння виразно бачити засоби, необхідні для досягнення мети, навичок навчальної роботи та відповідального ставлення до неї, які виховуються цілою системою вправ у відповідальній поведінці.

Більшість із педагогів відповідальне ставлення до навчання розглядають як емоційну готовність особистості до виконання навчальної роботи. На їх думку, ця готовність виявляється у визначенні студентами суспільної значущості освіти та конкретних завдань навчання; в умінні користуватися тими засобами і прийомами, які дозволяють досягти великих успіхів у професійному зростанні; в здатності до критичної самооцінки своїх дій; в активності і самостійності. Названі напрями є одними з найважливіших у вихованні у студентів відповідального ставлення до навчання.

Такими чином, відповідальне ставлення студентів до навчання – це взаємозв'язок інтелекту, волі, емоцій та здатність до оцінки своїх дій.

Виходячи з даного визначення, структурними компонентами відповідального ставлення до навчання є: інтелект, воля, емоції, самооцінка.

Інтелект – це розумові здібності людини: здатність орієнтуватися в навколишньому середовищі, адекватно його відображати й перетворювати, мислити, навчатися, пізнавати світ і переймати соціальний досвід; спроможність розв'язувати завдання, приймати рішення, розумно діяти, передбачати.

Показники інтелекту: аналіз, синтез, абстрагування, конкретизація, узагальнення, систематизація.

Воля – це свідомо саморегуляція суб'єктом своєї діяльності і поведінки, яка забезпечує долання труднощів для досягнення певної мети.

Показники волі: цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, витримка, самостійність, сміливість, стійкість та дисциплінованість.

Емоції – реакція людини на дію внутрішніх і зовнішніх подразників, які мають яскраво виражене суб'єктивне забарвлення і охоплюють усі види чутливості й переживань.

Показники емоцій: задоволення, радість, захоплення, байдужість, натхнення, обурення.

Самооцінка – оцінювання особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей та місця серед інших людей.

Показники самооцінки: самокритичність, самовимогливість; об'єктивна, занижена, завищена самооцінка.

За яскравістю виявлення показників, ми визначаємо чотири рівні сформованості відповідального ставлення до навчання: початковий, середній, достатній, високий.

Початковий: самостійно абстрагувати, аналізувати студент не вміє, відповіді його фрагментарні, зумовлюються початковими уявленнями про предмет вивчення; студенти не цілеспрямовані, не прагнуть долати труднощі; в процесі діяльності виявляють байдужість; мають низький рівень самооцінки.

Середній: студенти виконують завдання за допомогою викладача; мають початкові навички аналізу; стають більш наполегливими при доланні труднощів; втрачають задоволення від складних завдань; рівень самооцінки близький до об'єктивного. **Достатній:** студенти самостійно аналізують та узагальнюють матеріал за сприянням викладача; стають більш дисциплінованими при виконанні завдань; із захопленням долають перешкоди; мають чіткий об'єктивний рівень самооцінки. **Високий:** студенти самостійно конкретизують та систематизують матеріал; цілеспрямовані, дисципліновані, відповідальні; при виконанні творчих завдань вони отримують задоволення і радість; мають рівень самооцінки, самовимогливості і самокритичності.

З метою визначення сформованості інтелектуальних здібностей студентів було проведено тестування серед студентів першого курсу. Кількісний аналіз даних вказує на те, що результати по всіх факультетах приблизно однакові: 33% початковий рівень; 35% - середній; 20% - достатній; 12% - високий рівень інтелектуальних здібностей. Крім цього, з метою виявлення рівню сформованості емоційно-вольових якостей та самооцінки, проводилось анкетування. Його результати: початковий рівень – 32%; середній – 34%; достатній – 21%; високий – 13% студентів. Узагальнивши результати можна зробити висновок про те, що високий рівень відповідального ставлення студентів до навчання наявний у 12,5%; достатній – у 20,5%, середній – 34,5%, низький – у 32,5%. Якісний аналіз

отриманих даних вказує на те, що тільки у 12,5% студентів високий рівень теоретичних знань, вони завжди доводять розпочату справу до кінця, в змозі подолати внутрішнє небажання займатись навчанням, коли їм не цікаво і з радістю досягають цілей. Багато студентів (32,5%) виявили низький рівень інтелекту; вони не вміють самостійно абстрагувати, аналізувати, їх відповіді фрагментарні. Ці студенти не цілеспрямовані, не прагнуть долати труднощі, вони байдуже ставляться до навчання, мають низький рівень самооцінки. Такий стан досліджуваної проблеми викликає занепокоєння. Для визначення причин низького рівня сформованості відповідального ставлення студентів до навчання було проведено бесіду серед викладачів. Аналіз отриманих результатів вказує на те, що деякі з них не бачать суттєвої різниці між „сумлінним ставленням” і „відповідальним ставленням” студентів до навчання, крім того не всі викладачі опікуються пошуком та застосуванням комплексу педагогічних умов ефективного формування відповідального ставлення студентів до навчання. Все це зумовлює необхідність побудови навчального процесу в педуніверситеті таким чином, щоб відповідальне ставлення студентів до навчання формувалась з першого дня навчання, відповідальність стала однією з основних характеристик особистості студентів, яка з часом стане складовою професійної відповідальності майбутнього педагога.

Література

1. Алфьоров А.Д. Виховання в учнів відповідального ставлення до навчання. – Ростов-на-Дону, 1976.
2. Божович Л.І. Ставлення школярів до навчання як психологічна проблема. – К., 1972.
3. Розенберг А.Я. Виховання у підлітків відповідального ставлення до навчання в процесі колективної діяльності. Дис... канд.пед.наук. – М., 1969. – 132 с.

ГРОМАДСЬКА СВІДОМІСТЬ, ЯК СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЦІННОСТЕЙ У СТУДЕНТІВ ПЕДУНІВЕРСИТЕТУ

В статье раскрывается содержание понятия „гражданская сознательность“, определяются критерии и уровни ее сформированности. Определяется исходный уровень этого качества у студентов педуниверситета и взаимосвязь между уровнем сформированности гражданского сознания и профессиональными ценностями будущих педагогов.

The article is discovered content of the concept „civic consciousness“ is defined the criterions and levels its forming. The initial level this quality is defined at students of the pedagogical university and correlation between the level forming of the civis consciousness and professional values of the future teacher.

Одним із пріоритетних напрямів розвитку вищої школи в Україні є обґрунтування цінностей національної школи та їх формування у майбутніх фахівців. Це відповідальне завдання покладається державою, насамперед, на вчителя. Відтак, основна увага має бути зосереджена на підготовці нового покоління педагогів, підвищенні їх загальної культури, професійної кваліфікації та соціального статусу до рівня, що відповідає їхній ролі в суспільстві. Концепція громадянської освіти в Україні створила науково-педагогічне підґрунтя для формування засад теорії громадянської свідомості та її практичного втілення. Вона формулює мету громадянської освіти – сформувати особистість, якій притаманні демократична громадянська культура, усвідомлення взаємозв'язку між індивідуальною свободою, правами людини та її громадянською відповідальністю, готовності до компетентної участі в житті суспільства. Саме тому громадянську свідомість майбутнього спеціаліста слід розглядати як складову формування його професійних цінностей. Слід визначити зміст цього поняття, критерії та виявити рівень сформованості громадянської свідомості у студентів педуніверситету з метою окреслення шляхів подальшої роботи ВНЗ в цьому напрямку.

До проблеми становлення людини як свідомого громадянина зверталися ще з античних часів. Серед сучасників слід відзначити дослідження Боришевського М., Іванчука В., Ігнатенко П., Хомич О. та ін.

Одразу зазначимо, що з термінологічної точки зору термін відзначається певною строкатістю тлумачень. При опрацюванні різних джерел, ми зіткнулися з тим, що в деяких працях відбувається перетин понять “громадянська свідомість” та “громадянськість”. Іноді вони виступають у статтях авторів у якості контекстуальних термінів-дублетів, що призводить до уніфікації їх семантики. Або ж значною мірою громадянськість розкривається без співвіднесення з громадянською свідомістю, але на тому ж самому науково-теоретичному ґрунті і навпаки. Таким чином, формуються два підходи у розуміння співвідношення громадянськості і громадянської свідомості:

- 1) рівність (або однаковість) семантичних значень;
- 2) громадянська свідомість є одним із виявів громадянськості, тобто друге поняття виступає ширшим за перше.

У своєму дослідженні ми будемо спиратися на синтетичну основу цих понять. Такий підхід дасть змогу якомога глибше осягнути глибинність самого поняття громадянської свідомості.

Виховання людини як свідомого громадянина безпосередньо впливає на формування всіх типів взаємин, що складають моральність. Це ставлення людини до суспільства (патріотична самосвідомість, суспільна активність та ініціативність, громадянська відповідальність, повага до Конституції України та Законів Української Держави та ін.); ставлення до інших людей (гуманізм, доброзичливість, толерантність, взаєморозуміння, дружність, здатність до співчуття, благодійність, глибока повага до батьків, до літніх людей і т. ін.), ставлення до самого себе (громадянська гідність, чесність, мужність, принциповість тощо).

Виходячи з даної позиції, під громадянськістю можна розуміти фундаментальну особистісну якість, хоча практичні її прояви зумовлені державними актами та інститутами. Людина, яка володіє цією якістю, пов'язує свою поведінку, все своє

життя з інтересами, з долею рідної країни, усвідомлює свою відповідальність перед народом і людьми. Висока громадянська свідомість впливає саме з потреби налагодження гармонійних відносин між інтересами особистості та держави. Зрілий громадянин усвідомлює свою особистісну зацікавленість у прогресі держави, вбачаючи в ньому також поліпшення особистого життя.

Сучасні політологи вважають, що громадянськість – це морально-психологічний стан людини, що характеризується відчуттям себе громадянином конкретної держави, лояльним ставленням до її інстанцій та законів, почуттям власної гідності у стосунках з представниками держави, знанням і поважанням прав людини, чеснот громадянського суспільства, готовність і вміння домагатися дотримання власних прав, вимагати від держави виконання її функцій, лояльним відповідальним ставленням до своїх обов'язків перед державою, патріотизмом.

Завдяки теоретичному аналізу проблеми й експериментальним дослідженням вдалося встановити, що громадянська свідомість та самосвідомість особистості є дуже складним структурно-функціональним, системним утворенням, у якому тісно взаємодіють когнітивна, потребнісно-мотиваційна та поведінкова складові.

Звертаючись до структури громадянської свідомості, необхідно вказати на їх функціональний зміст. Завдяки цьому ми розкриваємо для себе, що є сам процес формування.

Зміст громадянської свідомості зумовлює її функції. Соціальна функція направлена на стабілізацію внутрішнього положення в суспільстві, усвідомлення кожним громадянином перспектив сильної соціальної політики держави. Культурно-просвітницька функція проявляється в активному збагаченні духовної культури людей, формуванні їх цінностей, надихання їх на духовну творчість. Психологічна функція полягає в тому, що, розвиваючи громадянську свідомість в людині, вона стабілізує духовність в особистості, робить позитивним і стійким її направлення, ідейно-моральну спрямованість.

Таким чином, розглядаючи компонентну структуру громадянської свідомості, нам доводиться аналізувати значну

кількість різних параметрів. З метою їх логічної мотивації ми даємо узагальнене визначення поняття: громадянська свідомість – це усвідомлення людиною своєї належності до певної державно-громадянської спільності, конституційно закріплених за нею прав та обов'язків, помірковане ставлення до подій суспільно-політичного характеру (наприклад, до виборів, відзначення тих чи інших історичних подій тощо), а також шанобливе ставлення до державної мови, символіки тощо. Це й усвідомлення себе як виразника національних інтересів своєї держави, гордість та вболівання за увінчані славою і трагічні сторінки її історії. Дане визначення вважаємо найбільш повним.

Важливість формування громадянської свідомості неодноразово підкреслював Сухомлинський В.О. Здебільшого, його праця “Народження громадянина” була чи не єдиним зразком гідної та повномасштабної розвідки з даного питання. Сухомлинський В.О. застерігав: громадянська інфантильність веде до обмеженості інтелектуальних інтересів.

Основою формування громадянської свідомості є морально – світоглядні якості громадянина. В структурі їх змісту можливі такі компоненти:

- аксіологічний (ціннісний) – включає систему ціннісних орієнтацій, що визначають ставлення людини до світу, власної країни, природи, інших людей тощо;
- культурологічний – створює передумови для засвоєння національної культури, традицій, стимулювання діяльності по їх збереженню та відродженню;
- морально-етичний – забезпечує розвиток емпатії, моральної поведінки, милосердя, толерантності, власної гідності;
- власне громадянський – включає участь у суспільно корисних справах, вияв громадянських почуттів, захист прав людини, накопичення досвіду громадянської поведінки;
- особистісний – означає насиченість життя студентів ситуаціями реальної відповідальності, вільного вибору, прийняття рішень, рефлексії власної поведінки, проектування власного розвитку;
- творчий – до якого відносяться засоби розвитку творчих здібностей, професійних якостей, формування

різноманітних стилів життєдіяльності, впевненості в собі, самостійності.

Нині різноманітні дослідження свідчать про те, що в нашому суспільстві простежується певне розпорошення громадянської свідомості не лише молоді, але й частини дорослого населення. Це є результатом небезпечно низького рівня суспільного прийняття демократичного ладу та довіри до нього, недемократичністю відносин між державою та суспільством, державою та особою. Процес зрушення у позитивний бік відбудеться тільки тоді, коли подолаємо згадані труднощі, а також, коли при формуванні активної громадянської позиції молоді будуть створені оптимальні педагогічні умови, що внесуть зміни в якісному зростанні.

Отже, з'ясувавши зміст поняття "громадянська свідомість", визначивши його компоненти та особливості їх функціонування, для встановлення рівня громадянської свідомості студентів виділимо такі критерії: ставлення до держави та атрибутів державності, ставлення до подій суспільно-політичного характеру, повага та знання держави і прав людини, ставлення до історії свого народу та підтримка його національних інтересів, ставлення до суспільства і своєї ролі в ньому.

За яскравістю вираженості показників, що характеризують критерії громадянської свідомості, ми виділили такі рівні: високий, середній, низький.

З метою визначення вихідного рівня сформованості громадянської свідомості студентів, ми застосували письмове опитування серед першокурсників КДПУ.

Пропонувались такі питання:

1. Чи важливо бути свідомим громадянином?
2. Чи варто формувати у собі активну громадянську позицію?
3. Яка причина того, що іноді молодь не проявляє громадянську активність?

Таким чином, мотивація визначеного кола питань підкреслюється метою опитування, а також прагненням виявити ставлення студентів до ідеї свідомої громадянської позиції взагалі.

35% від числа опитаних визнали, що активна громадянська позиція повинна бути притаманною кожному члену нашого суспільства від молодого до найстаршого покоління. Свою позицію вони мотивували тим, що “наша держава збереже свій суверенітет лише тоді, коли кожен щось зробить в ім’я цього”.

45% першокурсників вважають, що формувати в собі якості свідомого громадянина, безумовно, важливо, але спершу треба якось самому утвердитися в цьому житті, здобути професію.

Окрему групу, її можна назвати сигнальною, сформуvalo 20% респондентів. Студенти цієї категорії викликають неабияке занепокоєння, адже вони не пов’язують свій добробут із добробутом держави і суспільства, не розуміють своєї вагомості, бо вважають, що “нічого на краще змінити не можна”, а від них, від їхнього голосу “мало що залежить”. Таким чином, вони не підтримують прагнення до ідеалу свідомого громадянина. Обнадійливим у даному випадку є лише те, що молоді люди не заперечують права України на державність та визначають, що власна самостійна держава краще, ніж її відсутність.

Вибір споглядальної позиції свідчить про те, що студенти до кінця не усвідомлюють своєї громадянської цінності, сприймають світ поверхово, не заглиблюючи у сутність суспільних та державних процесів, ні загальнолюдські, ні професійні цінності у них не сформовані. Саме тому одним із найважливіших педагогічних завдань є формування почуття громадянської повноцінності, виховання поваги до людини-громадянина та гордості за рідну державу.

Щодо визначення причин громадянської пасивності молоді, то серед відповідей найчастіше зустрічалися такі:

- “відбувається дуже багато змін, за яких, на жаль, губляться, а потім дуже повільно відновлюються високі громадянські засади”;
- “молодь не знає, де правда”;
- “це пов’язано з історичним розвитком нашого суспільства”.

Підсумки анкети, складеної з урахуванням критеріїв громадянської свідомості, дали приблизно такі ж результати.

Таким чином, результати дослідження вказують на необхідність побудови навчально-виховної роботи в педагогічному університеті таким чином, щоб на всіх її етапах студенти відчували себе частиною суспільства, відповідальною за майбутнє своєї держави. Тільки свідомий громадянин прагнучим до формування професійних цінностей. Однією з умов, на нашу думку, які цьому сприятимуть, є активізація навчального процесу, перехід від пасивного навчання до активного. Неабияка роль в цьому належить педагогічним дисциплінам.

Література

1. Боришевський М. Виховання громадянської свідомості особистості // Педагогічна газета. – 2001. - №5. – С. 5.
2. Ігнатенко П., Поплужний В., Косарева Н., Крицька Л. Виховання громадянина: психолого-педагогічний і народознавчий аспекти: навчально-методичний посібник. – К., 2002.
3. Розенберг А. Біля витоків громадянського виховання // Рідна школа. – 2001. - №4. – С. 52-54.
4. Рябов С. Політологія: словник термінів і понять. – К.: Наукова думка, 1996.
5. Хомич О. Громадянське виховання: основні підходи і практика реалізації // Джерело. – 2001. - №12. – С. 12-13.

Н.В.Волкова

ВИСОКИЙ РІВЕНЬ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК ОБОВ'ЯЗКОВА РИСА ВИСОКОДУХОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ

В статье раскрывается сущность информационной культуры личности, пути повышения ее в контексте информатизации общества.

The article deals with the essence of informative culture of a person, the ways of it's rising in the context of informatization of society.

У наш час, в умовах інформатизації суспільства, досить актуальною є проблема формування інформаційної культури. За думкою вчених, інформаційна культура поки що є показником швидше культури професійної, але з часом повинна стати важливим фактором розвитку кожної особистості. У формуванні інформаційної культури беруть участь такі науки, як кібернетика, інформатика, бібліотекознавство, бібліографія тощо. Поняття інформаційна культура – багатоаспектне та різнопланове. За одним із визначень, це інформаційна діяльність людини, яка, з одного боку, спрямована на ефективний пошук та використання інформації, з іншого – на її формування, збереження, перетворення.

Уміння знаходити і використовувати потрібну інформацію є важливим елементом освіти. Формування інформаційної культури є дуже важливим завданням і для бібліотек ВНЗ. Автоматизація бібліотек у цілому поставила це завдання на якісно новий рівень і зробила можливим його виконання. Високий рівень технології передбачає високий рівень культури. Для студентів інформаційні технології відкривають доступ до світового інформаційного простору, відкривають нові можливості для підвищення професіоналізму. В умовах постійного збільшення потоку інформації необхідні вміння та навички різноманітного пошуку інформації та її використання: від роботи з бібліотечним каталогом, комп'ютерної грамотності до перегляду інформації в мережі Інтернет. Тому надто актуальним стало завдання навчити студентів користуватися сучасними комп'ютерними технологіями.

Сучасний спеціаліст повинен володіти новітніми інформаційними технологіями (ІТ) і грамотно застосовувати їх у практичній (професійній) діяльності. Тому одна з головних цілей підготовки студентства – це формування цілісності світосприймання, інформаційної культури та компетентності, а також створення на їх основі оптимального інформаційного середовища, яке сприяє всебічній підготовці спеціалістів.

Інформаційна культура та компетентність – це не тільки набір знань та вмінь, пов'язаних із організацією інформаційних

процесів. Це цілісне бачення світу, вміння підібрати адекватний метод для розв'язання поставленої задачі, спроможність передбачати наслідки прийнятих рішень.

Сформувати повноцінну творчу особистість, задовольнити її потреби в отриманні фундаментальних, універсальних знань, навчити постійно вчитись і бути здатною адаптуватися до змін виробництва і сфери діяльності – дуже складне завдання. Щоб досягнути цієї мети, викладач вищої школи разом із студентом повинен побудувати цілісну теоретичну модель виконання пізнавальних та професійних завдань (що неможливо без використання апарата фундаментальних дисциплін й IT).

Наявність необхідної інформації, безперечно, найпродуктивніший та якісний шлях до успіху. На підставі вичерпної та об'єктивної інформації кожен громадянин має змогу змінити свій життєвий шлях, враховуючи не тільки свої наміри, а й реалії сьогодення. Але для досягнення успіху необхідно вміти користуватися одержаною інформацією.

Зважаючи на значну роль, що відіграє інформація у житті людини, суспільство прикладає не абияких зусиль щодо розширення інформаційного простору та підвищення інформаційної культури її споживача. Важко уявити собі сучасне суспільство без розвиненої інформаційної інфраструктури; у повсякденному житті ми звикли користуватися такими джерелами інформації, як друковані видання, телебачення, радіо, Інтернет тощо. Інформаційний простір останнім часом суттєво розширюється за рахунок використання електронно - обчислювальної техніки.

Справедливим є твердження давньогрецьких мудреців: "Хто володіє інформацією, той володіє світом". Усім відомо, що за сприятливих обставин громадськість має великий інформаційний потенціал, тобто, за якісних умов достовірна інформація, яка, до того ж, ще своєчасно отримана, гарантує можливість володіння ситуацією.

Повинен бути змінений сам спосіб подачі інформації: від "школи пам'яті", з її заучуванням величезної кількості розрізнених фактів, необхідний перехід до "школи мислення", з

уведенням методологічного принципу максимального узагальнення матеріалу. Треба, щоб людина могла задовольнити потребу в будь-якій необхідній для себе інформації за рахунок її самостійного добування, що, без сумніву, передбачає наявність уміння навчатися самостійно.

Навчально-виховний процес – єдиний процес передачі знань і формування особистості людини, її духовної свідомості. Проте часто шкільний учитель виступає в ролі вузького професіонала, що мислить тільки в межах свого предмета. А все ж починається з учителя. Виховний аспект загального навчально-виховного процесу виявляється відсунутим на задній план. Можливо, що це є однією з головних причин загальної кризи всієї освіти, яка сьогодні гостро відчувається в школах. Не маючи реального життєвого підґрунтя, освіта кидається в різні боки в пошуках різноманітних сучасних технологій навчання і вбачає в цьому панацею для виходу зі свого кризового стану. Один із шляхів розв'язання цієї проблеми полягає у запровадженні нових методів оволодіння знаннями із широким застосуванням інформаційних технологій.

В.М.Монахов указує, що “усталене означення інформаційної технології зводиться, як правило, до процесу збору, передачі, збереження й опрацювання інформації у всіх її можливих формах: текстовій, графічній, візуальній і мовній” [5,47-52].

В.І.Ключко під новими інформаційними технологіями розуміє систему сучасних методів, засобів, організаційних форм, що використовуються для цілеспрямованого створення, збору, зберігання, опрацювання, подання і використання інформації в навчанні [2].

Як впливає з наведених означень, не можна під “новими інформаційними технологіями” розуміти лише застосування комп'ютерів, оскільки комп'ютер – це “засіб”, а в означенні поняття “нові інформаційні технології” входять ще й “методи” опрацювання інформації.

Інакше кажучи, поняття “інформаційні технології” містить у собі не тільки використання комп'ютерів. Воно є більш широким і передбачає, що людина вміє користуватися

сучасними засобами отримання, опрацювання та систематизації знань.

Кожна навчальна дисципліна складається з двох частин: перша має класичний зміст, тобто не змінюється досить значний проміжок часу, друга потребує періодичного відновлення відповідно до досягнень теорії і практики.

У сучасних умовах постійного науково-технічного розвитку необхідно, щоб спеціаліст був підготовлений до самоосвіти і саморозвитку. Отже, необхідно до складу цілей навчання включати ряд таких видів діяльності, за допомогою яких можна навчити майбутнього спеціаліста вчитися. Дослідження [5] показали, що вміння вчитися містить у собі такі види діяльності:

- 1) пошук нової інформації, що потребує, зокрема, уміння працювати в бібліотеці;
- 2) розуміння прочитаного, складання конспекту, тобто виділення основного змісту;
- 3) засвоєння виділеного змісту.

Пошук технологічних аспектів навчання забезпечує успішність оволодіння знаннями, але не вирішує проблеми функціональності знань як засобу розвитку самої людини. Сума знань ще не визначає якості освіти. Знати - це значить заглибитися в явище, усередину речей, а для цього необхідно мати розвинене мислення, здатність до творчості.

Загальновідомо, що у світі накопичений такий великий обсяг інформації, що повідомити її всю учню у процесі навчання неможливо. Тому потрібно, щоб викладач умів з усієї відомої інформації вибрати необхідну, а потім, дотримуючись стратегічної мети навчально-виховного процесу, вмів розробити або вибрати методу передачі учням конкретної інформації.

Основним джерелом навчальної інформації для учнів є підручник. Усе ширшого визнання знаходить думка про те, що текст підручника – це не джерело готових знань, які слід запам'ятати (таке ставлення до нього, на жаль, досить типове), а, насамперед, джерело пізнавальних завдань або проблем, які треба вміти виявити і вирішити [2].

У працях з проблем розуміння тексту у психології загальнонавчальними є такі два положення. Перше: розуміння тексту (у широкому значенні) – встановлення читачем зв'язків між предметами реальної дійсності, які відбиті в цьому тексті. Друге: розуміння тексту завжди спирається на досвід читача, зокрема на знання ним значень слів, розуміння змісту речень, з яких складається текст. Розуміння ґрунтується на застосуванні наявних у свідомості читача понять, за допомогою яких розкривається зміст тексту [2]. Для дослідження розуміння тексту виникає необхідність в аналізі його змістовної структури – закономірних зв'язків і систем зв'язків, що існують між елементами тексту [2].

Предмети реальної дійсності віддзеркалюються за допомогою понять. Поняття є одним із суттєвих елементів навчального тексту. Процес засвоєння будь-яких понять полягає не тільки і не стільки в запам'ятовуванні їхніх означень, але й у встановленні зв'язків між ними, у формуванні суб'єктом цілісної системи цих понять.

Проблема формування понять зачіпає глибинні механізми мислення. Адекватне відбиття людиною об'єктивних відношень у навколишньому світі можливе тільки за наявності адекватної системи відповідних понять, що формуються в процесі навчання і отримання життєвого досвіду.

Часто трапляється, що учень виділяє (а значить, і запам'ятовує) не основні знання, що пояснюють той чи інший процес або явище, а другорядні, які є наслідком перших. Допомогти учню розібратися, де базові знання, а де другорядні, показати, на чому варто зацентувати увагу під час вивчення означень, формулювань, розгляду процесів, що потрібно запам'ятати в першу чергу – одна з цілей сучасної дидактики [1,6,8]. Тим більш така ціль важлива зараз, коли учень одержує знання не тільки з підручника, а й із засобів масової інформації: телебачення, радіо, Internet.

Таким чином, одним з основних напрямків реалізації поставлених завдань є забезпечення розвитку освіти на ґрунті нових прогресивних концепцій, упровадження до навчального процесу інформаційних технологій. Однак, попри незаперечну

важливість знань, слід пам'ятати, що кінцевою метою будь-якого процесу навчання є формування в учня системи вмій, які він зможе використовувати в своєму житті [5]. Уміння здійснювати пошук необхідних відомостей, працювати з книгами й іншими джерелами інформації, проводити спостереження, аналізувати отриману інформацію, безперечно, знадобиться сучасній людині.

В умовах інформатизації суспільства необхідно використовувати нові навчальні технології що дозволяють максимально індивідуалізувати процес, значно збільшити час самостійної роботи студента, відійти від простої репродукції знань і перейти до глибокого їхнього засвоєння й осмислення.

Література

1. Атанов Г.А. Пустынникова И.Н. Обучение и искусственный интеллект, или Основы современной дидактики высшей школы. - Донецк: Изд-во ДООУ, 2002. - 504с.
2. Добраев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания.- М.: Педагогика, 1982. – 176 с.
3. Клочко В.І. Нові інформаційні технології навчання математики в технічній вищій школі: Дис....докт.пед.наук: 13.00.02 / Вінницький державний техн.ун-т. - Вінниця, 1998.- 396 с.
4. Монахов В.М. Что такое новая информационная технология обучения?// Математика в школе – 1990. - №2. - С.47-52.
5. Охрименко В.А., Вязина К.Я. Методы формирования профессиональных умений.-М.:НИИВШ,1979.-32с.
6. Пустынникова І.М., Локтюшин В.В. Діагностика знань і вмій студентів за допомогою експертних систем// Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики: Збірник наукових праць: В 3-х томах.-Кривий Ріг: Видавничий відділ КДПУ, 2001.-Т.3: Теорія та методика навчання математики.-С.142-148.
7. http://librari.tup.km.ua/about-librari/naukova_robota/konfer/bichko.htm
8. Atanov G., Pustynnikova I. Learning by constructing knowledge bases for expert systems// Proc.of the 7-th International

С.В.Щербина

ЗАДАЧНИЙ ПІДХІД ТА ПРИНЦИП РОЛЬОВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ — ОСНОВА АКТИВІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ СТУДЕНТІВ

Стаття присвячена проблемі формування активної професійної позиції майбутніх педагогів засобами використання принципу рольової перспективи та задачного підходу при викладанні педагогічних дисциплін.

This article is devoted to forming of active professional position of future teachers by means of using role perspective principle and problem approach during pedagogical training.

Діяльність педагогічних кадрів у сучасних умовах оновлюваної національної школи наповнюється якісно новим змістом. Це зумовлено новими завданнями школи, ускладненням її навчально-виховної функції, гуманізацією та демократизацією педагогічного процесу.

Це, в свою чергу, викликає необхідність серйозного удосконалення загально-педагогічної підготовки вчителя. Вона покликана озброювати студентів знаннями основ педагогічної теорії та шкільної практики, сприяти розвитку педагогічного мислення, формувати у майбутнього спеціаліста педагогічні уміння та навички, здатність до саморозвитку, самоствердження, творчої праці, виховувати активну особистість майбутнього вчителя, здатного до рефлексії, вчителя з активною професійною позицією.

Ми вважаємо, що активна професійна позиція — це складне особистісне утворення, яке характеризується позитивним ставленням до власної професійної діяльності, установкою та готовністю до творчої педагогічної праці, стійким способом поведінки, що базується на педагогічному такті, почутті професійного обов'язку та відповідальності,

педагогічній взаємодії, стилі гуманного ставлення до учнів, потребі у самовдосконаленні.

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

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

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

Професійна позиція базується на здатності вчителя до творчості, усвідомленні вчительської діяльності як творчого процесу, спрямованості зусиль педагога на розвиток творчості учнів. Становлення професійної позиції, її діяльнісного компоненту пов'язане з формуванням педагогічної творчості у майбутніх педагогів у ході їх педагогічної підготовки у педвузі. Одержані дані свідчать про те, що 13% першокурсників, 27%

другокурсників усвідомлюють творчий характер своєї майбутньої професійної діяльності. У кінці навчання більшість студентів четвертого курсу (73%) та п'ятого курсу (78%) розуміють необхідність творчого характеру педагогічної діяльності. Але, в той же час, більша половина опитаних випускників (56%) указують на те, що прояв творчості вчителя ускладнений зайвою заформалізованістю педагогічного процесу, намаганням тримати під контролем кожний крок вчителя. В той же час, 68% студентів п'ятих курсів незадоволені своєю практичною підготовкою до творчої діяльності.

Причину слід шукати в тому, що система навчання по трафарету "запитуючий викладач — відповідаючий студент" не стимулює педагогічної творчості майбутніх педагогів.

Ознайомлення зі станом професійної діяльності вчорашніх випускників вищої педагогічної школи дозволяє говорити про наявність значних труднощів, які мають місце під час вирішення ними навчально-виховних завдань і виконання професійних функцій. Головний недолік полягає в пасивності, інертності професійної позиції молодого вчителя, перевазі в його діях шаблону, трафарету, бездумного копіювання та некритичного досвіду педагогів-наставників. Причину цього можна пояснити існуючими суперечностями у шкільній практиці між постійно зростаючими вимогами до вчительської праці та низьким рівнем професіоналізму педагогічних кадрів; творчим характером педагогічної діяльності та несформованістю діяльнісного ставлення вчителя до педагогічної праці, творчого стилю діяльності.

Зняття цих суперечностей диктує необхідність такої професійно-педагогічної підготовки, котра закріпила б у майбутніх учителів активно-діяльнісне відношення до обраної професійної сфери, творчий стиль діяльності, прагнення до постійного самовдосконалення.

На основі аналізу вузівської практики, систематичного спостереження за діяльністю викладачів ми дійшли висновку, що для успішного формування цього складного особистісного утворення, яке є важливою характеристикою професіоналізму сучасного вчителя, необхідне структурування змісту

педагогічних дисциплін, самостійної роботи та різних видів педагогічної практики з урахуванням специфіки вчительської праці та моделі його особистості; використання методики і технології педагогічної підготовки, побудованої на принципах педагогічної взаємодії, рольової перспективи, задачного підходу, диференціації та індивідуалізації навчально-пізнавальних завдань, методів імітативного моделювання.

З метою формування активної професійної позиції студентів зміст навчальних занять, особливо з педагогічних дисциплін, повинен бути максимально наближений до шкільної практики, що буде розвивати у студентів здатність актуалізувати знання для вирішення професійних завдань, долати консерватизм мислення, сприятиме закріпленню творчого стилю діяльності та спілкування, забезпечуючи можливість створення власного досвіду вчительської діяльності.

Принцип рольової перспективи є механізмом формування у свідомості того, хто навчається, образу ідеального "Я" вчителя, який не збігається із загальною професіограмою, моделлю його особистості. У свою чергу, уява студентів про свій образ ідеального "Я", як вчителя, є найважливішою передумовою самоаналізу, критичного ставлення до себе, систематичного професійного самовиховання.

Технологія навчання, побудована на основі принципу рольової перспективи, являє собою дидактичну систему, яка впливає на мотиваційну, пізнавальну, емоційно-вольову сферу особистості студента, стимулює розвиток професійних якостей та сприяє формуванню індивідуального стилю педагогічної діяльності. Ця технологія передбачає використання завдань та ролей, реалізацію імітаційного моделювання, націленого на розкриття творчого характеру праці вчителя. Шлях реалізації таких завдань полягає в тому, що студент через вирішення проблем професійної спрямованості та програвання різних ролей, які імітують педагогічну діяльність, розвиває здібності та установки на творчий підхід до професійної праці.

Формування активної професійної позиції студента неможливо без активного включення кожного студента у дію, забезпечуючи кожному особистісну залученість до діяльності,

тобто єдність професійної поведінки та реального втілення, оскільки суттєві характеристики цього складного особистісного утворення визначаються якістю діяльності. Тому, ми вважаємо, доцільним зміст та технологію вузівського навчання будувати на підставі задачного підходу та принципу рольової перспективи. Ці принципи реалізуються у педагогічній підготовці через моделювання професійних ситуацій та розв'язування педагогічних задач. Саме ці методи закріплюють у студентів уміння використовувати педагогічну теорію як інструмент педагогічної дії, розвивають творчий підхід до розв'язання навчально-виховних задач, гуманістичний стиль спілкування, позитивне та відповідальне ставлення до вчительської праці.

Методи розв'язування педагогічних задач та моделювання професійних ситуацій передбачають використання таких завдань, суть яких полягає у тому, що через розв'язування проблеми професійної спрямованості у студентів загострюється професійна цікавість, актуалізуються наявні знання, формуються навички педагогічного аналізу та узагальнення, розвиваються педагогічні здібності та професійні установки. Використання цих методів дозволяє подавати навчальну інформацію на змістовно-процесуальному принципі, включати студентів у активну пізнавальну діяльність та впливати на мотивацію, пізнавальну, емоційно-вольову сфери їх особистості, забезпечуючи тим самим формування структурних компонентів професійної позиції.

У зміст педагогічних дисциплін, самостійної роботи та різних видів педагогічної практики були включені такі завдання і вправи, які враховували досвід пізнавальної діяльності студентів, їх активність та самостійність в оволодінні основними структурними компонентами професійної позиції, стійкість зацікавленості до цієї роботи та потреба у постійному професійному самоудосконаленні особистості. При розробці змісту дослідних завдань урахувались такі вимоги:

- завдання представлені у вигляді задач містять конкретну мету, що відповідає специфіці вчительської праці;

- чітко визначені якості та показники професійної позиції, удосконалення яких передбачалося при виконанні завдань;
- об'єм завдань урахував реальний бюджет часу студентів, а характер та зміст – можливості, інтереси, здібності та установки тих, хто їх буде виконувати;
- діяльнісний характер завдань, тобто у процесі їх виконання передбачається відпрацювання дій, що характеризують активність професійної позиції майбутніх педагогів.

Реалізація принципу рольової перспективи у процесі педагогічної підготовки студентів забезпечує особистісно-орієнтовану її спрямованість, практичний зміст, дозволяє задовольнити професійно-ціннісні очікування та орієнтації майбутніх педагогів, створює кожному з них умови для виявлення себе у складній та відповідальній ролі. У дослідній програмі цей принцип здійснюється через використання педагогічних задач, ігор, рольових ситуацій, творчих завдань.

Під педагогічною задачею у науковій літературі розуміють результат усвідомлення суб'єктом дії (студентом) мети навчально-виховного процесу, а також умов та шляхів її здійснення. У задачі виділяють дві сторони: перша – відомий зміст, друга – невідомий зміст, тобто питання. У процесі педагогічної підготовки, точніше, структурування її змісту, ми намагались акцентувати увагу майбутніх вчителів на постановці та пошуку відповідей на педагогічні питання. Педагогічні питання пов'язані з вивченням сутності педагогічних фактів, явищ, процесів. Причому результативність розв'язування поставленої задачі багато в чому залежить від обміркованості студентом педагогічного питання. Обміркованість педагогічного питання означає, що студент розуміє обидві сторони: відомий та невідомий зміст, тобто, що дано та що треба з'ясувати, довести, обґрунтувати у запропонованій педагогічній задачі.

Розв'язування педагогічної задачі як і моделювання педагогічної ситуації, пошук виходу з неї — не механічна дія, а творчість, яка складається із знаходження оптимальних варіантів (або близьких до них) та досягнення педагогічної мети.

ДИАЛОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ ЯК ЗАСІБ ВИРІШЕННЯ КОНФЛІКТІВ У ВНЗ

В данной статье рассматривается понятие "педагогический конфликт" в высшей школе, его негативные и позитивные функции в педагогическом взаимодействии. Автор статьи подчеркивает необходимость формирования у студентов умений диалогического взаимодействия как своеобразного средства и цели решения педагогического конфликта.

The given article considers the concept "pedagogical conflict" in a higher school, its negative and positive functions in pedagogical interaction are examined. The author of the article emphasizes the necessity of formation at the students of dialogical interaction skills as an original mean and purpose of the decision of the pedagogical conflict.

Необхідність прискороного соціально-економічного розвитку суспільства вимагає від системи вищої освіти підготовки висококваліфікованих спеціалістів, здатних самостійно та творчо працювати і розв'язувати непрості завдання. При цьому важливу роль відіграє проблема попередження та конструктивного вирішення конфліктів у вузівському середовищі. Конфлікти в системі вищої школи народжуються як на основі принципових розходжень інтересів, цінностей, переконань, мотивів діяльності тощо, так і на ґрунті щоденних розбіжностей думок, міркувань, прагнень, очікувань. Вузівський конфлікт, як і будь-який інший конфлікт, виникає із конфліктних ситуацій, у ході яких відбувається усвідомлення учасниками протиставлення, тобто студентами, викладачами, протиріч, які можуть виникнути.

Конструктивне вирішення конфлікту залежить від об'єктивного розуміння його суті, причин виникнення всіма його учасниками. У цьому плані важливе значення, на наш погляд, мають сформовані вміння студентів діалогічно взаємодіяти з оточуючими, етика, врахування індивідуальних особливостей учасників педагогічної взаємодії. У зв'язку з цим

метою нашої статті є обґрунтування сутності такого, на нашу думку, розповсюдженого явища як конфлікт, та шляхи його вирішення у практиці навчання у вищій школі шляхом сформованості вмінь діалогічної взаємодії майбутніх учителів.

Конфлікти охоплюють усі сфери життєдіяльності людей, всю сукупність соціальних відносин, соціальної взаємодії. Конфлікт в освітньому процесі є одним із видів педагогічної взаємодії, суб'єктами і учасниками якого виступають викладачі, студенти, малі й великі групи та організації.

Аналіз філософських, соціологічних, психологічних та педагогічних джерел показав, що проблеми конфліктів, їх вирішення і профілактики ще на зорі людської цивілізації захоплювали увагу дослідників. Спроби обґрунтування конфліктологічних проблем та шляхів їх конструктивного вирішення з'явилися в працях Аристотеля, Платона, Ж.-Ж.Руссо та інших. Не випадково в наш час конфлікт став предметом вивчення різних сфер знання: філософії, соціології, психології, педагогіки. Педагогічний аспект аналізу конфлікту акцентує увагу на взаємодії учасників педагогічного процесу, який спрямований на подолання причин суперечностей у взаєминах між студентами, викладачами, а також визначає шляхи вирішення конфліктів.

Розкриваючи основні положення конфліктології науковець М.І.Пірен зазначає, що поняття “конфлікт” походить від латинського *conflictus* (зіткнення). Вона відмічає, що воно не належить до однієї певної галузі знань, оскільки конфлікт – це “соціальний феномен, який проникає в усі сфери людському соціуму, тому його й почали вивчати фахівці різних галузей науки” [3,3-4]. На погляд дослідника, людське життя є суперечливим, і в процесі його кожний індивід “самоутверджується в процесі конфліктологічної взаємодії...” [3,4]. Учені стверджують, що уникнути конфліктів та їх наслідків у процесі життя, що часто бувають достатньо негативними, неможливо. М.І.Пірен стверджує: “Усе, що свідчить про розвиток, дію чи смерть, - проблемне і конфліктне” [3,11]. Науковець звертається до теорії конфліктів кінця ХХ-

початку ХХІ ст. Серед цих теорій відома теорія “корисності” та “негативності”, яку розробив американський вчений М.Амстуті. Останній вважає, що конфлікти є корисними, оскільки вони:

- можуть попередити виникнення серйозних проблем і допомагають розв’язувати їх цивілізованим шляхом;
- стимулюють творчість в колективі, розвивають ініціативу окремих членів колективу;
- можуть прояснити позиції та інтереси окремих членів колективу.

Шкідливими конфлікти бувають тоді, коли вони “ведуть до безпорядку, нестабільності, насильства, уповільнюють та ускладнюють прийняття рішень тощо” [3,28-29].

Такої ж думки дотримується Л.Козер, який стверджує, що “чим більше незалежних один від одного конфліктів, тим краще для суспільства” [3,29]. Розкриваючи причини конфліктів, американські вчені пояснюють їх стилем життя і ментальністю народу. Вони стверджують, що конфлікт “можливий там, де одна людина залежить від іншої” [5,320].

Деяко інша позиція притаманна представникам європейської “Школи людських стосунків”. Європейські вчені вважають, що “конфлікт – це показник неефективної діяльності організації та поганого управління...” [3,37]. Вони вважають, що доброзичливі взаємини в організації можуть запобігти виникненню конфліктів. Майже такої ж думки дотримуються вітчизняні науковці, які розробляють проблеми вирішення конфліктів у психології управління. Так, Л.М.Карамушка, Н.Л.Коломінський та інші стверджують, що конфлікт – це “свого роду можливий показник неправильної управлінської діяльності” [4,7].

Як було вже зазначено, конфлікт як компонент соціального буття людини може виконувати дві функції: позитивну або конструктивну й негативну або деструктивну. Ці функції були визначені за конкретним проявом і наслідками конфлікту Є.А.Дурманенко. Науковець, дослідивши проблеми конфліктів у педагогічному процесі, виділяє “негативні та позитивні функції конфлікту”. Серед негативних функцій Є.О.Дурманенко зазначає такі: “емоційні та часові затрати;

погіршення дисципліни, загострення стосунків; сприйняття опонентів як ворогів; погіршення післяконфліктної взаємодії; важке відновлення стосунків; надмірне захоплення конфліктною взаємодією” [2,47]. Позитивними функціями конфліктів, з погляду того ж науковця, є: “діагностика відхилень у функціонуванні колективу; джерело інновацій, стимул до зміни і розвитку; виявлення можливих опонентів; встановлення відносно стабільної структури взаємовідносин; розрядка напруженості, створення нормального мікроклімату; відновлення нормативних і фізичних параметрів колективу” [2,47].

Важливою функцією конфлікту в вищій школі є активізація соціальних зв'язків, надання взаємодії студентів та їх відносинам більшої динамічності та мобільності. Для студентських колективів важливим є згуртування, яке особливо яскраво проявляється у процесі вирішення тієї або іншої конфліктної ситуації. На нашу думку, із означених позитивних функцій конфлікту, до суттєвих варто віднести “джерело інновацій та стимул до зміни та розвитку”. Лише у процесі конфліктної взаємодії, у яку включаються викладачі і студенти, та з появою перших позитивних результатів інноваційних технологій, вирішення педагогічного конфлікту набуває конструктивного значення. Адже саме конфлікт стимулює ініціативу, творчу активність, пошук нестандартних педагогічних методик, що в результаті веде до підвищення ефективності освітнього процесу, зростання якості знань студентів, особистісного їх розвитку. Таким чином, якщо конфлікт виникає на об'єктивній основі, він зміцнює співробітництво учасників навчально-виховного процесу, вони працюють над вирішенням спільних проблем і мають єдину мету і прагнення. Проте, як свідчить практика, не завжди конфлікт виконує позитивну функцію.

Є.А.Дурманенко, дослідивши способи попередження та регулювання конфліктів у вузі, підкреслює, що важливою умовою успішної діяльності вищого навчального закладу є “розвиток комунікативних умінь у всіх учасників навчально-виховного процесу, високого рівня їхньої культури спілкування,

навичок конструктивного вирішення конфліктних ситуацій” [2,193]. Ми розділяємо думку науковця про те, що діалог можна розглядати як мету, і як засіб вирішення конфлікту. Адже у вузівському педагогічному процесі поширеним є монолог; а у діалозі головне – “не тільки говорити і слухати, але і почути співрозмовника й бути почутим” [2,194]. У педагогіці діалог розуміють і формально, тобто як обмін репліками двох або більше людей, і змістовно, тобто як специфічний спосіб реалізації сутності людини через зіставлення і взаємовплив позицій партнерів.

Діалогічна взаємодія опосередкована предметом діалогу. Як зазначають науковці В.В. Андрієвська, Г.О.Балл, А.Г.Волинець та інші, діалоги реалізуються за двома основними принципами – “кооперації та конфронтації”. На їх погляд, “в обох випадках сторони діалогу утворюють колективний суб’єкт” [1,37]. Для принципу “кооперації” підґрунтям служать спільні цілі, інтереси, правила та готовність до взаємодопомоги та співробітництва. Для “конфронтації” мінімальною умовою виникнення “колективного суб’єкта” є визнання загальних правил діалогу.

Фахівці у сфері спілкування (як зарубіжні, так і вітчизняні) зазначають, що майже 80 % робочого часу працівників, зайнятих управлінською діяльністю, припадає на роботу з людьми. Разом з тим, вважають вони, ефективно спілкуватися вміють далеко не всі (навіть керівники). Так, 60% англійських, 73% американських і майже 86% японських менеджерів вважають невміння спілкуватися основною перешкодою на шляху досягнення мети їхньої організації [3,60].

Отже, для профілактики конфліктів, а також у періоди проблемних ситуацій в освітньому процесі важливо сформувати вміння діалогічної взаємодії у студентів та навчитися мистецтву так званих тактичних ходів.

Сьогодні, як ніколи, гостро стоїть проблема особистісного розвитку й досконалості студента, викладача. Лише сильна особистість, яка вміє і може конструктивно вирішувати конфлікти, а не уникати їх, готова працювати, виробляти власні стратегії поведінки, самостійно мислити,

здійснювати моральний вибір і нести за цей вибір відповідальність.

Проблема педагогічних конфліктів у вищій школі є надзвичайно актуальною. Над шляхами їх вирішення плідно працювали і продовжують працювати педагоги, психологи, й соціологи. Вона є специфічною ще й тому, що в зіткненні беруть участь молоді люди, які не володіють достатнім досвідом, вміннями та навичками спілкування та іншими якостями, набутими у процесі життєдіяльності. Діалог у вузі потребує сформованості таких умінь у студентів, як: правильно і оперативно орієнтуватися в умовах спілкування; правильно планувати і здійснювати діалог; швидко і точно знаходити адекватні комунікативні засоби, що відповідають як творчій індивідуальності викладача, так і студентів; постійно відчувати і підтримувати зворотній зв'язок у спілкуванні. У зв'язку з цим слід зазначити, що сформованість умінь студентів діалогічно взаємодіяти, толерантно відноситись до думок інших, навчитися уважно вислуховувати та аргументовано доводити свої позиції виступають необхідними передумовами становлення всього комплексу педагогічних здібностей майбутніх учителів.

Література

1. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Кн. для вчителя: Навч. посібник / Упоряд. В.В. Андрієвська, Г.О.Балл, А.Г. Волинець та ін. – К.: АПН України, Інститут психології ім. Г.С.Костюка, 1997. – 136 с.
2. Дурманенко Є.А. Конфлікти в педагогічному процесі: Монографія. – Луцьк: РВВ “Вежа” Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2004. – 287 с.
3. Пірен М.І. Конфліктологія: Підручник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: МАУП, 2003. – 360 с.
4. Коломінський Н.Л. Психологія педагогічного менеджменту. – К.: Освіта, 1996. – 249 с.
5. Тейлор Ф.У. Менеджмент: Пер. с англ. – М.: Высшая школа, 1992. – 679 с.

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЧИННИК СТИМУЛЮВАННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ

У статті обґрунтовується необхідність модернізації підготовки кадрів в умовах вищої школи. Акцент робиться на особистісно орієнтованому навчанні як чиннику стимулювання творчої активності студентів, їх готовності до творчої професійної діяльності.

The article grounds the necessity of modernization of preparation of specialists on condition of higher school. The assent is made on personally oriented teaching as the factor of stimulating creative activity of students, their readiness to creative professional activities.

Одним із стратегічних завдань модернізації освіти в Україні відповідно до “Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті” є формування освіченої творчої особистості. Нині в суспільстві складається соціальне замовлення на творчу особистість, для якої творча діяльність є життєвою потребою, а головним показником - творча активність.

Ця проблема не нова. Психолого-педагогічні дослідження Л.С.Виготського, С.У.Гончаренка, Ю.М.Кулюткіна, М.О.Лазарева, В.І.Лозової, Н.В.Палехи, Н.О.Половнікової, С.О.Сисоевої, Т.І.Шамової, Г.І.Щукіної та ін. дають ґрунтовну підставу вважати: визначальною якістю творчої особистості є її творча активність, що розглядається як інтегративна характеристика особистості, в якій, з одного боку, відображені нові глибокі утворення у структурі особистості (творчі потреби, мотиви, вимоги), а, з іншого, – знаходять свій вираз якісні зміни в діяльності, яка стає цілеспрямованішою, продуктивною.

Творча активність як характеристика особистості сучасного фахівця дістала психологічне обґрунтування в працях Б.Г.Ананьєва, О.О.Бодальова, У.Джемса, О.Г.Ковальова, Г.С.Костюка, О.М.Леонтьєва, Ж.Піаже, С.Л.Рубінштейна та

багатьох інших.

Мета нашої статті – показати, що цілеспрямованість і систематичність музично-педагогічної підготовки, при дотриманні виявленої й експериментально перевіреної сукупності дидактичних умов її організації, забезпечить керованість і результативність процесу особистісно орієнтованого навчання як чинника стимулювання творчої активності майбутніх учителів музики, їх готовності до творчої професійної діяльності.

Творча активність – це інтегративна особистісно-діяльнісна характеристика, яка зумовлює перетворюючу креативну спрямованість особистості, що базується на творчих здібностях, високому рівні духовності та активності, соціальних знаннях і творчо орієнтованій мотивації. Творча активність – головний чинник професіоналізму вчителя, його професійної діяльності. Але аналіз вузівської практики свідчить про те, що у традиційній формі навчання не достатньо забезпечується формування у студентів необхідного рівня творчої активності, готовності до творчої діяльності. Тому на сучасному етапі розвитку системи освіти відбувається перехід до особистісно орієнтованого навчання.

Сучасні вимоги до реалізації особистісно орієнтованого навчання сформульовані в працях К.О.Абульханової-Славської, Н.А.Алексєєва, Л.І.Анциферової, О.Г.Асмолова, І.Д.Беха, Є.В.Бондаревської, В.В.Давидова, С.В.Кульневича, В.О.Моляка, С.Д.Максименка, В.В.Серікова, І.С.Якиманської та інших.

Особистісно орієнтоване навчання – це таке навчання, центром якого є особистість студента, його самобутність, самоцінність: суб'єктний досвід кожного спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом навчання [7,8]. Метою особистісно орієнтованого навчання є створення максимально сприятливих умов для розвитку і саморозвитку особистості студента, виявлення та активного використання його індивідуальних особливостей у навчальній діяльності.

Організація навчального процесу як особистісно орієнтованого навчання ґрунтується на знанні фізіологічного, творчого, особистісного, інтелектуального потенціалу студентів,

а також морально-психологічних умов, створених у навчальних колективах. Саме це і забезпечує гармонійний розвиток студентів і вчителів, як особистостей.

Ми вважаємо, що стимулювання творчої активності студентів у процесі особистісно орієнтованого навчання вищої педагогічної школи буде протікати успішно за таких умов:

- організація навчального процесу на принципах педагогічної взаємодії, співпраці та співтворчості;
- розробка методичного забезпечення, що стимулює творчий інтерес і пізнавальні потреби студентів;
- навчання їх способам творчої діяльності шляхом урізноманітнення форм і методів навчальної роботи, використання сучасної технології та організації навчально-творчого процесу на основі рольової перспективи, імітаційно-ігрового, задачного та діалогічного підходів;
- стимулювання творчого потенціалу та творчої активності студентів за допомогою створення ситуацій успіху і свободи вибору під час розв'язання навчально-творчих завдань;
- розробка чітких критеріїв оцінки професійних набутків студентів при моделюванні навчальних ситуацій.

Ми вважаємо, що особистісно орієнтоване навчання у вищій школі забезпечує сприятливу ситуацію, у якій здійснюється стимулювання творчої активності студентів та їх готовності до творчої професійної діяльності.

Особистісний компонент змісту освіти неможливо репрезентувати у звичайній програмно-інструктивній формі. Особистісно орієнтований зміст може бути заданим тільки в моделюванні колізійних ситуацій у навчанні, які активізують пізнавальну діяльність, самостійність і творчість її учасників.

На етапі констатуючого експерименту нами виявлявся рівень сформованості творчої активності студентів і причини, що гальмують позитивну її динаміку; наявність залежності між характером музично-естетичної підготовки й рівнем виявлення в майбутніх учителів музики цього складного особистісного утворення. У ході дослідження було встановлено, що 40% студентів, які брали участь в експерименті, усвідомлюють роль творчої активності у власному професійному зростанні, але 68%

з них займають пасивну позицію на навчальних заняттях, у їхній пізнавальній діяльності переважає відтворення готової інформації. Причини такої суперечності майбутні вчителі музики пояснюють браком часу, 46% з опитаних змушені поєднувати навчання з роботою, 34% студентів засвідчили невміння самостійно працювати, 43% не володіють методикою самовиховання. Була виявлена негативна тенденція ставлення студентів до музично-педагогічної підготовки з переходом на старший курс. Якщо для першокурсників мотив „цікава професія” був провідним у 81,6% опитаних, то серед третьокурсників його назвали тільки 51,5%.

Під час аналізу відвіданих занять з предметів музично-педагогічного циклу було виявлено, що на 68% з них були відсутні будь-які заходи щодо стимулювання творчої активності студентів. Причину такого становища варто шукати в невідповідності викладачів вищої школи до роботи з формування у майбутніх учителів цього важливого показника їхнього професіоналізму.

У ході констатуючого експерименту була виявлена залежність між орієнтацією студентів на творчість і активність у навчальному процесі, рівнем їхньої музичної підготовки й ставленням до обраної професії. Спостереження й аналіз характеру діяльності студентів засвідчили, що в основному в них переважає низький рівень їхньої орієнтації на активно-творчий підхід до вирішення навчальних завдань і оволодіння професією.

Для покращення процесу формування творчої активності студентів ми пропонуємо комплекс творчих завдань.

Наприклад, *завдання 1*. Мета – формувати уміння аналізувати взаємозалежність поетичної, образної уяви й засобів її втілення в музично-композиційні форми.

У ситуації „якби ми були композиторами” визначити засоби музичної виразності для передбачуваного творення: „Пташина полька”, „Хід ведмедів”, „Марш слонів”, „В акваріумі”, „Грім”, „Гном” і ін. і зобразити на музичному інструменті. Завдання виконується на групових заняттях з методики музичного виховання.

Завдання 2. Мета: виявити в студентів здатність до оригінального вирішення навчального завдання.

Пропонується підготувати музичну імпровізацію (гармонійну, ритмічну, мелодійну й ін.) на уже відомий музичний твір.

Музичний матеріал: українська народна пісня „Цвіте терен”; Дж.Гершвін. „Я відчуваю ритм”; С.Ромберг. „Тихо, як при сході сонця”.

Завдання 3. „Досвід імпровізації музичних образів”.

Мета: виявити уміння студентів імпровізувати при створенні музичних образів.

Інструкція: студентам пропонуються дві музичні замальовки для прослуховування, виразити свої враження у формі імпровізації на музичному інструменті.

Музичний матеріал: К.Сен-Санс. Сюїта „Карнавал тварин”; Дж.Гершвін. Колискова з опери „Поргі і Бесс”. Виконання завдання перевіряється на практичному занятті.

Завдання 4. „Творча оригінальність”.

Мета: виявити в студентів здібність до оригінального вирішення навчального завдання.

Інструкція: пропонується підготувати музичну імпровізацію (гармонійну, ритмічну, мелодійну та ін.).

Музичний матеріал: Українська народна пісня „Ой лопнув обруч”; Л.Колодуб. “Веселе негрятко”; Г.Сасько. Сюїта „Граю джаз”: Джаз-вальс, Блюз, Регтайм. Завдання виконується протягом 40-45 хвилин і оцінюється на індивідуальному занятті.

У модельованих навчальних ситуаціях активний не тільки учень, але і вчитель. Особистісно орієнтоване навчання передбачає розвиток критичного мислення студентів, що неодмінно потребує діалогічної ситуації, здатності до уяви, фантазії, імпровізації, вільної творчої діяльності. Воно забезпечує організацію занять з урахуванням основних характеристик особистості студента та специфіки професійної діяльності сучасного вчителя. Особистісно орієнтоване навчання дозволяє максимально розкрити всю багатогранність та неповторність індивідуальних особливостей студента. Це в

свою чергу дозволяє йому в подальшому самореалізовуватись в соціально-педагогічному середовищі, яке швидко змінюється.

В цілях становлення активної творчої позиції майбутніх учителів музики ми також пропонуємо використовувати різні форми позакласної роботи: рольові ситуації, музичні замальовки, диспути, дискусії з музичних та педагогічних питань, музичні вечори, дидактичні ігри, конкурси „Шукаємо таланти”, музичні концерти, конкурси студентських творчих робіт, науково-методичні семінари тощо.

Наприклад, рольові ситуації „студент-учитель”, „група-клас” дозволяють придбати майбутньому вчителю досвід поведінки в обставинах, близьких до музично-педагогічної діяльності.

Мета їх – виявлення характеру музичних дій студентів у запропонованих ситуаціях-вправах. Рольові ситуації не потребують додаткової підготовки та звичайно проводяться без неї.

Завдання 1. У ситуації „якби ми були композиторами” скласти музичні ілюстрації до казки, характеристику кожного образу багатопланового за своїм емоційно-образотворчим насиченням, з подальшим інсценуванням цієї казки. Наприклад, у ході оповідання казки Х.К.Андерсена „Русалочка”: тема Підводного царства, пісня Русалочки, буря, житло відьми тощо. Мета – вироблення умінь уявляти художній образ і втілювати його в реальному звучанні.

Рольові ситуації використовуються в системі з іншими методами навчання, що забезпечує цілісне включення в навчальний процес всіх сфер особистості студента: емоційної, інтелектуальної. Рольові ситуації забезпечують умови не лише для міжособистісного спілкування в штучно створених обставинах, але й для відпрацювання професійних дій.

Однак, проведене дослідження не є вичерпним у розробці цікавлячої проблеми. Виконана робота дозволяє побачити перспективи подальшого вивчення проблем якості підготовки сучасних фахівців, у тому числі і вчителів музики, у світлі вимог Болонського процесу. З вивченням цих питань ми пов'язуємо подальшу дослідницьку роботу з визначення шляхів

підвищення якості підготовки сучасного вчителя музики і забезпечення достатнього і високого рівня їхнього професіоналізму.

Література

1. Выготский Л.С. Психология творчества. – М., 1968. – 420с.
2. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. – М.: Просвещение, 1985. – 128с.
3. Лазарев М.О. Основи педагогічної творчості: Навчальний посібник для пед. ін-тів / Сумський держ. пед. ін-т ім. А.С.Макаренка. – Суми: ВВП“Мрія-1”-ЛТД, 1995.- 212с.
4. Сисоева С.О. Основи педагогічної творчості вчителя. Навч. посіб. – К.: ІСДОУ, 1994. – 112с.
5. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 208с.
6. Шукина Г. И. Активизация познавательной деятельности в учебном процессе: Уч. пос. для пед. ин-тов. - М.: Просвещение, 1979. - 160с.
7. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М: Сентябрь, 1996. – 226с.
8. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. – 1995. - № 2.– С.31-42.

С.П.Білоконний

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ ДО ТВОРЧОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В статтє рассматриваются условия формирования профессиональных качеств будущего учителя.

The article deals with the conditions for forming professional qualities of a future teacher.

Оновлення та реформування освіти в Україні зумовило зміни у змісті й організації діяльності шкіл, що позначилось на активності прояву їхньої інноваційної спрямованості. Тож особливої актуальності набуває проблема адекватного кадрового забезпечення: потребою школи і суспільства є педагоги-професіонали, які знаються на тенденціях, напрямках,

процесах сучасної педагогіки, здатні творчо підходити до організації навчально-виховної діяльності учнів на уроках та в позаурочний час.

Творча діяльність вчителя знаходить своє відображення у розробці й впровадженні елементів нового змісту освіти, нових навчально-виховних технологій, зміцненні зв'язків школи з наукою, використанні світового педагогічного досвіду. Це вимагає змін у методологічній і технологічній підготовці студентів: формування у них інтересу до інноваційних процесів, світоглядної педагогіки; спонукання їх до пошуку способів підвищення ефективності навчально-виховного процесу. Такий підхід до формування професійних якостей майбутнього вчителя є однією з передумов підготовки педагога-новатора із творчим, науково-педагогічним мисленням.

Вивчення проблеми формування особистості майбутнього вчителя репрезентовано у психолого-педагогічній літературі широким колом дослідників (Ф.М.Гоноболін, О.В.Скрипченко, Н.В.Кузьміна, М.М.Левіна, В.О.Сластьонін, Л.В.Кондрашова, О.Г.Мороз, Р.І.Хмелюк, Л.П.Вовк, В.І.Бондар, А.В.Мудрик, В.І.Луговий, В.Г.Кузь та ін..).

Сьогодні науковці пропонують різноманітні концепції навчання та виховання у вищих закладах освіти і відповідні технології для їх реалізації. Вагомий внесок у теорію та практику підготовки педагогічних кадрів зробили В.О.Сластьонін, Л.В.Кондрашова, О.Г.Мороз, Р.І.Хмелюк, Л.О.Хомич, Л.В.Григоренко та ін. В їхніх працях досліджуються різноманітні аспекти вдосконалення професійної підготовки студентів; розкриваються основні функції майбутнього спеціаліста, що забезпечують ефективність його адаптації до реальної професійної діяльності. Основна увага приділяється підготовці творчої особистості майбутнього спеціаліста.

Проблема підготовки вчителя історії до творчої педагогічної діяльності поки що не знайшла всебічного відображення у наукових дослідженнях.

Серед навчальних дисциплін, що опановуються студентами історичного факультету, одне з провідних місць займає методика навчання історії у школі. Саме ця дисципліна

разом з педагогікою і психологією сприяє розвиткові педагогічного мислення студентів.

Відповідно до нової мети сучасної шкільної історичної освіти, пріоритет надається не *предметному аспекту* (кількості інформації, що її запам'ятав учень), а *мотиваційному, аксіологічному* (ціннісному) та *процесуальному*. Учні мають розуміти природу і сутність наукових історичних знань, критично сприймати інтерпретації історичного процесу істориками, бути здатними дати його власне бачення та аргументоване тлумачення [4,19]. Саме тому студенти, майбутні вчителі історії, повинні добре знати механізми впливу на розвиток особистості учня засобами змісту шкільного курсу історії.

Одним із шляхів підготовки студентів до творчої професійної роботи є залучення їх до активної пізнавальної діяльності. Практика свідчить, що ефективними засобами активізації пізнавальної діяльності студентів можуть бути: проблемний виклад матеріалу; частково-пошуковий метод у процесі опрацювання методичної літератури; участь у дебатах, диспутах, дискусіях, громадянських форумах; виконання науково-дослідницьких робіт (підготовка рефератів, написання курсових та кваліфікаційних робіт). Так, наприклад, під час вивчення теми „Урок історії. Його типи та побудова” викладач, активізуючи знання своїх вихованців з педагогіки (дидактики), пропонує студентам пригадати різні класифікації уроків (Г.І.Шукіна, В.О.Онищук, Б.П.Єсіпов, М.О.Данилов), а потім визначити *особливості побудови уроку історії*, спираючись на основні положення сучасної методики [1,60-64; 3, 151-192].

До практичного заняття майбутні вчителі повинні *розробити конспект уроку* (тему, мету та тип його з відповідною структурою студенти обирають самостійно). Алгоритм виконання цього завдання передбачає такі кроки:

- вивчення історичної літератури з обраної теми;
- опрацювання методичної літератури з метою визначення методів, прийомів, засобів організації навчальної діяльності учнів на уроці;

- висунення припущень стосовно можливих шляхів активізації пізнавальної діяльності школярів та розробка власного розгорнутого конспекту уроку з обраної теми;
- підготовка наочності, фрагментів історичних документів, картографічних джерел тощо.

Виконуючи завдання, студенти детально опрацьовують методичну літературу, виокремлюють та аналізують ті рекомендації, що стосуються організації діяльності учнів при вивченні певної історичної інформації; моделюють майбутній урок. Крім того, кінцевим результатом їх творчого пошуку можуть бути оригінальні ідеї, нестандартні підходи в управлінні навчальною діяльністю учнів.

Для підтримки інтересу майбутніх вчителів історії до нового в сфері освіти доцільно звертати увагу студентів на новітні освітні концепції, основні орієнтири в освітній галузі країни. Це передбачає ознайомлення студентів із Законом України „Про загальну середню освіту”, з положеннями про реформування навчально-виховного процесу у школі, викладеними у Національній доктрині розвитку освіти в Україні, з сучасними педагогічними технологіями, творчими доробками вчителів-новаторів тощо.

Значущість теоретичних знань з психолого-педагогічних та методичних дисциплін студенти усвідомлюють під час виконання курсових та кваліфікаційних робіт. *Курсова робота* – це одна із важливих ланок у підготовці майбутнього вчителя до творчої професійної діяльності, „перша сходинка до педагогічної мудрості” (В.О.Сухомлинський). *Кваліфікаційна робота* – це комплексне наукове дослідження, яке підтверджує рівень професійної підготовки випускника, його здатність до творчого поєднання теоретичних знань, передового педагогічного досвіду з власними умінями здійснювати спостереження та проводити експериментальне навчання.

Виконуючи самостійно такі наукові дослідження, студенти поглиблюють теоретичні знання з обраної теми, розвивають педагогічне мислення, вчать діагностувати стан конкретної проблеми у сучасній школі та визначати шляхи

активізації навчально-виховного процесу, підвищення його результативності.

Володіючи теоретичними знаннями про шляхи та механізми вдосконалення змісту навчання учнів, студенти-історики під час проходження педагогічної практики мають реальні можливості проявити свої творчі здібності у доборі навчального матеріалу для викладання певних тем, у використанні цікавих відомостей із суміжних дисциплін (література, образотворче мистецтво, народознавство тощо).

Слід зазначити, що історія як шкільний предмет має величезний виховний потенціал. Це вимагає ознайомлення майбутніх вчителів з технологією національного виховання.

Вивчаючи основи технології формування національно-патріотичних рис учня, студенти усвідомлюють, що формування національної самосвідомості особистості – це один з найважливіших напрямків національного виховання. Завдяки йому в учнів формується “система основних компонентів духовного світу: народний світогляд, національний характер і темперамент, національний спосіб мислення, народна мораль етика та естетика, національна свідомість і самосвідомість” [2]. Так, наприклад, вивчення курсів „Вступ до історії України” (5 кл.), „Історія України” (7-9 кл.) з використанням здобутків національної культури сприятиме глибшому усвідомленню учнями вагомості матеріальних та духовних надбань українців минулого, вихованню у них відчуття власної причетності до історії своєї Батьківщини.

Отже, підготовка майбутніх вчителів історії до творчої педагогічної діяльності ґрунтується на сформованості у студентів навичок працювати з психолого-педагогічною, методичною та іншою фаховою літературою, умінь педагогічного бачення проблем навчання історії сучасних школярів, здійснення пошуку шляхів активізації пізнавальної діяльності учнів та вдосконалення ефективності навчально-виховного процесу.

Література

1. Комаров В.О. Методика навчання історії в школі.-Кривий Ріг: Видавничий дім, 2003.-106 с.

2. Концепція національного виховання // Рідна школа.-2000.- №5.- С.42-61.
3. Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе.- М.: Владос, 2002.-240 с.
4. Фідря О. Методологія історії та формування хронологічних і просторових компетенцій учнів // Історія в школі.-2003.- №3.- С.18-23.

О.В.Марк

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ-ФІЛОЛОГІВ ЗАСОБАМИ ДІАЛОГІЧНИХ СИТУАЦІЙ

В статье рассматривается проблема формирования профессиональной компетенции будущих учителей-филологов в контексте диалогизации обучения.

This article considers the problem of the formation of the professional competence of a teacher in the context of making the training more dialoguing.

Формування професійної компетенції майбутніх викладачів-філологів як соціально-педагогічна проблема зумовлена об'єктивними потребами суспільства, модернізацією освіти і зміною світоглядної парадигми.

Особистісно-орієнтований напрямок педагогічного процесу, формування гуманістичної спрямованості, в якому передбачається розвиток, насамперед, діалогічної свідомості та мислення, діалогічного буття, сприяє вирішенню суперечностей, які 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, між вимогами до педагогічного професіоналізму та існуючим станом професійної компетентності викладачів.

Проблема професійної підготовки педагога розглядається в працях Я.А.Коменського, Д.Дідро, 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.Зязюна, Л.В.Кондрашової, В.А.Кан-Каліка. Питання формування компетентності майбутнього фахівця знайшли місце в роботах П.К.Волинського, Т.Ф.Бугайло, Є.Азимова, 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 у спілкуванні; Н.Хомського, С.Л.Братченко в дослідженнях з лінгвокомунікативних аспектів мовлення.

Серед новітніх досліджень з проблеми формування педагогічної компетентності слід виокремити роботи А.В.Хуторського, Н.І.Білоконної, О.Семенов, В.Шуляр, О.М.Пехоти, С.О.Сисоєва, 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 професійної компетенції свідчить, що достатньо глибоко розроблено окремі її аспекти, проте залишилося поза увагою науковців і методистів проблема формування професійної компетенції майбутніх викладачів-філологів в діалогічному аспекті, зокрема в діалогічних ситуаціях.

Професійна компетентність учителя визначається Л.В.Кондрашовою як “єдність теоретичної й практичної готовності до педагогічної діяльності” та характеризує її професіоналізм [2:98]. На нашу думку, основу професійної компетенції майбутніх викладачів-філологів складають лінгвістичні, мовні педагогічні та комунікативні компетенції. У склад лінгвістичної компетенції входять знання про іноземну мову як суспільне явище, про зв’язок мови й мислення, зв’язок з культурою, історичним досвідом і розвитком, а також уміння оперувати набутими лінгвістичними знаннями у професійній діяльності. Мовна компетенція передбачає опанування мовною

системою на рівні фонетики, лексики, морфології, граматики, синтаксису, стилістики тексту і ступінь володіння цими уміннями. Педагогічна компетенція майбутнього викладача філолога базується на знанні теорії та практики навчання, теорії виховання, дидактичних закономірностей навчального процесу, а комунікативна компетенція пов'язана з мовленнєвою діяльністю та культурою мови, вмінням строїти та вести діалог.

Вузівське 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 мовленнєвих ситуаціях, наближених до реальних процесів спілкування та педагогічної взаємодії.

Враховуючи актуальність побудови навчального процесу на принципах діалогічного спілкування, проблема підготовки майбутніх викладачів та їх професійної компетенції висвітлюється в багатьох працях О.Абдулліної, А.Алексюка, А.Бойко, О.Дубасенюка, Л.Кондрашової, Н.Кузьміна, О.Мороза, В.Сластьоніна та ін.

Слід зазначити, що діалогічна форма навчання не є новою в педагогіці. Її дослідженням займалися видатні філософи, педагоги та вчені в різноманітних аспектах. Сократ і Платон розглядали діалог як засіб пізнання, знаходження істини; Ф. Шлейермахер – як засіб самосвідомості, самопізнання особистості; М. Бубер, К. Яксперс – як засіб духовного єднання людей та їхнього духовного просвітлення.

У науково-лінгвістичній літературі, зокрема В.Г.Беркаш, З.В.Валюсинська, Л.Л.Гураль, Л.П.Якубинський, діалог трактується як форма мовного обміну й діяльності, засіб вираження логічного ланцюга думок і суджень. Роль спілкування, у тому числі діалогічного, у продуктивній навчальній діяльності досліджували Б.Г.Ананьєв, Л.І.Божович, О.В.Запорожець, О.М.Леонтьєв, Х.Й.Лійметс, М.І.Лісіна, Б.Ф.Ломов, А.В.Мудрик, В.М.М'ясищев.

Дидактичні можливості діалогу, його ролі в навчанні розглядали Ц.Йотов, Д.І.Ізаренков, С.Ю.Курганов, Г.М.Кучинський, Т.К.Мухіна, Ю.В.Сенько, В.А.Скалкін, Є.М.Соколов, М.М.Соломадін, С.Л.Рябцева. Розвивальні можливості продуктивного або творчого діалогу використані дидактами в обґрунтуванні теорії проблемного навчання (А.Алексюк, В.Біблер, І.Ільницька, В.Кудрявцев, О.Матюшкін, М.Махмутов, В.Оконь, А.Фурман). Вимоги до педагога, який учить навичок усної комунікації розроблялися в працях Д.Болью, Д.Коллера, Дж.Кролла, Дж.Мартіна, К.Макдоуелла, К.Роджерса, М.Ліпмана. Діалогічний підхід до підготовки вчителя висвітлюється З.І.Белоусовим, Б.І.Криловим, С.А.Шейнім, Є.Н.Шияновим, Т.С.Яценко. Діалогізація навчального процесу розроблялася В.Ф.Літовським, Т.А.Цукерманом, В.А.Кан-Каликом, Г.А.Ковальовим.

Виходячи з парадигми гуманізації й особистісно-орієнтованого напрямку навчального процесу педагогіко-теоретики О.М.Алексюк, Г.С.Батищев, С.Г.Гончаренко, Л.В.Кондрашова, В.Ф.Паламарчук акцентують увагу у своїх працях на розробці нових підходів до процесу навчання, та обґрунтовують використання діалогічного підходу до його організації.

Таким чином, ідея діалогізації навчання, а саме моделювання різноманітних діалогічних ситуацій, на думку Л.В.Кондрашової, містить у собі значні дидактичні можливості для підвищення професійного інтересу студентів, розвитку їх педагогічних та комунікативних здібностей і є засобом розвитку особистості студента [2;70], а водночас, його професійної компетенції.

Виконання цього завдання передбачає створення таких умов, за яких уможливується реальне використання мови, зокрема іноземної мови, як засобу спілкування, що, у свою чергу, можливо за рахунок застосування діалогічних мовленнєвих ситуацій.

У вітчизняній і зарубіжній літературі поняття “ситуація” розглядають як “стимул для здійснення мовленнєвих дій” [7;121]; як “деяке єдине ціле, що ґрунтується на досвіді і

яке дозволяє учасникам бесіди створювати завершений діалог” [8;1-2]. У межах комунікативного методу навчання іноземних мов ситуація розглядається як основа навчання іноземної мови. На думку В.Л.Скалкіна, комунікативні ситуації “складають основу структури всієї усномовленневої комунікації” [7;14].

Ю.І.Пассова дає, на нашу думку, найбільш точне визначення поняття “ситуація”. Автор цілком справедливо називає її “динамічною системою взаємин тих, хто спілкується, ґрунтуючись на відображенні об’єктів і подій зовнішнього світу, породжує потребу в цілеспрямованій діяльності для вирішення мовленнево-розумового завдання й живить цю діяльність” [5;169].

Можливість виникнення таких мовленевих ситуацій для спілкування іноземною мовою під час аудиторної роботи надзвичайно обмежена. Вона зовсім не порівнювана з виникненням природних ситуацій під час спілкування рідною мовою. Проте відсутність іншомовного середовища для студентів може бути заповнене методично продуманими заняттями, основна мета яких – створення числених штучних, уявних, але цілком конкретних ситуацій спілкування. Звичка активно послуговуватися усною іноземною мовою в таких ситуаціях допоможе студентам застосовувати її й у природних комунікативних ситуаціях.

Тому, за Л.В.Кондрашовою, ми вважаємо, що моделювання діалогічних мовленевих ситуацій має базуватися на таких принципах:

- вибір найбільш цікавої та корисної ситуації для учасників;
- зв’язок ситуації з відомим матеріалом;
- наявність сприятливого емоційного клімату;
- колективно-консультативна роль викладача;
- розподіл ролей з урахуванням інтересів та можливостей студентів.

Використання діалогічних мовленевих ситуацій сприяють моделюванню типових ситуацій реального спілкування, які будуть предметно й змістовно зв’язані з процесом навчання та попереднім досвідом студентів.

Таким чином, професійна компетенція невід'ємно зв'язана з комунікативним досвідом та педагогічною діяльністю майбутнього викладача філолога й формується засобами діалогічних мовленнєвих ситуацій.

Література

1. Абасов З. Діалог в учебном процессе// Народное образование. – 1993.-№ 9-10. – С.43-45.
2. Кондрашова Л.В. Процесс обучения в высшей школе. – Кривой Рог, 2000. -218 с.
3. Кондрашова Л.В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися. - М.: Прометей, 1990. -160 с.
4. Пахомова О.В. Професійна компетенція майбутнього вчителя іноземної мови як показник його професіоналізму.// Педагогіка вищої та середньої школи: Збірник наукових праць. – Кривий Ріг: КДПУ, 2005.- Вип. 9.- С.102-109.
5. Пассов Е.И. Ситуация, тема, социальный контакт // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. А.А.Леонтьев. - М.:Русский язык, 1991. – С.162-173.
6. Риверс У. Пусть они говорят то, что им хочется сказать! // Методика преподавания иностранных языков за рубежом /Сост. Е.В.Синявская, М.М.Васильева, Е.В.Мусницкая. – М.: Изд-во “Прогресс”, 1976. – Вып.2.- С.226-232.
7. Скалкин В.Л., Рубинштейн Г.А. Речевые ситуации как средство развития неподготовленной речи // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. А.А.Леонтьев. – М.: Русский язык, 1991. – С.154-161.
8. Скалкин В.Л. Коммуникативные упражнения на английском языке. - М.: Просвещение, 1983. – 144с.

О.Г.Каверина

РАЗВИТИЕ ИНТЕГРАТИВНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

Розвиток інтегративних характеристик педагога передбачає цілісну єдність загальних професійних вимог до

викладання іноземної мови і вимог, пов'язаних з реалізацією профільного навчання.

Під інтегративними характеристиками педагогів як керуючих освітнім процесом по освоєнню системи знань, умінь і навичок іноземної мови ми розуміємо єдність психологічного, педагогічного і предметного компонентів їхньої професійної діяльності, необхідних для реалізації інтеграційних процесів на рівні внутріпредметних і міжпредметних зв'язків дисципліни "іноземна мова".

The teacher integrative characteristics as the English Language education process managers are thought to be the whole unity of their professional activity psychological, pedagogical and subject components, necessary for the integration process implementation on the level of English Language various subject links.

Высшая школа как социальный институт выступает одной из важных подсистем общества наряду с производством, наукой, культурой. Закономерности развития общества и в первую очередь материального производства оказывают, как известно, определяющее влияние на характер внутренних закономерностей функционирования и развития высшей школы. В связи с этим анализу интеграции в высшей школе должно предшествовать рассмотрение аналогичного процесса в обществе. Крайне важно определить и содержание интеграции как общенаучной категории.

В психолого-педагогической науке проблема межпредметных связей исследовалась в разных направлениях. Так, изучением сущности и типологии межпредметных связей занимались М.Белый, А.Еремкин, П.Кулагин, Н.Лошкарева, В.Максимова и др.

Проблема практической реализации межпредметных связей в учебно-воспитательном процессе разрабатывалась на уровне высших учебных заведений, в которых реализация межпредметных связей в учебном процессе имеет определенную специфику. Ей посвящено небольшое количество исследований (Г.Грабовский, Д.Эпштейн, Л.Ковальчук, З.Ямпольская и др.).

На современном этапе развития педагогической науки проблема интегрированных знаний будущих инженеров технических университетов изучалась в разных аспектах, а именно: методология гуманизации образования (И.А.Зязюн, Н.Г.Ничкало), гуманизация и гуманитаризация высшего образования (С.У.Гончаренко), интеграция и укрупнение дидактических единиц (А.П.Беляева, М.Н.Берулава, И.Н.Козловская), формирование языковой культуры инженера (Т.Е.Гончаренко, Т.П.Рукас) и др.

Практическая реализация интеграционных процессов при обучении иностранному языку будущих инженеров на межпредметной основе в значительной степени зависит от развития интегративных характеристик педагога, т.е. от его готовности к осуществлению этих процессов. Специфика профильного обучения иностранному языку предъявляет дополнительные требования к педагогу.

Интегративные характеристики всех участников образовательного процесса являются, несомненно, результатом тенденций интеграции и дифференциации современного знания, постепенным переходом от традиционного к инновационному типу обучения. Остановимся на этом вопросе более подробно.

Интегративная характеристика преподавателя и обучаемого рассматривается нами как целостное образование, которое обеспечивает взаимосвязанность компонентов его профессиональной деятельности на психологическом, педагогическом и предметном уровнях, которые обеспечивают успешную реализацию профильного обучения иностранному языку в неязыковых вузах.

Профильное обучение иностранному языку подразумевает такие виды профессиональной деятельности преподавателя:

- обучение иностранному языку на разных факультетах неязыкового вуза;
- профильная дифференциация содержания иностранного языка;

- обучение иностранному языку в зависимости от уровня (общеобразовательный уровень, профильная языковая подготовка т.д.);
- дифференцированный подход к обучаемым в зависимости от их мотивов, потребностей, способностей, интересов;
- диагностическое исследование способностей обучаемых к изучению иностранного языка;
- реализация различных организационных форм обучения, соответствующих профильному обучению иностранного языка;
- профессиональная ориентация обучаемых с акцентом на их гуманитарную (в том числе языковую) подготовку;
- развитие мотивационных интересов обучаемых к изучению иностранного языка;
- реализация лично ориентированного подхода в обучении.

Эти виды деятельности определяют требования к подготовке преподавателя-языковеда к осуществлению интеграционных процессов при обучении иностранному языку на межпредметной основе.

Модель подготовки преподавателя к профильному обучению иностранному языку подразумевает интеграцию всех компонентов его профессиональной деятельности (целевой, мотивационный, содержательный, процессуально-управленческий, результативно-оценочный).

Моделирование подготовки преподавателя к реализации интеграционных процессов при обучении иностранному языку будущих инженеров базируется на следующих принципах:

- вариативности, который означает, что профильное обучение иностранному языку основывается на разных профессиообразующих дисциплинах;
- единства, который предполагает целостность и синтез методов, способов и организационных форм, которые раньше воспринимались как дифференцированные;
- комплементарности, который регулирует интегративную взаимодополняемость различных методов и способов в

зависимости от содержания профессиообразующих дисциплин;

- ригидности, который означает независимость в использовании форм и методов, специфичных для конкретной профильной дисциплины.

Готовность преподавателя к профильному обучению иностранного языка предполагает не только постановку общеобразовательных целей, но и специфических целей, связанных с профессиональной подготовкой будущего инженера. Профильное обучение рассматривается нами как вид дифференцированного обучения, который предусматривает учет потребностей, склонностей и способностей будущих инженеров и создание условий для изучения иностранного языка в соответствии с его профессиональным выражением, что выражается в изменении целей, содержании, структуре и организации учебного процесса.

Основными компонентами в содержании языкового образования являются: базовый (инвариантный, общеобразовательный) компонент, профильный компонент, элективный компонент.

Инвариантный компонент соответствует общеобразовательному стандарту. Профильный компонент предполагает ряд курсов, которые изучаются углубленно, обычно на межпредметной основе в зависимости от профессиообразующих дисциплин. Элективный курс (компонент на выбор) включает ряд курсов, которые изучаются по выбору студента, по своему содержанию и системой требований эти курсы должны выходить за рамки образовательных стандартов.

Преподаватели должны четко представлять себе профиль обучения иностранному языку как способу организации дифференцированного обучения, который предполагает оптимальное сочетание дифференциации и интеграции в учебно-воспитательном процессе.

Организация профильного обучения иностранному языку требует внесения определенных изменений в курс "Методика обучения иностранному языку". Эти изменения в основном связаны с корректировкой содержания и целей

иностранного языка в связи с введением интегрированных курсов на основе профильного обучения.

Содержание и структура курса определяются в зависимости от целевого назначения обучения иностранному языку. Они будут варьироваться, интегрируясь с содержанием профессиообразующих дисциплин и детерминируясь как общеобразовательный, углубленный или элективный.

В условиях интегративного обучения определенные изменения претерпевает и профессиональная ориентация будущих инженеров, что не может не учитывать преподаватель иностранного языка. Изменения происходят на уровне содержания, форм и методов профориентационной работы. Практическая реализация интеграционных связей иностранного языка с профильными дисциплинами повышает роль мотивационного компонента учебно-познавательной деятельности будущих инженеров, увеличивает возможности лично-ориентированного подхода к обучаемым. Интеграция знаний и реализация межпредметных связей в условиях профильного обучения иностранному языку требуют дифференцированного подхода к уровням обучения.

Развитие интегративных характеристик преподавателя как управляющего учебно-образовательным процессом на интегративной основе должно быть не только на теоретическом уровне, но и на идее практической реализации профильного обучения иностранному языку с учетом его общеобразовательного (инвариантного), профильного (вариантного) и элективного компонентов.

На развитие интегративных характеристик обучающихся оказывают большое влияние их способности к репродуктивной и творческой педагогической деятельности, которые обеспечивают некоторую самостоятельность в процессе реализации межпредметных связей иностранного языка в рамках профильного обучения. Внимание преподавателей может быть сконцентрировано на создании собственных научно-методических разработок относительно внедрения интегрированных курсов в реальный учебный процесс, на поиске учебного материала профильного характера, на

систематизацию фактологических знаний. Суть интеграции иностранного языка находится во взаимном проникновении элементов профессиообразующих дисциплин в структуру содержания иностранного языка, в результате чего предмет совершенствуется и возрастает его значимость для профессиональной деятельности будущих инженеров.

Успешное осуществление интеграционных процессов при обучении иностранному языку будущих инженеров в большей степени зависит от квалификации преподавателя как носителя определенных интегративных характеристик. В современных условиях интеграции и дифференциации знаний творческая деятельность преподавателя должна осуществляться согласно основополагающему принципу, что каждый преподаватель – ученый – исследователь, который является не только носителем определенной учебной информации, но и находится в постоянном поиске эффективных путей реализации интеграционных связей, их новых организационных форм.

Формирование современных социальных потребностей и ценностей по-новому определяет содержание образования, его основные функции. Идеи интеграции и реализации межпредметных связей требуют формирования у современного преподавателя одного из наиважнейших умений – обучать своему предмету на разных уровнях и в разных условиях. Не менее важна здесь и роль педагогических способностей: академических, коммуникативных, экспрессивных, организаторских. Поэтому формирование профессиональной готовности преподавателя к реализации интеграционных процессов требует особого внимания. На наш взгляд, такая проблема может быть решена двумя путями: общей подготовкой преподавателя к профессиональной деятельности в образовательных учреждениях нового типа и его подготовкой к реализации специфических аспектов своей педагогической деятельности, связанной с реализацией процессов интеграции и дифференциации современного знания.

Организация обучения на интегративной основе позволила мотивировать отношение будущих инженеров к изучению иностранного языка как профессионально значимого

предмета и заинтересовать преподавателей в работе со студентами различных уровней и направлений подготовки.

Определяющими факторами этого процесса были:

- индивидуализация процесса обучения иностранному языку в соответствии с возможностями и потребностями студентов; предоставление всем студентам возможности освоения базовых навыков профессионально-ориентированного владения языком и дальнейшего развития профессиональной языковой компетенции у мотивированных и работоспособных студентов; для того чтобы получить возможность изучать иностранный язык в группах профессионального общения, студентам необходимо пройти конкурсный отбор в инженерную группу;
- достаточный уровень информационно-технической обеспеченности процесса обучения, позволяющий реализовать современные подходы к обучению иностранным языкам;
- межпредметные связи иностранного языка со специальными дисциплинами, проявившиеся в реальной профессиональной значимости материалов, предназначенных для изучения в курсах иностранного языка;
- межпредметные связи с гуманитарными курсами, направленными на общее развитие студентов, реализующиеся за счет использования единых требований и алгоритмов деятельности.

Подготовка преподавателя к обучению на интегративной основе является одним из способов повышения качества профессиональной подготовки будущих инженеров. Однако анализ профессиональных требований к преподавателю иностранного языка показывает несоответствие между уровнем его профессиональной подготовки и недостаточной готовностью к успешной реализации интеграционных процессов при обучении иностранному языку будущих инженеров, т.е. к профильному обучению.

В профессиональной деятельности преподавателя мы выделяем внутренние и внешние противоречия, которые не обеспечивают достаточный уровень реализации идеи

интеграционных процессов при обучении иностранному языку будущих инженеров. Внутренние противоречия связаны с несоответствием между основными требованиями к профессиональной деятельности преподавателя английского языка и способами осуществления этих требований. Внешние противоречия возникают между необходимым уровнем осуществления учебного процесса и реальными условиями его реализации на интегративной основе.

Реализация интегративных характеристик преподавателя в процессе профильного обучения иностранному языку будущих инженеров предусматривает взаимосвязанность и взаимообусловленность всех компонентов его профессиональной подготовки, т.е. его психологическую, педагогическую и предметную целостность. Однако, существует и необходимость приобретения специальных знаний, связанных с профилем конкретной дисциплины.

Остановимся на каждом из компонентов интегративных характеристик обучающихся более подробно.

Психологический компонент готовности к профессиональной деятельности на интегративной основе предполагает единство мотивационного, познавательного, эмоционального и управленческого элементов. На основе взаимообусловленного развития этих интегративных элементов формируется ряд позитивных качеств мышления современного педагога, таких как системность, конкретность, детерминизм, перспективность, критичность, эвристичность, чувство меры и т.д.

Интегративные характеристики обучающего накладывают определенный отпечаток на субъектно-субъектные отношения всех участников образовательного процесса, которые поддаются анализу с точки зрения взаимосвязанности и взаимообусловленности компонентов учебно-познавательной деятельности по освоению будущими инженерами иноязычного языкового пространства. Конечно, уровень интегративной готовности преподавателя к осуществлению межпредметных связей иностранного языка оказывает влияние на формирование личности будущего инженера, на его интегративные умения

планировать, диагностировать, прогнозировать, анализировать результаты своей учебно-познавательной деятельности.

Психологическая готовность преподавателя иностранного языка к осуществлению обучения на интегративной основе предполагает такое развитие его интегративных характеристик, которые обеспечивают возможность преподавания дисциплины «иностранный язык» на базе его межпредметных связей с различными профессеобразующими дисциплинами, с учетом разного уровня готовности обучаемых к восприятию иноязычного речевого материала, диагностику способностей будущих инженеров к иностранному языку, повышение мотивации к изучению языка и его значения в профессиональной ориентации будущих инженеров, реализацию лично ориентированного подхода к обучению.

Педагогическая готовность обучающего как компонент его интегративных характеристик включает компетентность в общетеоретических основах профильного обучения и понимание его значения, перспективности и роли в современных образовательных процессах, владение методикой преподавания интегрированных курсов, общими основами дидактики профильного обучения.

В таком контексте важен не только процесс интеграции содержания иностранного языка, но и процесс профильной дифференциации содержания в зависимости от специфики профессиональной деятельности будущего инженера, что является одним из условий реализации педагогической готовности к профильному обучению.

Развитие интегративных характеристик педагога подразумевает его педагогическую готовность к осуществлению непрерывного языкового образования и профессиональной ориентации будущих инженеров с учетом профильного обучения иностранному языку, как гуманитарной составляющей их общеобразовательной подготовки.

Интегративные характеристики педагога подразумевают его владение интегрированной методикой проведения практических занятий, его умения к реализации

интегрированных форм обучения. Безусловно, осуществление интеграционных процессов при обучении иностранному языку будущих инженеров невозможно без владения педагогом не только теорией интеграции, но и основами знаний по внутрипредметным и межпредметным связям.

Интегративные характеристики преподавателя относительно обеспечения предметной готовности к осуществлению внутрипредметных и межпредметных связей иностранного языка предполагают соответствующий уровень его профессиональной компетенции, включающий когнитивный, операционный и деятельностный компоненты. Для обеспечения интеграционных процессов необходим пересмотр фундаментальных знаний по базовому предмету "иностранному языку".

Ключевым вопросом подготовки преподавателя к профильному обучению иностранному языку является выработка критериев его готовности к осуществлению этого процесса.

Критерии готовности преподавателя к реализации интегративных процессов при обучении иностранному языку будущих инженеров можно рассматривать с разных точек зрения. Так, его готовность может быть идентифицирована с уровнем сформированности педагогического мышления. Некоторые исследователи выделяют креативный, эвристический, репродуктивно-педагогический уровни дидактической культуры преподавателя, как основные критерии и показатели его готовности к осуществлению педагогической деятельности.

Уровни готовности преподавателя иностранного языка к обучению будущих инженеров на интегративной основе базируются на его педагогической компетентности, предметной грамотности и операционных умениях, которые выделяются как критерии готовности к преподаванию интегрированных курсов.

На основе анализа теоретической литературы по интересующей нас проблеме были разработаны критерии готовности преподавателя к обучению иностранным языкам будущих инженеров на интегративной основе, а именно:

1. Психологическая готовность: к диагностике способностей будущих инженеров к иностранному языку; реализации личностно ориентированного подхода в обучении; к организации интегративного обучения на уровне межпредметных связей иностранного языка с различными профильными дисциплинами; к обучению на интегративной основе в зависимости от уровня овладения будущими инженерами языковыми знаниями, умениями и навыками; реализации мотивационного компонента учебно-воспитательной деятельности в рамках беспредельного языкового образования;
2. Педагогическая готовность: к профильной дифференциации содержания иностранного языка; к практической взаимосвязи между профессиональной ориентацией будущих инженеров и профильным обучением иностранному языку к реализации интегративных форм организации обучения иностранному языку, соответственно его межпредметному содержанию к современным требованиям и стандартам языкового образования; реализации интеграции знаний предлагает владение преподавателем теорией интеграции и межпредметных связей;
3. Предметная готовность: к реализации уровней предметной готовности преподавателя предполагает разработку методических пособий и рекомендаций совместно с преподавателями профессиообразующих дисциплин; к систематизации знаний на межпредметной основе и использованию их в коммуникативной деятельности на иностранном языке; использованию межпредметных знаний в непрерывном языковом образовании; выработке навыков самостоятельной работы над профильным языковым материалом.

Литература

1. Гончаренко С., Мальований Ю. Интеграція елементів змісту освіти. - Полтава, 1994. – С. 234.
2. Яковлев И.П. Интеграция высшей школы с наукой и производством. – Л.:Изд. ЛГУ. - 1987. – С.114.

ВИХОВНІ МОЖЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНО-ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ У ФОРМУВАННІ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ БІОЛОГІЇ

Стаття посвячена аналізу можливостей учебно-производственной практики в формировании экологического сознания будущего учителя биологии.

The article is devoted to the analysis of the development of the possibility practice in ecological sense forming of future biology school-teachers.

Підготовка сучасного педагога, учителя, вихователя, здатного сприяти вдосконаленню суспільства, є загальнодержавним завданням, яке включає багато організаційних і змістових систем та процесів. Однією такою системою є педагогічна практика, під якою розуміється професійно спрямоване явище, в якому поєднуються, взаємообумовлюються багато діяльнісних процесів, що здійснюються у взаємовідносинах суб'єктів з метою задоволення особистісних запитів та інтересів соціумного буття людських індивідів у громадському житті та дій наступних поколінь суспільства. Це особливий вид діяльності, що визначений як ефективний компонент професійної, інтелектуальної і життєвої підготовки майбутнього вчителя, і, одночасно, практика є системоутворюючим фактором у загально професійній підготовці педагога [2,5].

Правильно організована педагогічна практика підвищує ефективність фахової підготовки [2,17].

Важливо наголосити на тому, що творчість у ході педагогічної практики – це шлях до майстерності, завдяки чому значно збільшується можливість ефективного формування екологічної свідомості особистості [2,16].

П.П.Блонський стверджував, що „педагогіці неможливо навчитися лише книжками та книжками. Вони необхідні, але також необхідна практика, але не та, яка копіює, а творча та усвідомлююча.” [1,165].

Про необхідність поліпшення професійної підготовки вчителів зазначав російський педагог К.Д.Ушинський: “Ні медицина, ні педагогіка не можуть бути названі науками у суворому розумінні цього слова. Ні тієї, ні іншої не можна вивчитися, як вивчаються математиці, анатомії, фізіології та ін. ... І медицина, і педагогіка потребують ще уміння застосування цих знань до діла.” [7,11].

Практика має свою видову різноманітність: навчально-польова практика з природознавчих дисциплін, практика з позакласної виховної роботи, з додаткової кваліфікації (краєзнавча і туристична робота, гурткова і клубна робота та ін.), практика позакласних занять, літня практика (діяльність в літніх таборах відпочинку, робота на дитячих майданчиках та ін.), суто виробнича переддипломна педагогічна практика [2,46]. Названі види здійснюються різними формами організації: заняття, екскурсії, походи, діяльність практиканта з дітьми в бібліотеках та ін.

Видова категорійність практики має світоглядну, інтелектуальну, професійно-понятійну, практично-рольову сторону. Кожен вид практики підпорядковується і спрямовується певному процесу набуття умінь і навичок щодо стосунків, відносин з дітьми. Одержати уміння працювати з дітьми є основним ланцюгом у професіоналізації [2,44].

Метою всіх видів педагогічної практики є виявлення, вивчення та запровадження гуманістичних технологій, що враховують вікові та індивідуальні особливості дітей [3,5].

Водночас, аналіз наявних наукових праць і спеціальних досліджень дає підстави для висновку, що вченими ще недостатньо приділено уваги проблемі формування екологічної свідомості майбутніх вчителів біології засобами педагогічної практики. Практично відсутні науково-методичні основи формування ціннісно-цільових аспектів вищезазначеного процесу, які сьогодні є системно твірним фактором особистісно зорієнтованого навчання. Недостатнє висвітлення означених вище питань у педагогічній науці дозволяє нам констатувати, що сучасна ефективність педагогічної практики майбутніх вчителів біології не задовольняє повною мірою сподівання,

пов'язані з життєдіяльністю людини в екстремальних умовах сьогодення.

Метою нашої статті є висвітлити історичний розвиток педагогічної практики та проаналізувати її можливості у формуванні екологічної свідомості майбутнього вчителя біології.

Особлива специфіка педагогічної практики в тому, що вона не відбувається без попереднього набуття знань з професійної визначеності основних нормативних дисциплін психолого-педагогічного циклу [2,36].

Сьогодні ми маємо катастрофічний розрив між теоретичною підготовкою студентів і практикою. Педагогічна практика повинна займати важливе місце в системі професійно-педагогічної підготовки спеціаліста і має бути поєднуючим ланцюгом між теоретичним навчанням студента у вузі та його самостійною роботою у школі [6,5].

Представляється очевидним необхідність формування іншого способу взаємодії теорії з практикою в процесі професійної освіти майбутніх вчителів біології коли пізнання і перетворюючий досвід відразу розвиваються разом. Звідси, взаємодія теоретичних знань і практичних навичок повинна будуватися не тільки через розробку і передачу практики педагогічних технологій, а з одночасним формуванням педагога як носія цих технологій. Мова йде про науково-педагогічне проектування вчителя біології з визначеною концепцією. Серцевиною такої концепції повинно стати формування не якихось правил або норм екологічного поведіння, а особистості вчителя біології, свідомість якої виходить за межі свого "Я", або її здатності поширювати це "Я" на весь навколишній світ, оцінюючи при цьому виникаючі поза конкретною людиною екологічні проблеми як свої власні, а свої власні як частку глобальних проблем.

З цих позицій далі розглянемо ефективність формуючих можливостей педагогічних практик в історичній трансформації процесу професійної освіти вчителів біології в Україні.

Вивчення широкого кола джерел показує, що становлення і розвиток теоретичних ідей та педагогічної

практики засобами природи вже наприкінці XIX - початку XX ст. було пов'язане з визначенням обсягу природоохоронних знань, пошуками шляхів впливу природи на розвиток особистості. Професори Н.Ф.Сумцов, В.І.Талієв, і методист-природознавець В.В.Половцев у своїх працях розглядали природу як важливий фактор становлення гармонійних відносин школярів і студентів з навколишнім середовищем.

В 20-30 рр. були зроблені перші кроки в пошуках форм і методів природничої та загально педагогічної підготовки студентів інститутів народної освіти (ІНО) до природоохоронної діяльності з учнями. Ці часи, на нашу думку, є початком етапу природоохоронного напрямку у формуванні екологічної свідомості майбутніх вчителів. Так, згідно з прийнятими урядом України постановами, в 20-ті рр. активізувалася практична робота майбутніх вчителів ІНО в галузі охорони природи, поступово зростав рівень їх природничо-наукових знань, умінь і навичок, велися пошуки ефективних форм і методів природоохоронної освіти і виховання. Студенти і школярі брали активну участь в суспільно корисній роботі природоохоронної спрямованості, що проводилася в Україні. Питання виховної цінності спілкування молоді з природою, формування відповідального ставлення до неї, збереження природних багатств висвітлювалися в посібниках, науково-методичних рекомендаціях педагогів-натуралістів. У цілому зміст, форми і методи практичної діяльності студентів ІНО в 20-30-ті рр. були спрямовані на підготовку до позанавчальної природоохоронної роботи в школі. Найбільш педагогічно доцільними формами цієї підготовки в Одеському ІНО були навчальні екскурсії та експедиції, Чернігівському — природничі товариства, Кам'янець-Подільському та Черкаському — гуртки любителів природи і суспільно корисна природоохоронна діяльність.

Саме в 20-ті роки починається систематичне практиканство. Вага педагогічної практики починає зростати — 4 години всього навчального плану. В 30-ті роки педагогічна практика була відірвана від психологічної науки, що призводило до ряду негативних наслідків.

В 40 – 50-ті роки найбільший відсоток припадає на виробничу практику. В ті часи існував значний недолік: в документах чітко визначались лише організаційні і правові норми проведення педагогічної практики.

У кінці 50-х рр. на природничих та природничо-географічних факультетах педагогічних закладів України відбулася міжрегіональна дискусія з питань змісту професійної підготовки студентів до природоохоронної діяльності в школі. У ході дискусії досвідчені викладачі-природознавці В.С.Медина і М.П.Огкаленко (Київський держуніверситет) одним з головних напрямків підвищення ефективності природоохоронної освіти студентів вбачали в краєзнавчому підході до вивчення географічних дисциплін та практичній участі студентів у розв'язанні місцевих проблем охорони природи. Так, В.Є.Бойченко, І.О.Добровольський, ДЛ.Трайтак (Криворізький педінститут) підкреслювали необхідність використання природоохоронного матеріалу на курсах ботаніки і зоології, проведення студентами більш широкої просвітницької діяльності з питань охорони і збереження природи під час проходження педагогічної практики в школах. У ці роки до напрямків практичної підготовки студентів природничих, природничо-географічних та педагогічних факультетів вищих педагогічних закладів України до позанавчальної природоохоронної діяльності з учнями була включена агітаційно-пропагандиська робота. Навчання проводилося за спеціальними планами і програмами. На заняттях застосовувалися різні форми і методи навчальної діяльності: семінари, екскурсії, конференції, консультації. Кожен студент готував реферат, доповідь, лекцію або бесіду, які апробував у студентській групі, на засіданнях наукового гуртка, під час проходження педагогічної практики в школах.

На початку 60-х рр. у навчальний процес на природничих і природничо-географічних факультетах Криворізького, Луганського, Полтавського, Тернопільського, Харківського і Херсонського педагогічних закладів був введений факультатив “Охорона природи”, а зміст навчальних курсів географії, ботаніки та зоології розширено за рахунок

природоохоронного матеріалу. Програми факультативу розроблялися кожним ВНЗ самостійно. Майбутні вчителі до програм проходження педагогічної практики в школі включали просвітницьку роботу з основ природокористування.

В 70 – 80-ті роки педагогічна практика починає розглядатися як засіб закріплення та поглиблення теоретичних знань студентів та вироблення вмінь і навичок педагогічної праці. Чітко починають визначатися критерії оцінки результатів педагогічної практики. В середині 80-х років вводиться безперервна педагогічна практика.

На початку 70-х рр. у навчальні плани природничих факультетів педагогічних ВНЗ були введені обов'язкові лекційні курси “Охорона природи” (24 год.), а на природничо-географічних — “Охорона і перетворення природи” (30 год.). Для студентів інших факультетів на початку 80-х рр. було впроваджено факультатив “Охорона природи” (10-24 год.). До програм педагогічної практики в обов'язковому порядку включалися завдання, які спрямовані на ознайомлення учнів шкіл з особливостями взаємодії природи і суспільства та формуванню в них поглиблених знань, умінь та навичок у галузі раціонального природокористування. Це сприяло формуванню відповідального ставлення до природи рідного краю.

Вивчення архівних матеріалів, науково-педагогічної літератури, навчальної документації різних закладів показує, що в другій половині 70-х — на початку 80-х рр. у зв'язку з ускладненням екологічної ситуації в Україні в педагогіці та природничих науках поряд з терміном “природоохоронна освіта” вводиться термін “екологічна освіта”, активізуються пошуки змісту, нових форм та методів природоохоронної підготовки студентів до роботи в школі. У 1977 р. у навчальні плани природничих факультетів було введено курс “Екологія” (54 год.), зміст якого передбачав формування в майбутніх учителів основних екологічних знань, умінь та навичок. Суттєву роль у розвитку змісту природоохоронної підготовки студентів відіграли визначені і сформульовані вченими-природознавцями О.М.Захлебним, І.Т.Суравегіна, Б.М.Польським головні екологічні ідеї та поняття, навколо яких були згруповані певні

системи знань та пов'язані з ними види діяльності майбутнього вчителя. Плідними були дії методистів-природознавців Київського, Сумського, Тернопільського та Харківського вищих педагогічних закладів щодо педагогічної доцільності міжпредметного підходу до формування в студентів екологічних знань. При цьому навчально-виробнича практика була полем на якому відпрацьовувались форми комплексного застосування набутих студентами знань, умінь і навичок в екологічній освіті та вихованні.

У 70-80 рр. почали застосовуватися нові форми та методи навчання майбутніх вчителів біології, спрямовані на поглиблення екологічних знань, розвиток педагогічної майстерності, активізацію навчальної роботи зі школярами. Викладачами Луганського, Черкаського та Харківського ВНЗ проводилися проблемні лекції і семінари, під час яких відбувався обмін думками між студентами і викладачами, мінідискусії, комплексні навчальні екскурсії, спецсемінари та спецпрактикуми з екологічних проблем. Популярність у студентів здобули дискусії, рольові, ділові та дидактичні ігри, екологічні вікторини, заповнення порівняльних еколого-анатомічних таблиць, які потім активно застосовувались ними під час проходження навчально-виробничої практики в школі.

Друга половина 80-х рр. характеризується подальшим підвищенням науково-педагогічних та спеціально-методичних вимог до змісту підготовки студентів природничих факультетів взагалі, та педагогічної практики зокрема. Природничі кафедри у ряді вищих педагогічних закладів України розробляли факультативи, спецкурси та спецпрактикуми з питань охорони навколишнього середовища, покращення комплексної підготовки майбутніх вчителів біології. Їх завдання полягало в збагаченні педагогічними та методичними знаннями студентів-практикантів з екологічної освіти і виховання. Для цього майбутні вчителі опановували різні інтегровані курси: "Основи екологічної освіти" (Тернопільський), "Екологічне виховання молодших школярів", "Краєзнавство в школі" (Луганській, Харківській), "Методика виховної роботи" (Сумський).

В ці роки поглиблюється теоретична розробка змісту екологічної освіти студентів, визначаються шляхи його реалізації в практиці вищої школи, виділяються умови, які б забезпечували формування екологічної культури молоді. Вагомий внесок у розробку змісту екологічної освіти, визначення його головних складових на основі міжпредметного підходу і шляхів здійснення зробили вітчизняні науковці. Зокрема, В.С.Толкой і Б.Р.Пілявський визначили роль і місце польової практики як дійової форми навчання, спрямованої на оволодіння студентами системою екологічних знань, умінь і навичок, необхідних для роботи в школі.

Аналіз практичної підготовки студентів в ряді педагогічних закладів України свідчить, що в 70-80-ті рр. до змісту педагогічної практики входило обов'язкове проведення уроків та позакласних заходів природоохоронної спрямованості. Для надання допомоги студентам-практикантам викладачами Київського, Луганського, Мелітопольського, Сумського, Черкаського та Харківського ВНЗ проводилися науково-методичні семінари, консультації. На заняттях з методики викладання природничих дисциплін студенти "програвали" педагогічні ситуації, побудову і рішення навчально-виховних завдань, метою яких було формування в майбутніх вчителів умінь управління природоохоронною освітою і вихованням учнів. У ході практики студенти оволодівали вміннями складати плани і правильно обирати необхідні засоби охорони навколишнього середовища, проводити різні тематичні позакласні заходи, вчили учнів умінню самостійно оволодівати природоохоронними знаннями. Викладачі насичували практичну підготовку студентів різноманітними формами роботи, професійно зорієнтованими на природоохоронну діяльність у школі.

У 70-80-ті рр. в агітаційно-пропагандистській підготовці студентів до природоохоронної роботи в школі використовувалися нові комплексні форми проведення: творчі конкурси, місячники і декадникі з проблем охорони природи, науково-практичні екскурсії на екологічній стежині, до ботанічних і зоологічних музеїв, ботанічних садів. Перша

апробація цих комплексних форм здійснювалась під час проходження студентами педагогічної практики. Так, у Луганському та Харківському педагогічних ВНЗ пропаганда природоохоронних знань проводилася з 1-го по 5-й курси за певною системою, схваленою Міністерством освіти України. Студентська молодь не лише природничих і природничо-географічних факультетів, а й факультетів початкового навчання брали участь в роботі агітбригад лекторами, доповідачами, співробітниками з випуску стіннівок. У Київському, Рівненському, Слов'янському ВНЗ була розроблена тематика природоохоронної пропаганди, яка висвітлювала різні проблеми охорони навколишнього середовища в нашій країні та за її межами. Силами студентів під час проходження педагогічної практики в школах оформлювалися кабінети, куточки пропаганди природоохоронних знань, спеціальні стенди з питань збереження природних багатств.

Одним із педагогічно доцільних напрямів підготовки студентів педагогічних ВНЗ до позанавчальної природоохоронної діяльності з учнями в 50-80-ті рр. була практична робота в галузі охорони природи рідного краю. До традиційних форм цієї роботи відносилися: посадка в лісосмугах квітучих трав'яних рослин (Сумський), догляд за насадженнями лісопарку (Тернопільський), охорона в місцевому заповіднику лікарських і рідкісних рослин (Івано-Франківський), озеленення вулиць міст (Київський, Мелітопольський), санітарний догляд за деревами, кущами і газонами, (Луганський). Такі форми збагачували дидактичний матеріал програм педагогічної практики студентів у школах та стверджували нові підходи до виховання в школярів ціннісного відношення до навколишнього середовища. Особливо це стосується участі в практичних справах по збереженню та розвитку природного середовища, що формувала як у студентів-практикантів, так, і у школярів, почуття особистої відповідальності за охорону природи даного регіону, сприяла практичній підготовці до оновлення природних багатств рідного краю.

Вивчення архівних матеріалів показує, що в досліджуваний період у 70-ті рр. у Київському, Луганському, Мелітопольському педагогічних ВНЗ були створені студентські громадські інспекції охорони природи. Студенти — громадські інспектори систематично здійснювали патрулювання зелених зон навколо міст, рейди для боротьби з браконьерством, запобігали знищенню декоративних і лікарських рослин. У Сумському, Полтавському, Черкаському, Харківському, Херсонському педагогічних ВНЗ широкого розповсюдження набули дружини з охорони природи. Студентські дружини вели активну боротьбу з порушниками законодавства в галузі охорони природи, здійснювали оперативні рейди для збереження і раціонального використання природних ресурсів, проводили пропаганду природоохоронних знань серед учнівської молоді та різних верств населення. Діяльність студентських природоохоронних дружин створювала реальні педагогічні умови для формування в майбутніх вчителів організаторських умінь і навичок, необхідних у позанавчальній роботі, сприяла поглибленню знань з охорони природи, збагаченню особистісного досвіду в збереженні природного середовища. Ці, набуті студентами якості стають в подальшому фундаментом якісної навчально-виробничої практики в загальноосвітній школі.

Аналіз архівних матеріалів свідчить, що ефективним напрямом практичної підготовки студентів у 70-80 рр. була також громадсько-педагогічна діяльність з питань охорони природи. Важливу роль у підготовці майбутніх вчителів до цієї роботи відіграли спеціальні відділення факультетів громадських професій. По закінченню відділення студент отримував другу громадську спеціальність — інспектор природоохоронної освіти і виховання з правом проведення гурткових і факультативних занять з охорони природи, керівництва шкільними лісництвами, “зеленими” і “голубими” патрулями. Першим досвідом її застосування була навчально-виробнича практика в школі.

Кінець 80-х знаменував і завершення першого етапу в формуванні екологічної свідомості у майбутніх вчителів біології. У ВНЗ України все частіше стали замислюватися над

ефективністю традиційних підходів і засобів природоохоронної освіти студентів природничих факультетів і необхідності переходу до гуманістичної моделі формування екологічної культури. На початку 1990-х років на перший план висунулися задачі по формуванню відповідального відношення до природи і становлення екологічної свідомості. Гуманістична екологічна направленість професійної освіти майбутніх вчителів біології, збагачуючи традиційну модель, повсюдно проникала в практику роботи викладачів ВНЗ. Серед них чимало творчих фахівців, які замислювалися над результатами своєї праці, застосовували, наприклад, ідеї розвиваючого навчання, педагогіки співробітництва, особистісно зорієнтованого підходу до навчання. Очевидна потреба в узагальненні інформації, що утримується в різних джерелах, осмисленні тенденцій, формулюванні теоретичних основ гуманістичної моделі в додатку до екологічної освіти і втіленні їх у методики, апробувалися в тому числі і в процесі навчально-виробничої практики студентів. Це дало поштовх до початку якісно нового етапу в формуванні екологічної свідомості у майбутніх вчителів біології. Суть якого – орієнтація на самореалізацію і особистісний ріст студентів як основна умова прояву турботи про навколишнє середовище та педагогічну майстерність майбутніх вчителів біології.

Отже, не занурюючись глибоко в історичний аналіз розвитку змісту і напрямків педагогічної практики майбутніх вчителів біології в Україні, можна умовно виділити два основних його етапи і окреслити хоча б деякі орієнтири удосконалення навчально-виробничих практик студентів природничих факультетів. Насамперед, потрібно умовно виділити 20 – 30 рр. як початок першого етапу коли були зроблені перші кроки в пошуках форм і методів природничої та загально-педагогічної підготовки майбутніх вчителів до позанавчальної роботи з учнями і кінець 80-х як завершення його дії.

В 1950-1960 рр. цей етап збагатився ідеєю педагогічної доцільності краєзнавчого підходу до вивчення дисциплін природничого циклу, розширення змісту цих дисциплін за

рахунок використання елементів природоохоронного матеріалу, участі студентів у розв'язанні місцевих проблем охорони природи. Так, зокрема підкреслювалась необхідність використання природоохоронного матеріалу на курсах ботаніки і зоології, проведення студентами більш широкої просвітницької діяльності з питань охорони і збереження природи під час проходження педагогічної практики в школах. В ці роки до напрямків практичної підготовки студентів природничих, природничо-географічних та педагогічних факультетів вищих педагогічних закладів України до позанавчальної природоохоронної діяльності з учнями була включена агітаційно-пропагандистська робота. Навчання проводилося за спеціальними планами і програмами. На заняттях застосовувалися різні форми і методи навчальної діяльності: семінари, екскурсії, конференції, консультації. Кожен студент готував реферат, доповідь, лекцію або бесіду, які апробував у студентській групі, на засіданнях наукового гуртка, під час проходження навчально-виробничої практики в школах. Встановлено, що найбільш педагогічно корисними в процесі навчально-виробничої практики були лекції, практичні, лабораторні заняття та навчальні екскурсії, досвід особистісної діяльності в первинних організаціях, товариствах охорони природи.

В 1970-1980 рр. у зв'язку з погіршенням в Україні екологічної ситуації активізувалися пошуки вчених, педагогів і природознавців у галузі поглиблення змісту, визначення його провідних складових на основі міжпредметного підходу, використання нових форм та методів теоретичної і практичної природоохоронної підготовки майбутніх вчителів до роботи з учнями. Набуло подальшого розвитку розкриття змісту понять "природоохоронне просвітництво", "природоохоронна освіта", "екологічна освіта".

Виявлено і проаналізовано головні складові змісту підготовки майбутніх вчителів вищих педагогічних закладів України до природоохоронної роботи в школі: теоретичні природничо-наукові і загальнопедагогічні знання; оволодіння спеціально-методичними знаннями, уміннями та навичками;

формування педагогічної майстерності майбутніх вчителів в процесі педагогічної практики і громадсько-педагогічної діяльності.

Найбільш педагогічно корисними в процесі навчально-виробничої практики були проблемні лекції і семінари, ділові, рольові і дидактичні ігри, факультативи, спецкурси і спецсемінари, комплексні польові практики, індивідуальні дослідні завдання, наукова робота проблемних груп студентів, діяльність народних університетів охорони природи, студентських загонів, дружин і клубів охорони природи та обов'язкового проведення під час педагогічної практики уроків і позакласних виховних заходів природоохоронної спрямованості (“Тиждень охорони природи”, “Зелене вбрання планети”, “За вроду рідної природи”, місячників і декадників та ін.).

Під час практики проводяться методичні семінари, лабораторні завдання, індивідуальні і групові бесіди. Педагогічна практика здійснюється на основі здобутих теоретичних знань як процес, який характеризують: ціль, завдання, зміст, методи, форми, досягнуті результати [5,8].

Підводячи підсумок з відомостей про форми організації педагогічної практики, ми констатуємо, що кожна з них дає користь для практикантів та служать комплексною системою механізмів, що допомагають майбутньому педагогу зрозуміти механізми відносин з дітьми при здійсненні єдиного завдання – освіти молодого покоління [2,49].

Другий етап, дія якого розпочалась десь на початку 90-х рр. характеризувався втіленням в практику підготовки майбутніх вчителів біології ідей розвиваючого навчання, педагогіки співробітництва, особистісно зорієнтованого підходу до екологічної освіти. В цих умовах на перший план висунулися задачі по формуванню відповідального відношення до природи і становлення екологічної свідомості, що в свою чергу вимагало змін не тільки змісту навчально-виробничої практики студентів природничих факультетів, а й самого підходу до організації взаємодії ВНЗ та загальноосвітньої школи. Йдеться, зокрема, про рівноправні партнерські відносини школи і вищих педагогічних навчальних закладів, які дозволяють якісно

змінити практичну підготовку майбутніх вчителів біології та розширити коло їх професійних ролей. Потреба в новій якості підготовки майбутнього вчителя визначила необхідність змістовних змін педагогічної практики в частині освоєння інноваційних технологій, вибору конкретної методичної системи, підготовки до роботи в умовах зростання відповідального відношення до природи і становлення екологічної свідомості особистості. І хоча для цього мають бути необхідні передумови як у педагогічних ВНЗ, так і загальноосвітніх навчальних закладах, питання про нові підходи проведення навчально-виробничої практики залишається відкритим. Сучасна школа при наявності відповідних педагогічних умов може розглядатися як лабораторія з апробації інноваційних технологій з формування науково - обґрунтованої екологічної свідомості в майбутніх вчителів біології. Але, як показує досвід, включення майбутнього вчителя в професійну діяльність пов'язане з рядом об'єктивних і суб'єктивних труднощів. Незважаючи на взаємодію, між педагогічними ВНЗ і загальноосвітніми навчальними закладами існує ряд протиріч: між традиційним визначенням школи як площадки, де майбутній вчитель "відпрацьовує" вміння, які він отримав в ВНЗ і відсутністю розуміння школи як рівноправного партнера, співавтора програми по підготовці вчителя; між наявністю положень, що дозволяють розглядати педагогічні ВНЗ та загальноосвітні школи як відкриті освітні установи для професійної підготовки вчителя і відсутністю науково обґрунтованих педагогічних умов формування в студентів екологічної свідомості засобами навчально-виробничої практики, що забезпечують реалізацію цих положень.

Педагогічну практику необхідно розглядати як процес оволодіння способами професійної діяльності, в якій створюються умови для самопізнання і самооцінки студента в різних педагогічних ролях [6,41].

Тепер в наш час педагогічна практика має такі етапи: ознайомча практика студентів першого курсу, виховна практика студентів другого-третього курсів, навчально-виховна практика студентів старших курсів [6,5].

В вузі вона покликана допомагати вихованню внутрішньої установки на педагогічну професію, заохоченню до педагогічної діяльності, формування педагогічних умінь і навичок [3,4]. Зазначимо, що до загальних завдань педагогічної практики відносять: виховання професійно важливих якостей особистості вчителя, його потреби у професійному самовихованні; виховання стійкого інтересу до професії; формування і розвиток професійних умінь і навичок; вироблення творчого дослідницького підходу до педагогічної діяльності [3,8]. Таким чином, педагогічна практика виконує низку функцій: адаптивну, навчальну, виховну, розвиваючу, діагностичну [4,5].

Отже, провівши аналіз наукової літератури та архівних джерел, зазначимо, що навчально-виробнича практика в різні роки мала різну спрямованість, змістовність, структуру, але завжди мала свій внесок у розвиток професіоналізму майбутнього вчителя і, зокрема, впливала на формування екологічної свідомості студента, як майбутнього вчителя біології.

Література

1. Блонський П.П. Мои воспоминания. – М., 1971.
2. Козій М.К. Психолого-педагогічні умови удосконалення педагогічної практики студентів. – К.: Видавництво Національного педагогічного ун-ту ім. М.П.Драгоманова, 2001. – 140 с.
3. Кононенко М.П., Кудренко А.І., Сбруєва А.А., Рощупкіна Л.Ю., Радко Л.М. Педагогічна практика. – Суми, 1999. – 162 с.
4. Лешер О.В., Бахольская Н.А. Педагогическая практика студентов и ее организация в образовательном учреждении. – Магнитогорск: МГПУ им. Г.И.Носова, 2001. – 36 с.
5. Найдъонов І.М., Бриліна В.Л., Сидоренко А.В. Педагогічна практика студентів музично-педагогічних факультетів. – Вінниця: ВДТУ, 2000. – 180 с.
6. Протасова І.А. Непрерывная педагогическая практика: теория и технология организации. – Екатеринбург, 2000. – 161 с.

О.О.Гаврилюк

РОЛЬ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ В СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Автор раскрывает в статье роль позааудиторной работы вуза в системе формирования коммуникативной культуры будущих учителей.

In this article the author deals with the role of out-of-class work in a higher educational establishment in the system of forming of future teachers' communicative culture.

На початку нового тисячоріччя, коли сучасна вища школа відіграє винятково важливу роль у становленні молодії генерації. Всі проблеми, що вирішує вища педагогічна школа, здобувають ту гостроту і виразність, що обійти їх неможливо.

Не зважаючи на те, що останнім часом з'явилося багато новітніх педагогічних думок щодо реформування освіти в нашій державі та активізації професійної позиції молоді, рівень професійної підготовки випускників вищого педагогічного закладу не задовольняє вимогам, що ставить перед освітою держава. Причин цьому багато й одна з них, на наш погляд, полягає в тому, що в процесі оволодіння професійними знаннями перевага віддається предметним знанням і навичкам, а навичкам спілкування та ефективної взаємодії приділяється незначна увага. Професія вчителя, на наш погляд, ця не та професія, яку можна придбати, прослухавши курси по певним дисциплінам. Якщо людина вирішує стати вчителем, вона повинна усвідомлювати те, що все життя буде займатися вирішенням складних питань людських відносин, що її зброєю стане спілкування. А побудувати процес спілкування на професійному рівні можливо тільки тоді, коли вчитель усвідомлює свою відповідальність і рівень сформованості його професійних рис задовольняє вимогам учителя-професіонала.

Пошук оптимальних шляхів формування комунікативної культури неможливий без вибору адекватних

методів дослідження, що мають безпосереднє відношення до дослідження даної проблеми. У сучасній науці визначилося декілька напрямків щодо удосконалення комунікативної діяльності педагога: вивчення особистісних комунікативних здібностей і якостей; засвоєння теоретичних знань, формування умінь і навичок спілкування; розробка системи тренінгових комунікативних вправ, що передбачають розвиток особистості майбутнього вчителя, його психофізіологічних можливостей, комунікативного потенціалу; методи, спрямовані на формування певних форм комунікативної поведінки; оптимізація умінь спілкування засобами методу АСПО (активне соціально-психологічне навчання) тощо [1;2;3;4;5;7]. Кожний з названих напрямків заслуговує на увагу і є складним компонентом загальної системи вивчення та оптимізації комунікативної діяльності вчителя.

Процес формування комунікативної культури вчителя передбачає врахування розроблених вітчизняною та закордонною психолого-педагогічною наукою і практикою теоретико-методичних основ, що розкривають основні закономірності та принципи розвитку особистості в процесі спілкування, основний зміст комунікативної діяльності, умови і фактори її ефективності. Тому, у самому загальному вигляді, вивчення й аналіз сформованості комунікативної культури майбутніх учителів передбачає з'ясування наступних проблем:

- особистісні характеристики педагога, що впливають на рівень розвитку його комунікативної культури;
- стан позааудиторної роботи в вищому педагогічному закладі;
- методичне забезпечення процесу формування комунікативної культури.

Дослідження комунікативних рис та здібностей майбутнього вчителя шляхом використання різних методів (опитування, тестування, експертна оцінка) дозволили одержати для подальшого аналізу та вивчення стану сформованості комунікативної культури вчителя наступні експериментальні показники: рівень сформованості комунікативної культури

студентів, рівень готовності до спілкування, стан позааудиторної роботи вищого навчального закладу.

З'ясування рівня сформованості комунікативної культури студентів, стану позааудиторної роботи ВНЗ та умов поліпшення культури спілкування способами позааудиторної роботи здійснювалося шляхом проведення експериментального дослідження на етапі вузівської підготовки майбутніх учителів, спостереження в студентській групі, періодичній діагностиці динаміки розвитку комунікативної культури, в процесі об'єднання навчання і практичної комунікативної діяльності (проведення спецкурсів, комплекси тренінгових вправ, аналіз педагогічних ситуацій тощо), вивчення документації.

Рівень комунікативної культури визначався шляхом узагальнення результатів спостереження за навчальною роботою студентів, у процесі обговорення комунікативних ситуацій, вирішення дидактичних задач вербального і невербального характеру, а також за допомогою експертних незалежних оцінок.

У ході дослідження було встановлено, що більшість студентів вищого педагогічного закладу недооцінює роль комунікативної культури як показника професіоналізму вчителя. Причиною тому є те, що більшість респондентів не можуть точно визначити які риси особистості є показниками сформованості комунікативної культури педагога, а тому не мають чіткого уявлення про те, що являє собою комунікативна культура. Більш того тільки 21% опитаних студентів вважають комунікативну культуру показником професіоналізму педагога; 43% дотримуються думки про те, що формування комунікативної культури не є першочерговою задачею у виховному процесі педагогічного закладу; майже 36% респондентів не включають комунікативну культуру в програму підготовки фахівця до професійної педагогічної діяльності.

Основною причиною такого різноманіття думок студентів є те, що більшість з них ототожнюють комунікативну культуру з культурою мови і зовсім не знайомі з основними показниками комунікативної культури педагога.

Для того, щоб з'ясувати, яке значення студенти надають комунікативній культурі, їм було запропоновано розмістити в порядку професійної значимості (від найбільш важливої до найменш важливої) наступні риси особистості вчителі: знання свого предмета, методична майстерність, творче відношення до педагогічної діяльності, культура спілкування, ерудиція, зовнішній вигляд.

Загалом студенти добре усвідомлюють важливість наявності комунікативної культури у вчителя. Разом з тим спостерігаються певні розбіжності між студентами різних курсів в оцінюванні її значення. Першокурсники вважають, що для вчителя найбільш важлива методична майстерність і гарне знання свого предмету. Тобто вони орієнтуються насамперед на дидактичний аспект педагогічної майстерності, що стосується викладання навчального предмета, організації навчального процесу. Комунікативна культура займає, за даними студентів першого курсу, лише третю позицію в переліку професійних рис вчителя. Тобто особистісний аспект педагогічної взаємодії, пов'язаний з налагодженням продуктивних міжособистісних відносин з учнями, має, на думку першокурсників, другорядне значення.

Далеко не всі дослідники займалися проблемою визначення стану позааудиторної роботи у вищому педагогічному закладі. Безперечно, ця сторона підготовки майбутнього фахівця дуже погано вивчена, не зважаючи на те, що позааудиторна робота не менш важлива ніж аудиторна форма роботи. Визначаючи стан позааудиторної виховної роботи в педагогічному навчальному закладі необхідно брати до уваги взаємозв'язок тематики та проблематики аудиторних та позааудиторних занять, взаємозв'язок між засвоєною навчальною інформацією та педагогічними діями, виконання яких вимагають позааудиторні заняття. Дуже важливо брати до уваги також системність, регулярність та продуманість тематики позааудиторних занять, враховувати їх зв'язок з провідною спеціальністю майбутніх педагогів і, звичайно ж, важливо враховувати позитивну результативність виховних заходів і відповідність їх загальним цілям освіти та виховання.

Вивчення позааудиторної роботи в вищому педагогічному навчальному закладі припускає, на нашу думку, аналіз міркувань студентів щодо стану даної форми роботи в досліджуваному вузі, її значення та роль в процесі їхньої професійної підготовки. Ми припускаємо, що на перший погляд не завжди об'єктивна думка студентів може наштовхнути дослідника на ряд педагогічних умов, що здатні змінити або, принаймні, поліпшити стан тієї або іншої форми роботи у ВНЗ, додати їй особистісне забарвлення та наблизити до інтересів студентів.

Позааудиторна робота в педагогічному навчальному закладі — це тривалий та багатоплановий процес. Тому вивчення цього складного, по своїй структурі і формам проведення, процесу підготовки майбутніх учителів до своєї професійної діяльності повинне здійснюватися на різних рівнях, тобто на рівнях планування, проведення й аналізу результатів. Лише вивчаючи його на різних рівнях, зіставляючи отримані в ході констатуючого та формуючого експериментів дані, ми можемо одержати повну картину результативності вузівської системи позааудиторної роботи в процесі підготовки майбутнього фахівця до професійно-педагогічної діяльності, педагогічних умовах, що сприяють підвищенню виховних можливостей позааудиторної роботи в плані формування культури особистості майбутніх педагогів та комунікативної культури зокрема.

Експериментальне дослідження, яке ми проводили на базі Криворізького державного педагогічного університету, дозволило з'ясувати, що студенти педагогічних закладів освіти усвідомлюють необхідність відновлення форм і методів позааудиторної виховної роботи. І саме нестандартні, нешаблонні заходи щодо формування й удосконалювання комунікативної культури в змозі виявити комунікативний потенціал майбутніх вчителів та активізувати процес удосконалення комунікативної культури студентів. До такого висновку ми прийшли після детального аналізу результатів комплексного анкетування студентів.

Отримані дані говорять про те, що такі форми позааудиторної виховної роботи як лекції і психолого-педагогічні семінари не користуються популярністю серед студентів. Майбутні вчителі пояснюють це їхньою одноманітністю, надмірною теоретизацією матеріалу, відсутністю наочності. Однак це свідчить, у першу чергу, про низький професіоналізм лекторів (або кураторів), чим про низький потенціал даних форм виховної роботи. На жаль більшість студентів відносяться до теоретичних психолого-педагогічних занять як до чогось абстрактного, аж ніяк не пов'язаного з реальною педагогічною практикою.

У ході бесід з кураторами академічних груп ми прийшли до висновку, що процес формування й удосконалення комунікативної культури займає далеко не пріоритетне місце у позааудиторній виховній роботі ВНЗ саме через недостатню розробку її змістовної сторони: відсутності конкретних методичних матеріалів (програм, практикумів, тренінгів тощо), які б відбивали як теоретичні так і практичні аспекти даної проблеми, пропонували би конкретну технологію або систему, яка б своєю метою мала не тільки формування комунікативних умінь і навичок, а відбивала би процес вдосконалення комунікативної культури майбутнього педагога.

Таким чином, можна констатувати, що в практиці позааудиторної виховної роботи ВНЗ існують очевидні протиріччя між теоретичним і організаторським потенціалом виховної роботи та його практичною реалізацією; між постійно зростаючим інтересом майбутніх учителів до формування своїх професійних рис і шаблонними, застарілими формами позааудиторної виховної роботи, відсутністю творчого відношення в її організації і проведенні. Ці протиріччя можливо подолати тільки за умови координального відновлення організаційних принципів позааудиторної виховної роботи та її повної переорієнтації на принципах особистісно-орієнтованого підходу, створенні науково обґрунтованих методичних рекомендацій щодо формування й удосконалюванні комунікативної культури майбутніх учителів.

Література

1. Деркач А.А., Кузьміна Н.В. Акмеология: шляхи досягнення вершин професіоналізму. - М.: РАУ, 1993. - 24 с.
2. Кан-Калик В.А. Учителеві про педагогічне спілкування. М., 1987.
3. Леонтьев А.А. Педагогічне спілкування. — М., Знання, 1979, — 46с.
4. Ляудис В.Я. Структура продуктивної навчальної взаємодії // Психолого-педагогічні проблеми взаємодії вчителі й учнів. - М., 1980, - 92с.
5. Петровская А.А. Теоретичні і методичні проблеми соціально-психологічного тренінгу. - М., МГУ, 1982. - 168 с.
6. Петровская А.А. Компетентність у спілкуванні: соціально-психологічний тренінг. - М., МГУ, 1989. - 216 с.
7. Семиченко В.А. Шляхи підвищення ефективності вивчення психології. - К.: Магістр, 1997. - 124 с.

О.В. Бондаренко

СТАН ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО КРАЄЗНАВЧОЇ РОБОТИ У ПРАКТИЦІ РОБОТИ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ТА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Автор рассматривает состояние готовности к краеведческой работе в практике работы общеобразовательной и высшей школы.

The author phases the situation to the readiness for carrying out on learning the work of local lore in the practice of secondary and high schools.

З національним відродженням держави тісно пов'язане таке завдання освіти як формування особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, зберігає і продовжує народні традиції, шанобливо ставиться до національних святинь. З огляду на це, необхідно ще в стінах рідної школи прищепити підростаючому поколінню любов до рідної землі, до того місця, де кожен народився і виріс. Тому природно, що саме зараз зросла роль краєзнавства у формуванні почуття патріотизму, поваги та любові до рідної Батьківщини. У

зв'язку з цим, актуального значення набуває проблема формування готовності майбутніх учителів до краєзнавчої роботи з учнями.

Про актуальність даної проблеми свідчить значна кількість наукових робіт. Проблема організації роботи по вивченню рідного краю знаходить відображення у працях таких учених як О.С. Барков, І.Т. Прус, М.М. Баранський, О.Т. Діброва. Методичний аспект цієї проблеми висвітлений у дослідженнях М.Ю. Костиці, М.П. Крачила, Є.М. Мешечко. Останнім часом предметом психолого-педагогічних та спеціальних досліджень стають: професійна спрямованість курсу краєзнавства (Н. В. Хлонь), краєзнавчо-пошукова робота учнів у загальноосвітніх школах (М. В. Соловей), психолого-педагогічні засади туристсько-краєзнавчої діяльності учнів (А. А. Остапець), організація краєзнавчої роботи школярів у процесі вивчення географії (В. В. Бенедюк). Питанню краєзнавчої підготовки майбутніх учителів присвячені праці таких учених як В. В. Обозний, Г.П. Пустовіт, О. В. Тімець, М. Міщенко, С.В. Совгіра.

Дані роботи вносять певний вклад у розробку проблеми підготовки майбутнього фахівця до краєзнавчого аспекту педагогічної діяльності, проте готовність до краєзнавчої роботи як складне особистісне утворення, яке є показником професіоналізму сучасного педагога не була об'єктом всебічного вивчення у науковій літературі. Розглядаючи питання готовності студентів до краєзнавчої роботи, не можна отримати повне уявлення про його стан без вивчення сучасного практичного стану відповідної проблеми, якому і присвячена дана стаття.

Вивчення досліджуваного особистісного утворення передбачало діагностику уявлень педагогів школи та майбутніх фахівців про необхідність проведення краєзнавчої роботи з учнями та з'ясування основних причин, що викликають труднощі під час її організації та здійснення. З цією метою було проведено анкетування серед учителів та студентів.

В анкетуванні приймали участь вчителі м. Кривого Рогу та Криворізького району. Респондентам необхідно було вказати

чи вважають вони проведення краєзнавчої роботи актуальною проблемою та шляхом самооцінки визначити рівень власної готовності.

Порівняльний аналіз відповідей свідчить про те, що 72,4 % вчителів та 6,6 % студентів відносять її до "першорядних". Значна кількість педагогів (20,6 %) та випускників вузу (64,3 %) вважають дану проблему достатньо "важливою". Зазначимо, що 6,6 % майбутніх учителів не вважають цю проблему такою, яка потребує нагального вирішення. 6,9 % педагогів та 22,5 % студентів не замислювалися над цією проблемою, що свідчить про недостатню сформованість у них позитивної мотивації до означеного аспекту педагогічної діяльності.

Отже, переважна більшість опитаних усвідомлюють важливе значення проведення краєзнавчої роботи з учнями, в умовах становлення національної школи. На наш погляд, наявність суджень студентів, які не вважають здійснення даної роботи важливим можна пояснити віддаленістю їх від першочергових проблем школи, а чимала кількість тих респондентів, які не замислювалися над проблемою свідчить про недостатню сформованість ціле-мотиваційного компонента готовності до означеного аспекту педагогічної діяльності. Ми вважаємо, що така ситуація підтверджує думку про те, що у вузі ще недостатньо уваги приділяється проблемі формування готовності студентів до краєзнавчої роботи.

У ході дослідження було також встановлено, що лише 29,3 % вчителів проводять краєзнавчу роботу, 34,4 % вказали, що займаються краєзнавчою роботою не систематично, а 36,2 % не займаються нею. Слід відмітити, що 55,1 % педагогів у роботі надають перевагу програмному шкільному краєзнавству, а 44,8 % - позапрограмному. Найбільш поширеними формами краєзнавчої роботи є екскурсії та прогулянки, які склали 41,4 % відповідей опитуваних. Під час бесід з учителями було з'ясовано, що зазначені форми носять епізодичний характер.

Незважаючи на те, що більшість респондентів усвідомлюють важливе місце краєзнавчої роботи у навчально-виховному процесі школи, проводять таку роботу не всі, а

переважно досвідчені педагоги, оскільки початківці не готові до її здійснення. Крім того, краєзнавча робота проводиться здебільшого у навчальний час, і, як правило, зводиться до реалізації краєзнавчого принципу навчання на уроках, або проведення спостережень, екскурсій та прогулянок запланованих навчальною програмою. Ми спробували з'ясувати причини такої ситуації.

Аналіз відповідей учителів свідчать про певний зв'язок між ефективністю краєзнавчої роботи та факторами, що впливають на її здійснення. Так відсутність методичної літератури, необхідного обладнання (34,4%), коштів для краєзнавчих досліджень (65,5%) та недостатня забезпеченість батьків школярів (15,5%) суттєво погіршують проведення досліджуваного нами аспекту педагогічної діяльності. Позначається на прагненні вчителя займатись вивченням рідного краю і відсутність взаєморозуміння з адміністрацією школи (31,0%). Це призводить до того, що у кращому випадку краєзнавча робота тримається на ентузіазмі педагогів, у гіршому – набуває несистематичного характеру. Однак, провідним фактором, що впливає на якість проведення краєзнавчої роботи є низький рівень готовності до неї (70,6%).

Учителям та студентам було також запропоновано шляхом самооцінки визначити рівень їхньої готовності до даного виду роботи. Так лише 46,6% учителів вважають себе готовими і визначають свій рівень готовності як високий (8,6%), достатній (8,7%) та середній (29,3%). До них належать, як правило, досвідчені педагоги. Серед студентів кількість готових до проведення краєзнавчої роботи становила 39,4%. Відповідно лише 2,8% майбутніх учителів визначили свій рівень готовності як високий. До них належать як правило ті, хто систематично ходить у туристичні походи. Значна частина опитаних (30,6%) визначила рівень готовності як середній. Лише 6,0% майбутніх педагогів вказали на достатній рівень сформованості цього особистісного утворення. Низький рівень готовності зазначили 53,4% учителів та 60,6% студентів.

Отже, готовність педагогів та майбутніх фахівців до краєзнавчої роботи представлена переважно низьким та

середнім рівнями. На наш погляд, це ще раз підтверджує думку про необхідність проведення цілеспрямованої та систематичної роботи з метою формування готовності майбутніх педагогів до краєзнавчої роботи з учнями.

Використовуючи особистісний підхід та спираючись на вимоги до сучасного педагога, досліджуваний феномен розглядається нами як єдність таких структурних компонентів: ціле-мотиваційного, змістовно-операційного, емоційно-вольового та оцінного. Відповідно до цього був побудований констатуючий експеримент.

Такі учені як В.О. Сластьонін, Н.В. Кузьміна, А.О. Реан зазначають, що успіх будь-якої діяльності, у тому числі і педагогічної, залежить від сили мотивації та її структури. "Відповідно до закону Йеркса-Додсона, ефективність діяльності взаємопов'язана з силою мотивації, тобто чим сильніше спонукання до дії, тим вища результативність діяльності" [1,185]. На нашу думку, не є винятком і краєзнавча робота.

Тому, відповідно до структури досліджуваного феномена передбачалося провести діагностику сформованості краєзнавчої спрямованості та з'ясувати мотиви обрання студентами професії вчителя та вступу їх на природничо-географічні факультети.

Дослідження структури мотивації майбутніх учителів проводилося шляхом анкетування за методикою К. Земфіра в модифікації А.О. Реана. На основі отриманих результатів визначався мотиваційний комплекс особистості (його склали мотиви, які містили власне краєзнавчу спрямованість, часткову направленість на краєзнавчу роботу і мотиви, які не містили її).

Під час анкетування респонденти повинні були назвати причини вступу до вузу за обраною спеціальністю та у порядку значимості для себе визначити їх рангове місце. Аналіз результатів проведених бесід, анкетування, тестування та спостережень свідчить про те, що лише незначна частина студентів керувалася при вступі на обраний факультет внутрішніми мотивами, які містять краєзнавчу спрямованість (21 %). У більшості респондентів під час вибору власного фаху

переважали зовнішні мотиви. Проте, відповіді майбутніх вчителів вказують також на наявність у них інтересу до зазначеного виду роботи. Під час тестування також з'ясувалося, що кількість тих, хто обрав саме таку спеціальність була значно більшою, ніж тих, хто збирається після закінчення вузу працювати за фахом. Отже, за час навчання у вузі відбулися певні зміни в уявленнях студентів щодо майбутньої професії. Можливо такі зрушення пов'язані з розчаруванням, усвідомленням низького соціального престижу обраної професії тощо. Тому завдання вузу полягає в активізації педагогічного процесу та стимулюванні позитивної мотивації майбутніх учителів, тобто розвитку системи мотивів, або стимулів, що лежать в основі професійної спрямованості на проведення краєзнавчої роботи з учнями.

Під час проведення констатуючого експерименту одним із завдань, відповідно до структури готовності, було визначення рівнів наявних знань, вмінь та навичок необхідних для здійснення краєзнавчої роботи.

З метою визначення реального стану сформованості змістовно-операційного компонента готовності до краєзнавчої роботи був проведений контрольний зріз краєзнавчих знань студентів. Аналіз отриманих даних свідчить, що лише незначна частина респондентів має середній, достатній чи високий рівень краєзнавчих знань (загальна кількість у контрольній становить 51,9 %, в експериментальній – 51,2 %).

Під час визначення рівня професійно необхідних умінь ми переконалися у тому, що не всі студенти, які мають певний рівень теоретичної підготовки до краєзнавчої роботи вміють застосовувати набуті знання на практиці. Так, у контрольній групі сумарна кількість студентів з середнім, достатнім та високим рівнем умінь становила 48,7 %, а в експериментальній – 50,0 %.

Таким чином, наведені вище дані свідчать про недостатню сформованість змістовно-операційного компонента готовності до краєзнавчої роботи. Тому зусилля вищої школи мають бути спрямовані на забезпечення єдності теоретичної та практичної підготовки студентів до здійснення зазначеного виду

роботи. Вирішення даного завдання можливе, на нашу думку, за умови реалізації імітаційно-ігрового підходу.

Діяльність вчителя, який проводить краєзнавчу роботу включає в себе з одного боку пізнання і вплив на учнів, а з іншого – вивчення та дослідження особливостей рідного краю. І одне, і друге викликає емоційне переживання. Лише за умови отримання позитивних емоцій під час діяльності можна очікувати гарних результатів. Такий емоційний стан, як радість, впевненість у правильності власного вибору сприяють постійним творчим пошукам. Емоції ж страху, сумніву, напруженості можуть викликати негативне відношення до даного виду діяльності. Тому емоційно-вольовий компонент займає значне місце у структурі готовності студентів до краєзнавчої роботи.

Ми переконані, що для ефективного здійснення краєзнавчої роботи вчителю недостатньо позитивно ставитися до цього виду діяльності, проявляти інтерес до неї та мати професійно необхідні знання, вміння та навички. Людина формується в активній діяльності, а тому формування учителя-професіонала можливе лише за умови прояву його активності. Результативність краєзнавчої роботи залежить від того, наскільки краєзнавець любить свій край, від його допитливості, емоційності, ініціативності тощо. Одним із завдань дослідження було з'ясування сукупності особистісних якостей необхідних учителеві для здійснення краєзнавчої діяльності.

Для того, щоб з'ясувати, якими якостями необхідно володіти педагогу для проведення краєзнавчої роботи, студентам та учителям було запропоновано заповнити оціночні листи, в яких необхідно було вказати рангове місце кожної характеристики особистості. Результати подано в таблиці.

Таблиця

Оцінка особистісних якостей необхідних для проведення краєзнавчої роботи

№ п/п	Характеристики особистості	Оцінка студентів	Оцінка вчителів
1.	Любов до рідного краю	23,0	24,0

2.	Інтерес до краєзнавчої роботи	22,0	23,5
3.	Товариськість	13,0	9,0
4.	Любов до дітей	24,0	13,0
5.	Ініціативність	10,0	12,0
6.	Допитливість	9,0	17,0
7.	Захопленість роботою	2,0	3,0
8.	Активність	9,0	6,0
9.	Широка освіченість	11,0	13,0
10.	Працьовитість	3,0	3,0
11.	Самоволодіння	10,0	10,0
12.	Наполегливість	12,0	14,0
13.	Цілеспрямованість	8,0	8,0
14.	Вимогливість	6,0	7,0
15.	Витримка	9,0	10,0
16.	Відповідальність	13,0	12,0
17.	Дисциплінованість	15,0	16,0
18.	Вміння керувати іншими	22,0	21,0
19.	Вміння спілкуватися	21,0	22,0
20.	Педагогічна прозорливість	4,0	11,0
21.	Висока працездатність	4,0	10,0

Аналіз даних таблиці свідчить про співпадання точок зору студентів та вчителів щодо одних якостей особистості і розбіжність щодо інших. Не викликає сумніву, що ефективність краєзнавчої діяльності залежить від сформованості у вчителя таких якостей як любов до рідного краю та інтерес до краєзнавчої роботи, вміння спілкуватися та керувати школярами під час пізнання й дослідження рідного краю. Важливе значення мають такі риси як ініціативність, дисциплінованість та відповідальність.

Найбільші розбіжності стосуються оцінювання професійної важливості таких якостей як любов до дітей, допитливість, працездатність, активність, товарицькість, педагогічна прозорливість. Крім того, характерним є

переоцінювання значимості одних якостей і недооцінювання інших.

Недостатнє усвідомлення студентами сукупності професійно важливих якостей учителя-краєзнавця суттєво впливає на їх професійне становлення, оскільки їхні зусилля не спрямовуються на їх розвиток. На наш погляд, саме реалізація особистісно-орієнтованого підходу під час навчання у вищій школі сприяє формуванню професійно необхідних якостей особистості майбутніх учителів.

Відповідно до структури готовності студентів до краєзнавчої роботи одна із серій констатуючого етапу дослідно-експериментальної роботи була спрямована на вивчення ступеня сформованості оцінного компонента.

Зауважимо, що для майбутнього вчителя взагалі і для учителя географії та біології, зокрема, дуже важливо вміти прогнозувати й оцінювати результат своєї праці, передбачати систему необхідних заходів по удосконаленню цього вміння, давати адекватну самооцінку рівня готовності до краєзнавчої роботи. Тому оцінний компонент займає значиме місце у структурі досліджуваної нами готовності. До одного з показників даного компонента належить адекватна самооцінка рівня сформованості готовності до краєзнавчої роботи.

Вивчення самооцінки студентів проводилося за допомогою методу ранжування (методика А. Реана). З'ясувалося, що для більшої частини майбутніх учителів контрольної та експериментальної груп характерна адекватна оцінка (50,2 % та 52,5 % відповідно). Незначна кількість студентів мають високу оцінку (16,6 % та 13,4 %). Цей факт свідчить про переоцінювання ними власних сил та можливостей щодо здійснення краєзнавчої роботи та неадекватне оцінювання рівня готовності до такого виду діяльності. Вражає той факт, що для певної частини опитаних характерна низька самооцінка (33,2 % та 34,1 %), яка, як правило, породжує невпевненість у своїх силах.

Вище наведений аналіз результатів констатуючого експерименту дозволяє зробити висновок про те, що існує певна залежність між рівнем самооцінки студента, його емоційною

стійкістю та характером мотивації. Так, для емоційно стійких студентів характерна адекватна самооцінка, впевненість у поведінці, успішній діяльності, переважання інтересу та позитивного ставлення до краєзнавчої роботи. Такі студенти, як правило, мають достатній рівень краєзнавчих знань та умінь, як правило, ініціативні, допитливі, рішучі, швидко адаптуються у нових ситуаціях.

Майбутні учителі, яких можна віднести до групи емоційно нестійких, схильні до надмірної бентежності, самотності, відокремлення від інших, не проявляють ініціативи, нерішучі. Вони потребують значної підтримки з боку викладачів. Дослідження доводить, що для таких студентів характерна занижена оцінка власного рівня готовності до краєзнавчої роботи. Ми припускаємо, що реальний рівень їх краєзнавчих знань та вмінь можливо вищий від визначеного під час дослідження. Це пояснюється тим, що саме через власний страх та невпевненість такі студенти не можуть продемонструвати фактичного рівня.

Зусилля вищої школи повинні бути спрямовані на розвиток саме адекватної самооцінки студентів, яка породжує впевненість у своїх силах, а, відтак, інтерес і потребу у проведенні краєзнавчої роботи з учнями. Оскільки вона є запорукою успішного здійснення педагогічної діяльності, у тому числі й краєзнавчого її аспекту. Ми вважаємо, що лише за умови створення ситуації успіху кожного студента, можливе його саморозкриття й самоствердження.

Дані констатуючого етапу дослідно-експериментальної роботи підтверджують думку про те, що всі компоненти готовності до краєзнавчої роботи є взаємопов'язаними та взаємоумовленими. Достатня розвиненість і виразність цих компонентів та їх цілісна єдність є показником високого рівня професійної готовності спеціаліста до краєзнавчої роботи, його активності, творчості. Недостатня ж розвиненість їх свідчить про невідповідність, про середній або ж низький рівень готовності студентів до означеного виду діяльності.

Підвищення професіоналізму майбутнього вчителя можливе лише у тому разі, якщо педагогічний процес вищої

школи буде зорієнтований на формування високого рівня готовності до краєзнавчої роботи. Для досягнення цієї мети необхідна цілеспрямована і систематична робота по формуванню цього складного особистісного утворення, що є можливим за впровадження експериментальної методики та технології з формування даної готовності.

Тому подальшого висвітлення потребує питання впровадження методики та технології формування готовності майбутніх педагогів до краєзнавчої роботи з школярами в умовах загальноосвітньої школи.

Література

1. Педагогика: Учебник для вузов / Н. Бордовская, А. Реан. – СПб.: Питер, 2003. – 304 с.

Н.Ю.Дуднік

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО САМОМЕНЕДЖМЕНТУ ЯК АКТУАЛЬНА ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

В статье рассматривается один из важнейших педагогических вопросов – проблема формирования готовности студентов к самоменеджменту.

This article deals with one of the most important problems in the sphere of education now – the problem of formation of readiness of students to the self-management.

Протягом усієї історії людства перед людьми поставала проблема прагнення до ідеалу. Кожна історична епоха мала свої, особливі характеристики ідеальної людини. Але вже не одне століття непохитною залишається теза про те, що людина повинна вміти керувати собою – своїми думками, вчинками, повинна вміти будувати власне життя.

Навчити людину самостійно мислити, приймати власні рішення та нести за них відповідальність – одне з найголовніших завдань сучасної середньої і вищої школи взагалі, вищої педагогічної школи зокрема. Адже роль педагога у суспільстві є ключовою. Він не тільки сприяє розвитку

особистості учня, а й фактично буде засади громадянського суспільства у повсякденній праці.

Останнім часом значно підвищуються вимоги щодо якості праці спеціаліста, наявності творчого ставлення до своєї професійної діяльності та рівня професіоналізму. Сучасний ринок праці вимагає, особливо від спеціаліста з вищою освітою, не просто певної сукупності знань та умінь, але і особливих навичок: уміння організовувати життя і діяльність дитячого колективу, уміння самостійно досягати поставлених цілей тощо.

Проблема суспільства – це проблема навчання і виховання майбутніх учителів, які б мали високий рівень професіоналізму, творчої активності, відповідально ставилися до результатів своєї діяльності [4,125]. Розв'язання цієї проблеми багато в чому залежить від формування готовності майбутніх учителів до самоменеджменту.

Взагалі феномен готовності є предметом вивчення і педагогів, і психологів, і філософів. Одні розглядають готовність як установку (школа Д.М.Узнадзе), якість особистості (К.К.Платонов), психічний стан (М.І.Дьяченко, Л.А.Кандилович, А.Ц.Пуні), інші – як синтез властивостей особистості (В.А.Крутецький), складне особистісне утворення (Л.В.Кондрашова, В.О.Сластьонін, Л.В.Григоренко, М.Г.Вієвська, В.В.Морозов, Л.О.Савченко та інші).

Велика кількість визначень поняття “готовність” зумовлена різними підходами дослідників до вивчення проблеми формування готовності майбутніх вчителів до педагогічної діяльності. Значний інтерес являє собою вирішення проблем формування професійної готовності (М.Г.Вієвська, А.Ф.Линенко), професійно-естетичної готовності (М.В.Веселовська), психічної готовності (А.О.Деркач, Т.В.Іванова, В.О.Моляко та ін.), морально-психологічної готовності (Л.В.Кондрашова).

Незважаючи на різноманітність напрямків вирішення проблеми визначення поняття “готовність”, розвиток готовності (як особистісної характеристики) до певного виду діяльності відбувається лише за умови активної позиції студента, коли він стає суб'єктом власної освіти і професійного становлення. Саме

тоді, коли студент знаходиться у ролі суб'єкта власної освіти, ще у вузі він розвиває в собі готовність формувати учнів як суб'єктів творчої діяльності, розвивати їх особистість, створювати для них такі умови, за яких вони виступали б не тими, кого навчають, а тими, хто навчається [2,11]. Таким чином, лише активна позиція майбутніх педагогів у власній освіті сприятиме розвитку активності у школярів.

Мета даної роботи полягає у доведенні актуальності проблеми формування готовності студентів педагогічного вузу до самоменеджменту в учительській діяльності як однієї з умов їх професійного становлення та росту.

Аналіз літератури щодо вирішення питання визначення поняття готовності дозволяє зробити висновок, що єдиного загальноприйнятого тлумачення цього явища не існує. Його визначають як “психічний стан”, “цілісне”, “особистісне”, “структурне” утворення, “властивість особистості”, “якість”.

Вчені виділяють такі загальні прояви готовності, як позитивне ставлення до праці вчителя, певний рівень оволодіння педагогічними знаннями, вміннями та навичками, самостійності у розв'язанні професійних завдань, моральними рисами особистості, розвиток педагогічних здібностей, наявність професійно-педагогічної спрямованості особистості та інше [4,128].

Різні визначення поняття “готовність” взаємодоповнюють одне одного, що свідчить про складність досліджуваного явища і дає змогу переконатися, що готовність як важлива характеристика професіоналізму сучасного вчителя – складне і багатогранне явище.

Поняття “готовність до самоменеджменту” є ще більш складним. Але, перш за все, потрібно з'ясувати сутність самоменеджменту.

Як новий напрямок дослідження, самоменеджмент 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 [5,19]. Дослідженням питань самоменеджменту займалися Л.Зайверт, М.Вудкок, Д.Френсіс,

В.Андрєєв, Н.П.Лукашевич, В.В.Крижко, Є.М.Павлютенков та інші.

Проблема самоменеджменту лише нещодавно стала об'єктом наукових досліджень, тому ще не існує єдиного визначення цього складного поняття.

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 [1].

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 [6].

М.Лукашевич дає самоменеджменту таке визначення: "послідовне і цілеспрямоване використання ефективних методів, прийомів та технологій самореалізації і саморозвитку свого творчого потенціалу" [5,19].

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 [3].

Аналіз наведених вище визначень дозволяє 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.

Таким чином, готовність до само менеджменту можна визначити як складне особистісне утворення, яке містить у собі усвідомлення використання студентами навичок самоменеджменту як засобу самовдосконалення, розвитку творчого потенціалу та підвищення рівня професіоналізму майбутнього вчителя.

Діяльність, спрямована на самовдосконалення, досить складна. Адже людина сама повинна вирішувати що, коли і яким чином потрібно в собі змінювати і, окрім цього, нести відповідальність за свої дії перед собою та оточуючими. Саме в розвитку здатності діяти самостійно (визначати мету, форми і шляхи її реалізації) більшість вчених знаходять основне завдання менеджменту в освіті.

Оволодіння основами самоменеджменту допоможе педагогам успішно вирішувати різноманітні проблеми особистісного характеру, навчитися володіти собою, визначати чіткі цілі та цінності, займатися саморозвитком, раціонально використовувати час, здійснювати вплив на дітей тощо.

Внаслідок своєї професійної спрямованості вчитель є керівником і організатором життя і діяльності школярів. Він повинен бачити резерви, що закладені в них, допомагати їм оцінити себе, щоб зробити крок у своєму саморозвитку. Але, перш за все, вчитель повинен вміти правильно організувати власну діяльність.

Наприклад, багато молодих вчителів жаліються на перенавантаження, які не дозволяють нормально жити та працювати. В багатьох випадках причина – у невмінні планувати свій час. Це спонукає багатьох вчителів, особливо молодих, весь вільний час проводити за письмовим столом. Перенавантаження виникає внаслідок того, що молодий вчитель не може визначити пріоритети при необхідності вирішення декількох питань і постійно відволікається на другорядні справи. Тому і не залишається часу на самоосвіту, відпочинок, спілкування з друзями.

Найчастіше ця проблема виникає у молодих вчителів у процесі професійної адаптації. На думку психологів, поєднання уявлення про професію (навіть більш-менш адекватного) з реальністю найчастіше має кризовий характер. І виключно велику роль в успішності професійної адаптації відіграє здатність особистості до саморегуляції власних дій, емоцій, станів та вчинків, тобто самоменеджменту.

Професійна адаптація молодого спеціаліста – перманентний процес подолання внутрішніх і зовнішніх

труднощів. До того ж успішна адаптація неможлива без постійного самовиховання і самоосвіти спеціаліста. Все це потребує наявності у молодого вчителя навичок саморегулювання, достатньої вольової підготовки. П.О.Просецький справедливо вважав, що однією з труднощів професійної адаптації особистості є "...несформованість саморегулювання поведінки і діяльності, яка викликана недостатньою підготовленістю, слабкістю волі, невмінням самоорганізуватися, керувати собою, своєю поведінкою, невмінням складати та виконувати правильний розпорядок дня, організований особистий побут та вільний час" [7,433].

Успішність професійної адаптації молодих вчителів залежить, звичайно, і від їх індивідуально-психологічних особливостей. Величезну роль в цьому відіграє система цінностей особистості спеціаліста, що визначає його ставлення до себе, до співробітників, керівників, обраної професії, до своїх службових обов'язків. Це ставлення може бути як позитивним, так і негативним. Тому завдання викладачів вищої школи полягає не лише у формуванні у студентів адекватного спеціальності та професійної діяльності образу, але і у підготовці їх відповідно з цим образом, розвитку любові до своєї професії, спеціальності, прагнення удосконалюватись в ній, розвивати свій професіоналізм. У процесі розвитку у студентів почуття професійної гідності, відповідальності та компетентності у вирішенні професійних завдань 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 вирішенням навчальних проблем майбутній фахівець повинен одержати можливість акцентувати власні зусилля на саморозвиток та самоствердження, удосконалення професійних здібностей, становлення професійної самосвідомості [2,8].

На підставі всього вищезазначеного можна зробити висновок, що проблема формування готовності студентів педагогічного вузу до самоменеджменту потребує подальшого наукового дослідження, так як сучасний стан ринку праці

вимагає від спеціаліста з вищою освітою особливих навичок, які сприятимуть його професійному становленню. Ще не існує єдиного підходу до визначення понять “готовність” та “самоменеджмент”, але немає сумнівів в тому, що готовність студентів до саменеджменту сприятиме формуванню професійного “я” майбутніх педагогів, стане запорукою їх успішної професійної адаптації та росту, високого рівня професіоналізму, творчої активності та відповідальності за результати власної діяльності.

Література

1. Зайверт Л. Ваше время – в ваших руках: Пер. с нем. – М.: Экономика, 1991.
2. 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.
3. Крыжко В.В., Павлютенков Е.М. Психология в практике менеджера образования. – СПб.: КАРО, 2002. – 304с.
4. Линенко А.Ф. Готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності//Педагогіка і психологія. – 1995. - №1. – С.125-132.
5. Лукашевич М.П. Теорія і практика самоменеджменту: Навч. посібник. –К.: МАУП,1999. – 360с.
6. Оглоблин В. Персональный менеджмент – основа успешной карьеры//Управление персоналом. – 2004. - №14.
7. Слостенин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика: Учеб. пособие для студентов вузов. – М.:Издательский центр „Академия”, 2001. – 480 с.

О.В.Малихін

ВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ – ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ЗДІЙСНЕННЯ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩОГО ПЕДАГОГІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

В статье раскрываются основные вопросы проблемы владения иностранным языком как эффективного средства

осуществления самостоятельной учебной деятельности студентов высшего педагогического учебного заведения.

The article deals with the problem of mastering foreign languages as one of the effective means for realizing students' self-directed educational activities and putting it into practice of higher pedagogical educational establishment.

Процес викладання і навчання іноземної мови завжди був предметом чисельних наукових досліджень, він був і залишається надто актуальним і у сучасних умовах функціонування вищої педагогічної школи не лише щодо підготовки власне майбутнього вчителя іноземної мови, а й стосовно взагалі підготовки вчителя незалежно від його спеціалізації відносно тієї дисципліни чи дисциплін, які він буде викладати у школі після отримання диплому про вищу педагогічну освіту. Спробуємо зупинитись ще на одному досить важливому аспекті підготовки майбутнього педагога на етапі входження України до Європейського освітнього і наукового простору, а саме, на проблемі володіння ним іноземною мовою чи навіть іноземними мовами. Створення єдиної зони вищої освіти передбачає постановку європейським співтовариством перед собою певних тактичних і стратегічних цілей. Саме до тактичних цілей звертаємо увагу:

- об'єднання зусиль для удосконалення власних навчальних систем, пошук можливостей для уніфікації освітніх компонентів і створення загальноєвропейської системи навчання;
- поширення і розвиток демократичних ідей в освітньому просторі Європи;
- підвищення якості вищої освіти, підтягування результативності підготовки фахівців до рівня кращих європейських університетів;
- забезпечення мобільності студентів і викладачів, випускників вищих закладів освіти, взаємовизнання дипломів про вищу освіту;
- створення умов для кращого працевлаштування фахівців з вищою освітою [5,7].

Досягнення окреслених цілей не є можливим без належного володіння майбутнім фахівцем хоча б однією іноземною мовою, оскільки при цьому унеможливується його безпосереднє спілкування з його колегами за фахом з інших європейських країн. А у разі, коли мова йде про майбутнього вчителя, який має бути взірцем для наслідування для його вихованців, проблема загострюється ще більше. Це, по-перше.

По-друге, як уже неодноразово наголошувалось, підготовка майбутнього педагога неможлива без виконання під час навчання у вищій педагогічній школі передбачених навчальними планами певних обсягів самостійної роботи з окремих дисциплін, з одного боку, і наполегливої праці щодо здійснення самостійної навчальної діяльності в цілому як якісного показника ефективної і результативної підготовки фахівця, з іншого.

Наведені дві суттєві причини дають підстави визначити **мету даної роботи**: довести значущість і впливовість володіння іноземною мовою як ефективного засобу здійснення самостійної навчальної діяльності студентів вищого педагогічного навчального закладу щодо кінцевого результату підготовки майбутнього вчителя.

На етапі розвитку цілісного комплексу відносин між нашою країною і європейськими сусідами опанування однієї чи кількох іноземних мов набуває неперевершеного значення насамперед як засіб життєдіяльності людини. Оскільки мова присутня в усіх сферах життя особистості, актуальним стає питання саме практичного оволодіння іноземною мовою для використання її на професійному рівні.

Зупинимось на основних документах, які передбачають докорінну зміну щодо ставлення до вивчення іноземних мов в Україні й зумовлюють сучасну мовну політику, а також на практичних заходах, які мають на меті змінити досить неналежний стан справ відносно володіння хоча б однією іноземною мовою фахівцями різних сфер господарства і, звичайно, у першу чергу, в галузі освіти.

Останнім часом Європейський Союз дещо змінив свою політику щодо вивчення іноземних мов. Якщо раніше йшлося

тільки про те, що кожна людина повинна знати, крім рідної, якусь іноземну мову, то на сесії експертів Європейського Союзу з питань мовної політики, що відбулася 12-17 листопада у Страсбурзі, йшлося про плуралінгвалізм. Цим визначається докорінно новий напрямок розвитку мовної політики: ми переходимо до вивчення декількох іноземних мов, і людина повинна оволодіти ними. Для майбутнього педагога така постановка питання набуває неабиякої ваги, оскільки вже зараз абсолютно зрозумілим є факт того, що підтримувати належний професійний рівень стосовно загальнонаукового, методичного і фахового аспектів можна лише за умови володіння хоча б однією іноземною мовою. Також Європейський Союз вважає, що не можна надавати перевагу тільки одній мові, наприклад, англійській. Треба, щоб такі мови, як німецька, французька, польська, чеська та інші європейські мови, вивчалися на тому самому рівні. І на цій же нараді порушувалося питання про мультилінгвалізм. Цей термін відноситься до території держави і вказує, що на одній території може використовуватись декілька мов на паритетній основі. Наприклад, у Бельгії або Голландії люди спілкуються як своєю рідною мовою, так і англійською, німецькою, французькою. Останнє положення має для сучасної України величезне значення: з одного боку, Україна впевнено просувається на шляху інтеграції до Європейського Союзу, а, з іншого боку, в Україні співіснують різні мови, якими спілкуються люди.

23-25 жовтня 2003 року у м.Стамбулі під егідою Ради Європи відбулась зустріч-нарада координаторів з питань розробки Європейського мовного портфолію, де зазначалось, що багатий спадок різних мов і культур у Європі є цінним спільним джерелом для захисту і розвитку, і тому головним завданням освіти є перетворення цієї розмаїтості з перешкоди у спілкуванні на джерело взаємного збагачення та розуміння. З метою досягнення більшого об'єднання на європейському рівні шляхом запровадження єдиних вимог для подальшої співпраці та координації мовної політики Радою Європи було запропоновано створення та використання мовного портфолію.

Суттєвим є те, що хоча не існує однієї універсальної моделі портфолію, яка б задовольняла потреби різних вікових груп з різними цілями і завданнями навчання і вони можуть бути різними, але усі вони повинні відповідати основним принципам і вимогам створення портфолію, визначених Радою Європи у Рекомендаціях у галузі вивчення і викладання іноземних мов та оцінювання рівня володіння ними.

Мовний портфолію допомагає тим, хто вивчає іноземну мову, у процесі її вивчення самостійно визначати мету і завдання навчання, вибрати шляхи і стратегії навчання, передбачити і досягнути запланованих результатів, сприяє розвитку мотивації і автономії під час опанування іноземної мови. Визначені твердження є дуже близькими щодо загальних положень про організацію і здійснення самостійної навчальної діяльності, тому і представляють певний інтерес, і мають бути враховані для забезпечення підвищення ефективності викладання і навчання іноземної мови у вищому педагогічному навчальному закладі.

З іншого боку, мовний портфолію допоможе підтримати реформування освіти взагалі і вищої педагогічної освіти зокрема через:

- автентичне забезпечення навчального процесу;
- цілеспрямоване навчання;
- можливість самооцінки своїх навчальних досягнень [2,5].

28-29 червня 2004 року у м. Страсбурзі під егідою Ради Європи відбувся форум “Мовна політика Європи за поширення плуралінгвізму”. На пленарному засіданні Форуму було представлено конкретні приклади плуралінгвального підходу до вивчення іноземних мов на науковому, регіональному і національному рівнях. Під час роботи робочих груп розглядались питання впровадження Європейських стандартів у практику викладання іноземних мов, особлива увага приділялась питанню стандартизації рівнів володіння іноземною мовою, вивчення однієї та більше іноземних мов в одному навчальному закладі. І це питання має порушуватись щодо впровадження в практику досвіду вивчення не однієї, а більше іноземних мов у вищому педагогічному навчальному закладі,

що дозволить розширити можливості студентів для здійснення самостійної навчальної діяльності через опрацювання новітніх автентичних джерел інформації, що сприятиме їх більш плідній і результативній фаховій підготовці.

На засіданні робочих груп Форуму розглядалося і питання мовної політики України. Йшлося про відповідність національних стандартів з іноземних мов Європейським стандартам та про розробку навчальних програм з іноземних мов на основі Європейських рівнів [3,4].

Вище було зазначено, що для забезпечення мобільності студентів і викладачів у Європі необхідно знати хоча б одну іноземну мову. На жаль, нинішні організаційно-педагогічні і науково-методичні основи вивчення іноземних мов у вищих навчальних закладах і у вищій педагогічній школі зокрема не створюють необхідних можливостей для оволодіння іноземними мовами хоча б для половини випускників. Таке невтішне становище щодо рівня володіння хоча б однією іноземною мовою студентами сучасної вищої школи взагалі і студентами вищої педагогічної школи зокрема первинно пояснюється тим, що надто незадовільним залишається стан справ щодо викладання іноземної мови у середній школі, де вона вивчається протягом семи років, але у переважній кількості випадків не є результативною. Але то вже інша проблема, яка хоча і є важливою і суттєвою, потребує досить тривалого часу для розв'язання. Інше питання, яке безпосередньо пов'язане з проблемою вдосконалення і ефективної організації самостійної навчальної діяльності студентів вищого педагогічного навчального закладу: які заходи запровадити під час перебування студента – майбутнього вчителя у ВНЗ для надання йому можливості отримати належний рівень знань іноземної мови, саме у практично-прикладному аспекті для розширення його меж щодо отримання інформації з автентичних друкованих джерел, по-перше, й з усевітньої мережі INTERNET, по-друге. На початку XXI століття говорити про ефективну і кваліфіковану підготовку педагога без урахування визначеного положення видається неможливим. А реалії полягають у тому, що навіть для студентів, які навчались у спеціалізованих

середніх навчальних закладах (мається на увазі з поглибленим вивченням іноземної чи іноземних мов), не створені належні умови у ВНЗ для результативного вдосконалення знань з іноземної мови, а навіть навпаки, дуже часто приходиться констатувати факт, що такі студенти втрачають більшість власного іншомовного запасу, якщо не працюють над собою самостійно. В умовах же європейської інтеграції рівень володіння випускниками хоча б однією іноземною мовою входить до якісних показників вищої освіти в Україні. І чим більше відсотків випускників певного навчального закладу знатиме іноземні мови, тим вищим буде його рейтинг.

Для докорінної зміни стану справ щодо навчання іноземної мови у вищих педагогічних навчальних закладах слід кардинально змінити організаційно-педагогічні засади вивчення іноземних мов, а саме:

- для усіх студентів, які бажають поглиблювати знання іноземних мов і мають для цього підстави, ввести на 3-5 курсах у вибірккову частину навчального плану хоча б 4 тижневі години для іноземної мови;
- у межах виділених кредитів перерозподілити час на аудиторне вивчення іноземної мови професійного спрямування і самостійну роботу студента таким чином, щоб на 1-2 курсах виділялося 4 аудиторні тижневі години;
- враховуючи факт того, що у більшості випадків за тим чи іншим напрямом підготовки навчається більше ніж 1 група, формувати диференційовано гомогенні групи за рівнем похідних знань іноземної мови, оскільки диференційоване вивчення іноземної мови протягом двох років уможливить не лише організувати навчання з більш сильними підгрупами в оптимальному темпі і з максимально можливим рівнем навантаження, а й дасть змогу краще навчати й тих, у кого рівень знань іноземної мови є невисоким, особливо, коли мова йде про об'єктивні причини відставання;
- запроваджувати вивчення найважливіших дисциплін з циклу безпосередньо професійної підготовки вдруге, у стислій формі, іноземною мовою;

- започатковувати вивчення другої іноземної мови, починаючи її опанування з самого початку вже на сучасному етапі, а не чекати на те, коли до вищої школи підуть школярі, які за новітньою програмою вивчають дві іноземні мови;
- вводити спецкурси з іноземної мови, в процесі вивчення яких, акценти зміщувались би на вивчення спеціальної фахової термінології саме того предмету, який майбутній учитель буде викладати у школі по завершенні ВНЗ;
- активізувати роботу щодо участі студентів вищої педагогічної школи у виборюванні певних грантів для участі у різних міжнародних програмах і проектах, які б передбачали навчання в інших країнах;
- при підготовці дипломних і кваліфікаційних робіт у стислій формі готувати інформацію за основними положеннями роботи іноземною мовою чи навіть іноземними мовами, що надасть можливості висвітлення власних науково-практичних досягнень у всесвітній інформаційній мережі INTERNET;
- започатковувати написання дипломних і кваліфікаційних робіт на здобуття ступеня бакалавра, спеціаліста чи магістра іноземною мовою.

У контексті досліджуваної проблеми вважаємо за потрібне зупинитись на сучасних мовних тенденціях Ради Європи в контексті глобалізації, про які майбутній учитель також повинен мати уявлення в контексті усвідомлення важливості вивчення іноземних мов і застосування їх під час здійснення самостійної навчальної діяльності.

Атлас світових мов ЮНЕСКО свідчить, що в Європі перебувають під загрозою зникнення такі мови: кельтська в Об'єднаному Королівстві, Ірландії і Бретані у Франції, деякі саамські мови в Скандинавії, різні циганські мови і багато місцевих мов колишнього Радянського Союзу.

На сучасному етапі розвитку Європи і світу в цілому прогнозують, що через кілька років 1,5 мільярд людей – чверть усього світового населення розмовлятиме англійською. І для переважної більшості з них це буде друга або третя мова (тільки для 400 мільйонів англійська є рідною). Три чверті світової

кореспонденції і 80% електронної пошти в INTERNET зараз ведеться англійською. Однак завжди підкреслювалось і наголошується зараз положення про те, що вивчення однієї мови не повинно відбуватися за рахунок іншої національної. У сучасному світі існують дві взаємопротилежні мовні тенденції: рух до єдності й пошук самосвідомості.

Іншим суттєвим положенням є те, що в сучасних умовах дуже важливим є те, що слід не тільки володіти найпоширенішою мовою, а знати й інші іноземні мови. У країні цінуватимуть добре володіння іноземною мовою, якщо ця мова є:

- засобом міжнародного спілкування;
- мовою країни (або країн), з якою (якими) встановлено активні відносини;
- має позитивний імідж, тому що: 1) асоціюється із соціально-культурними цінностями; 2) асоціюється з таким стилем життя, який хотілося б наслідувати;
- мовою спілкування елітних груп [6,113-115].

Останнім часом в Україні створюються досить сприятливі соціально-економічні умови для ефективного вивчення іноземної мови на всіх рівнях, у тому числі можна говорити і про позитивні зрушення, хоча вони ще не завжди помітні, у практиці викладання іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах. А саме, студенти – майбутні педагоги починають усвідомлювати важливість і необхідність вивчення таких обов'язкових дисциплін, як „Іноземна мова (професійно спрямована)” при підготовці бакалаврів і „Ділова іноземна мова” при підготовці спеціалістів і магістрів, про що свідчать результати останніх усних і письмових опитувань у порівнянні з тими результатами, які було отримано кількома роками раніше. Студент прагне отримати більш високий рівень володіння іноземною мовою, усвідомлює необхідність професіоналізації змісту навчання і впровадження в практику викладання іноземних мов більш тісних міжпредметних зв'язків іноземної мови як з психолого-педагогічним блоком, так і з блоком безпосередньо фахової підготовки. І що для нас є найбільш суттєвим, студенти вищих педагогічних навчальних

зкладів починають сприймати володіння іноземною мовою як ефективний засіб отримання новітньої інформації з іншомовних джерел (друкованих, аудіо й відео-матеріалів, засобів масової інформації і звичайно ж всевітньої інформаційної мережі INTERNET), а іншими словами ефективним засобом самостійного поповнення і розширення власних знань і здійснення самостійної навчальної діяльності в цілому.

Як загальноосвітня дисципліна іноземна мова має в собі великий розвиваючий потенціал щодо освіти, культури і тому сприяє формуванню особистості, а у даному випадку, формуванню особистості майбутнього вчителя, визначає її спрямованість, що забезпечить успішну професійну підготовку фахівця, розвиток його творчих можливостей.

Комплексна мета викладання іноземної мови охоплює такі завдання:

- формування професійної компетентності студентів;
- розвиток комунікативних здібностей, мовленнєвотворчої діяльності іноземною мовою;
- підвищення загальної культури студента [4,18].

Усі визначені завдання можуть бути прийнятними для вищої педагогічної школи, але, враховуючи специфіку професії вчителя і ті вимоги, які висуває до його підготовки сучасне суспільство, слід окреслити ще один напрям щодо викладання іноземної мови у вищому педагогічному навчальному закладі: формування мовної особистості майбутнього вчителя, здатної використовувати іноземну мову як засіб самостійної навчальної діяльності під час навчання у вищій школі і після її завершення.

Але тут постає природне запитання: наскільки швидко володіння іноземною мовою може стати для студента вищого педагогічного навчального закладу засобом здійснення самостійної навчальної діяльності і що має бути зроблено для цього?

Для того, щоб спробувати дати досить повну відповідь на поставлене запитання звернемося до документу Ради Європи під назвою "Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, навчання, оцінювання". Остаточна англomовна версія "Common European Framework of Reference: Learning, Teaching,

Assessment” була опублікована в 1999 році (перші версії – в 1996 р.), потім були видання основними європейськими мовами: в 2001 – німецькою мовою “Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen”; в 2003 – російською мовою „Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка”, в 2003 – українською мовою „Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, навчання, оцінювання”.

Студент вищого педагогічного навчального закладу – це особистість, на яку покладаються сподівання щодо виховання майбутніх поколінь українського народу, який має жити у спільному європейському просторі. Саме тому, перш ніж будь-яка іноземна мова стане для нього засобом самостійної навчальної діяльності й у більш широкому розумінні – інструментом, завдяки якому він зможе значно розширити коло власних стосунків з колегами з інших країн Європи і світу, він має познайомитись з основною метою, завданнями і змістом Рекомендацій Ради Європи для того, щоб чітко усвідомлювати до чого він має дійти в результаті вивчення іноземної мови чи іноземних мов.

“Рекомендації Ради Європи (РРЕ) забезпечують спільну основу для розробки навчальних планів з мовної підготовки, типових програм, іспитів, підручників тощо у Європі. Вони у доступній формі описують, чого мають навчитися ті, хто оволодіває мовою, щоб користуватися нею для спілкування, та які знання і вміння їм потрібно розвивати, щоб діяти ефективно. Цей опис включає також культурний аспект, у якому існує мова. Рекомендації визначають і рівні володіння мовленням, які дозволяють виміряти успіхи тих, хто навчається, на кожному ступені навчання або впродовж усього життя.

РРЕ мають на меті подолати бар’єри у спілкуванні між фахівцями в галузі викладання сучасних мов, які представляють різні освітні системи Європи. РРЕ пропонують адміністраторам освіти, розробникам навчальних курсів, вчителям, методистам, екзаменаторам та ін. Засоби для усвідомлення практичних результатів навчання з метою визначення і координування їх

зусиль та забезпечення реальних потреб тих, хто вивчає мову, і за кого вони несуть відповідальність

... Як соціальний агент, кожен індивід налагоджує стосунки з різноманітними взаємопроникаючими соціальними групами, що й визначає особистість. В рамках міжкультурного підходу саме це є головною метою навчання мови: сприяти розвитку цілісної особистості того, хто вивчає мову, та його самоусвідомлення шляхом збагачення досвіду, розуміння відмінностей між іншими мовами та культурами. Реінтеграція численних складників у єдине ціле, що гармонійно розвивається, має бути покладена на викладачів і тих, хто вивчає мову” [1,1].

Стосовно проблеми організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів і прийняття та розгляду володіння іноземною мовою як ефективного і результативного засобу здійснення такого виду діяльності, слід звернути особливу увагу на наголос у вищенаведеній тезі на розвиток цілісної особистості (особистості майбутнього вчителя) й її самоусвідомлення. На нашу думку, це є однією з принципових умов для перетворення володіння іноземною мовою на ефективний засіб здійснення самостійної навчальної діяльності.

Необхідно також згадати про „загальні компетенції ... тих, хто вивчає мову”, що „складаються, зокрема, з їх знань, умінь та життєвого досвіду, а також з їх умінь вчитися” [1,11].

Зупинимось на „вмінні вчитися”, оскільки здатність до навчання не лише суттєво впливає на процес опанування іноземної мови, але є також однією з найважливіших категорій щодо організації й здійснення самостійної навчальної діяльності в цілому. „Здатність до навчання (уміння вчитися) мобілізує життєвий досвід, декларативні знання та вміння і сприяє розвитку компетенцій різних типів. Уміння вчитися може також розглядатись як “знання або готовність до того, щоб відкрити “іншість” – також і тоді, коли це стосується іншої мови, іншої культури, інших людей або нових галузей знань” [1,12]. Саме рівень здатності до навчання має підвищуватися в прямій

кореляційній залежності від усього того, з чим працює студент самостійно під час здійснення самостійної навчальної діяльності. І допомогти йому в цьому має викладач і сама організація такої діяльності в період навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, в першу чергу для того, щоб підготувати студента – майбутнього вчителя до “абсолютної самостійності” по завершенню навчання. Про те, що для цього має бути зроблено, зупинимось нижче, а зараз вважаємо за потрібне звернутись до рівнів володіння мовою РРЕ.

У РРЕ виділяються наступні рівні:

А – Елементарний користувач:

- А1 (Інтродуктивний або „відкриття”)

- А2 (Середній або „вживання”);

В – Незалежний користувач:

- В1 (Рубіжний)

- В2 (Просунутий);

С – Досвідчений користувач:

- С1 (Автономний)

- С2 (Компетентний) [1,23].

Аналіз тих вимог, які висуваються до кожного рівня володіння мовою дозволяє зробити висновок, що для того, щоб володіння іноземною мовою виступало засобом самостійної навчальної діяльності студента вищого педагогічного навчального закладу, він має набути якнайменш рівня В1, який визначається: “Може розуміти основний зміст чіткого нормативного мовлення на теми, близькі і часто вживані на роботі, при навчанні, під час дозвілля тощо. Може вирішити більшість питань під час перебування або подорожі у країні, мова якої вивчається. Може просто і зв’язно висловитись на тему або теми особистих інтересів. Може описати досвід, події, сподівання, мрії та амбіції, навести стислі пояснення і докази щодо точок зору та планів” [1,24]. Але такого рівня достатньо лише на початковому етапі навчання у вищому педагогічному навчальному закладі. У більшості закладів відповідно до тієї кількості годин, які відводяться на вивчення іноземної мови, передбачається досягнення студентом рівня В2, який

визначається: “Може розуміти основні ідеї тексту як на конкретну, так і на абстрактну тему, у тому числі й технічні (спеціалізовані) дискусії за своїм фахом. Може нормально спілкуватися з носіями мови з таким ступенем швидкості та спонтанності, який не завдає труднощів жодній із сторін. Може чітко, детально висловлюватись на широке коло тем, виражати свою думку з певної проблеми, наводячи різноманітні аргументи за і проти” [1,24]. Але бажаним рівнем володіння мовою для застосування її як засобу самостійної навчальної діяльності і набуття якого передбачається лише програмами обмеженої кількості вищих педагогічних навчальних закладів є рівень С1, коли студент: „Може розуміти широкий спектр досить складних та об’ємних текстів і розпізнавати імпліцитне значення. Може висловлюватись швидко і спонтанно без помітних утруднень, пов’язаних з пошуком засобів вираження. Може ефективно і гнучко користуватись мовою у суспільному житті, навчанні та з професійними цілями. Може чітко, логічно, детально висловлюватись на складні теми, демонструючи свідоме володіння граматичними структурами, конекторами та зв’язними програмами висловлювання” [1,24]. Тут слід наголосити на здатності користуватись мовою у навчанні та з професійними цілями.

Коли ми говоримо про володіння іноземною мовою як про засіб здійснення самостійної навчальної діяльності, вважаємо за потрібне звернути увагу на читання, як вид мовленнєвої діяльності, оскільки практика показує, що читання залишається основним джерелом набуття знань під час здійснення самостійної навчальної діяльності. Студент має стати досвідченим читачем: „...вирішальним фактором, який визначає процес читання досвідченого читача, виступає мета/установка, хоча й не завжди усвідомлювана, з якою він приступає до читання. Другим за значущістю є фактор обізнаності того, хто читає, у сфері, до якої відноситься зміст тексту. І, нарешті, третім за ступенем впливу виявляється мовна складність тексту. ... у кожній конкретній ситуації той, хто читає, певним визначеним чином комбінує розумові операції і дії, які складають уміння смислової й перцептивної переробки,

спрямовують їх на різні об'єкти, співвідносять з задачею читання і знаходять ті їх комбінації, котрі найбільш ефективні саме в даному випадку. Іншими словами, як і у будь-якій іншій діяльності, той, хто читає, прагне не лише отримати необхідний результат, але отримати його найбільш економним шляхом (закон оптимізації діяльності). І чим більш досвідченим є читач, тим більш успішно він справляється з цією задачею, його читання характеризується *г н у ч к і с т ю*, котра є найважливішим показником зрілого читання" [7,21].

Ефективність підготовки фахівця будь-якого профілю знаходиться у прямій залежності від того, наскільки повно в процесі такої підготовки враховуються особливості його діяльності. Тому, коли ми говоримо про читання іноземною мовою під час здійснення самостійної навчальної діяльності студентом вищого педагогічного навчального закладу, необхідно перш за все з'ясувати, у чому ж полягають професійні потреби майбутнього вчителя, які найбільш частотні випадки його звертання до іншомовної літератури і які цілі він при цьому переслідує; іншими словами, виявити потенційні ситуації читання, в яких може опинитись майбутній вчитель. Це дозволить встановити, по-перше, які з видів читання йому необхідні, а, по-друге, які ситуації читання слід передбачити, а потім намагатись створити подібні під час навчання, що, в свою чергу, зробить читання іноземною мовою найбільш вагомим складовою володіння іноземною мовою як засобу здійснення самостійної навчальної діяльності.

Дослідження і розкриття можливостей володіння іноземною мовою як ефективного засобу здійснення самостійної навчальної діяльності студентами вищих педагогічних навчальних закладів передбачає звернення до питання контролю і, що ще більш важливо, самоконтролю.

"Оскільки читання – це *діяльність*, причому *самостійна*, глобально об'єкт контролю можна було б визначити як "готовність до самостійного читання". Нам хотілося б підкреслити: має перевірятись саме здатність студента читати нехай обмежені рамками спеціальності, але різні тексти. ... Основним проявом сформованості читання ... є

його *гнучкість*. Вона проявляється в тому, що в різних ситуаціях досвідчений читач читає по-різному. Тому факт сформованості читання можна встановити після визначення, чи може той, хто читає, розв'язувати різні задачі, іншими словами, чи володіє він різними видами читання. Рівень же сформованості визначається ступенем ефективності таких вирішень, тобто адекватності й швидкості” [7,192].

Самоконтроль розглядається як уміння студентів самостійно знаходити, виправляти, упереджувати помилки у власній діяльності й оцінювати свої результати на основі співставлення рівня знань, умінь і навичок, набутих з дисципліни щодо відповідності до рівня, передбачуваного вимогами навчальних програм. Самоконтроль тісно пов'язаний з самооцінкою студентів. Самооцінка – це складова самоконтролю, його заключний етап. Вона передбачає визначення і вираження студентами в балах або в оцінювальних судженнях ступеня ідентичності чи розходження рівня знань, умінь і навичок, який вони набули з іноземної мови з тими вимогами, які висуваються і передбачені навчальними програмами, а також можуть порівняти їх з тим, що пропонується у РРЕ. У РРЕ можна знайти шкалу самооцінювання власного володіння мовленням від А1 до С2, де розписується за видами мовлення: розуміння (аудіювання, читання); говоріння (діалогічне мовлення, монологічне мовлення); письмо (писемне мовлення).

Спробуємо підсумувати, що має бути зроблено з боку викладача і з боку студента для того щодо організації навчального процесу, щоб володіння іноземною мовою стало дійсно ефективним засобом здійснення самостійної навчальної діяльності у вищому педагогічному навчальному закладі.

1. Необхідно у найкоротші терміни кардинально змінити організаційно-педагогічні засади вивчення іноземних мов: ввести на 3-5 курсах у вибіркову частину навчального плану додаткові години для вивчення іноземної мови; перерозподілити час на аудиторне вивчення іноземної мови професійного спрямування і самостійну роботу студента; формувати диференційовано гомогенні групи за рівнем похідних знань

іноземної мови; запроваджувати вивчення найважливіших дисциплін з циклу безпосередньо професійної підготовки вдруге, у стислій формі, іноземною мовою; започатковувати вивчення другої іноземної мови; вводити спецкурси з іноземної мови; активізувати роботу щодо участі студентів у виборюванні певних грантів для участі у різних міжнародних програмах і проектах; при підготовці дипломних і кваліфікаційних робіт у стислій формі готувати інформацію за основними положеннями роботи іноземною мовою чи навіть іноземними мовами; започатковувати написання дипломних і кваліфікаційних робіт іноземною мовою.

2. Студент має чітко усвідомлювати важливість вивчення іноземних мов і застосування їх під час здійснення самостійної навчальної діяльності, для чого необхідно кафедрам, які безпосередньо готують студента з іноземних мов, забезпечити їх необхідною методичною літературою щодо усунення психологічного бар'єру, який постає перед ним під час самостійної роботи з іноземної мови, а також з чіткими рекомендаціями, які забезпечували б поетапне самостійне набуття знань з іноземної мови і ефективно і своєчасне здійснення самооцінювання досягнутого рівня і можливі шляхи усунення виявлених самостійно недоліків.

3. Викладач має зробити все для забезпечення професіоналізації змісту навчання і впровадження в практику викладання іноземних мов більш тісних міжпредметних зв'язків іноземної мови як з психолого-педагогічним блоком, так і з блоком безпосередньо фахової підготовки.

4. Процес викладання іноземної мови у вищому педагогічному навчальному закладі має перетворитися на процес формування мовної особистості майбутнього вчителя, здатної використовувати іноземну мову як засіб самостійної навчальної діяльності під час навчання у вищій школі і після її завершення.

5. Студент має познайомитись з основною метою, завданнями і змістом Рекомендацій Ради Європи для того, щоб чітко усвідомлювати до чого він має дійти в результаті вивчення іноземної мови чи іноземних мов.

6. В рамках міжкультурного підходу навчання іноземної мови має сприяти розвитку цілісної особистості того, хто вивчає мову, та його самоусвідомлення шляхом збагачення досвіду, розуміння відмінностей між іншими мовами та культурами.

7. Студент вже на початковому етапі має набути якнайменш рівня B1, а в подальшому передбачається досягнення ним рівня B2. Але бажаним рівнем володіння мовою для застосування її як засобу самостійної навчальної діяльності і набуття якого передбачається лише програмами обмеженої кількості вищих педагогічних навчальних закладів є рівень C1, який передбачає здатність користуватись мовою у навчанні та з професійними цілями.

8. Студент має стати досвідченим читачем, який може легко з'ясувати, у чому ж полягають його професійні потреби як майбутнього вчителя, які найбільш частотні випадки його звертання до іншомовної літератури, і які цілі він при цьому переслідує.

9. Студент має познайомитись зі шкалою самооцінювання власного володіння мовленням від A1 до C2 (відповідно до РРЕ), де розписуються вимоги за видами мовлення: розуміння (аудіювання, читання); говоріння (діалогічне мовлення, монологічне мовлення); письмо (писемне мовлення).

Таким чином, можна дійти висновку, що володіння іноземною мовою може перетворитися на ефективний засіб здійснення самостійної навчальної діяльності за умови впровадження в практику викладання іноземних мов у вищому педагогічному навчальному закладі цілісного комплексу заходів, що є негайною необхідністю сучасного етапу розвитку педагогічної освіти в Україні й відповідає останнім вимогам, які висуваються до фахівця освітньої сфери європейського рівня.

Література

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Рада з питань співпраці в галузі культури. Комітет з освіти. Відділ сучасних мов. – Страсбург. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.

2. Коваленко О. Європейський мовний портфоліо в Україні // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2003. - № 4. – С. 4-6.
3. Коваленко О. Європейський форум з питань мовної політики // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2004. - № 3. – С. 4.
4. Паламар Л. Методологічні основи формування мовної особистості // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2003. - № 1. – С. 17-21.
5. Сікорський П.І. Кредитно-модульна технологія навчання: Навчальний посібник. – К.: Видавництво Європейського університету, 2004. – 126 с.
6. Токменко О. Мовні тенденції Ради Європи в контексті глобалізації // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2004. - № 3. – С. 112-115.
7. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: Учеб.-метод. пособие для вузов. – М.: Высш. шк., 1987. – 207 с.

О.В.Гладка

СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ОСОБИСТІСНО- ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

В статтє рассматривается структура готовности будущих учителей иностранного языка к личностно-ориентированному обучению старшеклассников, раскрывается роль каждого компонента в формировании данного феномена.

The article deals with the structure of the readiness of future teachers of the foreign language for personality-oriented teaching of high school students. The role of each component in the formation of this phenomenon is revealed.

Нові складні завдання, що стоять перед школою, значно активізують творчу діяльність педагога, необхідність зміни його позицій в педагогічному процесі, перенесення акцентів з педагогічного впливу на педагогічну взаємодію і співпрацю вчителя й учнів в процесі навчання, урахування особистісних інтересів тих, хто навчається, і в результаті, розвиток природних задатків, здібностей і талантів школярів. Такою важливою

характеристикою шкільного процесу навчання є його особистісно-орієнтована спрямованість.

Особистісно-орієнтоване навчання висуває особливі вимоги як до особистості вчителя, так і до набору його умінь і навичок, що визначають результативність учительської праці. Без певного рівня розвитку готовність до особистісного навчання не можна досягти якісної зміни в професійній готовності майбутнього учителя, забезпечити творче виконання ним своїх професійних функцій. Перевага авторитарного навчання в школі і вищому навчальному закладі зумовлена низьким рівнем готовності педагога до особистісно-орієнтованого навчання. Недостатня увага особистісно-орієнтованому підходу у навчальному процесі вищої школи закріплює в майбутніх педагогів невміння діяти і залучати до пізнавальної дії учнів, творчо підійти до вирішення навчальних проблем, використовувати нестандартні способи виходу з проблемних ситуацій, недооцінку ролі природних задатків підростаючої особистості у її становленні як повноцінного громадянина суспільства.

Завдання полягає в тому, щоб в процесі навчання навчити студентів не боятися висловити власну думку, критично мислити, аналізувати, діяти в нестандартних педагогічних ситуаціях, бачити суперечливість педагогічних фактів, сперечатися, доводити, відстоювати власний погляд, надати їм можливість відчувати, що їх думки важливі, що становлення їх "Я" не можливе без постійної роботи над собою та творчого пошуку. Важливо, щоб під час особистісно-орієнтованого навчання майбутні вчителі перебували в ситуації, особисто значущій для себе, ситуації, що провокує бажання висловитись, аргументувати свої доводи і змушені були вирішувати питання, самостійно робити висновки, приходити до певних узагальнень.

Аналіз педагогічної літератури свідчить про спробу досліджувати різні аспекти готовності: до естетичного виховання учнів (Н.М.Коришева, Т.О.Зотєєва), морального виховання (З.М.Шиліна), роботи в сільській школі (Е.Г.Шаїн) роботи класного керівника (Р.І.Пенькова) і вирішення виховних

завдань (Т.Ф.Садчикова), до педагогічної взаємодії з учнями (М.Г.Вієвська, Є.Л.Балан), організаторської діяльності (Л.О.Савченко), співробітництва з учнями, творчої взаємодії (Л.В.Нечаєва, Е.М.Рангелова), самостійної й індивідуальної роботи (Л.В.Григоренко, Р.М.Мойсеєнко), інноваційної діяльності (Т.Є.Христова), до діалогічного навчання (В.В.Морозов) та ін.

У названих роботах досліджується одна із сторін педагогічної діяльності, а готовність розглядається як сукупність особистісних якостей і рис, що забезпечують результативність цієї діяльності. Але структура готовності майбутніх учителів іноземної мови до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників, що є предметом нашого дослідження, у педагогічній літературі розглядається вперше.

Вищезазначене дозволяє виділити наступні завдання нашого дослідження: розглянути структурні компоненти готовності майбутніх учителів іноземної мови до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників; визначити роль мотиваційного, когнітивного та операційного компонентів у формуванні готовності майбутніх учителів іноземної мови до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників.

Готовність до особистісно-орієнтованого навчання – це складне особистісне утворення, що поєднує установку на використання особистісно-орієнтованих технологій в навчальній роботі, комунікативність, діалогічні уміння, емпатію, організаторські та креативні здібності, що забезпечують результативність навчального процесу.

Формування готовності майбутніх учителів до особистісно-орієнтованого навчання не стихійний і не мимовільний процес, це систематична, цілеспрямована діяльність, успіх якої неможливий без виявлення “структурних ланок” особистості, що виступають показниками готовності студентів до особистісно-орієнтованого навчання учнів. Необхідно чітко визначити, які психічні процеси і риси особистості повинні стати предметом вивчення для того, щоб одержати дані про характер внутрішнього стану студентів,

ступеня їх готовності до впровадження особистісно-орієнтованого навчання.

Процес особистісно-орієнтованого навчання старшокласників представляє собою особливу складність. Майбутній учитель має володіти не тільки педагогічними та методичними прийомами у даній сфері, а й мати чітке уявлення та всебічно використовувати власні знання про психологічні особливості старшокласника, враховувати інтереси та специфічні риси кожної підростаючої особистості.

У визначенні структурних компонентів готовності майбутніх учителів іноземної мови до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників ми виходили із специфіки особистісно-орієнтованого навчання взагалі та психологічних особливостей розвитку старшокласників.

Виходячи з багатоаспектного поля визначень змісту і особливостей готовності до педагогічної праці, ми вважаємо за доцільне розглядати готовність майбутніх учителів іноземної мови до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників як сукупність мотиваційного, когнітивного (знання) та операційного (уміння) компонентів. Інтегроване, взаємообумовлене, взаємопов'язане утворення цих компонентів можна представити у вигляді схеми (Мал. 1).

Виходячи з методологічного положення про провідну роль мотивів щодо активізації діяльності особистості, ми розглядаємо мотиваційний компонент готовності як основний. В сучасній психології є кілька підходів до розуміння сутності цього феномена. Мотив співвідносять з потребою (А.Маслоу), переживанням цієї потреби та її задоволенням (С.А.Рубінштейн), зовнішніми та внутрішніми мотивами, що викликають активність суб'єкта (С.С.Занюк).

Малюнок 1.

Особистісно-орієнтоване навчання старшокласників



В.Г.Асєєв зазначає, що “поняття” мотивації в людині включає всі види спонукань: мотиви, потреби, інтереси, прагнення, цілі, потяги, мотиваційні установки чи диспозиції, ідеали [1,7].

У нашому дослідженні ми базуємося на визначенні Л.І.Божович, яка зазначає, що в якості мотиву можуть виступати предмети зовнішнього світу, уявлення, ідеї, почуття та переживання [2,41].

У сучасній психології мотивація розглядається як “стрижень особистості, складний багаторівневий регулятор поведінки і діяльності людини” [4].

Від мотивації й установки на особистісно-орієнтоване навчання залежить значною мірою успіх оволодіння уміннями і навичками, необхідними для особистісно-орієнтованого навчання старшокласників, перетворення деяких з них у звичку і потребу. “Серед безлічі об’єктивних і суб’єктивних причин, від яких залежить становлення і рівень готовності до виконання завдання, насамперед варто виділити мотивацію. Домінування мотиву виконати це завдання спонукає людину виявляти активність, відбирати і запам’ятовувати інформацію відповідно до вимог завдання” [3,67].

Саме ці теоретичні положення лягли в основу характеристики складових мотиваційного компоненту готовності студентів до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників.

До основних складових мотиваційного компоненту готовності студентів до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників ми відносимо: установку на особливу значущість та важливість розвитку особистості учня - старшокласника у сучасному навчально-виховному процесі; прагнення до активної взаємодії педагога з учнями; прагнення вчителя творчо та неординарно проектувати різноманітні види завдань у навчальному процесі; активний інтерес педагога до власної особистості та постійна робота по самовдосконаленню; щоденний пошук нових рішень.

Наступним компонентом, який ми виділяємо в структурі готовності майбутніх учителів іноземної мови до

особистісно-орієнтованого навчання старшокласників є когнітивний компонент. Він виступає теоретичною основою готовності майбутніх учителів іноземної мови до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників.

Теоретична підготовленість майбутнього вчителя передбачає оволодіння ним суб'єктивно значущими знаннями, які допомагають у практиці створювати систему засобів та методів для досягнення виховної мети, швидко освоювати нові ситуації, планувати свою діяльність, оцінювати її результативність. Знання виступають не тільки інформацією, обсяг якої варто запам'ятати та відтворити, але й перетворюють ціннісний зміст, тобто допомагають зрозуміти самого себе, усвідомити свої можливості і здібності. Знання, отримані під час особистісно-орієнтованого навчання, дозволяють студенту виявити власні переваги, симпатії, антипатії, самостійно робити висновки, приходити до певних узагальнень.

Успішність підготовки майбутнього вчителя до навчально-виховної діяльності залежить від того, які знання щодо цієї діяльності мають її суб'єкти і як вони вміють ними оперувати. При цьому не можна не враховувати того, що педагогічні знання спроможні виконувати такі функції:

- онтологічну (уявлення про морально-етичні цінності оточуючого соціуму);
- орієнтовну (знання змісту, напрямів та способів цілеспрямованої педагогічної діяльності);
- оцінну (оцінка ефективності застосування методів, прийомів, форм педагогічної діяльності) [5,42].

Ми вважаємо, що елементи когнітивного компоненту готовності, залежно від умов навчально-виховної діяльності, можуть, справді, виконувати вище перераховані функції і в процесі підготовки майбутніх учителів іноземної мови до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників.

Когнітивний компонент готовності майбутніх учителів іноземної мови до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників ми розглядаємо як інтеграцію педагогічних, психологічних та технологічних знань.

До системи таких знань студентів можна віднести знання про:

- положення державних документів, законів, концепцій щодо системи національної освіти в Україні;
- основні психолого-педагогічні закономірності навчального процесу;
- принципи навчання;
- методи викладання іноземної мови;
- способи та прийоми навчально-виховного впливу;
- глибоке знання англійської мови;
- основи особистісно-орієнтованого навчання;
- особливості психофізіологічного розвитку старшокласників;
- способи педагогічної діагностики;
- особливості ціле покладання навчальної діяльності;
- класифікацію форм навчальної діяльності;
- технологію особистісно-орієнтованого навчання старшокласників на заняттях з іноземної мови.

Ці знання, на нашу думку, цілком можуть реалізуватися в практичній діяльності студентів. Вони тісно пов'язані з уміннями, які входять до операційного компоненту готовності майбутніх учителів іноземної мови до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників.

Уміння операційного компоненту готовності майбутніх учителів до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників ми розглядаємо як інтегровані утворення, набуті студентами у процесі теоретичної та практичної підготовки під час опанування змісту психолого-педагогічних та фахових дисциплін на заняттях з англійської мови, методики викладання іноземної мови, педагогіки, психології, а також під час самостійної роботи в період педагогічних практик.

До основних умінь операційного компоненту готовності майбутніх учителів іноземної мови до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників ми відносимо вміння: формулювати мету навчальної діяльності; визначати на її основі провідні навчальні завдання; вивчати індивідуальні особливості тих, хто навчається; прогнозувати особистісний розвиток учнів; прогнозувати динаміку розвитку учнівського колективу;

добирати оптимальні організаційні форми відповідно до мети заняття або позакласного заходу іноземною мовою, навчальних завдань та індивідуальних особливостей тих, хто навчається; добирати необхідний інформаційний матеріал до організаційної форми; творчо адаптувати його, виходячи з мети, завдань, виду організаційної форми, рівня розвитку старшокласників; добирати та розробляти завдання, виконання яких потребує творчих підходів до їх розв'язання; правильно оцінити можливості учнів залежно від їхніх індивідуальних особливостей; пробудити ініціативу старшокласників, їхній інтерес, вигадку і кмітливість; критично оцінити обговорювану навчальну проблему; узагальнювати факти; передбачати можливість відповіді учнів на пропоновану педагогом інформацію; передбачати можливі емоційні реакції на пропоновані види діяльності; визначити засоби та прийоми для створення необхідного емоційного фону під час проведення занять або позакласних заходів іноземною мовою; добирати педагогічно та методично доцільні прийоми та засоби викладу інформації; заохочувати самостійність, нестандартний підхід до вирішення навчальних завдань.

Такі уміння допомагають майбутньому вчителю іноземної мови визначити найближчі і подальші цілі своєї діяльності, реально оцінити можливі труднощі, виробити оптимальні установки та варіанти поведінки, спланувати свої дії, зайняти особливу позицію в системі взаємодії з учнями, скласти творчий план своєї подальшої діяльності, знайти вирішальні моменти в роботі, уявити свої дії упродовж усього процесу навчання.

Таким чином, готовність майбутніх учителів іноземної мови до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників є складним особистісним утворенням, що складається із мотиваційного, когнітивного та операційного компонентів, які є взаємопов'язаними. Успішність формування цього складного особистісного утворення у майбутніх учителів іноземної мови визначається урахуванням кожного з цих компонентів, що активізує участь студентів у процесі навчання, творчому

вирішенні навчальних потреб, потребу працювати над собою, розкриття їх нахилів, здібностей, талантів.

Література

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. – М.: Мысль, 1976. – 198 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте; Платонов К.К. Проблемы способностей. – М.: Наука, 1972. – 312 с.
3. Григоренко Л.В. Самостоятельная работа как средство реализации творческого потенциала личности будущего учителя // Формування творчої особистості в навчальному процесі. – Кривий Ріг, 1998. – С.63 – 67.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 475 с.
5. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.

Л.О.Савченко, Ю.О.Зенькович

ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЦІННІСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УМОВАХ ВИЩОЇ ШКОЛИ

В статье рассматривается проблема ценностной компетентности в условиях обучения высшей школы. Дается анализ понятия ценностной компетентности.

The article deals with formation problem of the value competence under circumstances of higher school educational establishments. The analysis of the value competence as a notion has been given.

Наприкінці ХХ ст. почали відбуватися докорінні зміни в парадигмі й методології освіти, передумови й окремі елементи яких склалися протягом усього століття. Колишня парадигма, що відбивала інтереси та сутність індустріального суспільства, детермінованого пізнання й однозначності оцінок, поступово замінюється методологією інформаційного суспільства, плюралістичного пізнання та різними оцінками ситуацій [5].

Як пошук вирішення – робота над розкриттям нової тези, яка презентує необхідність запровадження

компетентнісного підходу (компетентісно орієнтованої освіти). Цей термін прийшов до нас з закордону, де він досліджується і розкривається понад десять років (вченими, міжнародними організаціями, що сьогодні працюють у сфері освіти – ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Міжнародна комісія Ради Європи, експерти країн Європейського Союзу, Міжнародний департамент стандартів, Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) тощо). Компетентнісний підхід було проголошено пріоритетним напрямком стратегії розвитку освіти в Російській федерації (прийнятий документ “Стратегії модернізації змісту загальної освіти”). Над даною проблемою працюють відомі російські науковці В. Краєвський, А. Хуторський, І. Зімня, С. Шишов, В.Кальней.

В нашій країні над розробкою та запровадженням компетентнісного підходу працюють такі вчені як О.Овчарук, О.Савченко, І.Тараненко, Л.Паращенко, О.Локшина, І.Єрмаков та ін.

Проблемі формування ціннісної компетентності як складової ключових компетентностей майбутніх вчителів уваги приділено ще недостатньо в українському освітньому просторі. Необхідність конкретизації понять (компетентності, ключові компетентності, компетенції як їх складової частини), відповідей на такі питання: чи необхідні загальні критерії при вивченні проблеми компетентностей, коли представники різних наук бачать їх по-різному; як можна описати та теоретично обґрунтувати ключові компетентності і як вони пов’язані одна з одною; що в себе повинна включати методика вимірювання рівнів компетентності учнів, студентів, взагалі населення країни та інші. Актуальність та недостатня розробка даної проблеми й зумовили вибір теми нашого подальшого дослідження.

Зважаючи на те, що поняття “компетентність” є системним утворенням, можна виокремити такий підхід, запропонований відомим британським психологом Дж.Равеном. На його переконання, компетентність — це специфічна здібність, необхідна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній сфері, яка охоплює фахові знання,

предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії [4, 6].

Отже, відправним моментом визначення поняття, на нашу думку, може стати інтегрований комплексний підхід, який має спиратися на теорії професійної компетентності, розроблені відомими науковцями з проблем професійної підготовки вчителя В.О.Сластьоніним, Є.М.Шияновим та А.К.Марковою. Структура професійної компетентності педагога розкривається В.О.Сластьоніним і Є.М.Шияновим через педагогічні вміння, а саме поняття “компетентність” визначає єдність теоретичної і практичної готовності вчителя до здійснення педагогічної діяльності [6,40-41].

Процесуально-особистісний підхід до компетентності, розроблений А.К.Марковою, розрахований не лише на результативність професійно-компетентної праці вчителя, а й передбачає компетентність як співвідношення в реальній праці професійних знань і вмінь, професійної позиції та психологічних якостей особистості [9,113-126]. Узагальнено компетентність розглядається А.К.Марковою як індивідуальна характеристика ступеня відповідності праці вимогам професії. “Професійно компетентною є така праця вчителя, в якій на достатньо високому рівні здійснюються педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість вчителя і досягаються результати навчання та виховання школярів.” [9,8].

Основні сфери діяльності вчителя в структурі професійної компетентності А.К.Маркова аналізує через такі складові: а) професійні (об’єктивно необхідні) психологічні і педагогічні знання; б) професійні (об’єктивно необхідні) педагогічні вміння; в) професійні психологічні позиції, установки вчителя, яких вимагає педагогічна професія; г) особистісні якості [9,7-8]. При цьому вона підкреслює, що питома вага окремих складових професійної компетентності може бути нерівноцінною. Пріоритетними, з позиції вченого, є ті складові професійної компетентності, які свідчать про результати педагогічної праці.

Здійснюючи понятійне порівняння термінів “професіоналізм” і “компетентність”, вона наголошує, що людина може бути професіоналом у своїй сфері, але не бути

компетентного у вирішенні всіх професійних питань. Тому доцільно вивчати окремі сторони професійної компетентності фахівця, серед яких етична має переважаюче значення [6,34], оскільки передусім моральні цінності й установки визначають мету, стратегію і тактику педагогічної дії.

Для нашого дослідження особливо важливі висновки А.К.Маркової стосовно того, що домінуючим блоком професійної компетентності вчителя є такі системні характеристики:

- мотивація (спрямованість особистості та її види);
- якості (педагогічні здібності, характер і його риси, психологічні стани и процеси);
- інтегральні характеристики особистості (педагогічна самосвідомість, індивідуальний стиль, креативність) [9,41].

За роки становлення національної держави, українське суспільство намагається сформуванати нові цінності через переосмислення старих. Сьогодні ми спостерігаємо постійне зростання інтересу, особливо у студентства не тільки отримати диплом про вищу освіту та знання, які сприяють зростанню матеріального добробуту людини, а й пошуку місця в їхньому житті моральних, матеріальних та духовних цінностей.

Треба зазначити, що для визначення поняття “цінності” використовується термін “загальнолюдські цінності”, згідно якого найвища цінність це людина. Найбільш актуальним це поняття стало за часів розпаду Радянського Союзу. В той же час визначились нові поняття, такі як: нове мислення, перебудова свідомості, вихід з духовного тупика, оздоровлення економіки та політичного життя суспільства та інші. Поняття цінність у спеціальну філософську лексику було введено у 60-і роки. Смысл його укладався у значущості чогось (якості, характеристики, явища) у відповідності від існуючих якісних характеристик [7,6]. А.Г.Преображенський поняття “цінність” трактує як “високо ставити, приділяти вартості”. Аналіз закордонних джерел показав неоднозначність трактування поняття “цінність”:

- трактується як вічні ідеї, абсолют;
- характеристика матеріальних та нематеріальних благ;

- виробництво потреб і відношення до мислення людини;
- діяльність.

Розглядання поняття “цінність” у генезисі показує що у ньому зіткнулися три основні значення: визначення матеріальних якостей, в основі якого лежить практичне та емоційне відношення людини до оцінювання предметів та явищ; визначення моральних категорій; визначення соціальних явищ характеризуючи відносини між людьми. Поняття “цінність” дозволяє виділити умовно різні види цінностей (економічні, психологічні, моральні, естетичні, пізнавальні, соціальні). Це допоможе більш глибоко осмислити природу людини, механізми, які збуджують її до знань. Визначити рушійні сили пізнавальної діяльності [7,7].

Сьогодні потрібно не тільки розмірковувати над цими поняттями, а готувати фахівця, який має інше мислення, погляди на суспільство та на місце людини в ньому, а відповідно і нові ціннісні орієнтації.

Проблема ціннісних орієнтацій та інтересів молоді відображена в роботах як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників, таких як К.О.Абульханової-Славської, Л.І.Анциферової, Д.С.Архангельської, М.І.Бобневої, Л.І.Божович, В.В.Гаврилюк, Л.А.Гашенко, А.Г.Здравомислова, Л.С.Виготського, П.О.Куделі, Д.О.Леонтьєва, Л.І.Леденьової, В.Т.Лісовського, Т.Н.Мальковської, Н.Паніної, З.І.Равкін, А.В.Русенького, Н.А.Трикоз, Г.В.Цесарського, В.А.Сластеніна, Е.М.Шиянова, В.С.Соскіна, В.О.Ядова та інших.

Ціннісні орієнтації розглядаються як оцінка суб'єктом навколишньої дійсності у відповідності з суспільними цінностями, що мають особистісну значимість для суб'єкта. Ціннісні орієнтації розкривають мету, відображають ідеали, характеризують інтереси, потреби, переконання особистості.

Педагогічною наукою узагальнені теоретичні підходи до дослідження процесу формування ціннісних орієнтацій молоді. Так, Сластенін В.А. відносить до аспектів ціннісних орієнтацій, такі: багатобічна ціннісна орієнтація, що відповідає сучасному етапові суспільно-економічного розвитку суспільства; випереджена ціннісна орієнтація, спрямована на ідеали,

соціальні цінності суспільства на основі світоглядних принципів; соціально цінні уміння які формуються в діяльності. Одні із умов формування ціннісних орієнтацій студентів розглядається Сластеніним В.А., як включення молоді у різні види діяльності; розвиток творчості студентів, активна участь у суспільній діяльності; літературно-художній розвиток особистості.

Як предмет психологічного дослідження ціннісні орієнтації вивчаються у взаємозв'язку з мотивацією і світоглядними структурами свідомості. Досліджуються фактори, що впливають на формування ціннісних орієнтацій особистості. До них відносять: релігійні переконання, ідеологічні установки, життєві цілі, особистісні якості, матеріальну забезпеченість і т.д.

Розроблені методики вивчення ціннісних орієнтацій дозволяють визначити найбільш загальні орієнтири життєздатності особистості, групи людей, суспільства в цілому. До найбільше поширених і визначених методик діагностики ціннісних орієнтацій відносять тест ціннісних переваг Г.Олпорта, Ф.Вернона, Г.Ліндзі; методику ціннісних орієнтацій М.Рокіча; метод парних порівнянь Г.І.Саганенко.

У соціології ціннісна орієнтація особистості трактується як система стійких відносин до навколишнього світу, до людей та до самого себе у формі фіксованих установок на ті або інші цінності матеріальної і духовної культури суспільства. Спрямованість особистості визначає мету, що ставить перед собою людина; прагнення, що йому властиві; мотиви, відповідно до яких він діє. Часто в науковій літературі категорії “ціннісне відношення”, “ціннісна установка”, “ціннісні орієнтації” трактуються як синоніми.

Ціннісна установка – це усвідомлення особистості своєї внутрішній позиції та готовності до дії.

Ціннісні орієнтації – система стійких відносин особистості до навколишнього середовища і до самого себе у формі фіксованих відносин та ті чи інші матеріальні і духовні цінності [9,128].

Ціннісні орієнтації, таким чином, відображають змістову сторону направленості особистості, характер її відношення до діяльності.

Отже, інтегративний підхід до визначення структури ціннісної компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва дає змогу охопити всю основну систему морального ставлення педагога: до себе, дітей, батьків учнів, колег, навколишнього світу. Ціннісна компетентність є проєкцією особистісного ставлення до об'єктів життя. Саме система відносин виявляє особистісно-моральну і професійну сформованість готовності майбутнього вчителя до здійснення педагогічної діяльності.

Ціннісна компетентність як інваріантна характеристика, з одного боку, відображає відпрацьовану досвідом систему професійних норм і правил поведінки вихователя, а з іншого — є психолого-педагогічним інструментом впливу вчителя на внутрішній світ дитини.

Література

1. Зимняя И. Ключевые компетентности. – Высшее образование, 2003. - №5.
2. Краевський В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогіка. – 2003. - № 3. – С. 3-10.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.- 308 с.
4. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы/Пер.с англ.-М.,2001.-142 с.
5. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентісного підходу в досвіді зарубіжних країн. /Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К., 2004.- С.16-25.
6. Слостенин В.А. Формирование личности советской школы в процессе профессиональной подготовки. - М.: Просвещение, 1976.-160 с.
7. Слостенин В.А., Г.И. Чижаква. Введение в педагогическую аксеологию.- М.: Академия, 2003.-192 с.
8. Стратегия модернизации содержания общего образования.

Матеріали для розробки документів по оновленню
общого образования. – М., 2001. – С. 12-13.

9. Хоружа Л.Л. Етична компетентність майбутнього вчителя
початкових класів: Теорія і практика. - К.: Преса України,
2003.- 320 с.

В.В.Садова

РОЗВИТОК ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ПЕДАГОГІВ ЗАСОБАМИ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ

*Стаття посвячена проблеме розвитку
професионалізму педагогов средствами методической
работы.*

*The article deals with the problem of analysis of some
potentialities latent in school methodology service and its possibility
to increase teachers' professional skills. The expediency in use of
block-and-module approach, while choosing (selecting) contents and
forms of methodological work organization, is proved.*

У зв'язку з докорінними змінами в українському
суспільстві особливо гостро видається проблема становлення
педагогів-професіоналів. Для педагогічної діяльності сьогодні
характерна пріоритетність загальноєвропейських цінностей,
варіативність і максимальна свобода дії, творчий підхід до
визначення завдань, вибору форм і методів навчання й
виховання школярів, орієнтованість на гарантований
позитивний результат. Прагнення відповідати сучасним
професійним вимогам, досягнути нову навчально-методичну
інформацію, розвинути і вдосконалити особистісні й професійні
якості є необхідною передумовою розвитку педагогічної
майстерності. Педагогічний професіоналізм - поняття
динамічне, що вимагає постійних зусиль учителя. Сьогодні
українські педагоги мають можливість підвищувати власний
професійний рівень, розвивати педагогічну ерудованість,
компетентність, обізнаність насамперед у межах існуючої в
Україні системи підвищення педагогічної кваліфікації, яка,
безумовно, також потребує кардинального оновлення.

Приведення професійної компетентності вчителів до визнаних європейських стандартів, розвиток творчого потенціалу, педагогічної майстерності, ініціативності, підвищення інтелектуального та загальнокультурного рівня, поступове зростання вчителя як особистості і як професіонала – ці завдання до снаги розв'язати на першому рівні системи підвищення кваліфікації, а саме – у ході шкільної методичної роботи. З упевненістю можна стверджувати, що шкільний рівень системи підвищення педагогічної кваліфікації сьогодні найбільш результативний: він більш мобільний, гнучкий, орієнтований безпосередньо на вдосконалення професійної компетентності конкретного вчителя і на подолання тих труднощів, які відбиваються на якості й результативності щоденної педагогічної праці. Саме на шкільному рівні система підвищення кваліфікації педагогічних працівників набуває практичної спрямованості: тут науково-методичні розробки перевіряються у конкретній педагогічній діяльності, реалізуються інноваційні освітні проекти, а методична робота з педагогічними кадрами безпосередньо пов'язана з труднощами щоденної педагогічної діяльності вчителів.

Нині до числа найбільш розповсюджених і масових форм належать методичні ради, шкільні методичні об'єднання вчителів-предметників, методичні семінари, науково-практичні конференції, методичні консультації, школи передового педагогічного досвіду (опорні школи), творчі проблемні групи, педагогічні читання, наставництво. Питання організації шкільної методичної роботи й підвищення кваліфікації педагогічних працівників розглядаються на педагогічних радах, а поточний аналіз і контроль здійснюється, як правило, в ході оперативних щотижневих методичних нарад. Сьогодні мету, задачі і зміст методичної роботи визначає безпосередньо педагогічний колектив, виходячи з типу, структурних і організаційних особливостей певного навчального закладу, спрямованості навчально-виховної діяльності, особливостей кадрового складу тощо. Елементи певної децентралізації можна прослідкувати і в тому, що районні, міські і обласні ланки системи підвищення кваліфікації працівників освіти в сучасних

умовах виконують переважно координаційну та інформаційну функції за рахунок скорочення контрольних дій. Як наслідок - зростання ролі шкільної методичної роботи як першої ланки системи підвищення кваліфікації.

Найбільш масовою формою шкільної методичної роботи залишаються сьогодні шкільні та районні методичні об'єднання вчителів. Однак, нині їх діяльність залишається орієнтованою здебільшого на "середньостатистичного" вчителя. Так, аналіз планів роботи методичних об'єднань вчителів початкових класів м. Кривого Рогу і Дніпропетровської області за останній рік свідчить про домінування інформаційно-інструктивних різновидів роботи. Епізодичною є діяльність щодо вивчення специфіки індивідуальних професійних потреб та інтересів учителів. Між тим, широта охоплення й масовість методичних об'єднань дозволяють розвернути масштабну аналітико-діагностичну роботу. Тематика засідань шкільних методичних об'єднань відображає пріоритетність дидактичних і організаційно-методичних питань, водночас, проблеми духовного та інтелектуального росту педагогів, гуманізації педагогічної взаємодії вчителя та учнів. Такий стан речей значною мірою пояснюється тим, що шкільна адміністрація у переважній більшості керується традиційними підходами до управління механізмами шкільної методичної роботи. Увага концентрується, головним чином, на доборі форм та методів методичного навчання, хоч і ті й інші самі по собі не взаємодіють. Саме ці фактори є основним витокom формалізму в шкільній методичній роботі.

Одне із призначень шкільної методичної служби - озброювати вчителів навичками наукового аналізу педагогічного процесу. З цією метою проводяться науково-практичні конференції та семінари, у ряді шкіл функціонують проблемні лабораторії. З метою інтенсифікації шкільної методичної роботи деякі дослідники (Т.Б.Харісов) рекомендують організувати її на основі колективної творчої діяльності, інші ж вважають доцільним створення наукового, інформаційно-методичного координуючого центру (А.М.Єрмола, Л.І.Ільєнко), який корегував би всі види

методичної роботи відповідно до мети й завдань, що заздалегідь обрані педагогічним колективом [2]. Сьогодні набули широкого розповсюдження неформальні об'єднання вчителів - творчі групи, які поєднують у своєму складі педагогів, що постійно проявляють у повсякденній роботі творчу ініціативу. У ряді шкіл ці групи перетворилися на своєрідні центри навчально-виховної роботи: члени творчих груп не тільки вивчають і розповсюджують нову науково-методичну інформацію, але й створюють свої концепції, програми, навчально-виховні технології з урахуванням специфіки своєї школи, регіону. Через численні економічні, фінансові труднощі значні резерви шкільної методичної роботи нині пов'язані з інтенсифікацією самоосвітньої діяльності вчителів. "В організації самоосвітньої роботи не можна допускати формалізму, однакових вимог до педагогів-початківців та вчителя зі стажем і чималим досвідом" [1,18], - зазначає Є.С.Березняк. Науковець підкреслює, що успіх у самоосвітній діяльності залежить також від розвинутої самодисципліни, персональної відповідальності кожного вчителя за підвищення фахового рівня.

Традиційною формою методичної роботи є відвідування та аналіз відкритих уроків. Досить часто відвідування стають нагромадженням багатьох методів, прийомів роботи і тому не досягають своєї методичної мети. Тому важливо, щоб аналіз відкритого уроку враховував, які завдання ставилися вчителем, яким чином вони відбиті в конспекті уроку, чи вдалося їх розв'язати разом з учнями в атмосфері невимушеного, зацікавленого спілкування, який характер взаємодії вчителя і школярів домінував протягом уроку. В.А.Кан-Калік рекомендує також звертати увагу під час аналізу уроку на наявність оперативного професійного мислення, розвиток мовлення і професійно-лексичний запас, "уміння діяти у передбачуваних комунікативних обставинах, схильність до організації комунікації з дітьми" [3,85]. Взаємовідвідування уроків як форма методичної роботи дозволяє педагогам порівнювати особливості власної діяльності з діяльністю колег, надає вчителю підстави для поглибленого самоаналізу й самокритики власної професійно-педагогічної діяльності,

сприяє розвитку співпраці у шкільному педагогічному колективі. Під час взаємовідвідувань у педагогів долається відчуття автономності, ізольованості.

Організаційні форми методичної роботи доречно структурувати виходячи з принципу відповідності конкретному змісту діяльності педагогічного колективу. В основі такої структури - блочно-модульний підхід; базис функціонування кожного блоку - чітке коло педагогічних завдань: вивчення й аналіз нових педагогічних ідей та технологій, експертна оцінка (*перший блок*); розробка власних педагогічних технологій та їх адаптація, оволодіння навичками інноваційної педагогічної діяльності (*другий блок*); закріплення позитивного інноваційного досвіду, впровадження нових педагогічних технологій у повсякденну практичну роботу пансіону; здійснення оперативного контролю (*третій блок*). Основні принципи добору форм блочної методичної роботи - варіативність, гнучка диференційована організація в залежності від педагогічного досвіду, професійної компетентності вчителів, наявного рівня педагогічного професіоналізму, принципи демократизації управління та найбільш повного задовільнення індивідуальних навчально-методичних потреб і запитів педагогів.

У визначенні результативності шкільної методичної роботи увага звертається на такі аспекти:

- чи змінилося ставлення педагогів до педагогічних інновацій і методичних заходів, пов'язаних із ними;
- які методичні заходи викликали найбільший інтерес учителів;
- яка кількість педагогів використовує інноваційні нароби у повсякденній практичній діяльності;
- яким чином змінилися взаємостосунки у педагогічному колективі;
- як вплинула шкільна методична робота на характер спілкування і взаємодії педагогів і учнів.

Отже, можемо зробити висновок про те, що використання блочного підходу до організації шкільної методичної роботи сприяє підвищенню її результативності.

Сама ж методична робота повинна містити форми і методи, які відображають індивідуальні потреби вчителів, реальні умови шкільного життя та відповідають запитам сьогодення.

Література

1. Березняк Е.С. Громадсько-демократичні структури в управлінні школою // Педагогіка і психологія. - 1995. - № 2. - С. 166-169.
2. Горская Г.И. Организация учебно-воспитательного процесса в школе: Пособие для учителя. - М.: Просвещение, 1986. - 208 с.
3. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. - М.: Педагогика, 1990. - 144 с.
4. Крисюк С.В. Підвищення кваліфікації педагогічних кадрів як система // Педагогіка і психологія. - 1995. - №6. - С.37-46.
5. Методичні служби України: проблема управління, професійна підготовка: Навч-метод. посібник / Під ред. Г.С.Данилова. - К.: ІЗМН, 1997.- 256 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ АКТИВНОСТІ У ПІДЛІТКІВ

Статья посвящена определению психолого-педагогических факторов формирования социально-коммуникативной активности подростков в процессе занятий туристской деятельностью при изучении проблемы социально-коммуникативной активности в теории педагогики и практики работы общеобразовательной школы.

The article is devoted to revealing of objective and subjective factors of forming of social-communicative activity of teenagers personality in process of touristik activity.

Як одна із видів активності, суспільно-комунікативна активність має ряд специфічних рис: ідейно-етичну спрямованість, свідомість, творчість а також зумовлена об'єктивними і суб'єктивними чинниками, які діалектично взаємозв'язані і впливають на особу підлітка одночасно.

У разі першочергових проблем формування суспільно-комунікативної активності значне місце займає проблема об'єктивних чинників, що забезпечують розвиток цього феномена. Задача полягає “в з'ясуванні, коли, як і якими своїми сторонами вони впливають на розвиток особи і, разом з тим, як ці сторони повинні змінитися” [1,149], де - мета формування особистості не з будь-якими характеристиками фізичного і духовного розвитку, а з тими, які відповідають ідеалам нашого суспільства.

Найважливішими об'єктивними чинниками формування суспільно-комунікативної активності є суспільний устрій; якість педагогічного керування, особливо тісна спільна робота вихователя з соціальною групою, її членами (де одним з головних принципів гуманізації освіти висувається автономне і вільне педагогічне керівництво [2,24]); рівень розвитку колективного життя в дитячих групах [3,909]; школа як організаційне ядро в системі виховання; суспільні організації; сім'я [4,71;5]; зростання вільного часу [6,72], а його раціональне використання – є необхідна умова для прояву спортивно-туристської активності, що впливає, у свою чергу, на формування суспільно-комунікативної активності підлітка.

Наявність певного бюджету вільного часу і його розподіл – ми розглядаємо як один з важливих чинників якісних змін в суспільно-комунікативній активності підлітків. Чинник часу має велике значення у зв'язку з педагогічною ідеєю безперервності виховного впливу на особу підлітка. Вільний час робить істотний вплив на розвиток особи в цілому, а також на вдосконалення окремих сторін його діяльності [7,28,236-237; 8].

Поєднання ж видів діяльності не тільки в навчальному процесі, а й у вільному часі, дозволяє виховувати особу підлітка комплексно, формувати її суспільно-комунікативну активність. Зайняття ж туризмом є однією з форм використання вільного часу, що сприяє підвищенню культури поведінки проведення вільного часу і здійснює важливу виховну роль. Треба зазначити, що туристська діяльність підлітка у вільний час є об'єктом вибору, і пов'язана з добровільною участю в ній.

Дані, отримані нами під час обстеження, показали, що діти, які займаються туризмом, використовують вільний час більш раціонально. Так, заняттям суспільною роботою міські підлітки приділяють увагу кожної неділі – 11,3% (у тих хто не займається туризмом – 8,2%), а кілька разів на місяць відповідно – 34% та 11,9%. Хоча при порівнянні показників сільських туристів і не туристів ця різниця істотно не простежується.

На фоні, можна сказати, рівної загальної картини ставлення дітей до фізичної праці, сільські підлітки-туристи виділяються, приділяючи цьому виду діяльності більш часу в порівнянні з міськими учнями.

Показник сумісного часу проведеного з батьками не відрізняється – 50% всіх нами опитаних підлітків проводить кожну неділю з батьками.

Яскраво виявлено перевагу у міських підлітків-туристів до навчання 93% (проти 80%), а у сільських – 85,4% (проти 69,4); до читання у міських туристів – 64,6% проти 53,9%; у сільських – 69,9% проти 55,6%.

Спостерігається високий показник ставлення підлітків-туристів до занять спортом – 33,5% (міські) та 23,6% (сільські) порівняно з тими, які не займаються туризмом відповідно 26,5% та 18,1%. Треба відзначити, що прогулянки на свіжому повітрі, спортивні ігри у підлітків міста, які не займаються туризмом, займають більше часу (50,7%), ніж у туристів (35,8), а у сільських, навпаки, - у туристів – 60,2% та 38,9% у не туристів.

Ймовірно це можна пояснити тим, що в мікрорайонах міст побудовано багато спортивних майданчиків, школи мають великі спортзали, відкрито багато спортивних клубів, що не можна сказати про село, де центром спортивної роботи є шкільний спортивний двір або поле.

Виявлена також така закономірність, що більша частина туристів ходить в турпоходи кілька разів протягом року - 52,8% (міські) та 84,5% (сільські). Кожної неділі сільські туристи ходять в походи тільки 0,8%, тоді як міські – 27,9%. Значна частина міських підлітків (41,5%) займається туризмом один-два рази на місяць, у свою чергу, участь сільських – тільки 8,1%.

Кінотеатри, театри, цирки, музеї, атракціони туристами відвідуються один-два рази на місяць (85,8%) міськими та 64,2% (сільськими), треба додати, що туристи відвідують культурні заклади і під час турпоходів, це планується під час проведення турпоходів. Показники ж у тих, хто не займається туризмом тут набагато вищі. Вони відвідують розважальні заклади кожної неділі - 43,3% (місто) та 43,1% (село).

Заслуговують уваги дані, отримані про безцільне проведення часу, як деякі з опитаних дали відповідь: "Тиняємось, де хочемо, з товаришами". На сьогоднішній день це дуже актуальне явище, яке вже призвело до серйозних негативних наслідків. Якщо ці показники у туристів-підлітків склали 14,5% (кожної неділі), то у не туристів - 21,9%. У сільських дітей різниця незначна, відповідно - 34,9% і 37,5%.

Займаються в гуртках туристи - 40% (місто) проти 17,8%; сільські - 38,2% проти 27,8%.

Під час проведення констатуючого експерименту було поставлено перед учнями питання: "Якби в тебе з'явилося більше вільного часу, то як би ти його використав?"

То міські туристи віддали перевагу суспільній роботі 1,9%, сільські - 0,8%. Сільські підлітки-туристи виявили тут більш поставність в порівнянні з міськими. Діти, які не займаються туризмом, зовсім не визначили місця суспільній роботі в своєму бюджеті часу.

Різка різниця спостерігається у ставленні до навчання у міських туристів (17,9%) та не туристів (4,6%); у сільських туристів в 1,5 рази більше по порівнянню з не туристами.

Фізичній праці більш надали увагу підлітки, які не займаються туризмом - 11,9% (місто) та 9,7% (село) проти 3,3% та 0%.

З опитаних дітей, які не займаються туристською діяльністю, 15,5% (місто) та 11,1% (село) хотіли б зайнятися туризмом.

Більше дивляться телепередачі не туристи - 8,7% (місто) та 5,6% (село) проти показників туристів - 2,3% (місто) та 1,6% (село). 17,1% сільських підлітків-туристів ходили б в гості до родичів, друзів, проявляли б про них турботу. Ровесники - не

туристи не дали відповідей в запропонованій їм графі (0%). У міських хлопців спостерігається невелика різниця – 6,6% (туристи) та 5% (не туристи).

Встановлено, що не туристи не хотіли б проводити час з батьками (0%). Туристи ж, навпаки, - 1,9% (місто) та 12,2% (село) хочуть бути разом з батьками, причому показники сільських туристів виявилися вищі, ніж у міських.

Отже, постійна участь підлітка в різних справах у процесі туристської діяльності допомагає усвідомлювати суспільну значущість і суспільне значення виконуваної роботи, виробляти необхідні організаторські уміння, сприяє прояву ініціативності і творчості, формується прагнення брати участь в суспільно-корисній праці. Це простежується у відповідях на питання, метою якого було вивчити використання вільного часу підлітків 4-7 класів при умовному його збільшенні.

Діти, які не займаються туризмом (281 респ.) не знають як розпорядитися вільним часом – 3,2% (місто) та 2,8% (село). Ті, хто займається туризмом (335 респ.) на запропоноване питання не давали відповіді, тобто вони знають, як розподілити вільний час.

Виділили час заняттям суспільною роботою 2,7% (туристи), а не туристи взагалі не проявили бажання зайнятися суспільною роботою (0%). У ставленні до навчання показники туристів-підлітків в 2,5 рази перевищують у не туристів.

Безцільно проводять час 0,5% (місто) та 0% (село) діти, які займаються туризмом, а не туристи – 24,7% (місто) і 8,3% (село).

Порівнюючи заняття в гуртках, великих розбіжностей нема, окрім показників у сільських підлітків не туристів - у них найвищий показник – 16,7%.

У зв'язку з отриманими даними безцільного проведення часу, ми провели порівняння кількості „важких” підлітків, які займаються і не займаються туризмом. Також вивчили з'явлення таких учнів по класах.

Спостерігається, що зростання правопорушень у тих, хто займається туризмом припадає на 7 клас (3,3%), в четвертих, п'ятих класах їх нема. В шостих – 0,3%. У тих хто не

займається туризмом в 4-х, 5-х, 7-х класах було виявлено підлітків, які стоять чи то на внутрішньошкільному обліку, або в кримінальній інспекції в справах неповнолітніх.

З 292 підлітків-респондентів 4-7 класів 6,2% скоїли правопорушення. Ми простежуємо зростання правопорушень, їх кількість як би „нашаровується”, збільшується в кожному старшому класі.

Тому можна констатувати, що від суспільно-комунікативної активності підлітків залежить не тільки вибір досугової діяльності – „конструктивної”, тобто направленої на самовдосконалення, особово-значущу творчість, на активну дію на різноманітні аспекти життя групи, суспільства, але і „деструктивні”, тобто ті, які виявляються в антисоціальній поведінці.

Аналіз даних показав, що у підлітків-туристів в проведенні вільного часу переважають групові форми організації дозвілля. В структурі їх вільного часу багато корисних творчих справ, завдяки чому підлітки усвідомлюють суспільну спрямованість своєї діяльності, її значущість.

На підставі сказаного вище, можна говорити про те, що туристська діяльність займає значне місце в структурі і змісті вільного часу підлітків, перетворюючи цей час на активний, діяльний, тобто в чинник не тільки фізичного розвитку і здорового проведення часу, але й участі в суспільному житті.

Тому раціональність використання вільного часу, духовне зростання підлітка, об'єднання туристської групи – ці, діалектично взаємозв'язані процеси, є чинниками розвитку і прояву суспільно-комунікативної активності підлітків.

Вивчення суспільно-комунікативної активності припускає також виявлення об'єктивних і суб'єктивних чинників, придатних для фіксації і вимірювання даного поняття, щоб передбачити, врахувати вплив як об'єктивних, так і суб'єктивних чинників на формування суспільно-комунікативної активності особи, а також допомагає з'ясувати механізми характеру цього формування. В першу чергу треба виходити з того, що сам чинник (як суб'єктивний, так і об'єктивний) є ланкою в цілій низці опосередкувань.

“Чинник – це причина, рушійна сила якого-небудь процесу” [9,25]. Суб’єктивні та об’єктивні чинники є характеристиками суб’єктів або об’єктів діяльності. Цю точку зору Є.О.Самбура підтримує і Т.М.Мальковська [10,4].

М.Т.Кутафін [11,122] пропонує вважати основними чинниками, що впливають на суспільну активність – технічний прогрес, динаміку соціальної структури суспільства, моральне і матеріальне стимулювання, ідейно-виховну роботу.

Чинники, які сприяють розвитку суспільно-комунікативної активності особи розглянуті в ряді публікацій [12; 13;13; 15].

Погоджуючись, в основному, з висновками авторів, хотілося б відзначити, що обмежуватися ними не можна. Теоретичний підхід до проблеми чинників суспільно-комунікативної активності припускає не тільки їх виявлення, але і їх систематизацію і класифікацію.

О.П.Поліканова [16,20] виділяє три сукупності чинників. В першу групу вона відносить економічні, політичні, ідеологічні, національний та інтернаціональний чинники. В другу – громадську думку, етично-ціннісні орієнтації, традиції, життєвий досвід, звички, рівень освіти. В третю – характеристики індивідуальної свідомості, загальний психічний склад особи, її емоційні та вольові якості.

Значно менше досліджена роль суб’єктивних чинників розвитку суспільно-комунікативної активності підлітків. Поняття „суб’єктивний чинник” фіксує саме „елемент причетності, навмисності, свідомості у впливі суб’єкта на об’єкт, позначає активну, діяльну участь суб’єкта в зміні чого-небудь” [9,25]. Для реалізації об’єктивних умов необхідна дія суб’єктивних чинників, яка є цілеспрямованою і керованою, при цьому їх ефективність в значній мірі обумовлена об’єктивним рівнем знань об’єкту дії.

Д.І.Гришин в структурі суб’єктивного чинника виділяє три компоненти: емоційно-плотський, інтелектуально-ціннісний і морально-вольовий [17,44].

У свою чергу, вольові прояви в середньому шкільному віці значно відрізняються від цих проявів у молодших

школярів, адже “інтенсивне накопичення знань, розширення пізнавальних можливостей, досвід спілкування з людьми, критичне ставлення до навколишнього світу, підвищення особистої відповідальності за свої вчинки – всі ці чинники визначають розвиток волі у підлітків” [18,149].

Туристська діяльність є перевіркою і вихованням вольових якостей підлітка. Воля випробується в труднощах, в яких і відбувається справжній іспит людських цінностей. Одним з мотивів занять туризмом підлітки відзначають бажання стати фізично сильними, вольовими, одночасно бути зі всіма, але не пригнічуючи свою особу, а проявляючи себе в суспільно-корисній, важливій для малої соціальної групи справі.

В механізмі дії суб’єктивного чинника, який впливає на формування і зростання суспільно-комунікативної активності, ми виділяємо наступні елементи: підвищення рівня свідомості підлітків на основі якості освіти та виховання, „які націлені на формування в особистості національної ідеї” [19;20]; всебічне використання самоврядування як засобу виховання підлітків: активна суспільно-комунікативна діяльність і суспільно-пізнавальна діяльність, які є детермінуючим чинником розвитку суспільної позиції підлітка; людський чинник, як єдність загального, особливого та одиничного; розвиток моральних мотивів, задоволеності від приносимої користі малій соціальній групі та суспільству.

Суб’єктивні чинники показують, як і за яких умов об’єктивні відносини, в яких знаходиться підліток, перетворюються на відносини для нього самого, тобто отримують особисте значення; яку роль в цьому грає вихователь, і як, за наявності цих відносин, формується суспільно-комунікативна активність підлітка.

Література

1. Бодалёв А.А. О проблемах воспитания и их комплексной разработке //Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. / Под ред. И.И.Ильсова, В.Я.Ляудис.- М., 1981.- С.146-150.

2. Kekk P. Zehn Grundsetze fur eine Humanisierung der Bildung im Lichte des Dialogs neben padagogischen Reform im Ost und West // Humanisierung der Bildung.- №1.- S.22-35.
3. DroS J., Franke P. Erziehung der Schuler der Klasse 8 bis 10 zu gesellschaftlicher Aktivitat // Padagogik.- Berlin, 1981.-Heft II.- S.908-916.
4. Мальковская Т.Н. Воспитание социальной активности старших школьников: Дис...д-ра пед.наук.-Л., 1974.-513 с.
5. Киричук А.В. Общение в классном коллективе как объект педагогического управления: Автореф. дис. ...д-ра пед. наук.- Киев, 1974.-58 с.
6. Омельченко Б.Ф. Педагогические особенности и условия деятельности туристских клубов как общественных учреждений досуга: Дис. ...канд..пед. наук. - Л., 1985.- 174 с.
7. Нове покоління незалежної України (1991-2001 роки): Щорічна доповідь Президентів України, Верховній Раді України, Кабінету Міністрів України про становище молоді в Україні (за підсумками 2001 р.).-К.: Державний інститут проблем сім'ї та молоді, 2002.- 211с.
8. Константиновский Д.Я. Молодёжь 90-х: самоопределение в новой реальности.-М.: РАО, Центр социологии образования, 2000.-224 с.
9. Самбуров Э.А. Взаимосвязь категорий диалектики. - М.: Наука, 1987.-87 с.
10. Мальковская Т.Н. Динамика социальных и педагогических факторов в формировании социально активной позиции школьников // Формирование социально активной позиции школьников в условиях взаимодействия социально-педагогических факторов: Сб. науч.тр./ Отв. ред. Т.Н.Мальковская. -М., 1984.- С.3-15.
11. Кутафин Н.Т. Влияние различных факторов на социальную активность: По материалам социол. исслед. на предприятиях Харькова // Вестн. Харьковского ун-та. - 1985.- № 281.- С.121-125.
12. Ануфриев Е.А. Социальная роль и активность личности. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971.- 152 с.

13. Буева Л.П. Человек: деятельность и общение. - М.: Мысль, 1978.- 216 с.
14. Волков Ю.Е. Общественная активность масс – сущность и некоторые проблемы развития // Вопросы философии. - 1981. -№ 4.-С.39-51.
15. Киричук В.О. Соціально-комунікативна активність старшокласників //Світло.- 1997.-№3.-С.60-61.
16. Поликанова Е.П. Социальная активность и её общественно-политическая форма // Вестн. Московського ун-та.-Серия №7.- Философия.- 1982. - №5.- С.13-21.
17. Гришин Д.М. Взаимодействие объективных и субъективных факторов в процессе нравственного воспитания школьников: Дис. ...докт. пед. наук. –Калуга, 1978.-368 с.
18. Данилина Л.Н. Эмоция и воля. Их проявление и развитие при выполнении физических упражнений // Психология: Учеб. для ин-тов физ. культуры / Под ред. В.М.Мельникова.- М., 1987. – Гл.6.- С.148-150.
19. Jilge W. Exklusion oder Inklusion? Geschichtspolitik und Staatssymbolik in der Ukraine. / Osteuropa, Berlin.-2003.-№7.- S.984-994.
20. Никандров Н.Д. Формирование личности молодого человека в школе и вузе: ценностный подход // Формирование и воспитание личности в школе и вузе: Матер.науч.-практ.конф. - Владивосток, 2000.- С.3-18.

Н.В.Долгая

ГУМАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ ЯК ПРОВІДНА УМОВА ДУХОВНОГО ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

В статье автор рассматривает одно из наиболее эффективных педагогических условий воспитания духовности старшеклассников – гуманизацию педагогического процесса.

In this article author examines one of the most effective pedagogical conditions of spiritual senior pupils' education – humanization of pedagogical process.

Існуюча криза системи освіти, що вбачається у відсутності необхідних умов формування духовно розвиненої особистості школяра, зумовлює недостатній розвиток суспільства в цілому і, зрозуміло, вимагає оперативного вирішення проблем, які гальмують духовний розвиток підростаючого покоління.

Не втрачаючи своєї актуальності, проблема духовного становлення особистості була предметом роздумів мислителів усіх часів, не залишаючи осторонь й видатних українських діячів І.Огієнка, С.Русову, Г.Сковороду, В.Сухомлинського, П.Юркевича та ін. Особливої уваги питання духовного розвитку молодого покоління потребує в теперішній час, коли прискорений розвиток техногенної цивілізації робить достатньо складним процес формування духовно розвиненої особистості. На вирішення даної проблеми орієнтовані праці сучасних вітчизняних педагогів та психологів І.Беха, К.Журби, І.Зязюна, В.Москалець, Е.Помиткіна, Г.Шевченко.

Але при великому різноманітті існуючих поглядів щодо ефективних шляхів духовного розвитку учнів, шкільна практика говорить про недостатнє вирішення означеної проблеми.

Метою нашої статті є висвітлення та обґрунтування однієї з провідних умов духовного виховання старшокласників – гуманізації педагогічного процесу.

На сьогодні в педагогічній літературі накопичений певний досвід і обґрунтовані різні підходи до визначення умов виховання духовності в системі шкільної освіти, що, на наш погляд, зумовлено наявністю різноманітних трактувань понять “умова” та “духовне виховання”.

Спираючись на визначення поняття “виховання духовності”, під яким ми розуміємо процес становлення системи духовних цінностей особистості, що призводить до включення її внутрішніх механізмів саморозвитку, та тлумачення терміну “умова”, як сукупності об’єктивних можливостей змісту, методів, організаційних засобів здійснення педагогічного процесу, яка забезпечує успішне вирішення поставленого педагогічного завдання [3], під педагогічними умовами виховання духовності школярів ми розуміємо

сукупність об'єктивних можливостей змісту виховання, методів та організаційних засобів його здійснення, що забезпечують успішне вирішення завдань духовного виховання учнів.

Оскільки провідним аспектом виховання духовності школяра є орієнтація на індивідуальність дитини, то, безумовно, однією з умов успішного духовного розвитку учня необхідно вважати гуманізацію виховного процесу.

У енциклопедично-довідниковій літературі під гуманізацією розуміють цілісну концепцію про людину як найвищу цінність у світі. Основними ідеями цієї концепції є захист гідності особистості, визначення її права на свободу, щастя, розвиток і виявлення своїх здібностей, створення для цього відповідних сприятливих умов.

На думку Є.Шиянова, гуманізація виховання виступає морально-психологічною основою протікання педагогічного процесу вцілому. Гуманізацію навчально-виховного процесу він визначає як процес, спрямований на розвиток особистості як активного суб'єкта творчої діяльності, пізнання та спідкування. За своєю метою гуманізація виступає умовою гармонійного розвитку особистості, збагачення її творчого потенціалу, реалізації творчих можливостей, встановлення гармонійного взаємозв'язку зі світом [12]. Таким чином, Є.Шиянов погоджується, що гуманізація виховного процесу виступає необхідною умовою духовного розвитку особистості школяра, який спостерігається в динаміці розгорнення творчого потенціалу, ставленні до оточуючого середовища та до самого себе.

Підтримує цю думку Л.Буєва, яка вважає, що гуманістичний підхід до виховання сприяє закріпленню стійких духовних, моральних опор як в суспільстві, так і в душі людини [6]. Сутність процесу гуманізації вона вбачає в розвитку особистості людини, становленні її духовності, формуванні системи людських цінностей.

Аналогічної точки зору дотримується і Є.Бондаревська, зазначаючи, що формування духовності і моральності можливе лише в процесі виховання, який здійснюється в умовах гуманізації. Також вона наголошує, що гуманізація – це

олюднення виховання, коли створюються умови для розвитку дитини як суб'єкта культури і життєтворчості; де здійснюється допомога у розвитку творчого потенціалу, нахилів, здібностей у життєвому самовизначенні, повноцінній самореалізації [2]. Іншими словами, саме гуманізація процесу виховання призводить до вирішення завдань духовного розвитку особистості школяра.

Ми погоджуємося з поглядами науковців, які переконливо доводять, що всі без винятку засоби, форми, методи шкільної роботи повинні бути спрямовані на розвиток індивідуальності, унікальності особистості, а отже, базуватися на принципах гуманістичного підходу [11].

З цієї позиції Г.Балл визначає головні завдання гуманізації освіти:

- демократизація устрою системи освіти;
- перетворення взаємодії вчителя і учнів у засіб творчого саморозвитку останніх;
- створення умов формування в учнів та вчителів особистості гуманіста, демократа, творця [8].

Аналізуючи думки вищезазначених педагогів, приходимо до висновку, що розвиток творчого потенціалу учнів безпосередньо залежить від створення гуманної атмосфери у відносинах “вчитель – учень”. Тоді як інтенсивність творчої діяльності особистості є показником її духовного розвитку.

Таку думку підтримує і М.Реріх, коли зазначає, що сад духовний потребує щоденного зрошення, як і квітковий сад; якщо ми вважаємо фізичні квіти справжньою прикрасою нашого життя, тим більше ми повинні пам'ятати і приділяти чільне місце в оточуючому житті творчим цінностям духу [9].

Розглядаючи гуманізацію виховного процесу як один із принципів виховання, М.Рожков та Л.Байбородова окреслюють наступні умови його реалізації:

- добровільність включення дитини в ту чи іншу діяльність;
- віра кожної дитини в можливість вибору засобів для досягнення поставленої мети;
- оптимістична стратегія в визначенні виховних завдань;

- попередження негативних наслідків в процесі педагогічного впливу;
- готовність дітей до соціального самозахисту своїх інтересів;
- врахування інтересів учнів, їх індивідуальних смаків, уподобань, пробудження нових інтересів [10].

Звертає на себе особливу увагу остання умова реалізації гуманістичного підходу під час виховного процесу, оскільки, на нашу думку, вона є базовою складовою гуманного ставлення до особистості, яке перш за все має на увазі прийняття цієї особистості такою, якою вона є, з її інтересами, уподобаннями, смаками.

Зауважимо, що врахування інтересів школярів, їх індивідуальних смаків є визначальною умовою процесу виховання духовності старшокласників, тому що основні помилки вихователів, на наш погляд, виникають у зв'язку з нерозумінням інтересів своїх вихованців або ж небажанням їх розуміти. Так, у практиці сучасної школи досить гостро стоїть питання щодо можливості використання молодіжної субкультури у виховній роботі зі старшокласниками. Вчителі з сумнівом та побоюванням ставляться до таких нововведень, в той час як деякі позашкільні освітні заклади, що організують виховну роботу з урахуванням потреб та запитів молоді, спостерігають не тільки значні результати у розвитку творчих здібностей юнаків, а й позитивні зрушення у їх духовному становленні [4].

Не викликає сумніву, що гуманістична спрямованість виховного процесу може бути реалізована лише за умови врахування вікових та індивідуальних особливостей вихованців. Даний принцип у педагогічній теорії розглядається як провідний, безперечний. Так, Л.Кацинська наголошує на неможливості використання однакових форм та методів організації виховної роботи протягом всіх вікових етапів розвитку школярів [5]. Безсумнівно, педагог у виховній роботі повинен варіювати форми та методи по мірі розвитку учнів, в залежності від їх вікових особливостей.

Найбільш відповідальним віковим періодом для вихователів є саме юнацький вік, досить складний за своїми

суперечливими тенденціями, такими як прагнення старшокласників визначити свою соціальну позицію серед однолітків та дорослих, самоствердитися, вдовольнити чисельні інтереси. Протиріччя особистісного розвитку юнаків можуть бути вирішеними лише в провідній діяльності – спілкуванні. Тому, щоб не створювати проблемну ситуацію “батьки і діти”, яка носить відтінок непорозуміння між різними поколіннями, і виражається в нерозумінні потреб юнаків до самовизначення та самоствердження, вихователю слід організовувати власну педагогічну діяльність, орієнтуючись на особливості даного вікового періоду.

Розширене тлумачення гуманізації виховного процесу, як умови виховання духовності старшокласників, вимагає звернення уваги на врахування вихователем й індивідуальних особливостей юнака, оскільки учні відрізняються один від одного темпераментом, характером, здібностями, нахилами. Ми погоджуємося з думкою М.Болдирєва, що індивідуальний підхід – це не пасивне пристосування до особливостей учнів, а активні пошуки найефективніших шляхів виховного впливу на нього з урахуванням індивідуальних якостей, особливостей психічного розвитку, особистого та суспільного досвіду [1]. Слід зазначити, що індивідуальні особливості вихованців мають не тільки враховуватись, а й поступово формуватися в процесі виховного впливу.

Оскільки гуманістичний підхід спрямовує педагогічну діяльність на особистість школяра, педагоги та психологи наголошують на необхідності врахування провідної мотивації школярів в процесі їх духовного розвитку, тому що знання провідної мотивації означає розуміння того, що по-справжньому турбує особистість, до чого вона прагне і які перешкоди переживає по-справжньому важко [7].

Врахування даної умови, на наш погляд, забезпечує адекватність виховних дій щодо особистісної спрямованості учня, яка є відображенням його внутрішньої позиції відносно найважливіших життєвих цінностей.

Отже, ми вважаємо, що гуманізація виховного процесу, яка має організовуватись з урахуванням інтересів і смаків учнів,

їх індивідуальних і вікових особливостей та провідної мотивації їх внутрішньої позиції, створюватиме сприятливі умови для саморозвитку творчої індивідуальності особистості школяра та розкриттю його духовних потенцій.

Література

1. Болдырев Н.И. Методика воспитательной работы в школе: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1981. – 223 с.
2. Бондаревская Е.В. Гуманизация воспитания старшеклассников // Сов. педагогика. – 1991. – №9. – С.50-56.
3. Высоцкий С.В. Структура психолого-педагогических условий формирования поисково-творческой направленности личности в процессе обучения // Науковий вісник Південно-українського державного педуніверситету ім. К.Д.Ушинського: Збірник наук. праць. – Одеса, 1999. – Вип. 8-9. – С. 90-94.
4. Долгая Н. Проблема духовного розвитку в позашкільних освітніх закладах // Педагогічна газета. – 2004. – № 5. – С. 7.
5. Кацинська Л.Л. Виховний процес в сучасній школі: Методичний посібник. – К., 1997. – 159 с.
6. Культура, образование, религия: По материалам «Круглого стола» / А.В.Петровский, Ю.В.Рождественский, Л.П.Буева, Г.А.Ягодин и др. // Педагогика. – 1995. – №5. – 115 с.
7. Папуча М.В., Кричковська Т.Д. Особистість: розвиток, соціалізація, виховання. – Ніжин: Редакційно-видавничий відділ НДПУ ім. М.Гоголя, 2001. –147 с.
8. Психологічні аспекти гуманізації освіти: Книга для вчителя / За ред. Г.О.Балла. – Київ-Рівне, 1996. – 128 с.
9. Рерих Н.К. Держава света. Священный дозор. – Рига: Виедо, 1992. – 145 с.
10. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 256 с.
11. Сманцер А.П., Кондрашова Л.В. Гуманизация педагогического процесса в современной школе: история и

современность / Учебно-методическое пособие для студентов. – Мн.: «Бестпринт», 2001. – 308 с.

12. Шиянов Е.Н. Гуманизация педагогического образования: состояние и перспективы. – М. – Ставрополь, 1991. – 198 с.

А.М.Король

ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ ТА ВПРІВ З ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

В статье рассматриваются особенности творческих заданий и упражнений с использованием нетрадиционных методов обучения и блоков-навыков на втором этапе формирования творческой деятельности учащихся на уроках музыки.

The peculiarities of the creative exercises, which are used at the second level of the formation of the pupil's creative work at the music lessons are opening in this article.

Сьогодні назріла потреба у теоретичному обґрунтуванні сутності змісту важливих характеристик готовності учнів до творчої діяльності, визначенні можливостей навчального процесу в формуванні цього складного особистісного утворення, яке виступає важливою характеристикою творчої особистості. В нашій країні це питання не розглядалося в ролі показника сучасного реформування освіти з позиції наукової новизни, творчо-діяльнісного та особистісно орієнтованого ставлення до вирішення проблем Світу, Вітчизни, родини та довкілля, суб'єкта творчості з розвинутою здатністю породжувати нові продукти, технології та власні духовні цінності ні в вищих навчальних закладах, ні в практиці музичних шкіл.

Але й досі виникають протиріччя між потребою розуміння сутності творчої діяльності й невизначеністю механізмів реалізації цього процесу.

Обрана нами проблема знаходиться в руслі досліджень Л.Кондрашової, О.Пехоти, О.Рудницької. Вона започаткована в працях В.Виготського, С.Рубінштейна, О.Леонтьєва.

У своєму дослідженні наголосимо на визначенні особливостей творчих вправ та завдань на другому етапі формування готовності до творчої діяльності учнів на уроках музики.

Ефективність формування готовності учнів до творчої діяльності здійснюється більш активно в ході поєднання компонентів об'єктивних, що забезпечується аналітико-синтетичною діяльністю та суб'єктивних, що пов'язані з механізмами спонтанної творчості та інтуїцією.

Останнє сприяє формуванню таких особистісно-творчих ознак учня:

- здатність використовувати внутрішні протиріччя для вирішення творчих завдань;
- здатність до пошуку стимулів для активізації власних уявлень та перетворення їх на загальні установки;
- бачити в поєднанні різноманітних форм діяльності можливості використання таких прийомів творчої діяльності: комбінаторики, варіювання судженнями та поняттями, оперування різними видами імпровізацій, осмислення етапів творчої діяльності, коли чітко визначається мотивація особистості.

Змістовий аспект індивідуальних, групових занять з учнями в процесі проведення факультативу “Я – творча особистість” передбачає оволодіння учнями вмій, що забезпечували особистісно-орієнтований підхід до вирішення творчих завдань на основі відмови від жорстких педагогічних впливів щодо копіювання зразків творчо-виконавської діяльності в умовах зростання ваги власної особистості.

Основу процесуальної сторони індивідуальних та групових занять складають нетрадиційні методи навчання, що сприяють забезпеченню пізнання, формуванню знань, навичок, вмій творчої роботи через самопізнання власної особистості, актуалізацію власного досвіду, саморегуляцію діяльності за допомогою стимулів, що забезпечують оригінальне вирішення творчого завдання.

Окрім того, впровадження в навчальний процес системи нетрадиційних методів з метою формування готовності учнів до творчої діяльності потребує певних умов, прикладом яких є такі:

- захоплене викладання музики в класах спеціального інструменту;
- новизна навчального матеріалу з включенням у навчально-творчу діяльність елементів дослідницького пошуку;
- демонстрація зразків спонтанної творчої діяльності на основі передчуття образу;
- варіювання форм та методів у навчально-творчій діяльності.

У ході реалізації вказаних вище умов формування готовності учнів до творчої діяльності ми знаходилися в руслі Д.Карнегі, який стверджує, що є лише один засіб примусити людину щось зробити. Суть цього засобу полягає в тому, щоб примусити людину хотіти це робити [2].

У той же час формування готовності учнів до творчої діяльності повинна враховувати доцільність на установку особистості бути бажаним, значним.

На прикладі деяких етапів з формування готовності до творчої діяльності учнів виявимо особливості творчих завдань та вправ.

Другий етап навчання характеризується своїми педагогічними умовами та вимогами. Він здійснюється паралельно з діагностуванням та врахуванням індивідуально-типологічних особливостей та можливостей віку учнів.

У той же час визначаються і формуються блоки навичок, їх послідовність, систематизація та поліваріативність.

Вони були зумовлені групою нетрадиційних методів, за такими ознаками:

- наявність мотиву до подолання стереотипу дій, порушення кордонів лінійної інформації (забезпечувалася педагогічна ситуація за ознакою самоактуалізації особистості та сформованості продуктивного рівня готовності до творчої діяльності);
- диференціація за ознаками зовнішньої стратегії з боку середовища, що передбачала акцент на факторі стимулу, обраного вчителем чи іншими суб'єктами спілкування (як

активний стимул виступав вчитель, обраний ним художній твір з метою включення учнів в імпровізацію) – забезпечувалася педагогічна умова за ознакою формування вищих потреб (варіативно-утворювальний рівень готовності учнів до творчої діяльності);

- диференціація ігрових методів, що передбачала акцент на внутрішній стратегії особистості, яка забезпечувала вивід образів внутрішнього світу особистості в зовнішню сферу взаємодії між учнями-партнерами, вчителями, батьками в ході колективної вокальної імпровізації та імпровізації на музичному інструменті; коли включалися авербальні засоби спілкування – утворювалася педагогічна умова за ознакою формування універсальних потреб (індивідуально-утворювальний рівень готовності учнів до творчої діяльності);
- диференціація ігрових методів за ознакою колективної спонтанної діяльності, коли інтегруються точки зору, які належать до різноманітних, інформативних образних сфер, що сприяло утворенню нових образів – утворюється педагогічна ситуація за ознакою виховання унікального “Я” особистості (індивідуально-утворюючий рівень готовності).

Використовуються творчі завдання-вправи, пов’язані зі слуховим сприйняттям та записом гармонічних послідовностей через графічну систему; учні самостійно розробляють алгоритми дій. Передбачається формування навичок на основі встановлення зв’язків між теоретичними знаннями та практичними вміннями. При цьому поєднувалися слухо – функціонально – звукові та клавіатурні уявлення. Внаслідок цього формуються нові блоки навичок, готовність учнів до варіювання в узгодженні з метою того чи іншого завдання.

Блок навичок формується на основі установки щодо засвоєння не тільки класичного інтонаційного матеріалу, але й сучасного інтонаційного матеріалу, а також дісоніруючої аккордики. Учні повинні були ознайомитися з положеннями, які відображають у популярній формі особливості нових явищ музичної форми. Вони також пізнають окремі особливості композиторської техніки, наприклад, серійність, сонористика,

колажі завдяки творчим завданням у формі доповідей, утворення власних імпровізаційних мотивів.

Етапи чергування блоків можна відобразити таким чином:

Теоретичні завдання	Прийоми реалізації	Утворення системи нових образів
система прикладів	засвоєння музичних факторів	варіювання
словесні коментарі наочність	дії за зразком	практичні навички
узагальнення	децентралізація дій	творчо-практичні навички
	нетрадиційні методи	нетрадиційні методи

Формування наступного блоку навичок передбачає набір операцій, техніки варіювання, комбінування узагальнених оборотів інтонацій на основі емоційно - образної цілісності, що складає фундамент для визначення таких співвідношень елементів музичної фактури, які надають імпровізації оригінальності, хоча при цьому використовуються зразки.

Технологія оволодіння навичками узагальнення інтонацій передбачає:

1. Орієнтацію учнів на створення продукції, якість якої відповідає художнім стандартам. Тобто, учень у ході навчально-творчої діяльності повинен оволодівати вміннями відображати особливості визнаних художніх цінностей. До таких можна віднести осмислення особливостей стилю, інтонаційно-образної цілісності, пов'язаної з цілісністю музичного твору, в основу якого покладено узгодження фаз мелодико-гармонійного процесу, це забезпечує створення педагогічної умови за джерелом знань, що сприяє формуванню адаптивного рівня готовності до творчої діяльності.

2. Звернення до фольклорних зразків національної культури як матеріалу високохудожнього, коли творіння

імпровізації здійснюється на основі прийому підголосків (супроводжувальних ліній). Цей прийом є способом розвитку потреби естетичного смаку, потреби до подальшого музикування. Це сприяє творенню педагогічної умови за ознакою сформованості вищих потреб, що впливає на формування варіативно-утворювального рівня готовності.

Узагальнення та диференційований аналіз особливостей мови народного фольклору дає ключ до формування прийомів осмислення того чи іншого стилю композитора, фундаментом цих прийомів є включення в розумову діяльність, коли забезпечується не тільки практичне відтворення прийому, але й засвоюються засоби його відтворення завдяки використанню алгоритмів дій та евристичних пошуків.

Зазначимо, що в музичних класах використання частково-евристичних прийомів базуються на осмисленні асоціативних, емоційно-образних уявлень.

Тема II. Форми зв'язків елементів імпровізації на уроках музично-естетичного циклу (5 годин).

Завдання.

1. Імпровізація музичних образів на основі зміни динаміки руху.
2. Імпровізація мімічних сценок на музику сучасних українських композиторів.
3. Розробка ігор-імпровізацій “Зустріч з видатними митцями”, “Зустріч з батьками”.

Програма методів.

Нетрадиційні методи:

- методи психодрами;
- методи евримики на основі багатоваріативного підходу до художніх засобів музичної виразності;
- ігрові методи, що передбачають симулювання завдяки вибору зовнішньої стратегії.

Впровадження нетрадиційних методів навчання здійснюється за допомогою таких педагогічних умов:

- учень відмовляється від ремісницького копіювання;
- забезпечується класифікація потреб за ознакою смислових рівнів;

– передбачається формування потреб до самоактуалізації та варіювання образами-уявленнями.

Вправи, що сприяють формуванню готовності учнів до творчої діяльності:

- а) мелодичні імпровізації на тексти віршів;
- б) картини образотворчого мистецтва;
- в) ігри - імпровізації: “питання – відповідь”;
- г) підтекстовка мелодії;
- в) створення позамузичних моделей імпровізації.

Виконання творчих вправ реалізовувалося в умовах зменшення чіткості інформативного змісту понять. Останнє здійснювалося тому, що включення учнів у різноманітний інформативний простір знань більше стимулювало механізми мислення (раціональне, понятійне оперіювання образами).

Навпаки, діалогізація образів, включення учнів у простір нелінійної інформації більше впливали на формування образно-художніх уявлень. З метою забезпечення механізмів спонтанної діяльності нами використовувалися такі вправи:

1. **Естафета** – передбачає включення учнів у творчу діяльність на основі колективної, музично-пластичної імпровізації. Своєчасність виконання вправи є одним із критеріїв, що допомагає визначитися у рівні інтенсифікації навчально-творчої діяльності. Критерієм виконання завдання також було визначення таких якостей творчої особистості, як терпіння, взаємоповага.

2. **Одномиттєвість** – творча вправа, що передбачає сформованість такого показника творчої особистості, як уміння узгоджено діяти не тільки на індивідуальних заняттях, але й у колективних позакласних заняттях. Включення учнів в ансамблеву гру вимагає розвитку вольової сфери, вміння бути одноразово самостійним та вміння підпорядковуватися іншим членам колективу.

Такого роду вправи передбачали тренінг, що впливав на оволодіння музично-пластичного ритму та руху, формування готовності до сольних музично-пластичних імпровізацій.

3. **“Вправи”** на пам’ять фізичних дій – передбачали формування вмінь відтворювати образи реальної дійсності, які

складають основу для оперіювання різноманітними уявами за допомогою музично-пластичної образності.

Сенс вправ полягав у фіксації у свідомості учнів того фактора, що існують витончені почуття. Стан людини може відтворюватися в художньому образі у формі ілюзії. Все це складає зміст музично-пластичних імпровізацій. Втілення витончених почуттів у продукцію творчої діяльності особистості може здійснюватися на основі варіювання. Тому творчі вправи включали установку на можливість багатоваріативного вирішення проблеми.

Одночасно включення вправ у навчально-творчу діяльність передбачало індивідуальний підхід до кожного учня, готовність до обговорень, а також елементи фантазування за допомогою прийому “абсурду”, визначення та розуміння зауважень щодо якості імпровізації.

Наведені вище вправи сприяли оволодінню методом емоційно-образної драматургії. У даному випадку у ролі додаткових вправ для перевтілення образу використовувалися такі:

а) завдання “допомога в перетворенні”, що передбачало доповнення товариша;

б) завдання “перетворився сам” – що сприяє пізнанню різних художніх форм та осмисленню себе в музичному та пластичному просторі;

в) завдання “взаємообмін ролями”, коли на основі спонтанної діяльності партнери гри у формі імпровізації перехоплюють фрагменти музичної партитури один у одного. Наведені вище завдання сприяли розвитку комунікативних здібностей учнів;

г) вправа “узагальнена вербалізація задуму”: “смішна фраза”, “страшна фраза”, “витончена фраза” передбачала розвиток здібностей комунікативного спілкування, готувала готовність до участі учнів в творчій діяльності з використанням методу “мозкового штурму”, що пов’язано з розвитком асоціацій.

Система перерахованих вище вправ та творчих завдань забезпечувалась поєднанням інтелектуальної та чуттєвої сфер.

На різних етапах формування готовності учнів до творчої діяльності перевага надавалася всім ланкам навчального процесу. Але в той же час усі ланки формування творчої особистості розглядаються в контексті забезпечення індивідуальної творчої діяльності.

Література

1. Выготский Л.С. Психология искусства / Под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с.
2. Карнеги Д. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей. Как вырабатывать уверенность в себе и влиять на людей, выступая публично. Как перестать беспокоиться и начать жить: Пер. с англ. – Лениздат, 1991. – 708 с.
3. Кондрашова Л.В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися: Учебное пособие. – М.: Прометей МГПИ им. В.И. Ленина, 1990. – 153 с.
4. Пехота О.М. Особистісно орієнтована освіта і технології // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А. Зязюна. – К., 2000. – С. 274 – 297.

І.В. Лов'янова

МОЖЛИВОСТІ ЗМІСТУ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ УМІНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Исходя из формулировки понятия "интеллектуальные умения" и структуры умений как сложного личностного образования в данной статье раскрываются дидактические возможности содержания образования и методические приёмы его усвоения, которые способствуют наиболее эффективному формированию интеллектуальной составляющей личности выпускника школы. Особое внимание уделяется осуществлению задачного подхода к процессу формирования интеллектуальных умений творческого характера на примере дисциплин естественно-математического цикла.

Coming from wording of the notion "intellectual skills" and structures of the skills as complex larval formation in this article the didactic possibilities of the contents of the education and methodical methods of its learning, which promote the most efficient shaping intellectual component personality of the graduate of the school are opened. Emphases is spared realization problem approach to process of the shaping the intellectual skills of the creative nature on example of disciplines naturally-mathematical cycle.

Удосконалення системи національної освіти, підвищення якості сучасного навчально-виховного процесу відкривають широкі можливості для оновлення змісту, обсягу й структури всіх шкільних предметів, посилення їх розвиваючих функцій, формування творчої особистості учня.

Підготовка людей високої культури, кваліфікованих спеціалістів, здатних до творчої праці, розвитку професійності, мобільності в освоєнні й упровадженні новітніх наукомістких та інформаційних технологій можлива лише за умови формування мисленевої культури. Один із шляхів формування мисленевої культури ми вбачаємо в озброєнні учнів інтелектуальними уміннями.

У науково-педагогічних дослідженнях, особливо останніх років, проблема формування умінь займає чільне місце. Педагогічною наукою розроблено різні аспекти цієї багатогранної проблеми, зокрема формування інтелектуальних умінь (Н.І.Білоконна, Т.І.Льїна, Г.С.Костюк, Є.М.Кабанова-Меллер, А.В.Усова), розробка спеціальних програм формування умінь учнів різного віку (Н.А.Лошкарьова, В.Ф.Паламарчук), визначення сутності поняття "уміння" та "інтелектуальні уміння" через побудову його структури (В.І.Андреев, Ю.К.Бабанський, Л.І.Воробйова, Т.І.Льїна, М.В.Кухарев).

У власному дослідженні, розуміючи під інтелектуальними уміннями мисленеві, інформаційні, організаційні й комунікативні уміння, свідоме володіння якими забезпечує відносну легкість учіння й оволодіння досвідом творчої діяльності, і враховуючи структуру цього складного особистісного утворення, нами зроблено спробу розкрити можливості змісту природничо-математичної освіти з точки

зору використання його для формування інтелектуальних умінь учнів.

А тому, метою даної статті є висвітлення тих дидактичних можливостей змісту природничо-математичної освіти й методичних прийомів його засвоєння, які найефективнішим способом сприяють формуванню інтелектуальної складової особистості випускника школи.

Серед пріоритетних тенденцій оновлення змісту освіти у 12-річній школі першим пунктом у Концепції зазначається: створення умов для диференціації навчання, уміння організувати його на різних рівнях складності з метою різнобічного розвитку й саморозвитку особистості, її самостійності, самовдосконалення й самоорганізації. Адже зміст у структурі процесу навчання – один із основних його елементів. Сьогодні зміст освіти розглядається як засіб розвитку особистості, а не як самодостатня мета школи [4, 10].

Усе вищезазначене дає змогу сформулювати завдання дослідження, а саме: визначення джерел змісту освіти; пріоритети розвитку природничо-математичної освіти; методичні особливості використання задач прикладного характеру з метою формування інтелектуальних умінь учнів.

За І.Я.Лернером [3,62] джерелом змісту освіти є соціальний досвід, який складається з чотирьох елементів: 1) знання про світ (тобто природу, суспільство, техніку); 2) досвід здійснення способів діяльності, втілених в умінях і навичках; 3) досвід творчої, пошукової діяльності, що виражається в готовності до розв'язання нових проблем; 4) досвід емоційного ставлення до світу. Зазначені компоненти змісту освіти мають входити як складові на всіх етапах розподілу змісту за галузями знань, предметами, темами тощо. Ставши вже класичною, по суті своїй правильна лернеровська структура змісту освіти виявилася прийнятною для традиційного навчання.

Наголошуючи на ролі особистості у її становленні й саморозвитку, С.Е.Трубачева зазначає, що зміст шкільної освіти має бути однією з педагогічних умов, яка сприяє розкриттю індивідуальних пізнавальних можливостей, визначенню

інтересів і нахилів, розвитку здібностей для забезпечення необхідного рівня освіченості та соціалізації особистості. Тож у доборі змісту освіти має забезпечуватися "перенесення стратегічних пріоритетів із знань і умінь на розвиток особистісних якостей школяра", щоб забезпечити його розвиток на сучасному рівні [6, 32-34].

Таким чином, сучасний зміст освіти має бути максимально особистісно-орієнтованим для досягнення особистістю основних цілей освіти, для забезпечення її самовизначення і самореалізації у житті. Це підтверджує необхідність диференціації навчання в цілому і диференціації змісту навчання зокрема [4, 11].

Цикл математично-природничих дисциплін шкільного курсу якнайбільше сприяє оволодінню соціальним досвідом. Так, Концепція математичної освіти 12-річної школи визначає такі пріоритети розвитку математичної освіти, як: особистісна орієнтація освіти; цілісне відображення компонентів математичної науки в шкільному змісті математичної освіти; забезпечення наступності змісту й вимог щодо його засвоєння; орієнтація на інтегровані курси математики; приведення обсягу й складності змісту у відповідність із віковими можливостями учнів; посилення практичної і прикладної спрямованості навчання математики; використання в процесі навчання математики нових педагогічних технологій [2, 12]. Основною ж метою освітньої галузі "Природознавства" є розвиток учнів за допомогою засобів навчальних предметів, що складають природознавство як наукову галузь, формування наукового світогляду критичного мислення учнів завдяки засвоєнню ними основних понять і законів природничих наук та методів наукового пізнання, вироблення умінь застосовувати здобуті знання й приймати виважені рішення в природокористуванні. Відповідно до цієї мети в учнів формується система знань з основ природничих наук, необхідна для адекватного світосприйняття та уявлення про сучасну природничо-наукову картину світу, вони опановують науковий стиль мислення, усвідомлюють способи діяльності й ціннісні орієнтації, які дають змогу зрозуміти наукові основи сучасного виробництва,

техніки й технологій, безпечно жити в сучасному високотехнологічному суспільстві й цивілізовано взаємодіяти з природним середовищем [1, 3].

Проте пріоритет особистісної орієнтації освіти потребує необхідності визначення змісту освіти не лише в термінах предмета, а й у термінах розвитку особистісних функцій суб'єктів навчання – учня і вчителя.

На етапі формування комунікативних і організаторських інтелектуальних умінь учнів набуває особливого значення розв'язування прикладних задач – задач, які виникають за межами математики (техніка, природознавство), але розв'язуються математичними методами.

Досвід творчої діяльності передбачає засвоєння таких його складових, як: 1) самостійне перенесення знань і вмінь у нову ситуацію; 2) бачення нової проблеми у традиційній ситуації; 3) бачення структури об'єкту; 4) бачення нової функції об'єкту на відміну від традиційної; 5) урахування альтернатив при розв'язуванні проблеми; 6) комбінування й перетворення раніше відомих способів діяльності при розв'язуванні нової проблеми; 7) створення принципово нового підходу [3, 52].

Ознайомлення учнів із досвідом творчої діяльності й формування інтелектуальних умінь творчого характеру ми вбачаємо в упровадженні таких організаційних прийомів, як здійснення задачного підходу, пред'явлення систем задач прикладного характеру, зміст яких відбиває реальні життєві ситуації, а тому набуває для учнів особистісного змісту.

Опишемо деякі методичні особливості використання задач прикладного характеру на уроках математики.

Добір і складання задач практичного характеру не є простою справою. Для того, щоб задача мала підставу іменуватися практичною, недостатньо відповідної фабули, повинні виконуватися принаймні три наступних вимоги: 1) дані умови повинні бути реальними; 2) у задачі повинні визначатися такі величини, що визначаються в дійсності; 3) методи розв'язання таких задач повинні мати практичне значення, тобто повинні або збігатися з застосовуваними в дійсності, або бути прийнятними при вирішенні аналогічних задач на практиці.

Крім цих трьох вимог не можна забувати і про те, що задача повинна мати пізнавальну цінність і виховне значення, становити інтерес своїм математичним змістом. Відповідно до змісту і характеру використання задачі практичного змісту можуть бути розділені на три групи: 1) задачі, що ілюструють застосування теорем (формул); 2) вправи на перевірку правильності застосування прийомів роботи; 3) вправи на виконання побудов.

Наведемо приклади задач першої (задачі 1-8), другої (задачі 9-10) та третьої (задачі 11-12) груп.

Задача 1. Чому мотоцикл із коляскою стоїть на дорозі усталено, а для мотоцикла без коляски необхідна додаткова опора?

Задача 2. Чому бетонні плити, якими мостять дорогу, виготовляють тільки у формі правильних шестикутників чи квадратів?

Задача 3. Чому в садовій хвіртці завжди прибивають діагональну планку?

Задача 4. Щоб перевірити вертикальність стовпа, спостереження ведуть із двох пунктів, що не лежать на одній прямій з основою стовпа. Поясніть, чому?

Задача 5. Як використовується властивість паралельних прямих при роботі з рейсмусом?

Задача 6. Як використовується ознака паралельності площин при будівництві підлоги кімнати?

Задача 7. Як використовуються аксіоми площини при розбивці котловану?

Задача 8. Як перевірити вертикальність стіни, використовуючи ознаку перпендикулярності площин?

Задача 9. Столяр перевіряє, чи плоска грань бруска на око, дивлячись, чи проходить промінь через край бруска по поверхні грані. Чи правильно він робить? Чи достатня така перевірка?

Задача 10. При обчисленні об'єму залізничного насипу довжиною L користуються однією з наступних формул:

$$V = \frac{B_1 + B_2}{2} * L \quad \text{і} \quad V = B_0 * L, \quad \text{де } B_1, B_2, B_0 - \text{площі}$$

поперечних перерізів насипу на кінцях і на середині ділянки. Чи правильні ці формули? Якщо ні, то яка з них більш точна?

Задача 11. Покрівельна плитка має форму трапеції. Потрібно по уламку плитки відновити її розміри. Можливі випадки (рис. 1).

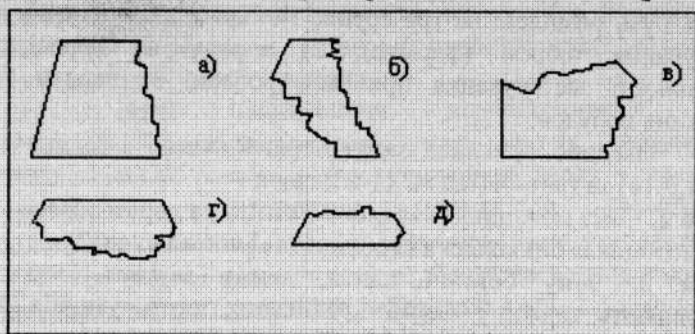


Рис. 1. Ілюстративний матеріал до задачі 11.

Задача 12. Дві прямолінійні дороги перетинаються за межами листа карти. Потрібно визначити напрямок від даного на карті пункту до перехрестя доріг і відстань до цього перехрестя (рис. 2).

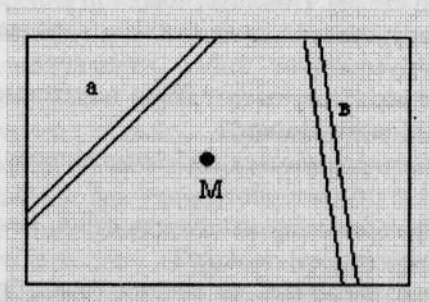


Рис. 2. Ілюстративний матеріал до задачі 12.

Подібні задачі розширюють знайомство учнів із прийомами, що використовуються на практиці, привчають критично відноситися до практичних прийомів, аналізувати їх.

Розв'язання завдань, поставлених у власному дослідженні, не являється вичерпним у з'ясуванні можливостей змісту освіти в процесі формування особистості випускника школи. Подальшого наукового й методичного опрацювання

потребують питання профільного наповнення змісту освіти, допрофільна підготовка учнів, поступове входження профільності в структуру 12-річної школи.

Література

1. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Біологія і хімія в школі. – 2004. – № 2. – С. 2-7.
2. Концепція математичної освіти 12-річної школи. Проект // Математика в школі. – 2002. – № 2. – С. 12-17.
3. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
4. Липова Л., Морозова Л., Ренський С. Спрямованість змісту освіти дванадцятирічної школи // Рідна школа. – 2004. – № 7-8. – С. 10-12.
5. Лов'янова І.В. Зміст математичної освіти і проблема формування інтелектуальних умінь старшокласників // Матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції "ПМО – 2005". – Черкаси: Вид. від. ЧНУ ім. Б.Хмельницького, 2005. – С. 96-99.
6. Трубачева С.Е. Дидактичні засади реформування змісту шкільної освіти // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: Зб. наук. праць Уманського держ. пед. універс. ім. Павла Тичини. – К.: Наук. світ, 2002. – Вип. 1. – 241 с.

Ю.В. Рева

ГУМАНІСТИЧНА ГАРМОНІЯ ОСВІТНЬО – ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ – НАДІЙНА ОСНОВА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ

В статтє раскрыта суцність гуманістической гармонии образовательно-воспитательного процесса как надежное основание развития личности ученика. Показаны пути, условия и технологии ее реализации.

This work deals of the essence of harmony of the educational process as the reliable basis of the development of the person. The ways, conditions and technologies of its realization are shown.

Головною рушійною силою в процесах оновлення є людина, а звідси – величезної ваги набуває процес її гуманізації, тобто відродження поваги до неї, її духовності, морально – етичних засад життя.

Людина – завжди таємниця, і до неї треба ставитися дуже уважно. Намагання побачити добро в кожній людині є основою любові до всіх. Любов до людини лежить в основі педагогіки – шкільної та сімейної. Намагання знайти добро і дати йому простір для розвитку – такою є дорога виховання.

Гуманізація виховного процесу передбачає ґрунтовну переоцінку вартостей, зокрема перенесення акценту на становлення в учня людяності, на формування його душі.

Ми покликані сформувати не тільки високоінтелектуальну, але і духовно розвинену особистість. Таку мету можна здійснити лише у відповідних умовах гуманістичної гармонії освітньо – виховного процесу.

Розглянемо понятійний апарат. Гуманізація – це олюднення. Людина сприймає світ одночасно розумом і почуттям [1,62]. Гуманізація особистості – це передусім самогуманізація, аспект і результат власної діяльності. „Доброта твориться людиною в людині і людиною в самій собі”, – писав Сухомлинський В.О. [2, 525]. Дитина опиняється у фокусі нашої уваги. Ця обставина змушує вчителя подивитися на учня з іншого боку, зокрема, заглибитись у внутрішній світ кожної дитини як у світ унікальний, уважно ставитися до її запитів, орієнтацій, умов життя тощо. Гуманізація навчання – на наш погляд, це створення таких умов навчання, за яких поважається людська гідність школярів, забезпечується їхня зацікавленість у кінцевих наслідках на основі рівноправної співпраці з педагогом. Гармонія – категорія філософська, загальна, властива природі, людському суспільству і мисленню, а отже, і всім наукам, що вивчають ці складові реального світу. Гармонія – відбиття злагодженої узгодженості частин цілого, відбиття краси природи, людини, мислення. Краса є відповідність форми змісту. Прекрасне все те, що викликає в нас позитивні естетичні емоції і оцінку явищ, об’єктів природи, доброго, благородного вчинку.

Передумовою гуманізації навчально-виховних відносин у школі та сім'ї є їх демократизація; вчитель і батько є „режисерами” виховного процесу. Учитель повинен дбати, аби криниця, з якої дитина черпає свої судження про людину, була чистою. Йдеться передусім про урок і сферу шкільного життя загалом, де на кожному кроці повинні випромінюватися любов і повага до гідності людини.

Макаренко А.С. підкреслював важливість системності виховного впливу. „Ніякий засіб взагалі, - писав він, який би ми не взяли, не може бути визнаним ні хорошим, ні поганим, якщо ми розглядаємо його окремо від других засобів, від цілої системи впливів” [3,116]. Ідея єдності, цілісності і безперервності покладена в основу гуманістичної гармонії у вихованні. Гармонійний підхід виконує важливу методологічну функцію, тому що націлює вчителя на необхідність підходити до розв'язання будь-якого практичного завдання з позиції єдності і цілісності виховного процесу.

В.О.Сухомлинський висловив правильну ідею: для розвитку особистості учня необхідно користуватися всією сумою гармонійних засобів. Думка ця знаходиться у повній відповідності з самим поняттям „гармонія”. Важливо, щоб із цілісного процесу виховання не випала ні одна сторона, ні один із його компонентів. В протилежному випадку відбувається порушення цілісності цього процесу, а в кінцевому рахунку і формування особистості.

Важливо забезпечити єдність та взаємозв'язок всіх тих елементів, які направлені на розвиток особистості учня: розумового, морального, естетичного, фізичного і трудового. Саме це мав на увазі Сухомлинський В.О., коли писав: „Естетичне виховання може бути поставлене прекрасно, але якщо другі елементи та складові частини виховання мають серйозні недоліки, то і виховний вплив краси послаблюється і навіть може бути зведено нанівець. Кожний вплив на духовний світ дитини набуває виховну силу лише тоді, коли поруч йдуть другі такі ж важливі впливи” [4, 259].

Законам співрозмірності повинна задовольняти кожна клітинка виховного процесу. Бажаного результату вчитель не

одержить, якщо погрішить проти гармонії навіть в чомусь на перший погляд не особливо й суттєвим.

Прагнення до гармонії у вихованні особливо гостро ставить питання про характер спілкування вчителя з дітьми, про стиль взаємостосунків. Спілкування є та основа, на якій держиться виховання. Не сама по собі дія педагога, відмічають психологи, а якраз особистісне ставлення учня, надає цій дії виховну силу, перетворює її в засіб виховання.

Гармонія і такт в системі людських стосунків нерозривні. В поведінці вчителя все повинно бути узгоджено і тому настрою, з яким дитина приходить в школу (світлому і радісному в своїх очікуваннях), і тому стану душі, який властивий дітям цього віку (довірливому і „відкритому назустріч добру”), і тим добрим і благородним пориванням, які вчитель пробуджує у своєму учневі, навчаючи і виховуючи його. В цьому сенсі такт є не що інше, як уміння тонко доторкнутись до душі дитини. Це дуже важлива умова гуманістичної гармонії.

Гуманістична гармонія освітньо – виховного процесу спрямована насамперед на виховання гуманістично орієнтованої особистості – людяної, високоморальної, милосердної. Ці орієнтири повинні стати провідними при формуванні внутрішнього світу, життєвої позиції сучасного школяра. Виховання гуманізму в учнів – це перебудова гігантського комплексу взаємин між учнями на основі доброзичливості, милосердя, довіри, співпраці.

Дослідна робота показала, що навчання може бути успішним лише в умовах емоціонального комфорту. Це поняття передбачає особливий стан душі дитини, коли приємно і радісно вчитися, коли ніщо не затьмарює почуття, ніщо не заважає, не відволікає від головного.

Авторитаризм в будь-яких його проявах „закриває вікно” в світ світлих і радісних переживань, чужий самому духу гармонії. Високу, саме естетичну радість може завдати людині будь-яка людська розумова чи фізична діяльність, доведена до найвищої ступені досконалості до ступені гармонії.

Зводячи гармонію педагогічних впливів в ранг корінних, основних закономірностей виховання, Сухомлинський В.О. так розкриває, а в деякому роді і конкретизує її сутність: „... педагогічний ефект кожного засобу впливу на особистість залежить від того, наскільки продумані, цілеспрямовані, ефективні другі засоби впливу. Сила краси як виховного засобу залежить від того, наскільки уміло розкривається сила праці як виховного засобу, наскільки глибоко і продумано здійснюється виховання розуму, почуттів. Слово вчителя здобуває виховну силу лише тоді, коли діє сила особистого прикладу старших, коли всі інші виховні засоби проникнуті моральною чистотою і благородством.

Між виховними впливами існують десятки, сотні, тисячі залежностей і обумовленостей. Ефективність виховання в кінцевому рахунку визначається тим, як ці залежності і обумовленості враховуються, точніше реалізуються в практиці” [4, 259 – 260].

Особливо жорстко принципи злиття різних компонентів діють в сфері естетичного виховання, призначення якого в тому, щоб приєднати школярів до прекрасного, а в кінцевому рахунку навчити жити за законами гармонії і краси. Тут, як ні в якій другій області, живо проявляють себе „різноманітні залежності та обумовленості педагогічних впливів”. Варто вчителю хоч в чомусь погіршити проти правди, моральності, краси, як результат відразу виявляється. Естетичне виховання починається з багатства емоціонального підтексту стосунків між членами колективу. Тільки гармонія стосунків може „відкрити дитині очі і серце на красу”. А краса є не що інше, як могутнє джерело віри в добро [4, 579].

Багаторічні спостереження показують, що учень особливо чутливий до того, як вчитель до нього відноситься. Ніщо не залишає в душі дитини сліду більш сильного, ніж прикрість чи радість, яку зазнав він від спілкування. Ставлення, основане на повазі, зігріте душевним теплом, участю та турботою, обдаровує тим світлим і радісним настроєм, без якого неможлива гармонія почуттів, а значить, і неможлива адекватність сприйняття педагогічного впливу.

Важливе завдання школи – поєднувати формування індивідуальності, особистості учня з його профорієнтацією. Потрібно в навчальних предметах йти особливим шляхом. Не обрубати гілки, а поставити завдання „згорнути” знання науки „в насіннячко”, - щоб в цьому маленькому предметі заключалась справжня життєздатність – можливість прорости і розвернутися в живу рослину, щоб в цьому насіннячку можна було прозирнути не деталь, а цілісний образ всього квітучого дерева з коріннями, що відходять в минуле і кроною, яка росте в майбутнє.

Уроки фізики вчительки Карасьової В.Г. (СШ № 78 м.Кривого Рогу, Дніпропетровської обл.) мають деяку своєрідність. Перше, що впадає в очі, - це турбота про емоціональний стан класу і кожного окремого учня. На уроках панує дух приязності та поваги до особистості дитини. Кожний почуває себе як би захищеним від того, що може зіпсувати настрої, порушити контакт з класом, вчителькою. Тут не виставляються напоказ недоліки, тут можна помилитися, можна перепитати те, що незрозуміло. Учні спокійні тому, що знають: ніхто не одержить поганої оцінки, в кожного вчителька помітить те, що достойно похвали, для кожного знайдеться добре слово. Все це звично, і уже з самого початку уроку у дітей створюється такий настрої, при якому працюється легко і вільно.

На уроках панує дух творчості. Досягається це перш за все тим, що вчительці вдається включити кожного учня в ті чи інші елементи пошукової діяльності, прилучити до самостійного розв'язку пізнавальних задач. Особливо жваво в класі буває тоді, коли йде навчаюча бесіда. Запитання ставляться так, щоб учням здавалось, що вони самі роблять маленькі відкриття. В арсеналі вчительки немало таких засобів, за допомогою яких вдається включити в активну пізнавальну діяльність всіх і кожного. В процесі міркувань при вивченні фізики (чи буде навчаюча бесіда, закріплення матеріалу або перевірка знань) вчителька подібна хорошому диригенту. Їй небайдуже, хто буде „грати” першу „скрипку”, а хто – другу, третю. Запитання складне – відповідає на нього сильний учень; запитання аналогічне – підіймається той, хто слабкіший. Можливості своїх учнів

вчителька знає настільки, що їй вдається для кожного створити на уроці в тому чи іншому випадку ситуацію успіху. Один краще може проявити себе в теорії, другий – в експерименті, третьому вдається краще в розв'язуванні задач та поясненні фізичних явищ. Таких, у кого інтерес до фізики поки ніяк не проявився, вчителька заохочує за увагу, старанність. Недоліки не випинаються, по можливості маскуються. Так, для виконавчої групової діяльності більш слабкі учні включаються в групи більш сильних. Для вчительки все це маленькі методичні мудрості; вона діє як би „прихованою камерою”, а для школярів – основа для спокійної роботи та впевненості в собі.

Під час дослідно – експериментальної роботи (середні школи № 48, №78, № 117) ми керувалися найбільш загальним законом гармонії педагогічних впливів, вираженому в вимозі єдності і взаємообумовленості гармонійних засобів, „всієї їх суми”, ми прагнули проникнути в природу тих залежностей та обумовленостей, які реально існують і від чого в кінцевому рахунку залежить успіх виховання школярів. Ці реально діючі у виховному процесі залежності і обумовленості умовно об'єднали в такий комплекс впливів, де взаємодіють моральні і естетичні початки і де турбота про загальне емоціональне благополуччя дитини виступає для вчителя в якості деякої зверхзадачи.

Ми вникли глибоко і серйозно в навчальний процес майстрів педагогічної справи: він гармонійний. Гармонія його складається із різноманітних компонентів: раціональне і емоціональне, часткове і загальне, теоретичне і практичне, конкретне і абстрактне, реальне і уявне, безпосереднє і опосередковане, суще і фантастичне, логічне і естетичне тощо.

Педагогічний сенс вивчення всіх шкільних навчальних предметів заключається не тільки в тому, щоб дати учням певну суму знань і навичок, навчити їх самостійно здобувати знання (хоча само по собі це дуже важливо). Важливо на цій основі настроїти найтонший інструмент – душу людини, яка зростає, на сприйняття краси людей, природи, мислення, краси наукового пошуку, пізнання, людського діяння. Склад особистості людини, її розуму, її моральні якості, естетичні

смаки розвиваються тільки в процесі громадсько – практичної діяльності.

Основа формування духовно розвиненої особистості – освітньо – виховний процес. Виховання прекрасним в ході освітньо – виховного процесу сприяє створенню в класі і в школі оптимістичного настрою, життєрадісного мікроклімату і романтичного піднесення.

Навіть „безпристрасна” і „суха” математика може бути одним із шляхів пізнання гармонії об’єктивного світу та специфічною формою осягнення її краси, симетрії. Про це ще шість століть до нашої ери знали стародавні греки. Естетична направленість навчальної роботи перш за все повинна виходити із сутності навчального матеріалу. Предмет математики, як сказав Блез Паскаль, настільки серйозний, що корисно не уникати можливості зробити його трохи цікавішим. Ігрові ситуації, задачі – жарти, веселі змагання зацікавлюють матеріалом, що вивчається. Під час гри школярі дуже уважні, зосереджені, дисципліновані. Навіть неактивні включаються в неї з бажанням, намагаючись виявити свої знання та вміння, не підвести товаришів. Створюються позитивні умови гуманістичної гармонії в освітньо – виховному процесі.

Учителька математики Баранова Л.Г. (СШ № 117 м.Кривого Рогу, Дніпропетровської обл.) вводячи дітей в світ математики, старається нічим не погрішити проти краси, моральності, а значить, і проти самої гармонії. Гармонійний підхід розглядається вчителькою як найважливіший принцип змісту та організації виховного процесу, і як спосіб досягнення найбільшої ефективності і якості розв’язання педагогічних задач. З цією метою приміняє різні прийоми та форми роботи з учнями: конкурси („Хто швидше?”, „Математичний футбол”, „Бліцтурнір”, „Конкурс консультантів”), уроки („Урок мандрівка „В світ математичних відкриттів”, „Урок – творчий звіт”, „Патент”, „Урок - КВВ”, „Урок – змагання”). Ознайомлення з новим матеріалом проводить як „турнір допитливих книголюбів”, у вигляді конкурсу на кращий план (конспект), краще запитання (навчання роботи з книжкою в ігровій формі). Звичайно, спочатку в конкурсі на краще

запитання лише один – два учні можуть продумати запитання до математичного тексту. Згодом цей конкурс стає улюбленим навіть для слабких учнів. Надалі всі успішно складають і плани, виділяють головні думки в тексті підручника.

Важливим напрямком створення гуманістичної гармонії освітньо – виховного процесу є участь школярів у пізнавальній діяльності, метою якої є милосердя та допомога іншим. Дітей з розвиненими гуманними почуттями приваблює у пізнавальних справах зміст. Учні можуть також зацікавити груповий характер діяльності; громадське визнання і можливість проявити себе; наявність елементів змагання та гри; результати діяльності (вдячність, позитивна оцінка, схвалення тощо). Розвиток доброти, чуйності відбувається в спільній діяльності, в процесі спілкування, гри, засвоєння моральних знань. Психологічним ядром гуманістичної гармонії є повага вчителя до власної думки школяра, право вихованця брати участь у дискусіях з запитань науки, моралі, проявляти ініціативу у пізнавальній діяльності.

Спостереження та досвід роботи показують, що необхідно проводити спеціальні заняття (на виховних годинах), які спрямовані на узгодження моральних знань і переживань учнів, на актуалізацію гуманних емоціональних установок, пробудження моральної самосвідомості, інтересу до себе та інших людей.

З цією метою використовувались проблемно-пошукові методики, емоціональне стимулювання, гра, завдання по самодослідженню. Школярів такі заняття приваблюють актуальністю змісту, їх новиною і проблемністю, формами проведення (дискусіями, груповими обговореннями). Учні підводили не лише до розуміння залежності між гуманністю та найбільш цінними для них якостями, а й відповідальністю між загальними характеристиками норм гуманності і її конкретними втіленнями в поведінку власну та оточуючих, адекватніше проявляти свої емоційні ставлення і спілкування з людьми.

Важливим моментом у роботі з учнями середніх та старших класів є надання їм більшої активності, самостійності в підготовці і проведенні занять. В кінці циклу школярі не лише

готували окремі питання, а й виступали в ролі ведучих. Дискусії (як більш активні форми роботи) переважають в середніх та старших класах.

За допомогою спостережень, бесід, соціометрії та інших психологічних методів вчителі дізнавались про сформованість емоційних гуманних ставлень дітей, їх дієвість. З цією метою класні керівники користувалися ситуаціями (як уявними, так і реальними), що викликають емоційні переживання дітей – ситуації чужого страждання чи радості, морального вибору, коли людина змушена виявити свою позицію – гуманістичну чи егоїстичну. Важливо, як часто і до кого учень виявляє уважність, співчуття, готовність допомогти.

В процесі дослідної роботи ми виробили основні правила ставлення вихователя під час занять до школярів, які сприяють розв'язанню виховних завдань. Ось деякі з них:

- бути терплячими та поважати погляди учнів;
- вміти визнавати свою неправоту (це лише зміцнює авторитет вчителя і дає моральне право говорити про помилки школярів);
- підтримка і схвалення (найсильніший засіб у досягненні мети);
- вміти помічати навіть незначні позитивні дії учнів.

Багаторічні спостереження приводять до думки, що у технологіях педагогічного процесу найціннішим є не стільки процес набуття нових знань, скільки розвиток уміння самостійно мислити, бачити взаємозв'язки процесів навколишнього світу, його гармонію, уявляти межі вже відомого і такого, що не має поки наукового пояснення. Завдання вчителя, на нашу думку, полягає у розвитку в дитини вміння самостійно здобувати знання, прилучати дитину до відчуття „власних відкриттів”, тренувати висловлювати своє сприйняття природи мовою науки.

Однозначних рецептів, мабуть, немає, але ми дійшли висновку, що правильне систематичне „інтелектуальне навантаження” розвиває здібності. Навчати спостерігати і бачити, багаторазово і систематично, ознайомлювати з оригінальними методами розв'язку наукових проблем, постійно

давати вихід творчості – такі основні напрями нашої педагогічної діяльності. Розкриємо деякі форми, прийоми і засоби роботи.

Постановка нестандартних запитань (фізика). Цей методичний прийом використовувався найчастіше, оскільки він активно розвиває мислення і самостійність. Компактність запитання, несподіваний погляд, підхід, глибокий зміст у здавалось би, звичайному, простому явищі – заворожує, захоплює, створює емоційно комфортну обстановку досягнення істини. Маючи навіть значну суму знань, учневі часто важко пояснити, здавалось би, прості запитання, пов'язані з явищами, які він часто спостерігає в житті: Чому після дощу вітер холодний? Як пояснити кривизну райдуги? Чи впливає колір воскової свічки на її полум'я? Чому вигнута електрична дуга? Чи завжди влітку блискавки супроводжуються зливами? Чи може бути подібне явище взимку? Що таке вогонь?

Розгляд нестандартного запитання потребує особливого бачення світу, а, отже, нового розуміння концепції освіти. Щоб таке запитання виникло і привернуло увагу дітей, необхідна нестандартна, розкута обстановка на уроці. Майстерність педагога має привести до концентрації уваги школярів. Потрібна копітка робота, щоб створити в кожному дитячому колективі осередки спілкування з високими пізнавальними запитаннями, бажанням спільної діяльності. Тоді начебто побіжне зауваження, уточнення створять сприятливу ситуацію для народження запитання. Вчителю залишається лише підкорегувати його, підтримати, разом з учнями обговорити можливі варіанти розв'язку, непомітно направити пошук на правильний шлях, запропонувати додаткові джерела інформації, балансувати між повною визначеністю у відповідях та її відсутністю. Найбільш цінним є саме виникнення запитання, навіть якщо на нього немає негайної відповіді. Така ситуація, немов каталізатор, спонукає допитливі дитячі голови до тривалого і нелегкого пошуку істини. Серед засобів, які застосовувались, є чимало таких, що слугують саме цій меті: „забудькуватий учитель”, „загублений конспект”, „відповідь учневі молодшого класу”, „переплутані відповіді” тощо. Відомо,

що Сократ не виголошував своїм учням готові знання, а підводив до їх розуміння методом бесіди: учні відповідали на навідні запитання, опановуючи в такий спосіб нові для себе істини. На жаль, нестандартні запитання – завжди несподівані, цікаві, „простенькі”, ще не посіли належне місце, не висвітлені у дидактичних посібниках та в теорії педагогічної науки.

Досить близьким до нестандартних запитань є дидактичний прийом „Задача без запитання” (фізика). В умові такої задачі описується тільки ситуація. А що потрібно знайти, учень придумує самостійно. Така діяльність передбачає проникнення у суть опису, його фізичне моделювання, аналіз можливостей визначення недостатніх параметрів, уміння класифікувати тощо.

Спочатку вчитель пропонує тим, хто бажає спробувати відгадати, яке запитання має бути в даній задачі, колективно обговорити, які ще можна поставити до неї. Розглядаються методи аналізу даних, шляхи побудови фізичної моделі та механізмів явища. Поступово учні навчаються індивідуально, творчо підходити до таких завдань, самостійно оцінювати рівень своїх знань, умінь і можливостей. (Який справді педагогічний гуманізм виявляється у цьому!) Часто постановка запитання до задачі нашоухує учня на необхідність побудови іншої, принципово відмінної від попередньої моделі, інших способів розв'язання із застосуванням іншого математичного апарату. Нібито проста деформація мети пошуку, заміна подібним, аналогічним запитанням приводить до відкриття до незнайомих раніше закономірностей, знахідок, які не мають відношення до предмета вивчення. А найцінніше полягає ось у чому: прийом цей розвиває особистість, відповідає сучасним вимогам навчання. Завдяки обставинам учень перетворюється на генератор нових навчальних знань, одержуючи щоразу інший кінцевий навчальний продукт.

Роль учителя при цьому зовсім не легка і не проста: замість проголошення однакових для всіх учнів істин з даного предмета він стає консультантом-організатором, рушієм творчого процесу. Образно кажучи, віртуоз-виконавець, майстер гри на одному чи двох музичних інструментах стає майстром-

аранжувальником, створює цілісний твір для самих же виконавців. Кожний учень при цьому у властивому для нього ключі, стилі мислення, темпі пізнає навколишній світ.

Дослідно-експериментальна робота показала, що могутнім засобом гуманістичної гармонії є відносини між людьми – в школі і поза нею. Взаємини в школі піддаються педагогічному контролю, а тому вимоги до них особливі. Йдеться про живі стосунки вчителів з учнями, учителів з адміністрацією школи, стосунки дітей зі своїми ровесниками. З одного боку, школярі дивляються в кожного зі своїх співрозмовників, сприймають, аналізують і оцінюють їхні гуманістичні якості та вчинки, а з другого – реалізують у взаєминах з ними своє сформоване ставлення до людей і цим зміцнюють його.

Є багато важливих аспектів гуманістичної гармонії взаємин між учителями та учнями. Це, насамперед, підвищення так званої оцінювальної культури вчителів, розвиток педагогічного такту. Взаємини вчителів і учнів залежать від об'єктивності, справедливості, тактовності в оцінці не тільки навчальної діяльності, а й кожного вчинку дитини.

Важливе значення має загальний стиль життя, який склався в школі чи в окремому класі і який задається найперше керівництвом школи та самим вчителем. Варто назвати хоча б дві головні риси стилю взаємин, спрямованих щодо гуманістичної гармонії дитини.

По-перше, вчитель повинен характеризуватися належним рівнем інтелігентності, під чим розуміємо культуру, помножену на духовність людини.

По-друге, в основі стилю взаємин на уроці, в школі загалом повинна бути любов вчителя до дітей як вияв його власного гуманізму. Необхідно поважати дитину, постійно оберігати її право на вибір, на власну гідність. У цьому глибока сутність педагогіки співпраці. Такі відносини формуються там, де діти і дорослі об'єднані спільними поглядами та прагненнями.

На основі багаторічних спостережень ми виявили такі головні напрями гуманістичної гармонії школи: гуманізація

педагогічної праці та взаємин у педагогічному колективі; спосіб життя школи (від традицій до самоврядування); спілкування і взаємини (у дитячому та юнацькому колективах, між учнями і вчителями); процес навчання.

В процесі дослідної роботи ми виявили, що гуманістична гармонія навчальної і виховної діяльності залежить від реалізації таких педагогічних умов:

1. Диференціація освітньо-виховного процесу, яка забезпечує можливість індивідуального розвитку кожної дитини з врахуванням її психолого-фізіологічних особливостей, здібностей, нахилів, а також інтересів і бажань.

2. Сприйняття вчителем всього того, що відбувається в школі, як педагогом-професіоналом. Головне не боротися з учнем, а йти шляхом надійним, більш гуманним і демократичним. В основі діяльності вчителя повинна бути своя норма, що базується на принципах гуманізму, диференціації та індивідуалізації.

3. Інтеграція урочної і позаурочної діяльності учнів як фактор, що сприяє реалізації гуманістичної гармонії шкільної освіти.

Всі ці умови не будуть реалізовані, якщо не забезпечити провідну умову гуманізму - доступність, відповідність кількості і якості навчального матеріалу можливостями дітей.

Гуманістична гармонія освітньо-виховного процесу спрямована на пріоритетність розвитку душі учня. Покажемо критерії, якими можна керуватися при оцінці того, наскільки даний курс відповідає гуманістичній гармонії:

- виявлення культурологічного аспекту дисципліни, тобто розуміння культурного феномену, а значить і як засобу формування культури особистості, його світогляду, інтелектуального горизонту культури мислення;
- зв'язок навчального курсу з другими, тобто наявність міждисциплінарних зв'язків, що виражають розуміння фундаменту або, точніше, основи даного курсу і його місця та ролі в загальній систематичі науки;

- виявлення соціального і економічного значення предмета; розкриття прямої чи непрямой залежності навчальної дисципліни від соціального заказу та суспільних потреб;
- використання біографічного матеріалу, що дозволяє не тільки оживити урок і дати нові інформації, але і вийти на проблему особистості, зв'язки служіння обов'язку, моральної поведінки;
- врахування екологічного імперативу, оскільки він дозволяє виявити людський вимір науково-технічного прогресу і орієнтує на формування екологічної свідомості учня;
- підсилення методологічного впливу у викладанні навчальної дисципліни, тобто виявлення логіки науки і механізмів одержання знань, аналіз законів та категорій даної науки, а не просто фіксації формул у вигляді готових знань;
- виявлення ролі навчального курсу у формуванні національної самосвідомості майбутнього працівника, що означає ув'язку його з історією науки і техніки.

Багаторічні спостереження показують, що необхідна цілеспрямована робота школи по формуванню у підростаючих поколінь чіткої гуманістичної гармонії, котра дозволила б їм вдумливо осмислювати історію і сучасність, утвердитися в справедливості загальнолюдських моральних норм поведінки, виробити власне гуманне бачення сенсу свого існування.

Висновки. Дослідно-експериментальна робота показала, що гуманістична гармонія освітньо-виховного процесу являється надійною основою розвитку особистості учня. На цій основі ефективніше засвоюються наукові знання навчальних предметів. Дитина сприймає світ одночасно розумом і почуттями; настроюється найтонший інструмент – душа учня на сприйняття краси людей, природи, мислення, краси наукового пошуку, пізнання, людського діяння, розвиваються позитивні якості особистості та розширюється духовний світ.

Література

1. Макаренко А.С. Твори в семи томах.Т.5.- К.: Радянська школа,1954.-528 с.

2. Неменский Б. М. Приоритеты на путях гармонизации образования // Советская педагогика.- 1989.- №1.- С. 62.
3. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в п'яти томах. Т.1.- К.: Радянська школа, 1976.- 654с.
4. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в п'яти томах. Т.3.- К.: Радянська школа, 1980.- 670с.

Р.В. Кондратенко

РІЗНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ЗМІСТУ ТА СТРУКТУРИ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ

Автор статті освещает различные подходы к определению структурных компонентов ответственности.

The author of the article highlights the different approaches distinguishing the structural components of responsibility.

Проблема відповідальності особистості займає ключове місце у вихованні молодого покоління. Актуальність цього питання обумовлюється, насамперед, тим, що в наші дні педагогіка зорієнтована на особистість дитини, до її внутрішніх процесів та ставлень. Уявлення ж про дитину як особистість, як суб'єкта психо-педагогічної діяльності неодмінно передбачає якість відповідальності. Феномен відповідальності досліджувався у філософській (Т.Є.Василевська, Н.А.Головко, Л.І.Грядунова, Р.І.Косолапов, Н.А.Мінкіна, В.І.Сперанський, А.П.Черменіна та ін.), психологічній (К.А.Абульханова-Славська, І.Д.Бех, Т.Г.Гурлева, К.Муздибаєв, М.В.Савчин, А.Л.Сухинська, П.Л.Татомир та ін.) та педагогічній (Т.Г.Вертенко, Т.М.Гусак, П.П.Дворов, О.М.Коваленко, Л.В.Кондрашова, Л.Ф.Пашко, Т.І.Поніманська, Т.С.Фасолько та ін.) науці через розкриття факторів, видів, структури, форм, прийомів, умов, які впливають на її формування.

Метою нашої статті є теоретичний огляд наукових досліджень й уточнення змісту, визначення структури відповідальності особистості.

Поставлена мета вимагає розв'язання таких завдань:

- визначити зміст, структурні складові відповідальності у філософській та психолого-педагогічній літературі на сучасному етапі;
- обґрунтувати види та виділити компоненти відповідальності дітей старшого дошкільного віку.

Відповідальність особистості старшого дошкільника, на нашу думку, є інтегративною якістю особистості, що характеризується самостійно обраним, усвідомленим рішенням виконання певних обов'язків, вчинків, дій згідно соціальних та моральних норм.

У різних гуманітарних науках визначається особливий підхід до структурування відповідальності. Складність цього питання заключається в тому, що вчені розглядають структуру відповідальності з різних позицій.

На філософському рівні відповідальність розглядають з огляду єдності суб'єктивних та об'єктивних факторів. А.Ф.Плахотний вважає, що структура відповідальності повинна містити у собі зв'язок трьох явищ:

- соціально значима поведінка особистості;
- свобода волі;
- міра суспільного впливу на особистість [5 ;75].

Всі ці явища виявляються через особисту та суспільну відповідальність, але форми відповідальності взаємопов'язані. Суспільну відповідальність вчений класифікує як групову, колективну, національну, державну тощо. Особисту ж він виражає через економічну, політичну, моральну, правову, професійну. Причому моральну відповідальність А.Ф.Плахотний вважає складовим елементом всіх видів та форм соціальної відповідальності. Совість, на його думку, є внутрішнім переживанням людиною відповідальності за свої дії перед суспільством. Моральну відповідальність ставить вище за обов'язок і совість. Бо обов'язок – це об'єктивна основа вільної поведінки і діяльності, а совість – форма самоконтролю.

П.С.Симонов, розглядаючи структуру відповідальності, розмежовує такі її особливості:

1. Зв'язок “суспільство-особистість”.

2. Два аспекти відповідальності: а) "нормативний" - суб'єкт приймає і виконує визначальні обов'язки для забезпечення благополуччя інших, б) "правовий" - реалізує право контролю за діями об'єкту відповідальності.
3. Дві протилежні мотиваційні сторони відповідальності: а) ретроспективна, негативна сторона: відповідальність за здійснене, б) перспективна, позитивна: це вміння обрати соціально-правильний спосіб дій [8,6-9].

Вчені-філософи В.І.Ігнатовський, Л.І.Грядунова виділяють як компоненти структури соціальної відповідальності такі її види: політична (направлена на відповідальність за дії, які впливають на інтереси соціума), громадянська (в її зміст входить дотримання особистістю Основного Закону країни, відданість Батьківщині), виробнича (виражається у ставленні за результати своєї праці), правова (проявляється у взаємовідношеннях особистості і суспільства), моральна (виникає в процесі усвідомлення особистістю необхідності дотримання моральних норм поведінки в інтересах інших людей), відповідальність у сфері сімейно-побутових відношень (у стосунках між членами сім'ї) [1,31-38]. Розглянутий підхід до класифікації відповідальності свідчить про те, що всі компоненти відповідальності взаємопов'язані і доповнюють один одного.

До структурування моральної відповідальності як психологічного елементу особистості Н.С.Сафаров включає свідомість і самосвідомість, яка є суб'єктивною передумовою виникнення відповідальності [7,21], а також творче начало. Творча діяльність є складовою відповідальності, вона може, за твердженням вченого, відбуватися в різних видах діяльності і поведінці.

На відміну від попередніх дослідників, В.І.Сперанський розглядає відповідальність з позиції формування і розвитку відповідальних ставлень, які поділяє на дві підсистеми:

1. Ставлення ретроспективне, де суб'єкт відповідає за здійснені вчинки.
2. Відповідальність:
 - у ставленні до людей;

- у виробничих відносинах (професійна);
- за долю колективу (національна, політична);
- за сім'ю, за долю старшого і молодшого покоління;
- за майбутнє, за долю людства [9,41-43].

Ним соціальна відповідальність розглядається як система відношень між людьми, які мають різні зв'язки. Ці підсистеми відповідальних ставлень вчений включає до різних видів відповідальності.

Н.А.Мінкіна подає структуру відповідальності в ракурсі, який характеризує суб'єкта відповідальних дій. Дослідниця виділяє три компоненти:

1. *Пізнавальна відповідальність*, що включає різні сфери ставлень людини до природи, до іншої людини, до суспільства. Йдеться про усвідомлення особистістю своїх обов'язків, правильний вибір оптимального рішення дій.
2. *Вольова відповідальність* заключається у подоланні зовнішніх і внутрішніх перешкод, доведенні розпочатої справи до логічного завершення або відмови взагалі від будь-чого, що заважає здійснити відповідальні дії.
3. *Практична відповідальність* розглядається в двох поняттях: а) відповідальна діяльність, яка спрямована на реалізацію соціально значимої мети, виникає на основі потреб суспільства; б) відповідальна поведінка, що формується на основі конкретних норм, правил, уявленнями суспільства [3,43-63].

Н.А.Мінкіна представляє структуру відповідальності з урахуванням реальної системи суспільних відносин, до якої включена кожна особистість.

Психологічні дослідження структури відповідальності ґрунтуються на інтеграції всіх психічних функцій особистості. Доречі, К.Муздибаєв аналізує структуру відповідальності, виходячи з видів рольових обов'язків та соціальних відношень, з яких вони виникають (тобто на основі об'єкта відповідальності): політична, юридична, моральна та інші види. Якщо розглядати суб'єктивні аспекти проблеми, то виділяються такі фактори: пізнавальні, мотиваційні, характерологічні, ситуаційні, середовищні [4,12].

Більшість психологів (М.В.Савчин, В.Ф.Сафін, Т.Н. Сидорова та ін.) у структурі відповідальності розглядають три компоненти:

- *когнітивний* - засвоєння теоретичних знань про поняття відповідальності, норми, правила; знання обов'язків перед іншими;
- *афективно – мотиваційний* - позитивне, емоційне ставлення до виконання дій, норм поведінки, враховуючи інтереси інших, наявність різних почуттів: сорому, вини, любові, емпатії, турботи тощо;
- *діяльнісно – поведінковий* - готовність до вибору та реалізації певної діяльності, поведінки, вчинків; здатність до усвідомлення та контролю своєї поведінки, вміння нею керувати згідно визначених норм та правил [6,30].

Таке визначення структури відповідальності як інтегративної якості особистості підтримує і наукова педагогічна думка, але з іншою інтерпретацією компонентів відповідальності. П.П. Дворов, досліджуючи відповідальність старшокласників, виділяє такі основні складові:

- *інтелектуальна* - загальне уявлення про відповідальність; усвідомлення особистої відповідальності як найважливішої якості особистості, перед сім'єю, педагогами, товаришами, Батьківщиною, своєю совістю; усвідомлення дій у структурі взятих на себе обов'язків;
- *діяльнісно-практична* - точність і обов'язковість у виконанні взятих на себе обов'язків; ініціативність, творче ставлення до конкретних щоденних обов'язків;
- *емоційно-вольова* – переживання факторів особистої відповідальності або безвідповідальності; наполегливість у подоланні труднощів під час виконання своїх обов'язків; повага до партнера як до особистості [2;10].

Як бачимо, запропонована структура, на нашу думку, передбачає, що в її основі лежить діяльність свідомості особистості за відповідальне виконання нею соціально значимих ролей.

Педагогічні дослідження відповідальності як якості особистості у дітей молодшого шкільного віку виділяють у її

структурі дещо інші компоненти. Зокрема в С.Г.Ярікової відповідальність - цілісна інтегративна якість особистості, що виступає внутрішнім критерієм рівня розвитку молодших школярів [11;12]. Педагог вирізняє у структурі її змісту такі компоненти:

- *ідейно-спонукальний*, який містить у собі обмеженість знань про відповідальність, вирізняється обмеженою свободою відповідальних дій через неволодіння вміннями і нормами відповідальної поведінки;
- *інтелектуальний*, орієнтований на результат, а не на способи та мотив дії;
- *вольовий* - недостатньо дійовий, не стійкий, мало усвідомлений дітьми;
- *емоційний* - характеризується дієвістю, відрізняється безпосередністю, імпульсивністю; пронизує всі компоненти відповідальності.

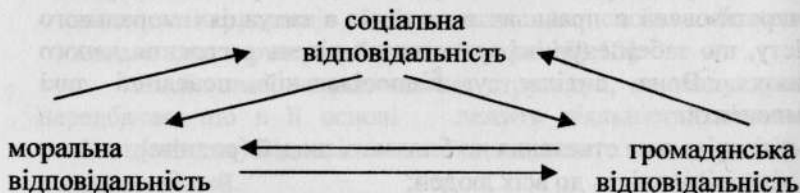
Усі складники взаємопов'язані, функціонують у єдності. На наш погляд, ці компоненти властиві і для розгляду структури відповідальності у дітей старшого дошкільного віку. Але з огляду на те, що дошкільники 6-7 років життя мають вікові психічні новоутворення та особливості педагогічних підходів до виховання, структура відповідальності має свої властивості. Зокрема, нами не було знайдено чіткої структури відповідальності у даному періоді життя дітей. Це обумовлено тим, що у дошкільному дитинстві, на думку багатьох педагогів та психологів, ця базова якість особистості тільки започатковується і може виступати в ролі моральних ставлень. За дослідженням Фасолько Т.С., відповідальність дошкільників повинна бути представлена у вигляді моральної норми і конкретизована в правилах поведінки в ситуаціях морального змісту, що забезпечує інформативний рівень засвоєння даного поняття. Вона виділяє у відповідальній поведінці такі компоненти:

- відповідальне ставлення до близьких людей (родини);
- відповідальність до всіх людей;
- відповідальність до доручених справ та речей;
- відповідальність до самого себе [11; 7].

Беручи до уваги аналіз філософських та психолого-педагогічних досліджень з цього питання, ми спираємося не тільки на нормативний підхід, згідно з яким відповідальність зводиться до засвоєння дітьми конкретних норм, еталонів, правил, а також на особистісний. Завдяки йому дитина оволодіває своєю поведінкою та психікою, у центрі уваги стає внутрішня свобода особистості у прийнятті рішення про здійснення будь-яких вчинків, дій, поведінки і разом із ним особиста відповідальність.

Щодо визначення видів відповідальності, які властиві старшому дошкільному віку, то ми дотримуємося поглядів гуманно-особистісної педагогіки В.О.Сухомлинського, який ототожнював поняття “громадянськість” – “відповідальність” і наголошував, що “Кожна людина відповідальна... Є відповідальність за працю, за поведінку, за любов та ненависть, за слово, яке ти промовляєш...” [10,399]. Тому ми вважаємо, що відповідальність може бути представлена як соціальна, моральна і громадянська. Але всі вони взаємопов'язані і взаємозалежні і можуть бути схематично зображені (Мал. 1).

Таким чином, поряд з компонентами відповідальних ставлень дітей дошкільного віку до праці (З.Н.Борисова, К.О.Клімова, Т.І.Поніманська), до навчальних занять (С.О.Ладивір, Л.І.Меквабишвілі), до поведінки по відношенню до близьких та інших людей та речей, до самого себе (Т.С.Фасолько), ми ставимо відповідальне ставлення до своєї країни, мови, культури, відповідальне ставлення до природи, власної життєдіяльності та здоров'я.



Мал. 1

Структура відповідальності як базової якості особистості, може мати такі компоненти, як:

- *пізнавально-світоглядний* – соціально-моральні уявлення про норми, правила поведінки та діяльності, знання про місце дитини в соціумі; усвідомлення труднощів їх реалізації та потреби їх засвоєння;
- *емоційно-мотиваційний* - задоволення стосунками, які складаються, відчуття свободи у прийнятті рішень на радість оточуючих;
- *діяльнісно-поведінковий* – усвідомлення себе учасником будь-яких соціальних подій; дії згідно з нормами соціально відповідальної поведінки;
- *особистісний* – можливість дітей до саморозвитку, самопізнання, самоствердження.

На наш погляд, така структура характеризує відповідальність як важливу складову особистісного становлення дитини. Вона надасть можливість найбільш повно визначити типологію рівнів розвитку відповідальності дітей старшого дошкільного віку, що і буде нашим подальшим етапом дослідження.

Література

1. Грядунова Л.И. Социальная ответственность личности в условиях развитого социализма.- К., 1979.- 134с.
2. Дворов П.П. Воспитание ответственности старшеклассников в условиях демократизации школы: Автореф. дисс. ... канд. пед.наук: 13.00.01/ Киевский ун-т им. Т.Г. Шевченка.- К., 1992.- 17с.
3. Минкина Н.А. Воспитание ответственностью: Учеб. пособие. – М.: Высш. шк.,- 1990.- 144с.
4. Муздыбаев К. Психология ответственности. Л.: Наука,- 1983.- 239с.
5. Плахотный А.Ф. Свобода и ответственность.- Харьков: ХГУ,- 1972.- 159с.
6. Савчин М.В. Проблеми вивчення відповідальності як соціально-психологічної якості людини // Педагогіка і психологія.- 1994.- №4.-С. 30-38.

7. Сафаров Н.С. Проблема моральной ответственности: Методологический аспект исследования.- Баку: Эмм, - 1985.
8. Симонов П.С. Социальная ответственность как общественное явление: Автореф. дисс. ... канд. филос. наук: 09.00.01/ Фрунзе, 1974.- 18с.
9. Сперанский В.И. Социальная ответственность личности: сущность и особенности формирования.- М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987.- 152с.
10. Сухомлинский В.А.Избранные произведения:В 5-ти т. /Редкол.: Дзеве-рин А.Г. и др.-Т.2.-К.:Рад.шк.,1979.- 718с.
11. Фасолько Т.С. Виховання відповідальної поведінки у дітей старшого дошкільного віку: Автореф. дис. канд. ... пед. наук: 13.00.08 / Ін-т проблем виховання АПН України.- К., 2000.- 18с.
12. Ярікова С.Г. Формирование ответственности у младших школьников в условиях органического единства обучения и воспитания: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Минский ГПИ им. А.М.Горького.- Минск, 1986.-17с.

Н.О.Чувасова

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ДІАЛОГІЧНОГО НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

В статье рассматривается совокупность условий, которые влияют на формирование познавательной активности в процессе диалогического обучения.

The article deals with the sum of the conditions which influence forming of cognitive activity in the process of dialogue education.

Необхідність реформування системи освіти України, її удосконалення і підвищення рівня якості є найважливішою соціокультурною проблемою, яка значною мірою зумовлюється процесами глобалізації та потребами формування позитивних умов для індивідуального розвитку людини, її соціалізації та самореалізації у цьому світі. Середня освіта покликана виховувати громадянина держави Україна, гармонійно розвинути особистість, для якої потреба у фундаментальних

знаннях та у підвищені загальноосвітнього рівня асоціюється зі зміцненням своєї держави.

Формування особистості, здатної до реалізації своїх можливостей, здорової соціально стійкою та водночас лабільної, адаптуючої, здатної виробляти та змінювати особисту стратегію в змінюючих обставинах життя та бути щасливою – така справжня мета та критерії успішності сучасної освіти, що відповідає її гуманно-особистісній спрямованості та сучасним соціальним орієнтирам.

Розглядаючи участь школярів у пізнавальній діяльності як важливу умову їх розвитку і формування, багато дослідників намагається знайти ефективні форми, методи, умови формування пізнавальної активності.

Пізнавальна активність – це інтегрально складне утворення особистості, що містить мотиваційний, операційний та особистісний компоненти.

Процес становлення пізнавальної активності відбувається через розвиток її структурних компонентів. Ці компоненти функціонують в єдності, отже, і конкретні засоби активізації навчання виступають у єдності і взаємо зв'язку.

Ми вважаємо що процес формування пізнавальної активності буде успішним, якщо при організації діалогічного навчання забезпечити сукупність умов.

Розробкою умов займалися такі вчені, як М.І.Дяченко, Л.О.Кандибович, які стверджували, що необхідно „створювати в навчанні такі умови, що дозволили б учням самостійно приходити до пізнавальних відкриттів, відчувати потребу в спільній навчальній діяльності” [2].

Л.П.Арістова однією із умов активізації навчального пізнання вважає сполучення індивідуальних та колективних форм діяльності [1].

М.М.Скаткін умовами активізації навчання вважає: озброєння учнів раціональними прийомами пізнавальної діяльності; поєднання колективної та індивідуальної форм роботи; формування внутрішніх стимулів до навчання, самоосвіти [3].

На нашу думку, формування пізнавальної активності неможливе без сукупності умов, які ми об'єднали в три групи. До першої групи відносяться умови, дотримання яких забезпечує формування позитивної мотивації:

- а) виховання стійких пізнавальних інтересів;
- б) формування пізнавальної потреби.

Друга група умов має забезпечити успішне формування системи знань на основі самоврядування процесів навчання:

- а) формування інтелектуальних умінь пов'язаних з переробкою добутої інформації;
- б) формування вмінь мовно-розумової діяльності.

Третя група умов має забезпечити співтворчість вчителя й учнів:

- а) забезпечення ситуації успіху і психологічного комфорту кожному учню;
- б) стимулювання самовдосконалення, самокритичності, впевненості в собі.

Позитивні мотиви навчання забезпечують формування пізнавальної активності. Тому спонукання і мотивація розглядаються вченими і практиками як спеціальні педагогічні завдання. Учителеві необхідно враховувати вплив як зовнішніх засобів спонукання школярів до навчання (гра, наочні приладдя, цікавість, вимога покарання, заохочення і т.п.), так і роль внутрішніх стимулів (логіка навчального процесу, віла постановка пізнавальних задач, раціональний спосіб їхнього рішення та ін.). Важливо створити в учнів правильне свідоме відношення до навчання і по можливості зміцнювати його.

«Не вмючи проникнути у внутрішній зміст дії і вчинків дитини, у мотиви його дій і внутрішнє відношення до задач, що перед ним ставляться, вихователь-вчитель власне кажучи працює наосліп», — писав С.Л.Рубінштейн [5]. Основним інструментом, за допомогою якого направляється й організується діяльність дитини, він вважає завдання: «Для їхньої ефективності потрібно, щоб вони були внутрішньо прийнятні дитиною. Для цього необхідна належна їхня мотивація. Від неї залежить внутрішній зміст і зміст завдання для дитини». Негативна мотивація може порушити будь-які самі

коштовні, самі значні задуми вчителя. «Питання мотивації завдань — крім мотивів предметних дій, для здійснення їх на належному рівні необхідний ще і той набір діючого інструментарію, що називають способами, операціями, навичками й уміннями, безпосередньо поставлений на службу навчальним діям (її посильності, її актуальності для оволодіння логікою навчального предмета й ін.), повинна бути поставлена перед учнем так, щоб він захотів її реалізувати, вирішити, щоб вона залучала б його і думки, і почуття, і внутрішні прагнення [6].»

Низька ефективність застосування діалогічного навчання у сучасному навчанні спричинена тим, що в теорії й практиці уроку, по-перше практично не виділяється такий важливий етап діалогічного навчання як його становлення, а тому не визначаються особливості формування пізнавальної мотивації на відповідальних стадіях навчального пізнання; по-друге, належним чином не враховується той факт, що в успішному відкритті невідомого в процесі діалогу провідне місце займає пізнавальний мотив, оскільки саме цей мотив прямо пов'язаний зі смыслом, особистісною значимістю пізнавальної активності учня. Все це свідчить, що, організовуючи діалогічне навчання, вчитель має спеціально стимулювати потребу в новому знанні і тим самим сприяти її переходу в пізнавальний мотив.

Одним з найефективніших шляхів розвитку пізнавальної мотивації є забезпечення повноцінного функціонування діалогу на уроці. У цьому разі імовірність того, що навчальні цілі будуть усвідомлені й прийняті учнями максимально висока. Сформована пізнавальна мотивація - найдієвіший механізм навчального пізнання: є бажання відкривати, радість пошуку має місце й високий рівень пізнавальної активності учнів під час оволодіння знаннями.

Застосування діалогу у навчанні не обмежується формуванням пізнавальних мотивів. Учень повинен вміти також самостійно ставити цілі своєї, пошукової роботи, які відіграють вирішальну роль на етапах розв'язування і зняття проблемної ситуації. Проте серед спонукань (ідеали, ціннісні орієнтації,

потреби, цілі, інтереси) мотиви все ж є головною характеристикою мотиваційної сфери, хоч і формуються достатньо ефективно тільки в єдності з іншими її сторонами. Тому справедливим є й протилежне твердження: факти ефективного формування пізнавальної мотивації школярів щодо пізнавальної діяльності повинні виступати для вчителя основним критерієм науково обґрунтованого застосування діалогу у навчанні. Крім загального зацікавленого ставлення учнів до вивчення предмета, найвагомішим оперативним показником адекватного усвідомлення учнями мети уроку є їх проблемні та інформативні запитання. Якщо вчитель, використовуючи проблемність, сам чітко ставить навчальну мету, то школярам легше перейти від смислової пізнавальної суперечності до формулювання проблеми. А усвідомивши і сприйнявши суперечність як власну, учень просто вимушений актуалізувати прояви пошукової активності для подолання перешкоди. Така вже природа психічної діяльності людини.

Рушійними силами пізнавальної активності дитини є внутрішні суперечності, які виникають в її житті, взаємодії з навколишнім середовищем. При цьому „зовнішні суперечності, набуваючи навіть конфліктного характеру... самі ще не стають рушієм розвитку. Тільки інтеріорізуючись, викликаючи у самому індивіді протилежні тенденції, що вступають між собою в боротьбу, вони стають джерелом його активності, спрямованої на розв'язання внутрішньої суперечності шляхом вироблення нових способів поведінки" [4].

Учителі, що здійснюють комплексну мотивацію, віддають перевагу діалогічному навчанню. Підставою для такого висновку служить не тільки та обставина, що діалогічна ситуація («ситуація утруднення») використовується цими педагогами як елемент порушення пізнавального інтересу. Ефективна активізація мотиваційної сфери учнів об'єктивно створює необхідні передумови для діалогічного викладу змісту нової теми. Одержання школярами знань на уроках учителів даної категорії здійснюється не за допомогою передачі і сприйняття готової інформації, а за допомогою рішення теоретичних і практичних проблем. Примітний той факт, що

основами методики створення діалогічної ситуації володіє досить значна кількість учителів, але далеко не усі вони використовують відповідний підхід до організації навчання у своїй повсякденній діяльності.

У першу групу умов активізації навчання ми включаємо також виховання стійких пізнавальних інтересів, що повинні забезпечити систематичну активність учнів при оволодінні ведучими знаннями і способами діяльності. Саме ця умова підкреслюється дослідниками.

К.Д.Ушинський писав, що „навчання, позбавлене будь-якого інтересу і здобуте тільки силою примушення вбиває в учня бажання до навчання, без якого він далеко не піде” [7]. Ці вислови видатних людей свідчать про те, що навчання необхідно орієнтувати не лише на формування певних знань, умінь та навичок, а на розкриття дітям особистого змісту самого навчання, на розвиток адекватного ставлення дітей до навчання, його мотивацій, на розвиток особистості в цілому. Без відповідного методичного забезпечення навчання неминуче перетвориться на формальне „натаскування” дітей.

У процесі навчання школярів важливо не тільки сформувати інтерес, але й утримати, закріпити його на всіх етапах навчального пізнання. У психології розрізняють епізодичний і стійкий інтерес. Перший виникає і зберігається лише в процесі конкретної діяльності; після її припинення він згасає. Стійкий же інтерес характеризується тим, що він стає вже рисою особистості і спонукає до діяльності людину навіть у тих випадках, коли умови для цього несприятливі. Саме стійкий інтерес відіграє основну роль у підтримці і розвитку пізнавальної активності. Інтерес зв'язаний із працею, з подоланням перешкод, і тому є важливою умовою і стимулом у розвитку таких якостей особистості, як цілеспрямованість, наполегливість, працьовитість.

Природно, що пізнавальний інтерес починається з елементарної цікавості. Надалі він може перерости в допитливість, а на вищій сходінці розвитку – у звичку до систематичної розумової праці, розумовому пошуку. Однак, ця

звичка до розумової праці може бути сформована тільки системою впливів школи, позашкільних установ і родини.

Стійкий пізнавальний інтерес формується при сполученні емоційного і раціонального в навчанні. Це особливо важливо для предметів природничо-математичного циклу, оскільки їхній зміст побудований на логічній основі, що обмежує вплив на емоційну сферу школярів. Адже, як відомо, без людських емоцій немає людського шукання істини.

Таким чином, підтримка пізнавальної активності учнів забезпечується сформованим постійним інтересом до знань і самого процесу пізнання. Постійний інтерес до навчання і створює умову, при якій внутрішні зусилля школярів збігаються з зовнішніми впливами вчителя, що і забезпечує оптимальний рівень активності.

Формування пізнавального інтересу та активності в процесі навчання взаємозумовлені: пізнавальний інтерес породжує активність, але в свою чергу підвищення активності закріплює і поглиблює пізнавальний інтерес.

Активним у навчанні може бути тільки той учень, що усвідомлено оперує предметом діяльності; це можливо за другої групи умов, якщо він має певні знання про цей предмет і володіє способами діяльності, тобто інтелектуальними вміннями.

До інтелектуальних умінь відносяться, насамперед, володіння розумовими операціями і самостійність мислення.

Про сформованість таких розумових операцій, як порівняння, зіставлення, аналіз, синтез, узагальнення, учитель може судити по вмінню виділяти істотне, головне. Саме вміння виділяти істотне широко спирається на інші процеси і властивості мислення. Наприклад, для того щоб коротко сформулювати основну думку розповіді прочитаного тексту чи вчителя, школяр повинен здійснити велику аналітико-синтетичну роботу: зіставити, зв'язати факти, зробити висновки. Аналіз досвіду і досліджень показує, що для формування зазначених умінь варто зосереджувати увагу учнів у процесі уроку на головних питаннях теми, навчати їх співвідносити факти, явища з центральною проблемою, окремі закони – з

теорією, учити їх при спостереженні уловлювати істотні ознаки явищ, процесів, з цих ознак виділяти загальне.

Активність у навчальній діяльності тісно пов'язана з наявністю в школярів таких загальних навчальних умінь, як уміння планувати майбутню роботу, раціонально організувати її виконання, здійснювати самоконтроль і працювати у певному темпі. Найбільш значимими для самоврядування навчання є планування і самоконтроль.

В основі діалогічного навчання – особистісне включення школяра в процес, коли компоненти діяльності тим самим направляються і контролюються. Навчальний процес протікає в умовах мотивованого включення школяра в пізнавальну діяльність, що стає бажаною, привабливою для школярів, що приносить задоволення від участі в ній. Учень сам оперує навчальним змістом і тільки в цьому йде процес розвитку інтелекту учня, формується здатність до самонавчання, самоосвіти, самоорганізації.

При даному способі навчання забезпечується комфортне психологічне самопочуття вчителів і учнів, різке зниження конфліктних ситуацій на уроках. Створюються сприятливі передумови для формування пізнавальної активності підвищення рівня загальнокультурної підготовки школярів, розвитку їхнього творчого потенціалу. Психологічно грамотно організований процес навчання забезпечує можливість формування іншого типу особистості: людини знаючої, комунікабельної, рефлексуючої, здатної до саморозвитку.

При діалогічному навчанні в учнів встановлюється емоційний контакт з учителем, який бачить сильні й слабкі їх сторони, уміє, при необхідності, підтримати своїх вихованців (якщо вони не досягають бажаних результатів у навчанні). Це допомагає дітям переборювати труднощі, розвиваючи при цьому пізнавальні зусилля. При монологічному навчанні вони не одержують необхідної емоційної підтримки з боку вчителів предметників. Там, де їм потрібна реальна допомога, вони інколи вислуховують звинувачення в лінощах, докори з приводу безвідповідального ставлення до своїх обов'язків та ін. Така

форма співробітництва з учителем ніякою мірою не сприяє розвиткові пізнавальної активності.

Вагомим діагностичним показником, що дає змогу визначати етап функціонування діалогічної ситуації й динаміку її впливу на пошукову діяльність учня, є емоції, їх виникнення в навчальному процесі - явище закономірне. В сучасній психології загальноновизнаним є той факт, що емоція, як правило, заміщує дефіцит знання, інформації про невідоме проблемної ситуації. Тому розгортання розумового пошуку має явну тенденцію прогнозувати ймовірність задоволення пізнавальної потреби спочатку на емоційному, тобто мало усвідомленому, а з формулюванням проблеми інтелектуальному, тобто більш усвідомленому рівні. Звісно, для вчителя найкраще діагностувати ці етапи шляхом аналізу позитивних і негативних емоцій. Зокрема, якщо позитивна емоція свідчить про наближення учня до задоволення пізнавальної потреби в невідомому знанні, то негативна - про віддалення від неї. Водночас особливості емоційної реакції на новизну пізнавального об'єкта відображають динаміку ставлення учня до ситуації проблемного пошуку.

Самостійний пошук, рішення творчих завдань, узагальнення отриманих результатів завжди пов'язані з великою емоційною напруженістю школярів. Учні повинні навчитися хоробро висловлювати і відстоювати свою точку зору. У цьому їм може допомогти як учитель, так й інші школярі. Цілком припустимо викликати до дошки не одного учня, а двох або трьох, створюючи в такий спосіб «групу підтримки» для кожного з них. Тим більше, що в даному випадку для кожного з них пропонується для обговорення колективно вироблене в групі рішення.

Дитина може брати участь у навчальному процесі як суб'єкт тільки у тому разі, якщо вона здатна самостійно розв'язувати завдання, які стоять перед нею. Можливість саморегуляції в процесі розв'язання навчального завдання викликає в учня зацікавленість в її розв'язанні, прищеплює навички самостійно виконувати завдання, формує в ньому потребу в самовдосконаленні.

В умовах традиційного навчання, як і повсякденному житті, такий механізм складається стихійно, тому розвиток пізнавальної активності є випадковим. У діалогічному навчанні, спрямованому на змістовний аналіз, узагальнений розвиток пізнавальної активності перетворюється в закономірний процес, результати якого можуть значною мірою регулюватися планомірною перебудовою системи навчальних завдань та умов їх розв'язання.

Формування навчально-пізнавальних інтересів, розвиток спеціальних здібностей - все це приводить до того, що навчальна діяльність поступово набуває рис творчої діяльності. Учень виходить за рамки поставлених учителем завдань, активно шукає нові методи реалізації своїх здібностей, по новому осмислює і оцінює результати своєї діяльності. У цих пошуках розвиваються й утверджуються особливості суб'єкта, що характеризують його як особистість.

Усі розглянуті умови в процесі навчання повинні реалізуватися тільки в комплексі. Тільки в цьому випадку буде забезпечено формування пізнавальної активності старшокласників.

Література

1. Аристова Л.П. Активность учения школьников. - М.: Просвещение, 1968. - 139с.
2. Дяченко М.І, Кандибович Л.О. Психологические проблемы готовности к деятельности. - Минск: БГУ им. В.И.Ленина, 1976.
3. Дидактика средней школы/ Под ред.М.Н.Скаткина.- М.,1982.-318с.
4. Костюк Г.С. Принцип развития в психологи // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. - М., 1981. - С.10-11.
5. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. - 2-е изд. - М., 1976.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - М., 1946-544 с.
7. Ушинський.Д. Соч., 1950. - т.10. - С.429.

РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ТА МЕТОДИЧНА ПРОБЛЕМА

В статті розглядається проблема розвитку мови молодших школярів, аналізуються різні підходи вчених до неї; пропонуються шляхи вдосконалення мовних навичок учнів.

The article deals with the problem of speech development of junior schoolchildren; the different scientific approaches are analysed; the ways of language skills perfection of schoolchildren are suggested.

Розвинене мовлення учнів – це запорука успішного засвоєння ними навчального матеріалу. Воно є засобом підвищення комунікативності, пізнання навколишнього світу. Тому **актуальність** означеної проблеми не викликає жодного сумніву. Вона залишається однією з найважливіших в умовах реформування початкової освіти в Україні.

Відомий психолог М.І.Жинкін писав, що ранній розвиток мовлення у дітей вдосконалює не лише мову, а й мислення, а це сприяє загальному розвитку і посилює інтерес до знань. Розвиток монологічного мовлення ще в дошкільному віці допоможе забезпечити „нормальний психічний розвиток дитини” [4, 47].

Говорячи про тісний зв'язок мислення й мовлення. Л.С.Виготський наголошував, що процес переходу від думки до слова має поступовий, поетапний характер. Його можна описати як рух „від мотиву, що породжує якусь думку, до опосередкування її у внутрішньому слові, потім – у значеннях зовнішніх слів і, нарешті, - у словах” [3, 380].

А.М.Богущ, досліджуючи розвиток зв'язного монологічного мовлення, наголошує, що даний вид мовлення „більш розгорнутий, вимагає більшої напруженості пам'яті, уваги до змісту повідомлення; чіткості і взаємозв'язку окремих частин розповіді...” [1, 79].

Цікавими, на нашу думку, є деякі психолого-ситуативні і мовні особливості монологічного (усного й письмового) мовлення, що відмічають мовознавці та психологи:

- 1) реакція слухачів вгадується мовцем;
- 2) велика розгорнутість висловлювання;
- 3) необхідність попередньої підготовки до висловлювання;
- 4) відсутність доповнюючих засобів (жести, міміка тощо).

Сучасні методисти початкової школи (Л.О.Варзацька, О.Н.Хорошковська, М.М.Наумчук, Л.М.Шевченко та ін.) звертають увагу на ряд певних умов, які сприяють формуванню мовленнєвих умінь і навичок учнів: наявність потреби у спілкуванні; створення на уроці ситуації, що спонукає дітей до висловлювання власних думок; наявність багатого активного словникового запасу та життєвого досвіду [2, 3].

Методична теорія та шкільна практика у розвитку мовлення чітко визначають такі напрямки:

- 1) **орфоепічний рівень** (покращення артикуляції звуків, дотримання орфоепічних норм, інтонування та виразність, підвищення культури мовлення);
- 2) **лексичний рівень** (збагачення, уточнення й активізація словника учнів);
- 3) **морфологічний рівень** (словотворення, удосконалення грамотного ладу мовлення);
- 4) **синтаксичний рівень** (утворення й використання словосполучень та речень різних типів);
- 5) **рівень тексту** (аналіз зразків різних типів текстів: опис, розповідь, міркування; вдосконалення чужих та власних висловлювань).

Шкільною програмою передбачено складання різних типів текстів. Із метою формування уявлень і закріплення знань про них можна познайомити учнів із таблицею „**Типи текстів**”, яку доцільно використовувати і в подальшій роботі.

Працюючи над текстами різних типів, методисти-науковці радять навчити учнів: а) складати план (колективно, а потім самостійно); б) добирати матеріал відповідно до стилю тексту (ділового чи художнього); в) аналізувати й вдосконалювати (редагувати) складний текст.

Доцільно користуватися на уроках української мови пам'яткою „Вимоги до мовлення”.

Як слушно зазначає Л.О.Варзацька, уроки узагальнення мовних знань та формування практичних умінь і навичок передбачають „поступове зростання рівня творчої активності й мовленнєвої діяльності молодших школярів” [6,6]. Великої ваги, на думку дослідниці, набуває **конструктивна діяльність** учнів з елементами творчої (переконструювання, доповнення, відновлення, редагування, переказ тексту; складання зв'язних висловлювань за робочими матеріалами). Надзвичайно цінною є поетапна *структура формування мовних знань у єдності їх засвоєння та застосування у мовленні*.

Дослідники дитячого мовлення (Т.О.Ладиженська, М.Р.Львов, І.О.Синиця, А.П.Каніщенко, М.Я.Плющ, Н.Я.Грипас та ін.) неодноразово вказували на недоліки зв'язного мовлення учнів, що пов'язані з труднощами переходу від думки до мови: спотворення структури висловлення (повторення окремих слів чи словосполучень; розрив фрази; неправильне узгодження між окремими словами тощо), порушення часових характеристик повідомлення.

Педагогічне керівництво розвитком навичок зв'язного мовлення у молодших школярів, на думку видатного вітчизняного психолога Г.С.Костюка, ускладнюється тим, що „*самоконтроль* у них ще *слабо розвинений*, тобто вони часто ще не можуть об'єктивно оцінювати якість свого мовлення, відшукувати в ньому помилки, помічати невідповідність між тим, що хотілося висловити, і тим, що вийшло насправді. Щоб виправити цей недолік, вважаємо за необхідне систематично використовувати **вправи на редагування**.

Редагування як навчальна вправа полягає в тому, що учні, *проаналізувавши вихідний мовний матеріал, вносять у нього певні зміни з урахуванням найрізноманітніших як сучасних, так і позамовних факторів*.

Про нагальну потребу широкого використання вправ на редагування на уроках української мови в початкових класах почали говорити у зв'язку з включенням у підручники нового покоління (середина 80-х років минулого століття) наскрізної

теми „Текст”. Ця проблема знайшла своє висвітлення у дослідженнях ряду методистів (Т.О.Ладигенська, О.Н.Хорошковська, О.Г.Лобчук, М.Я.Плющ, Н.Я.Грипас, Л.О.Варзацька та ін.). Так, наприклад, використання вправ на редагування, на думку Л.О.Варзацької, *дозволяє кожному учневі програмувати шлях від дії, спільних з вчителем, однокласниками – до самостійних; від діяльності за наслідуванням через конструктивну до творчої праці.*

Редагування мовного матеріалу – процес складний, що включає: 1) відбір мовних засобів; 2) перебудову мовних одиниць. Ця робота може дати бажаний ефект лише за наявності певних передумов.

Науковці-дослідники та вчителі-практики наголошують, що редагування доцільно застосовувати лише тоді, коли в учнів уже є достатні відомості про ту мовну одиницю, неточності у вживанні якої слід усунути.

З мовними нормами учні знайомляться, по суті, на всіх заняттях з рідної мови. Набуті на кожному уроці знання додаються до тих, що вже були засвоєні раніше, і таким чином кожен з учнів володіє певною сумою уявлень про те „як треба висловлюватись”.

Широке застосування знаходять вправи на редагування на уроках української мови, присвячених підготовці до написання переказів і творів, перевірки знань, аналізу письмових робіт. Їхнє головне призначення – *запобігання помилкам*. Знаючи, які недоліки були найбільш поширеними у попередніх письмових роботах, вчитель покаже, як слід їх уникати.

Під час редагування зв'язних текстів необхідно звернути увагу молодших школярів на те, що кожне речення повинно продовжувати і доповнювати сказане раніше. Це потрібно для того, щоб не допустити використання речень, позбавлених будь-якої інформативної цінності; висловлення одного й того змісту в кількох реченнях. Редагуючи такі уривки, школярі переконуються, що без шкоди для повноти висловлювання можна опустити ті чи інші елементи.

Отже, такий детальний аналіз вправ на редагування дозволяє побачити, що саме вони допоможуть реалізувати одне із завдань шкільної програми з української мови - удосконалення змісту і форми власних текстів під керівництвом вчителя: відповідність темі; наявність у тексті складових частин (зачину, основної частини, кінцівки); логічність і послідовність викладу думок; усунення одноманітних конструкцій речень; невиправданих лексичних повторів.

Література

1. Богуш А.М. Теорія і методика розвитку мовлення дітей дошкільного віку. – К.: Слово, 2003. – 344 с.
2. Варзацька Л.О., Шевченко Л.М. Методика розвитку зв'язного мовлення молодших школярів: Методичні рекомендації. – К.: РНМК, 1992. – 127 с.
3. Выготский Л.С. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 376 с.
4. Жинкин Н.И. Развитие письменной речи учащихся 3-7 классов. – М.: Известия АПН СССР, 1956.

І.А.Кравцова, О.Поддубняк

ПСИХОЛОГІЧНІ І ЛІНГВІСТИЧНІ ОСНОВИ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ГРАМОТИ ШЕСТИРІЧНИХ ПЕРШОКЛАСНИКІВ

В статье рассматривается вопрос развития речи и мышления детей шестилетнего возраста на уроках изучения грамоты в букварный период, а также особенности психологической и лингвистической основы методики изучения грамоты первоклассников.

This article deals with the question about the development of speech and mental activity 6 year old children at lessons of studying grammar material in the ABC period and also peculiarities of psychological and linguistical raund of methodics of studying grammar of first form pupils.

Збагачення лексичного запасу є одним із істотних завдань мовного розвитку молодших школярів і тому посідає провідне місце в шкільній практиці. Будучи пов'язаною з

різними видами навчальної діяльності, робота над збагаченням словника сприяє не тільки розвитку мовлення учнів, а й їхньому загальному розвитку, насамперед розширенню і поглибленню понять, удосконаленню мислення.

Відомо, що кожне слово має певне значення. Слово означає не одиничний предмет, воно узагальнює групу предметів, явищ. Узагальнення, закріплене у слові, і є його значенням.

Діти приходять до школи з різним запасом слів, значення яких їм відомі й активно використовуються. Ті, хто в дошкільному віці зумів заpastися значним лексичним словником, не лише добре розуміють звернене до них мовлення, а й самостійно висловлюють думки, судження. Інша річ - коли з певних причин дитина не могла набути достатньо розвинуеного активного і навіть пасивного словника. Вступивши до школи, такий учень зазнає додаткових труднощів у засвоєнні програмового матеріалу з усіх предметів.

Це питання є предметом досліджень психологів, лінгвістів, методистів. Так, за даними А.І.Ліпкіної і М.І.Оморокової, пасивний словник шестирічного школяра становить 3-4 тисячі слів. Як показують дослідження Пархоменко Г.В., до кінця початкового навчання пасивний словниковий запас учнів збагачується більш як удвічі, тобто діти на цей час ознайомлюються зі значеннями 8-10 тисяч слів. Зрозуміло, що ці показники свідчать про діапазон, тобто кількісно характеризують пасивний словник. Не менш важливе значення мають якісні зміни, що відбуваються у словниковому запасі дітей, - засвоєння смислових відтінків слів (синонімії, багатозначності), вживання фразеологічних словосполучень, активне використання їх у власному мовленні, тобто перехід до складу активного словника. Адже під впливом навчання змінюється ставлення учнів до слова, яке стає для них не тільки засобом спілкування, а й об'єктом свідомого спостереження, аналізу, порівняння, узагальнення тощо.

За Піаже, егоцентризм це спонтанна, схована розумова позиція, провідна центральна особливість дитячого мислення,

що відбивається на дитячому мовленні, його логіці, уявленнях про довкілля, загальній поведінці дитини.

Жан Піаже розглядав егоцентризм як своєрідний стан організму, що відбиває суб'єктивне сприйняття дитиною довкілля, тобто малюк сприймає світ виключно зі своєї власної точки зору, яку він, звісно, ще не усвідомлює. Цей погляд є абсолютним, оскільки дитина ще навіть не здогадується, що навколишній світ може бути іншим – ніж його “бачить” дитина.

Аналізуючи функції дитячого мовлення в молодшому шкільному віці, Піаже намагався відповісти на сформульоване ним запитання, “які ж потреби намагається задовольнити дитина у процесі розмови”.

Вже на початкових етапах дослідження вчений піддав сумніву, що єдиною функцією дитячого мовлення є *повідомлення думки*.

Аналіз спонтанних розмов дітей, що супроводжували різні види діяльності дітей, дав підставу Піаже для розподілу їх на дві великі групи – *егоцентричну і соціалізовану*.

Вербальний егоцентризм виступає в тому, що дитина “не цікавиться тим, кому вона говорить і чи слухають її”. За словами Піаже, дитина говорить лише *для себе*, вона намагається прийняти точку зору співрозмовника чи вплинути на нього, оскільки він “для неї є першим випадковим, дитина ще не усвідомлює різниці між власною думкою і думкою інших”. За образним виразом ученого така розмова нагадує розмови, що часом “ведуться у вітальнях, де кожний говорить про себе і ніхто нікого не слухає”. Для дитини важлива лише видимість інтересу, хоча імовірно, у неї є ілюзія, що її чують і розуміють.

Теорія егоцентричного мовлення (вербальний егоцентризм) відкриває нові аспекти щодо функціональної характеристики мовлення і його форм на етапі шкільного дитинства.

У процесі навчання учневі потрібно не тільки здобувати знання, вміння й навички, засвоїти способи людської діяльності, а й опанувати творчий підхід до її здійснення, розвивати стійкі пізнавальні процеси і мотиви навчання. Таким чином, на

перший план виходить завдання розумового розвитку, формування творчого мислення школярів.

К.Д.Ушинський писав: “Жоден наставник не повинен забувати, що його найголовніший обов’язок полягає в тому, щоб привчити вихованців до розумової праці, і що цей обов’язок важливіший, ніж передача самого предмета”.

Розумове навчання та виховання дітей є одним із найважливіших завдань української народної педагогіки. Під розумовим навчанням мають на увазі цілеспрямований вплив дорослих на розвиток активної розумової діяльності дітей. Це ознайомлення їх із навколишнім світом, формування різносторонніх інтересів, інтелектуальних умінь і навичок, розвиток пізнавальних здібностей.

Пізнання навколишнього світу починається з відчуттів і сприймань через органи зору, слуху, смаку, нюху й дотику. Опанування мови дає змогу дитині здобути знання про дійсність опосередковано, а не тільки шляхом безпосереднього сприймання предметів та явищ.

Мислення нерозривно пов’язане з мовленням. Слово й речення є змістовими компонентами мовного відображення світу. Розвиток мови здійснюється з опорою на чуттєвий досвід, оскільки між словесним і наочним образами предметів існують тісні взаємозв’язки.

Розвиток мислення учнів прискорюється і підсилюється, якщо вчителі, викладаючи навчальні предмети, забезпечують активну мислительну діяльність.

Тому завдання вчителя – не стільки донести до учнів шестирічного віку необхідну для засвоєння інформацію, скільки створити умови для самостійної навчальної роботи з творчим завданням, організувати пізнавальну діяльність, оцінювати й коригувати її результати.

Особлива увага приділяється таким аспектам мислення, як логічність, комбінаторність, евристичність, здатність до аналізу та синтезу, уміння узагальнювати та конкретизувати, помічати відмінності й закономірності, знаходити нестандартні підходи.

У сучасній школі навчання грамоти як семирічних, так і шестирічних першокласників здійснюється за звуковим аналітико-синтетичним методом. Цей метод ґрунтується на таких науково-методичних засадах:

- 1) предметом читання є позначена буквами звукова будова слова;
- 2) початкові фонетичні уявлення діти мають одержувати тільки на основі спостережень за відповідними одиницями живого мовлення;
- 3) початку ознайомлення дітей з буквами має передувати період практичного засвоєння звукової системи рідної мови, так званий добукварний період.

Учитель, який досліджує процес навчання грамоти, має пам'ятати, що предмет аналізу звуків мовлення для шести-, семирічних дітей є складним явищем.

Однією з причин, які утруднюють навчальну діяльність дітей, пов'язану із звуковою стороною мовленнєвої дійсності, є недосконалість їхнього мовленнєвого слуху, зокрема фонетичного. Мовний слух складається з кількох компонентів: фізичний слух; фонетичний слух; звуковий слух; тембровий слух; почуття ритму.

Від того, як буде для дитини розкрито будову звукової форми слова, залежатиме не тільки засвоєння грамоти, а й усе наступне засвоєння мови – граматики і пов'язаної з нею орфографії.

Із цього впливає провідний принцип звукового аналітико-синтетичного методу навчання грамоти: у формуванні в дітей початкових умінь читати й писати слід іти від з в у к а до б у к в и. Це означає, що перед ознайомленням дитини з певною буквою треба навчити її виконувати аналітичні і синтетичні дії з тим звуком (звуками), що позначаються на письмі даною буквою: правильно вимовляти, впізнавати в різних позиціях слів (на початку, в середині і в кінці), виділяти із слів, складів, сполучати з іншими звуками в складі.

Порушення цього важливого принципу, що й досі трапляється в практиці навчання дітей грамоти, призводить до заміни в їхній свідомості поняття “звук” поняттям “буква”.

Другим важливим принципом, на якому ґрунтується сучасний метод навчання грамоти, є одночасно-паралельне опрацювання парних твердого і м'якого приголосних, що позначаються на письмі однією й тією самою буквою.

Сучасна методика навчання грамоти оперує такими звуковими синтетичними вправами, здійснюваними з опорою на букви:

1. Робота з різними складовими таблицями, яка сприяє безпосередньому утворенню (синтезуванню) учнями складів з відомих їм букв. Форма, зміст і повнота цих таблиць можуть бути різними залежно від етапу застосування на уроці та поставленої мети.

Використання складових таблиць здійснюється як в індивідуальній роботі, так і в колективній, зокрема на етапі закріплення звукового значення вивчених букв.

2. Читання слів за подібністю. Учням пропонують слова, які за звуковим і буквеним складом мають багато спільного. Їх можна розташовувати в колонках або подавати в аналітико-синтетичній формі.

3. Нарощування букв.

4. Усічення слів.

5. Зіставлення слів за графічною будовою з наступним відтворенням їх звукових форм.

6. Цікавими для дітей синтетичними вправами є доступні для них ребуси та анаграми.

7. Формуванню у першокласників динамічних за характером синтетичних дій сприяють ігри в буквене та складове лото, ігри-змагання в складанні якнайбільшої кількості слів.

У букварний період аналітичні та синтетичні вправи мають застосовуватись у тісному взаємозв'язку.

Велике значення в роботі над розвитком мовлення першокласників, як і над видами навчальної праці, має мотивація мовленнєвої діяльності дітей. У кожній ситуації, пов'язаній з розвитком мовлення учнів, учитель піклується про створення мотивів для висловлювання, які були б близькими

для дітей, забезпечували б найповніше природність дитячого мовлення.

Література

1. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – Санкт-Петербург: Союз, 1997.
2. Сухомлинський В.О. Вибрані твори.: в 5 т. К., 1977. – Т3. – С.32.

І.А.Кравцова, І.І.Шпачук

МОЛОДІЖНІ КЛУБИ ЯК СКЛАДОВА ЛАНКА ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ І ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ ТА МОЛОДІ

В статтє рассматриваеться вопрос о роли молодежных клубов в внешкольном образовании и воспитании подрастающей молодежи. С помощью работы молодежных клубов расширяется возможность развития способностей учащихся, включая их в систему поиска и творческой деятельности.

This article deals with the question about the youth clubs in out of school education and upbringing teenagers. With the help of the work of youth clubs there is one more possibility of development pupils abilities, including them into the system of researching and creative activity.

Сьогодні позашкільна освіта – це стала і досить досконала система, що виявляє найближчі перспективи розвитку особистості в різних соціальних й освітньо-виховних інституціях, де позашкільні заклади є центрами мотиваційного розвитку особистості, її самореалізації і професійного самовизначення.

Особливе місце з-поміж позашкільних закладів посідають молодіжні клуби, в яких за умови створення комфортного психолого-педагогічного мікроклімату уможливорюється розкриття здібностей учнів, включення їх у систему пошуку і творчої діяльності.

Молодіжний клуб - це центр, де організовується життя підлітків і учнівської молоді відповідно до вимог, які виходять із самої природи підлітків і учнівської молоді [1,52].

Аналіз науково-методичних праць С.Т.Шацького, Г.І.Фролової, В.І.Єрзунова, Н.О.Навосельцевої, В.В.Федорова, О.І.Бурова, А.П.Романова, А.С.Макаеренка, В.О.Сухомлинського та інших дозволяє говорити про те, що перші клуби з'явилися на початку ХХ ст.

У 20-тих роках вони були основним типом позашкільних виховних закладів, масовою установою, своєрідним провідником педагогічного впливу на підростаюче покоління. Педагоги того часу вбачали в клубах великі потенційні можливості у формуванні особистості й наголошували на їх створенні, вважаючи, що ці виховні заклади спроможні захистити підлітків і молодь від негативного впливу вулиці. Як правило, клуби 20-тих років поєднували виховні та навчальні завдання, чим привертали до себе величезні маси вихованців [4,53].

Змістом роботи закладів такого типу було проведення бесід, занять з праці, ліквідація неписьменності, ігри, в тому числі й соціального характеру, екскурсії на виробництво, на природу.

Виховна робота в клубах розпочиналася передовсім з вивчення навколишнього соціального середовища з метою подальшої його зміни, а вже на основі отриманих даних/матеріалів розроблявся та складався конкретний план дій.

На початок 1932 р. в Україні діяло 9 великих технічних станцій та 40 маленьких, велика кількість різних технічних гуртків у клубах та школах, які задовольняли інтерес дітей і підлітків до праці, техніки, залучали їх до громадської роботи.

У дитячих і молодіжних клубах 1920-1940р.р. головна увага зосереджувалася на реалізації таких принципів, як масовість, громадська спрямованість, комуністична ідейність, цілеспрямованість, зв'язок із життям, працею, виховання в колективі; наступність, системність, єдність і неперервність

виховання, відповідність його віковим та індивідуальним особливостям дітей, загальнодоступність і добровільність [5,21].

У наступні десятиліття увага педагогів у дитячих і молодіжних клубах спрямовувалася на:

- залучення підростаючого покоління у процес безперервного виховання і освіти;
- стимулювання різнобічного і гармонійного розвитку творчих здібностей і активності особистості;
- організацію регламентованої соціальної комунікації, раціонального відпочинку і розваг [3,6].

На сучасні молодіжні клуби покладаються як вищеперераховані завдання, так і нові, покликані змінами у житті суспільства. Тому сьогодні пріоритетними принципами в організації діяльності клубів є такі:

- гуманізм;
- єдність загальнолюдських і національних цінностей;
- демократизм;
- практична спрямованість, науковість і системність; безперервність, наступність та інтеграція, а також гармонізація родинної та громадської освіти;
- самостійність і розвиток творчих здібностей особистості [3,21].

Завдяки специфічності педагогічного впливу клубна освітньо-виховна робота має великі потенційні дидактичні та виховні можливості, орієнтовані на розвиток природних обдарувань учнів, а не на шкоду їхньому психічному і фізичному здоров'ю, робота, яка в індивідуальному темпі на основі добровільної й варіативної діяльності за інтересами, з урахуванням соціального й духовного розвитку дітей сприяє, а не перешкоджає самореалізації можливостей конкретного підлітка.

Як відомо, у масовій загальноосвітній школі неважко диференціювати учнів на дві категорії: діти з підвищеною готовністю до навчання /загальнообдаровані/ і зі зниженою готовністю до засвоєння знань /діти з обмеженими можливостями психічного розвитку і навіть із затриманим психічним розвитком/. За М. Коганом, учням із

різними рівнями інтелекту та творчих здібностей притаманні такі особистісні якості:

	Високий інтелект	Низький інтелект
Висока креативність	Віра у свої можливості. Гарна соціальна інтеграція. Гарний самоконтроль. Висока здібність до концентрації уваги. Великий інтерес до всього нового.	Постійний конфлікт між власними уявленнями про світ та шкільними вимогами. Недостатня віра в себе. Недостатня самоповага. Боязнь оцінки з боку оточуючих.
Низька креативність	Прагнення до досягнення успіхів у навчанні. Невдачі сприймаються як катастрофа. Боязнь ризику та висловлювання своїх думок. Занижена здібність до спілкування. Боязнь самооцінки.	Гарна /у всякому випадку за зовнішніми ознаками/ адаптація та задоволеність життям. Недостатній інтелект компенсується вмінням спілкуватись або деякою пасивністю.

Зазначимо, що між цими двома категоріями - основна маса учнів зі своїми індивідуальними особливостями і можливостями до розвитку творчих здібностей.

Творчі здібності - це індивідуальний прояв творчості учня, його природного прагнення до творення нового як у собі, так і в навколишньому світі через трансформацію своєї свідомості [2,80]. Причому в цьому разі для педагога не має значення, наскільки обдарована дитина. Важливим є тільки питання створення освітнього середовища, щоб дати

дитині можливість виявити загальнолюдську, природну здібність до творчості і до індивідуальності взагалі.

Зауважимо, що не можна забувати: навчально-виховний процес має бути побудований так, щоб не нашкодити природному розвитку психічних і фізичних можливостей учнів. Як на наш погляд, то розвиткові творчих здібностей дітей сприяють такі психолого-педагогічні умови:

- створення затишної та безпечної психологічної бази дитині в її пошуку, до якої вона могла б повертатися, якщо буде збентежена власними відкриттями;
- підтримка здібностей дитини до творчості завдяки прояву співчуття щодо її невдач. Запобігання негативної оцінки творчих ідей дитини;
- терпимість до нестандартних ідей, намагання дати відповіді на всі запитання, з якими звертається підліток;
- надання дитині можливості побути на самоті та дозволяти їй, якщо вона того бажає, самій займатися своїми справами. Бо зайва опіка може ускладнити творчу діяльність. Бажання і мета дітей належить їм самим, а допомога і втручання дорослих /педагогів/ іноді може сприйматися як "порушення кордонів" особистості;
- допомога дитині у розбудові її власної системи цінностей, яка не обов'язково ґрунтується на її власних поглядах. У такий спосіб дитина спроможна поважати як себе зі своїми ідеями, так й інших носіїв ідей;
- допомога дитині у задоволенні основних людських потреб /почуття безпеки, любові, поваги до себе і до оточуючих/, оскільки людина, енергія якої обмежена основними потребами, майже не спроможна досягти високих результатів самовираження;
- прояви симпатії до перших і, можливо, не зовсім вдалих творчих починань дитини, всебічна підтримка /вербальна і невербальна/ подальших творчих пошуків;
- підтримка необхідної для творчості позитивної емоційної атмосфери, що допомагає уникнути дитині

супільного несхвалення або негативної реакції однокласників.

Виходить, що гасло гуманістичної педагогіки "Підбадьор і допоможи", яке відоме ще з часів афінського виховання, сьогодні залишається актуальним. Учень - член молодіжного клубу - не є об'єктом педагогічного керівництва, він - суб'єкт діалогового спілкування. Педагог же передовсім спрямовує і коригує творчу діяльність своїх вихованців, послуговуючись продуманою, майстерною, динамічною й емоційною методикою, розробленою із урахуванням вікових особливостей, творчих можливостей і нахилів дітей/ підлітків.

Література

1. Ерзунов В.И., Новосельцева Н.А., Федоров В.В. Клуб для подростка.- М.: Просвещение , 1985.-80 с.
2. Наумова Н.Ф. Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения. - М.: Просвещение, 1988.- С.5.
3. Романов А.П. Детские клубы – центры внешкольной и внеклассной воспитательной работы. -К.: Рад.школа,1982.-172с.
4. Цвірова Т. Роль позашкільних закладів у процесі виховання дітей і підлітків // Рідна школа.-2003.-№11.- С.52-54.
5. Цвірова Т. Виховна робота в позашкільних закладах України: історія і сьогодення // Рідна школа.-2003.-№2.-С.20-23

О.А.Павлик

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ НА УРОКАХ БЛИЗЬКОСПОРІДНЕНОЇ МОВИ

В статтє раскрываються лінгводидактические проблемы развития письменной речи младших школьников на уроках украинского языка как второго.

The article deals with lingvodidactic problems of the

development of written speech of young pupils at lessons on Ukrainian language learning as a second one.

Із уведенням на початку минулого століття до шкільних програм курсу української як другої мови розпочалися дослідження зі специфіки навчання близькоспорідненої мови й мовлення. Значний внесок у розв'язання цієї проблеми зробили лінгводидакти початкової (Н.О. Воскресенська, Л.О. Кутенко, А.О. Свашенко, М.В. Сокирко, О.Н. Хорошковська) та основної школи (О.М. Біляєв, М.І. Пентиліук). На сьогодні розроблено цілісну лінгводидактичну систему початкового навчання української мови в школах з російською мовою викладання (О.Н. Хорошковська), досліджено питання відбору слів для початкового етапу засвоєння української мови як другої (Т.В. Коршун), збагачення й активізації словникового запасу російськомовних молодших школярів (Л.О. Кутенко), формування українського усного мовлення дітей 6-7-річного віку (В.А. Трунова). Однак, незважаючи на значні досягнення лінгводидактики, на разі нерозв'язаною залишається **проблема** розвитку українського писемного зв'язного мовлення (РПЗМ) учнів початкових класів шкіл з російською мовою навчання. Аналіз науково-методичної літератури свідчить, що порушена проблема в такому аспекті спеціально не досліджувалася.

Важливим фактором інтенсифікації процесу розвитку українського писемного мовлення молодших школярів є розв'язання лінгводидактичних питань визначення цілей, змісту й принципів РПЗМ, відбору методів і прийомів, вправ з розвитку писемного зв'язного мовлення, що стало **метою** даної статті.

Оскільки відомості про мовленнєву діяльність, особливості писемної форми мовлення, текст, його типи, структуру, заголовок, тему та основну думку, способи зв'язку між реченнями тексту є спільними для двох близькоспоріднених мов, вони засвоюються на уроках першої (російської) мови і лише актуалізуються на новому (українському) мовному ґрунті на уроках другої мови. Це ж стосується і загального характеру мовленнєвих і комунікативних умінь та навичок. Основну ж увагу в процесі розвитку писемного зв'язного мовлення (ПЗМ)

школярів необхідно зосереджувати на засвоєнні специфічних лексико-граматичних особливостей і засобів зв'язку української мови, самостійному створенні дітьми українських писемних висловлювань з огляду на умови, мету та адресата комунікації. З цього можна зробити висновок, що основними *цілями* роботи з розвитку українського писемного мовлення російськомовних школярів є, з одного боку, актуалізація спільних з російською мовою текстологічних знань та вмінь, а з іншого — формування текстотворчих та комунікативних умінь українського писемного мовлення.

Загальний зміст роботи з РПЗМ підпорядковано сформульованим вище основним цілям навчальної діяльності. Під час його визначення за основу було взято ступінь збігу навчального матеріалу з російської та української мов. Відповідно до цього зміст роботи з розвитку українського писемного мовлення в молодших класах шкіл з російською мовою навчання визначається двоаспектно. По-перше, актуалізація текстологічних знань та вмінь передбачає перенос спільного (текстологічного) матеріалу не лише на рівні засвоєння, а й оволодіння. По-друге, розвиток текстотворчих та комунікативних умінь вимагає засвоєння певного кола специфічних ознак (зображувально-виражальних засобів) другої мови для більш адекватного зовнішнього вияву смислових одиниць висловлювання, забезпечення лексичної різноманітності та атрибутивності писемного тексту.

Важливим чинником ефективності методики є правильно визначені принципи навчання, адже вони детермінують зміст, методи й організацію навчального процесу, відображають його закономірності. Визначаючи методичні принципи роботи з РПЗМ, ми враховували специфіку навчання української мови як другої. У зв'язку з цим важливими для побудови методики розвитку писемного мовлення школярів на уроках української мови в школі з російською мовою викладання вважаємо *лінгводидактичний* принцип урахування знань та вмінь з першої мови (транспозиційно-корекційний), комунікативної спрямованості навчального процесу, комплексного підходу до формування мовленнєвих умінь і

навичок, взаємозв'язку й взаємозалежності усного і писемного мовлення, навчання мови й мовлення на текстовій основі.

Особливе значення для розвитку писемного мовлення російськомовних учнів мають такі *загальнодидактичні* принципи, як мотиваційного забезпечення навчального процесу, систематичності і послідовності, природовідповідності (сенситивності), розвивального характеру навчання (взаємозв'язку навчання і розвитку, всебічного розвитку особистості), індивідуалізації та диференціації. Реалізація названих принципів забезпечує ефективність процесу розвитку українського писемного мовлення учнів початкової школи. Дотримання їх у роботі з РПЗМ сприятиме успішному формуванню текстотворчих та комунікативних умінь молодших школярів.

Для методики викладання будь-якого предмета важливою проблемою є вибір найефективніших методів і прийомів презентації навчального матеріалу. Мовленнєві завдання мають переважно практичний характер, через це домінують тренувальні методи і прийоми. Для розвитку українського ПЗМ учнів початкових класів вважаємо найдоцільнішими такі методи: репродуктивний, оперативний (аналіз, спостереження, конструювання), продуктивно-творчий та комунікативний. Названі методи допомагають конкретизувати форми та засоби роботи з РПЗМ. Оперативний метод опрацювання текстів різних типів дає можливість учням помічати та засвоювати специфічні засоби української мови, поповнювати свій словниковий запас, виправляти помилки та огріхи під час аналізу текстів, проводити роботу з деформованими текстами різних типів, репродуктивний — писати перекази, продуктивно-творчий та комунікативний — створювати тексти-розповіді, описи та міркування, удосконалювати написане.

Кожен метод реалізується через сукупність прийомів. Серед прийомів формування українського мовлення основним можна назвати зіставлення (приховане і відкрите). Воно застосовується для подолання відкритої інтерференції на всіх мовних рівнях у випадках, коли лексико-граматичний матеріал

російської мови є протилежним або має часткові розбіжності. І.О. Синиця вважає, що значне місце у практиці розвитку писемного мовлення школярів 5-7 класів повинні посідати такі методичні прийоми, як "редагування" і "саморедагування", повторне виконання писемних робіт на одну й ту ж тему [4,44]. Вважаємо, що такі прийоми можуть мати місце під час застосування продуктивно-творчого та комунікативного методів, але за умови обов'язкового педагогічного керівництва.

На думку М.Б.Успенського, у процесі навчання близькоспорідненої мови й мовлення доцільним є використання прийомів роботи за мовленнєвими моделями та зразками, прийом трансформації мовних одиниць та відрізків мовлення [5]. Ми переконані, що названі прийоми можна ефективно застосовувати в межах оперативного методу, оскільки вони сприяють формуванню умінь українського писемного зв'язного мовлення. Корисним видається нам запровадження прийому артикулювання (усного промовляння) у процесі побудови писемних висловлювань. Підставою для його використання є принцип випереджувального формування усного мовлення щодо писемного.

Методично виправданим під час синтезування писемних текстів вважаємо також застосування прийому наслідування (за Б.А. Ільюком) [2]. Він полягає у наданні диференційованої допомоги у вигляді словесних опор (подані слова та словосполучення, початки речень, частин тексту), зразків висловлювань, запитань, плану. Використання прийому наслідування дозволяє попередити неуспішність, зокрема появу помилок та огріхів, у процесі виконання мовленнєвого завдання, надати учням своєчасну психологічну та методичну підтримку на всіх етапах мовленнєвої діяльності. Крім того, вплив мовних зразків, як з'ясував Б.А. Ільюк, "позначається на обсязі учнівських творів, збільшенні числа мікротем, середньої кількості слів у реченні у творах, словниковому запасі учнівських писемних висловлювань" [2,123].

Крім згаданих вище прийомів, лінгводидакти (М.Р. Львов, Д.М. Кравчук, Г.О. Михайловська) розглядають прийоми навчання, що забезпечують формування

комунікативно-мовленнєвих умінь у процесі вивчення мовного матеріалу: прийоми словникової роботи, роботи над словосполученням, реченням, текстом. Використання зазначених прийомів є доцільним у процесі розвитку писемного мовлення учнів початкових класів шкіл з російською мовою навчання в межах репродуктивного, оперативного та продуктивно-творчого методу. Разом з тим дотримання текстоцентричного принципу, покладеного в основу навчання писемних висловлювань, робить пріоритетною саме останню групу прийомів.

Безпосередня реалізація методів та прийомів навчання школярів писемних зв'язних висловлювань проводиться в системі навчально-тренувальних вправ. Найбільш прийнятною з позицій розвитку українського писемного мовлення молодших школярів є класифікація навчально-тренувальних вправ Т.О. Ладигенської [3] за співвіднесенням дій за готовим і створюваними текстом, що можуть забезпечити комплексне формування текстологічних, текстотворчих та комунікативних умінь школярів. Разом з тим, як свідчить дослідження Н.А. Гац, "системність вправ у роботі над розвитком зв'язного мовлення учнів виявляється в їх підпорядкованості теорії мовленнєвої діяльності, що являє собою системне відпрацювання кожної з чотирьох фаз мовленнєвого акту, з якими і мають співвідноситися відповідні групи навчальних вправ"[1,19]. Таку вимогу, на нашу думку, здатна задовільнити класифікація мовленнєвих вправ саме Т.А. Ладигенської за етапами мовленнєвого процесу. Отже, до системи вправ, спрямованої на розвиток писемного мовлення учнів початкових класів шкіл з російською мовою навчання, мають увійти вправи аналітичного характеру за готовим текстом, на удосконалення даного тексту, створення нового тексту на основі даного (складання плану, переказування, граматичне конструювання, переклад, трансформації), вправи на створення власного тексту (у тому числі й комунікативні вправи) (див. рис.1).

Робота з розвитку українського ПЗМ учнів

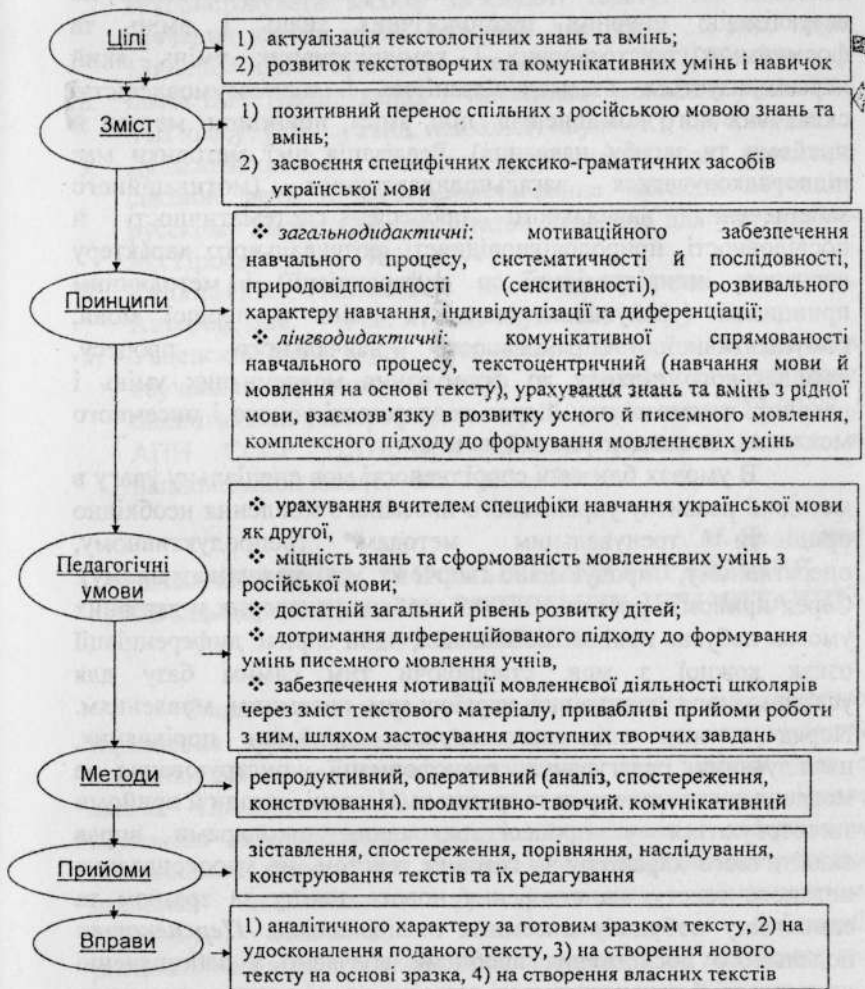


Рис.1 Лінгводидактичні основи розвитку українського писемного мовлення молодших школярів

Все сказане дає змогу зробити **висновок**, що під методикою розвитку українського писемного мовлення молодших школярів слід розуміти процес, спрямований на актуалізацію опорних текстологічних знань і вмінь та формування текстотворчих і комунікативних умінь, який характеризується взаємопов'язаністю і взаємозумовленістю складових його компонентів (цілі, зміст, принципи, методи й прийоми та засоби навчання). Реалізація цієї методики має підпорядковуватися загальнодидактичним (мотиваційного забезпечення навчального процесу, систематичності й послідовності, природовідповідності, розвивального характеру навчання, індивідуалізації та диференціації) і методичним принципам (урахування знань та вмінь з першої мови, комунікативної спрямованості навчального процесу, комплексного підходу до формування мовленнєвих умінь і навичок, взаємозв'язку й взаємозалежності усного і писемного мовлення, текстоцентричний принцип).

В умовах близької спорідненості мов спеціальну увагу в методиці розвитку українського писемного мовлення необхідно приділяти тренувальним методам (репродуктивному, оперативному, продуктивно-творчому та комунікативному). Серед прийомів роботи з РПЗМ особливе значення у вказаних умовах набуває прийом зіставлення, який сприяє диференціації ознак кожної з мов, створюючи тим самим базу для усвідомленого оволодіння українським писемним мовленням. Поряд з ним слід застосовувати прийоми порівняння, наслідування, редагування, трансформації, конструювання за мовленнєвими моделями та зразками. Названі методи й прийоми застосовуються у процесі виконання школярами вправ аналітичного характеру за готовим текстом, на удосконалення поданого тексту, на створення нового тексту за зразком та самостійну побудову писемних висловлювань. **Перспективи** подальшого дослідження проблеми вбачаємо у забезпеченні наступності й перспективності розвитку українського писемного мовлення учнів початкових та середніх класів шкіл з російською мовою викладання.

Література

1. Гац Н.А. Формування у молодших школярів умінь використовувати засоби зв'язності тексту: На матеріалі вивчення частин мови: Автореф. дис. канд. ... пед. наук: 13.00.02 / АПН України. Ін-т педагогіки. – К., 1993.- 24с.
2. Льюк Б.А. Наслідкування в писемному мовленні учнів IV–VIII класу: Дис. ... канд. психолог. наук. – К., 1974. – 129с.
3. Ладыженская Т.А. Система упражнений по развитию связной речи // Совершенствование методов обучения русскому языку. Сборник статей: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1981. – С. 43–47.
4. Сеница И.Е. Психология письменной речи учащихся. Автореф. дис. д-ра. ... пед. наук – К., 1968. –47с.
5. Успенский М.Б. Пути реализации методов и приёмов обучения русскому языку в различных условиях билингвизма: Автореф. дис. д-ра ... пед. наук: 13.00.02 / АПН СССР НИИ преподавания русского языка в национальной школе. - М., 1980. – 24с.

М. Ярошенко

ЗАКОНОМІРНОСТІ ПСИХІЧНОГО УПРАВЛІННЯ ДОВІЛЬНИМИ РУХАМИ МУЗИКАНТА ПРИ ЧИТАННІ НОТ З АРКУША

Статья рассматривает закономерности психического управления произвольными движениями и ориентировочной деятельностью музыканта-исполнителя при чтении нот с листа. Произвольные движения совершаются на основе образного отображения психикой человека содержания исполняемой музыки, при котором ориентировочная реакция является необходимым функциональным компонентом. Поэтому движения, как следствие действий, рассматриваются в аспекте ориентирования на различных его уровнях.

As reading musical notation and its actualization of the staff are directed by man's psychological process, there arises the necessity to control these movements. The investigation of free

movements is based on a person's image reflection of music he is performing and this fact makes the orientated reaction its necessary functional component. Thus, the movements resulted from the actions in terms of their orientation are viewed at deferent levels.

Кардинальні зміни у суспільній свідомості людства і соціально-економічного етапу у різних регіонах земної кулі передбачають суттєве реформування системи професійної підготовки фахівців. Тому сьогодні особливо актуальними є формування професійної культури, свідомості і самосвідомості, що значною мірою відбивається на її конкурентоспроможності як фахівця та оптимізації темпів професійного становлення. Поряд із внесенням змін у зміст підготовки вчителя до професійної діяльності актуалізується проблема формування і розвитку особистості фахівця, його самопізнання і самовдосконалення (в тому числі і психологічного). Його головне завдання полягає у тому, щоб забезпечити особистісний розвиток своїх учнів, зростання їх художньо-естетичної культури, враховуючи особистісно-психологічні якості та дієві психологічні прийоми їх реалізації. Тому для нього необхідна переорієнтація – від просвітництва до здійснення життєво творчої та культурної місії, від маніпулюючої, авторитарної педагогіки до педагогіки особистісно зорієнтованої.

Спроби розібратись в методологічних проблемах психологічної науки завжди породжувались конче необхідними потребами в теоретичних орієнтирах, без яких конкретні дослідження завжди залишаються недосконалими, поверховими. Процес читання нот з аркуша розглядається нами як складне явище, яке несе в собі ті внутрішні рухові протиріччя, роздвоєння і трансформації, що породжують психіку і являються необхідним моментом власного руху діяльності, її розвитку. Психологічний аналіз читання нот за фортепіано вносить в психологію такі одиниці аналізу, які несуть в собі неологічне відображення в його невідривності від моментів людської діяльності, які в свою чергу його породжують і ними опосередковані. Оскільки читання нот з аркуша і його актуалізація за клавіатурою музичного інструмента направляється психологічним процесом людини, то виникає

необхідність вивчення закономірностей психічного управління даними рухами. Розгляд довільних рухів здійснюється на основі образного відображення психікою людини змісту музики, яку вона виконує. Орієнтовна реакція при цьому являється необхідним функціональним компонентом, тому рухи як наслідок дій розглядаються в аспекті орієнтування на різних його рівнях.

Метою даного дослідження являється вивчення закономірностей психічного управління довільними рухами виконавця на музичному інструменті у ході орієнтовної діяльності як наслідку дій при опануванні ним незнайомого музичного тексту та розкриття суті діючих психофізіологічних процесів при даному виді діяльності, приведення на цій основі у порядок скоординованого стану психофізіологічного апарату виконавця.

Досягнення психологічної і фізіологічної науки (дослідження Анан'єва Б.Г., Бехтерева В.М, Запорожця А.В, Костюка Г.С., Леонт'єва А.Н., Мечнікова І.М, М'ясищева В.Н., Ухтомського О., Павлова І.П.) надають можливість розглянути процес читання нот з аркуша з психофізіологічних засад. Теоретичними орієнтирами виступають наукові доробки відомих психологів П.Блонського, С.Виготського К.Корнілова, Д.Узнадзе, С.Рубінштейна, сучасних психологів-дослідників - Антоненка В.В., Музичука С.Т., Петровської Л.П., Пилипенка Л.І., Шинкарюка А.І. Актуальна проблема створення наукової концепції оптимального розвитку виконавства (в тому числі і читання нот з аркуша) на основі свідомого психічного керування даним процесом хвилювала і провідних музикантів сучасності (Верхолаз Р.О., Рябов М.М., Назаров І.Т., Ципін Г.М.). Створені відповідні методичні розробки і рекомендації, але читання нот з аркуша в аспекті сучасної психологічної науки досліджені вкрай недостатньо.

Необхідність психологічного управління рухами, яке відбувається з допомогою образів, викликане надзвичайною складністю і безперервною зміною зовнішніх і внутрішніх умов людської діяльності. Управління подібними рухами можливе лише за допомогою корекції, яка у свою чергу може бути

здійснена тільки в тому випадку, якщо нервова система безперервно інформується шляхом зворотної аферентації про виконання рухового акту. Така інформація не в змозі сама по собі забезпечити корекцію виконуваного руху. Щоб вірно її оцінити і належним чином перекодувати в інформацію виконавську (у систему еферентних імпульсів) організм повинен мати відповідний зразок, певну програму того, що і як повинне бути виконане. На більш високих рівнях акцептор (додатковий аферентний комплекс умовного збудження) відтворює всю картину ситуації, яка очікує суб'єкта, і тих дій, які повинні бути в ній виконані. В останньому випадку ми можемо говорити про те, що рухи здійснюються на основі образу, уяви і набирають довільного характеру.

Орієнтовна реакція є необхідним функціональним компонентом будь-якої діяльності, що заснована на пристосуванні й має універсальне значення для утворення всякого часового зв'язку. Хоч у людини деякі орієнтовно-установчі реакції руки і ока є вродженими, однак вміння дивитись і сприймати повноцінний світ розвиваються у неї поступово, у результаті накопичення практичного досвіду. Різниця між подразниками і виявлення зв'язку між ними створюється шляхом орієнтовної реакції й лише потім передається на механізм спеціальних умовних рефлексів. Після того, як з допомогою додаткової безпосередньої сигналізації або словесних вказівок увага студентів (учнів) притягувалась до вазомоторів, викликала відповідна умовна реакція, яка потім генерувалась з допомогою слова або самоінструкцій.

Неабиякого значення набирають ті складні форми орієнтовно-дослідницької діяльності, які мають місце при утворенні рухових навичок шляхом наочного показу і словесної інструкції у студентів різних курсів. Експериментальні факти (проведені в лабораторії А. Запорожця) свідчать про вирішальний вплив ступеня інтенсивності й характеру орієнтування на ефективність навчання, а також на подальший спосіб функціонування рухових систем, які склалися. Але згодом виявилось, що після попереднього орієнтування рухова система, яка склалася, виявилась незасвоєною і ставав

необхідним ряд додаткових вправ задля того, щоб навик нарешті сформувався повністю. У зв'язку з цим слід відзначити, що в процесі орієнтування складалася не сама система виконавських рухових реакцій, а образ здійснених рухів і умов, в яких вони повинні бути виконані, під контролем якого функціонуватиме система.

Орієнтування в умовах завдання проходить ряд ступенів. Спочатку воно носить хаотичний характер. Елементи ситуації, які мають сигнальне значення, ще не виділені. Орієнтовні реакції викликаються як суттєвими, так і несуттєвими для виконуваної дії обставинами, вони не приведені в систему. Кожний окремих подразник викликає орієнтування на себе, незалежно від попереднього і наступного.

На наступному етапі під впливом словесної інструкції та наочного образу характер дослідницької діяльності змінюється. Орієнтовна реакція на побічні подразники затухає, й увага тих, хто навчається, зосереджується на ситуації, яка складається на занятті, на словах і діях викладача. Вирішальне зрушення полягає в тому, що орієнтовні реакції асоціативно починають складатися в систему, у відповідності до системи діючих подразників, яка, у свою чергу, відповідає особливостям досліджуваного об'єкта, у даному випадку процесу читання нот з аркуша за інструментом. Подібна система орієнтування, що відповідає властивостям об'єкта, складається спочатку в студентів молодших курсів як система тактильно-рухових орієнтовних реакцій, яка здійснюється з допомогою тактильно-кінестетичної аферентації. Хоч вона і діє в усіх рухах студента, але на перших порах, лише відчуючи, рука може виявити дійсні особливості об'єкта. Рука, увесь час стежачи за рухами, і досвід, який вона акумулює, набирають здібність виконувати орієнтовну функцію уже самостійно і без сторонньої допомоги відстежувати особливості нотного запису.

Відомо, що орієнтовно-дослідницька діяльність студентів тісно пов'язана з мовою і уже на перших порах ознайомлення з ситуацією супроводжується різномірними мовними реакціями. Але часом вони носять дискретний характер, і не все що відбувається в процесі відтворення

нотного тексту за клавіатурою, виявлене за допомогою орієнтування, отримує своє відображення в другій сигнальній системі. Активізація мовного спілкування студента, коли його спонукають ховати в особливій формі виявлені в процесі орієнтування особливості ситуації або дій, що демонструються в гучній мові, підвищує ефективність, робить його більш свідомим і узагальненим. Ефективність виконання відповідної системи рухів згідно словесної інструкції, а також ефективність формування відповідних навичок у процесі розвитку студента при словесному навчанні зростає.

На останньому етапі (поділ на етапи умовний) ефекторні рухові компоненти орієнтовних реакцій, які уже склалися, редукуються, гучна мовна активність, що їх супроводжує, переходить у носія внутрішньої мови. Здійснюється перехід від зорової, другої сигнальної регуляції рухів, що відіграють провідну роль на початковому етапі навчання, до кінестетичної регуляції. Знята за допомогою системи орієнтовних реакцій, копія-зліпок об'єкту (певної фактури нотного тексту і його кінестетичного втілення за клавіатурою) передається на систему коркових аферентних подразників і вже не потребує для свого прояву в певний момент зовнішньої опори. Таким шляхом складається образ, який акцентує наступні дії та передбачає шляхи здійснення рухів.

Якщо до виникнення образу вірний спосіб дій нащупується "в сліпу" (на основі апперцепції) і вірні реакції фіксуються, а помилкові гальмуються лише в міру досягнення або недосягнення відповідного ефекту пристосування, то з появою образу ситуація змінюється: вірні рухи відразу фіксуються, а помилкові гальмуються з самого початку, ще до того, як вони приведуть до негативного ефекту. Іншими словами, збіжність або незбіжність поведінки з наявним образом починає виконувати функцію своєрідного умовного підкріплення, унаслідок чого швидкість і ефективність навчання різко зростає.

З появою образу орієнтування не згасає, а набирає іншого характеру – характеру зіставлення, порівняння обставин з наявним зразком. Якщо ж навичка, яка щойно сформувалася,

постійно відтворюється в стереотипних умовах, то орієнтовні реакції поступово згасають. Хоча основну функцію орієнтування виконує спочатку оволодіння рухами або на перших порах їхні зміни, у подальшому вони не гублять свого значення. У найбільш звичному (для повторення стереотипу) акті поведінки є орієнтовна частина, якою і регулюється його потік.

Існують і більш елементарні види орієнтування (як безумовного, так і умовного). Вони зводяться до установчих реакцій, що сприяють кращому сприйняттю подразників і полегшують вияв тих із них, які мають для організму безумовне (або умовне) значення. Така орієнтація не обслуговує утворення нових форм поведінки і не передбачає шляхи їх здійснення. Вона лише вимушує в оточуючій обстановці працювати приводи для утворення безумовних і умовних реакцій, які пристосовуються і являються наявними в даний час в організмі.

В нашому дослідженні головною справою була орієнтовна діяльність, у процесі якої умовно рефлексорно складається система орієнтовних реакцій, яка представляє собою копію-зліпок об'єкту, що досліджується в даний час. Образ, який виникає на основі такої орієнтації, акцентує наступний рух, регулює хід його виконання і полегшує засвоєння нових форм поведінки. Орієнтування, що приводить до формування образу і здійснюється на його основі, має уже пряме відношення до психічної діяльності.

Таким чином, у ході дослідження, спрямованого на вивчення закономірностей психічного управління складним процесом читання нот з аркуша (під час проведення експериментально-практичних занять зі студентами, учнями обласного педагогічного ліцею-інтернату для сільської молоді, виступами по даній проблемі на науково-практичних студентських конференціях), були виявлені і усвідомлені зв'язки психологічних процесів з розумовими та фізіологічними при читанні нот з аркуша. Усвідомлення та узагальнення етапів рухових дій як компонентів орієнтовних реакцій надало можливість підвищити ефективність і швидкість читання незнайомого нотного тексту з аркуша. Подальші розвідки у

даному науковому напрямку становитимуть пошуки практичних методів оптимізації навчання читання нот з аркушу шляхом взаємозв'язку свідомого психічного керування процесом виконання взагалі (в тому числі і читання нот з аркуша) з прийомами відтворення інтонаційно-процесуальної сутності музики, що, на нашу думку, сприятиме створенню оптимальних умов навчання: тісний контакт з особливостями психофізіологічного „Я”, зацікавленість предметом шляхом поширення музичного світогляду, достатність виконавського рівня та „комфортність” відчуттів за інструментом.

Література

1. Запорожец А.В. Развитие эмоциональной регуляции действий у ребенка. / Избр. психологические труды. – М.: Педагогика, 1986. – 270с.
2. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: АПН РСФСР, 1959. – 493с.
3. Назаров И.Т. Основы музыкально-исполнительской техники и метод ее совершенствования. – Л.: Музыка, 1969. – 134с.
4. Костюк Г.С. К вопросу о психологических закономерностях // Вопросы психологии, 1955 - №1. – С.18-28.
5. Костюк Г.С. Педагогічне керівництво психологічним розвитком особистості. / В кн. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості. – К.: Радянська школа - 1989. – С.74-86.
6. Шинкарьук А.І. Функціональні особливості взаємовпливу моторики і психіки. // Педагогіка і психологія. – 2001. - №1. – С.34-42.

І.Ю.Серьогіна

ХАРАКТЕРИСТИКА САМОКОНТРОЛЮ УЧНІВ ЯК КОМПОНЕНТА НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В статтє рассматривается характеристика самоконтроля учащихся как компонента их учебно-познавательной деятельности, представлены виды и структурные звенья учебного самоконтроля.

The article deals with the characteristic of the self-control of pupils as a component of their instructional and cognitive activity, there are represented the kinds and the structural links of instructional self-control.

Соціальні зміни, що відбуваються в нашій державі, висувають нові завдання в системі освіти, передбачають упровадження в педагогічний процес нових технологій навчання, сприяють використанню результатів науково-педагогічних досліджень. Демократизація суспільного життя вимагає виховання освіченої, творчої особистості, що здатна самостійно та ефективно коригувати та виконувати завдання, які постають у процесі життєдіяльності. У таких умовах з'являється об'єктивна необхідність формування самостійної, активної життєвої позиції школярів шляхом залучення їх до самоуправління навчальною діяльністю. Тому формування в учнів умінь та навичок самоконтролю в процесі навчання вважаємо вкрай необхідним.

У ході нашого дослідження було з'ясовано, що більшість вчителів недостатньо звертають увагу на організацію самоконтролю учнів як компонента їх навчально-пізнавальної діяльності. На нашу думку, це викликано відсутністю знань та методичних посібників з даної проблеми.

Мета нашої статті – проаналізувати наукові дослідження, присвячені формуванню самоконтролю в учнів у процесі навчання і надати характеристику умінь самоконтролю школярів як компонента їх навчально-пізнавальної діяльності.

У своєму дослідженні ми спирались на теоретичні положення видатних педагогів – А.М. Алексюка, Ш.А. Амонашвілі, Ю.К. Бабанського та психологів – П.Я. Гальперіна, Л.М. Деркач, Д.Б. Ельконіна, Г.С. Нікіфорова.

Як свідчить аналіз підручників і навчальних посібників з педагогіки, самоконтроль не розглядається як ланка навчального процесу, лише в окремих з них звертається увага на важливість зворотного зв'язку в процесі навчання учнів і визначається оцінно-результативний компонент навчання, що припускає контроль того, хто навчається, за правильністю виконання

навчальних операцій, точністю відповідей (А.М. Алексюк, Ю.К. Бабанський, С.Ф. Збандуто, В. Оконь, М.Д. Ярмаченко).

Перші дослідження з самоконтролю відносилися до навчання учнів умінням виявляти та виправляти свої помилки при читанні, письмі та рішенні задач (Т.І. Гавакова, Б.П. Єсіпов, Л.В. Жарова та ін.). Деякі автори розробляли технічні засоби для самоконтролю трудових процесів і методу використання їх при навчанні (Г.С. Нікіфоров, О.Ф. Федорова).

Аналіз вітчизняної психолого-педагогічної літератури показав, що в дослідженнях проблеми самоконтролю є різні підходи до визначення його сутності. Одні вчені розглядають самоконтроль як рису особистості, її властивість перевіряти власні дії, вчинки в діяльності та поведінці (Н.І. Борішевський, Т.І. Гавакова, А.К. Сердюк, Г.О. Собієва та ін.). Інші визначають самоконтроль як невід'ємний компонент процесів самоврядування чи саморегулювання людини що є найвищою мірою складної системи (А.С. Линда, Г.С. Нікіфоров та ін.). Група авторів виокремлюють самоконтроль як навчальну діяльність, що дозволяє здійснювати відображення відповідності чи невідповідності досягнутих результатів наміченим цілям, а також виправляти допущені помилки (Н.М. Гнедова, В.С. Іванова, А.Я. Соколова, С.П. Тищенко та ін.). В цій діяльності самоконтроль визначається як необхідний елемент самостійної роботи учнів, що 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.В. Дорно, Л.В. Жарова, А.С. Линда, Ю.О. Овакімян, Г.А. Собієва, Ю.В. Бабаків та ін.); як засіб підвищення ефективності навчального процесу (Л.Д. Родрігес), підвищення успішності навчально-пізнавальної діяльності (Є.П. Бончарова); як оцінне уміння, сформоване в оцінній діяльності учнів (Ш.А. Амонашвілі, Ц.Т. Бебрішвілі, Т.І. Шамова та ін.).

Незважаючи на наявні дослідження питань оцінної діяльності, самоорганізації особистості, практично залишаються не розкритими шляхи організації самоконтролю учнів як

компонента процесу навчання в їхній навчально-пізнавальній діяльності.

Розглядаючи характеристику навчального самоконтролю відмітимо, що самоконтроль є одним з найважливіших факторів, що забезпечує самостійну діяльність учнів. Ми визначаємо самоконтроль як уміння індивіда перевіряти самого себе, свою роботу й поведінку, виявляти та самостійно виправляти свої недоліки й помилки. Тобто самоконтроль є синтетичною властивістю особистості, тісно пов'язаною з пізнавальною та емоційною сферами психічної діяльності людини, але слід зазначити, що найтісніше він пов'язаний з волею людини, бо для його здійснення потрібна свідома регуляція особистістю своїх дій та вчинків. Встановлено, що психологічна сутність самоконтролю полягає у "зіставленні", "співвіднесенні" виконуваних дій зі "зразком", з "поставленою метою", із "запропонованими вимогами". Таким чином, можна сказати, що дія самоконтролю складається в зіставленні відтвореної школярем дії та її результату зі зразком через попередній образ.

У ході самоконтролю учні виконують розумові і практичні дії по самооцінці, корегуванню й удосконаленню виконуваної ними роботи, опановують відповідні уміння і навички. Крім того, самоконтроль сприяє розвитку мислення.

Будучи якістю особистості та умовою прояву її самостійності та активності, самоконтроль у той же час є складовою частиною, необхідним компонентом усіх видів навчальної і трудової діяльності. Він необхідний не тільки при виконанні самостійної роботи, але і при виконанні завдань на всіх попередніх стадіях, починаючи зі спробних дій, чинених під зовнішнім керуванням. Завдяки самоконтролю школяр остаточно опановує визначеним способом дії. Велике значення має самоконтроль при виконанні самостійної роботи на уроці, тому що етапи її проведення можуть контролюватися тільки самим виконавцем. Будь-яка самостійна робота не може бути виконана без самоконтролю. Учні повинні проводити самоконтроль на різних етапах виконання самостійної роботи на уроках та вдома.

Як і поняття самоконтролю, його функції в психолого-педагогічній літературі трактуються по різному. У ряді наукових праць самоконтроль розглядається у вузькому плані, як спосіб фіксації стану виконуваної роботи та встановлення її якості, як самооцінка діяльності, поведінки. Регулювання й удосконалення своїх дій та їх результатів в процес самоконтролю не включаються. Під самоконтролем розуміється критичне відношення учнів до своєї поведінки, своїх дій та дій товаришів.

Віднесення до самоконтролю тільки функцій реєстрації стану виконаної роботи й оцінки своєї діяльності, поведінки (на основі раніше засвоєного зразка), без активної участі особистості в їхньому регулюванні і виправленні не можна визнати правильним. Відсутність корекції неминуче призводить до незавершеності самоконтролю, зниженню його ефективності та гостроти самооцінки. Тому до самоконтролю варто включити не тільки оцінну функцію, але й регулювання учнями своєї діяльності і поводження, виправлення і виявлення помилок і внесення коректив, раціоналізацію й удосконалення виконуваної роботи.

Включені в зміст самоконтролю контрольньо-оцінна і регулювальна функції відносяться не тільки до процесу і результату виконуваної роботи, але і до її планування.

До самоконтролю можна віднести:

- увагу до результатів своєї роботи, її умовам, прийомам;
- спостереження за ходом роботи по її показникам: швидкості, точності застосованих прийомів;
- розумові операції: насамперед, аналіз результатів спостереження, установа причинної залежності наявних недоліків від зовнішніх умов і від самої людини;
- точну та своєчасну реакцію на помічені недоліки в роботі, яка виражається в їх виправленні.

Таким чином, одним з елементів самоконтролю є удосконалення виконавцем своєї діяльності, участь його в рішенні творчих завдань. Самоконтроль є складовою частиною усіх видів навчальної діяльності і здійснюється на всіх етапах її виконання. Він виключає в себе почуттєві, розумові і рухові

компоненти діяльності, що дозволяють учню на основі поставленої мети, наміченого плану і засвоєного зразка стежити за своїми діями, результатами цих дій і свідомо регулювати їх. При цьому в ході самоконтролю оцінюється доцільність і ефективність самого процесу виконання роботи, наміченого плану і вже здійсненого регулювання.

Загальну еволюцію самоконтролю можна уявити в такому вигляді: спочатку учні можуть контролювати себе лише по готових зразках, пред'явлених вчителем. Контроль спрямований на основну дію як на свій об'єкт, природно, тільки впливає за ним. Самоперевірка на основі наявних знань стає доступною школярам пізніше, коли накопичується визначений багаж добре закріплених прийомів і операцій. Контроль починає усе більше збігатися з основною дією і, нарешті, навіть випереджати її. З кінцевого результату дії самоконтроль поступово поширюється на усе більш ранні фази діяльності, при цьому він "скрізь збігається з нею по основному змісту й усе менш відокремлюється від неї по помітному для суб'єкта часу" [3,37]. Природно, що на цій заключній стадії для будь-яких спостережень контроль виступає просто як спрямованість та зосередженість на об'єкті, як уважне обстеження ситуації і таке ж уважне використання основної дії.

Отже, зміни самоконтролю виявляються й у тім, що спочатку він спрямований на результат діяльності і лише поступово виробляється уміння контролювати і сам процес діяльності. Змінюється самоконтроль і в іншому відношенні: змінюється зміст контрольованих дій.

Відповідно до рівня сформованості дії контролю, виділяють кілька видів самоконтролю. Як правило, в навчальній діяльності переважає контроль за результатами, так званий підсумковий контроль. Це первинна і найпростіша форма самоконтролю, що опановується учнями. Його функція складається у співставленні результату із заданим зразком, тобто відбувається перевірка. У процесі перевірки учні переконуються, що відповідь задовольняє усім вихідним умовам, у протилежному випадку рішення проведене невірною.

Наступним видом самоконтролю є післяопераційний самоконтроль, його функція складається у виявленні повноти, правильності і послідовності зроблених дій. Цей вид контролю в психолого-педагогічній літературі визначається як покроковий. Він у першу чергу звертає увагу учнів на спосіб здійснюваних ними дії.

Ще більш складною формою контролю є прогнозуючий контроль. Він дає можливість передбачати результати ще не здійсненої дії суб'єкту діяльності, який вчиться. Програючи у внутрішньому плані послідовність дій, необхідних для рішення навчальної задачі, прогнозуючи можливі результати діяльності, учні за допомогою цієї форми контролю можуть виділити найбільш важкі етапи рішення навчальної задачі, намітити шлях свого удосконалення. "Антиціпіруючі дії, що складають основу прогнозуючого контролю, сприяють виробленню учнями індивідуального стилю діяльності, оптимальному використанню ними своїх можливостей, і виступають як найважливіший підсумок і показник сформованості навчальної діяльності" [7,108]. Цей вид контролю несе на собі функцію "визначення учнями загальної стратегії навчальної діяльності"[7, 108].

Класифікація самоконтролю проводиться також на основі інших ознак. За вхідними у нього елементами розрізняють самоконтроль, що констатує і корегує; за способами одержання інформації про протікання виконуваної операції- безпосередній і опосередкований контроль; за типом, які органи почуттів беруть участь в оцінці виконуваної операції, виділяють м'язово-руховий, зоровий, слуховий, комбінований. Існує також класифікація самоконтролю за формами організації роботи учнів. Зупинимося на ній докладніше. Відповідно до цієї класифікації самоконтроль поділяється на фронтальну, індивідуальну та взаємну перевірки. При фронтальній перевірці проводиться колективний розбір правильності написаного тексту, виконаної справи, задачі, вирішеної в класі чи вдома, виготовленого виробу і т.д. У ході цієї перевірки учні розбирають допущені помилки, причини їх появи і шляхи усунення, знайомляться зі способами реалізації самоконтролю, обговорюють і оцінюють речення своїх товаришів по

виправленню помилок. Така форма є найбільш простою і застосовується, як правило, для початкового навчання учнів самоконтролю.

Взаємний контроль проводиться під час перевірки письмових і графічних робіт, виробів і т.д., а також при рецензуванні усних відповідей і повідомлень. Учні обмінюються роботами, і кожний з них виступає в ролі рецензента. Вони повинні визначити допущені їх товаришем помилки, пояснити їх причини, способи виправлення і попередження при виконанні аналогічної роботи. Взаємний контроль дозволяє поглибити знання й уміння учнів, сприяє розвитку уваги, відповідального відношення до справи, формуванню навички самоконтролю. Це більш висока форма дії контролю, що являє собою засіб навчання учнів самоконтролю.

До індивідуального контролю відносяться усі види самоконтролю, проведеного по етапах виконуваної діяльності. Це основна і найбільш складна форма самоконтролю. Кожний виконує всі його елементи самостійно.

У структурі самоконтролю можна виділити наступні ланки:

- з'ясування учнями ланцюга діяльності і первісне ознайомлення з кінцевим результатом і способами його одержання, з якими вони будуть порівнювати застосовувані ними прийоми роботи й отриманий результат. В міру оволодіння даним видом роботи, знання зразків буде поглиблюватися й удосконалюватися;
- співставлення ходу роботи і досягнутого результату зі зразками;
- оцінювання стану виконуваної роботи, встановлення й аналіз допущених помилок і виявлення їхніх причин (констатація стану);
- корекція роботи на основі даних самооцінки й уточнення плану її виконання, внесення удосконалень.

Відповідальним моментом у навчанні учнів самоконтролю є з'ясування мети діяльності й ознайомлення зі зразками, по яких вони будуть порівнювати застосовані способи виконання роботи й отриманих результатів. Дуже важливо із

самого початку дати учням вичерпні вказівки щодо правильного виконання майбутньої роботи й ознайомити їх зі зразками для звірення.

Отже, наша стаття присвячена мало розробленому в психології та педагогіці питанню про характеристику навчального самоконтролю учнів.

Розглянувши різні підходи вчених-дослідників, ми визначаємо самоконтроль як діяльність, основне призначення якого полягає в тому, щоб:

- своєчасно попереджувати про помилки в навчанні;
- регулювати навчальний процес та удосконалювати його;
- порівнювати задану програму діяльності з фактичним результатом.

При цьому ми диференціюємо діяльність вчителя /зовнішній контроль/ та діяльність учня /тобто самоконтроль/. Таким чином, контроль та самоконтроль у навчальній діяльності виступають як дві взаємодоповнюючі форми зворотного зв'язку. Це дає нам підставу сформулювати визначення самоконтролю як діяльності особистості, яка націлена на планування, порівняння, зіставлення дії та її корекцію [5,19].

Численні факти спостереження педагогів і психологів, пов'язані з уроками в середніх загальноосвітніх школах, свідчать про те, що в педагогічній практиці виробленню в кожного учня необхідних навичок самоконтролю приділяється вкрай недостатньо уваги, а нерідко воно повністю відсутнє. У той час як і при відмінних знаннях теорії й умінні застосовувати її не можна цілком гарантувати себе від помилок, і школярі, навіть знаючи як важливо контролювати себе, не завжди виконують дію самоконтролю. Тому вони мають потребу в спеціальному спонуканні, щоб самоконтроль мав місце в їхній навчальній роботі, щоб вони зверталися до способів дії, зверталися до зразка дії. Отже, як бачимо, значення формування в учнів умінь та навичок самоконтролю є величезним. Без нього неможлива творча діяльність. Виховання навички самоконтролю в учнів має велике значення для міцного і свідомого засвоєння знань,

для становлення самостійної особистості, здатної до постійного самовдосконалення та самовиховання.

Література

1. Батий Ю.Ю. Самоконтроль учащихся при выполнении заданий //Начальная школа. - 1979. - №4.
2. Возрастные возможности усвоения знаний /Под ред.Д.Б.Эльконина, В.В.Давыдова- М.: Просвещение, 1966.
3. Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания- М.: Издательство Московского университета, 1974.
4. 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.
5. Кузнецов В.И. Контроль и самоконтроль – важные условия формирования учебных навыков //Начальная школа. - 1986. - №2,
6. Никифоров Г.С. Самоконтроль человека. - Л.: Издательство Ленинградского университета, 1989.
7. Формирование учебной деятельности школьников /Под ред. В.В.Давыдова- М.: Педагогика, 1982.

Н.І.Зеленкова

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

В статті автор розглядає шляхи формування пізнавальної самостійності старшокласників у навчальному процесі.

The article deals with the ways of forming of cognitive independence of senior pupils during process of training.

Формування самостійності школярів – одна з важливих проблем у сучасній дидактиці. Без її наукового рішення неможливе виховання творчої особистості, здатної нестандартно вирішувати завдання, які стоять перед нею.

Розглядаючи розвиток творчих уявлень про самостійність школяра в педагогічних дослідженнях, ми не

ставимо перед собою завдання простежити всі аспекти даної проблеми, оскільки багато питань, які пов'язані з самостійністю школяра, досить детально представлені в педагогічних дослідженнях В.К.Буряка, П.И.Підкасистого, Н.А.Половникової. Однак, при розкритті природи пізнавальної самостійності школяра, постала задача уточнення та виявлення інших видів самостійності. Окрім пізнавальної визначилися також практична, розумова, прикладна і навчальна (творча) самостійність, організаторська та трудова. Самостійність – це не проста сума умінь і навичок. Найвищу самостійність школяр виявляє в тих випадках, коли, виконуючи завдання, він не відтворює зразок розумової і фізичної дії, а вносить у роботу своє, нове, створює “власний” спосіб мислення та діяльності в процесі навчання.

Важливим показником самостійності як риси особистості виступає пізнавальна самостійність. Аналіз шкільної практики свідчить про те, що недостатній рівень її сформованості є однією з причин низької результативності шкільного навчання. Аналіз літератури показав, що не всі дидакти схильні диференціювати види самостійності в навчальному процесі.

Питання про сутності і роль пізнавальної самостійності школярів вирішується в науковій літературі далеко не однозначно. Так, Н.А.Половникова вважає що “пізнавальна самостійність виявляється при виконанні учнем власними силами продуктивних навчальних завдань, що вимагають логічної переробки або часткового “доуяснення” раніше проведеної такої переробки.” [1].

І далі: “Під пізнавальною самостійністю школяра ми розуміємо готовність (здатність, прагнення) самотужки просуватися в оволодінні знаннями”.

У своєму дослідженні пізнавальну самостійність ми розглядаємо як один з найважливіших показників творчої особистості. Пізнавальна самостійність як риса особистості – це готовність до самостійного оволодіння знаннями на основі вольового зусилля. Пізнавальна самостійність – як складна особистісна риса містить у своїй структурі знання, мотиви,

способи дії, ступінь виразності яких значно впливає на характер протікання і результати навчальної діяльності школярів. Ми виходимо з того, що результативність формування пізнавальної самостійності в навчальному процесі можлива за умови, якщо на уроці учні будуть систематично приймати участь в активній пізнавальній діяльності. Причому, найбільш ефективним, як показав наш досвід, є використання пізнавальних задач і завдань. Досить доцільним є включення учнів у тривалу пізнавальну діяльність, яка спрямована на вирішення перспективних пізнавальних задач.

На роль пізнавальної самостійності в підвищенні якості навчання вказував М.А.Данилов. Займаючись розробкою дидактичних умов, що сприятимуть ефективності уроку, він вважає, що задача сучасного навчання полягає насамперед у вихованні активності та самостійності школярів. Аналіз результатів, отриманих під час дидактичних досліджень, дозволяє говорити про різні підходи у вирішенні цієї проблеми. В одних роботах пізнавальна самостійність розглядається як засіб підвищення усвідомленості і дієвості досліджуваного; в інших – як результат ефективної організації навчального процесу; у третіх – як показник розумового розвитку тих, хто навчається.

Різні підходи до вивчення цієї складної особистісної характеристики зумовили й інші результати. У роботах останніх років отримані цікаві висновки про засоби та шляхи розвитку пізнавальної самостійності школярів у процесі навчання. До числа найбільш ефективних засобів більшість дидактів відносять: організацію самостійної роботи, вирішення спеціальних завдань, формування прийомів пізнавальної діяльності; навчання узагальненим знанням, які складають орієнтовану основу діяльності; введення елементів методологічних знань; розвиток самоконтролю навчальної діяльності.

Вивчення досягнень педагогічної науки та шкільної практики останніх років, свідчить про те, що основний шлях підвищення ефективності навчально-виховного процесу постає в забезпеченні гармонійної єдності дій вчителя на шляху

передачі знань і учнів на шляху їх сприйняття та засвоєння, активізації пізнавальної діяльності під час занять, організації ефективної навчальної роботи школярів. Аналіз шкільної практики дозволяє говорити про те, що серед методичних прийомів і засобів залучення школярів у пізнавальний процес, широке поширення одержали дидактичні матеріали, що дозволяють вчителеві пропонувати учням диференційовані завдання. Диференціація навчальних завдань дозволяє вчителеві вирішувати різні навчальні задачі, а саме:

- закріплення досліджуваного матеріалу;
- відпрацювання практичних умінь і навичок (наприклад, користування формулами для вирішення фізичних задач, “читання” схем, пошук за графіком потрібних даних);
- визначення рівня засвоєння знань;
- розвиток розумових операцій школярів, які при систематичному використанні на належному дидактичному рівні забезпечують якість та міцність засвоєння школярами знань, підвищують та розвивають пізнавальні процеси, розумову діяльність, уміння і навички учнів.

Результативність самостійної роботи з формування особистості школяра можливо при дотриманні певних дидактичних умов. А саме: учителеві при організації самостійної роботи важливо опікуватися тим, щоб засвоєння учнями кожного нового виду роботи було підготовлено попередніми заняттями, та насамперед важливо, щоб учні не зупинялися на досягнутому, а опановували б поступово наступні види роботи, які вимагають від них усе більш високого рівня самостійності.

У своєму дослідженні ми використовували творчі завдання з метою розвитку пізнавальної активності школярів. І справедливо Н.А.Половникова вважає, що активність навчальних дій визначається поступовим ростом навчальних труднощів і різноманітністю пізнавальних завдань. Пізнавальні задачі забезпечують переосмислення, більш глибоке та міцне засвоєння навчального матеріалу, а їх реалізація на уроці озброює учнів умінням використання знань у нових

нестандартних умовах, розвиває творчі здібності та пізнавальні сили, формує самостійність особистості.

Аналіз шкільної практики показав, що позиція школяра в навчальному процесі визначається ступенем сформованості його пізнавальної самостійності.

Пізнавальна самостійність є одним з найважливіших особистісних утворень, яка зумовлює ефективність процесу навчання. Ступінь пізнавальної самостійності школяра визначається умінням вчителя створювати установку в кожного школяра на процес навчання, спонукає його до самостійності та творчого вирішення пізнавальних задач, формує соціально-корисні мотиви навчання. Пізнавальна самостійність є показником навчальних можливостей школяра, розвиненості психічних процесів його особистості, уваги, мислення, пам'яті, волі, вольових зусиль. Збіг внутрішньої позиції особистості школяра з педагогічним впливом учителя породжує пізнавальну самостійність у навчальному процесі.

У нашому дослідженні ми виходили з того, що формувати пізнавальних інтересів та потреб, озброювати раціональними прийомами розумової діяльності, виховувати відповідальне відношення до навчання неможливо без активізації позиції школяра в навчальному процесі. В основу своєї роботи ми поклали також використання активних форм і методів навчання, змістовна сторона яких передбачає систему знань, умінь та навичок, необхідних для рішення навчальної проблеми. Особливості уроку-діалогу, уроку-конференції, уроку-ділової гри, уроку самостійної роботи полягають у розгляданні їх через різні форми взаємодії (обговорення, дискусію, евристичну бесіду, діалог, взаємний контроль, взаємооцінювання) у системах: “учень-вчитель”, “учень-учень”, “учень-вчитель”.

Наші спостереження за позицією вчителя й учня в навчальному процесі дозволяють стверджувати те, що для забезпечення високого рівня пізнавальної самостійності в навчальному процесі необхідно, щоб виконувалися наступні умови:

- забезпечення кожному школяреві позиції активного діяча;

- наявність позитивних мотивів навчання в учнів;
- розмаїтість форм і методів організації навчання з урахуванням інтересів і можливостей школярів;
- високий рівень професіоналізму вчителя.

Література

1. Половникова Н.А. Воспитание познавательной самостоятельности. – Татарское кн..изд, 1968.

Л.С.Цоуфал

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ КОМУНІКАТИВНО-ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ МОВИ

В статье рассматриваются вопросы, касающиеся теоретических основ коммуникативно-деятельностного подхода к обучению языку, обосновывается роль коммуникативных ситуаций в формировании языковой личности.

The article deals with theoretical problems of the approach aimed at enhancing communicative competence while teaching languages. It also clarifies the role of communicative situations in forming communicative competence.

Сучасний етап розвитку освіти характеризується посиленням уваги до змісту навчання й виховання, розробкою ефективних форм і методів, які сприяли б формуванню мовної особистості, здатної вільно, комунікативно виправдано користуватися засобами рідної мови.

Потреба забезпечити вимоги суспільства до мовленнєвої підготовки підростаючого покоління зумовлює необхідність удосконалення методів і прийомів формування комунікативних умінь і навичок.

Останнім часом у психологічній, педагогічній, методичній літературі порушується питання комунікативно-діяльнєсного підходу до змісту й процесу навчання рідної мови в школі, розглядається можливість засвоєння школярами різних аспектів мови як засобу спілкування, передбачається усвідомлення суспільної ролі мови та її функцій.

Комунікативно-діяльнісний підхід до навчання мови полягає в такій організації навчання, коли засвоєння мови відбувається безпосередньо в процесі комунікативної діяльності з метою оволодіння комунікативними уміннями й навичками.

Формування певних умінь лежить в основі будь-якого виду діяльності. Мовлення, за переконанням О.О.Леонт'єва, являє собою низку мовленнєвих дій, які мають свою проміжну мету і підпорядковані загальній меті діяльності. У свою чергу мовленнєва дія передбачає мету, планування і здійснення плану, зіставлення мети і результату, тобто має чотирифазову динамічну структуру. Кожна фаза відповідає певному етапу породження мовлення, у якому можна виділити групи операцій, пов'язаних з аналітико-синтетичною діяльністю школярів. Розглянемо запропоновані О.О.Леонт'євим фази мовленнєвої діяльності.

I фаза – орієнтація в умовах мовленнєвої ситуації, тобто визначення ситуації спілкування, типу й стилю мовлення.

II фаза – планування змісту висловлюваного (що треба сказати), визначення теми (про що буду говорити), складання програми висловлювання. Така програма формується у внутрішньому мовленні, яке виконує важливі підготовчі функції (наприклад, визначення характерних стильових рис майбутнього висловлення, вибір мовних одиниць, визначення їх відповідності смислового навантаження, змісту й завданню спілкування, розташування їх у певній послідовності).

III фаза – трансформація внутрішнього мовлення в зовнішню форму. Саме тут відбувається перехід від програми до її реалізації в мовному вираженні (вибір слів, словосполучень, синтаксичних конструкцій, засобів зв'язку між реченнями).

IV фаза – контроль, що реалізується в процесі співвідношення результатів мовленнєвого впливу на партнера із завданням висловлювання, контролю послідовності й правильності виконаних операцій, виправлення допущених помилок [2].

У загальній структурі мовленнєвої діяльності усі її види (говоріння, слухання, читання, письмо) розглядаються як основні способи взаємодії людей у процесі спілкування. У

межах самої діяльності мовленнєва дія співвідноситься з поняттям “уміння”, яке психологи й дидактики розглядають як здатність учнів свідомо здійснювати певну діяльність, творчо застосовуючи набуті знання у знайомих чи нових умовах.

Аналізуючи мовленнєву діяльність як явище, яке відповідає всім ознакам діяльності, необхідно враховувати, що мовленнєва діяльність, як і будь-яка інша, є мотивованою, здійснюється з певною метою. Її основна мета досягається за допомогою засобів мови і специфічних мовленнєвих дій, і в результаті виникає висловлювання, що відповідає поставленій меті.

Слід зазначити, мовленнєва діяльність характеризується певною специфікою. Ця специфіка полягає в тому, що мовленнєва діяльність звичайно виступає як невід’ємна частина іншого виду діяльності – ігрової, навчальної, трудової. При цьому мета мовленнєвої діяльності визначається в позамовленнєвому плані. Здійснення мовленнєвої діяльності не є самоціллю в процесі комунікації. Як підкреслював О.О.Леонтьєв, тільки в тому випадку, коли мета і результат діяльності полягають у створенні певного мовного висловлювання, мовленнєва діяльність має місце в чистому вигляді, оскільки мета, засоби, дії і результат – все це визначається на мовному матеріалі, обмежене мовленнєвим актом і не виходить за його межі.

Комунікативно-діяльнісний підхід потребує розгляду лінгвістичної теорії як інструмента для практичного оволодіння мовою [5,71].

Учителі повинні дбати, щоб знання про мову поставити на службу мовленнєвим навичкам, а мовленнєву діяльність організувати так, щоб у ході її закріплювалися і краще усвідомлювалися лінгвістичні поняття та закономірності.

Безперечно, взаємозв’язок між знаннями, уміннями й навичками полягає в тому, що останні формуються на основі знань. Знання є необхідною умовою виконання дій, у свою чергу уміння й навички необхідні для подальшого набуття знань.

Практична спрямованість навчання рідної мови передбачає не лише кількісні переваги практики над

лінгвістичною теорією, а й насамперед навчання діяльності спілкування, створення на уроці таких умов, які б спонукали учнів спілкуватися, висловлювати свої думки, доводити власні переконання, впливати на співрозмовників.

М.І.Пентилюк, досліджуючи проблему комунікативної спрямованості у навчанні рідної мови, зауважує: “Сучасний учитель повинен в основу навчання спілкування покласти навчання діяльності спілкування, щоб процес засвоєння мовного матеріалу і мовленнєва діяльність поєднувалися з перевагою мовленнєвої практики.” [3, 9].

Відомо, що процес формування комунікативних умінь і навичок – довготривалий і складний, потребує досконалого знання вчителем теоретичних основ зв'язного мовлення, ефективного застосування методів і прийомів, системи вправ як основного засобу навчання зв'язних висловлювань, важливої умови дієвості навчання.

У зв'язку із запровадженням комунікативно-діяльнісного підходу змінюються методи і прийоми навчання. Поряд з такими основними прийомами навчання, як переказ і твір, великого значення набуває метод моделювання зв'язних висловлювань. Він реалізується в різноманітних ситуативних вправах, сконструйованих з урахуванням залежності змісту і мовленнєвого оформлення висловлювань від ситуації спілкування.

Комунікативна ситуація – це ситуація мовлення, ситуативний контекст мовленнєвої взаємодії, що виникає в реальному житті або моделюється на уроці з певною дидактичною метою [5,70].

Ф.С.Бацевич, автор досліджень з комунікативної лінгвістики, визначає комунікативну ситуацію як “конкретну ситуацію спілкування, в яку входять партнери по комунікації і яка спонукає її учасників до міжособистісної інтеракції. Комунікативна ситуація визначає мовленнєву поведінку, способи реалізації комунікативної інтенції (стратегію, тактику комунікації)” [1,337].

Дослідники по-різному розв'язують питання про компонентну структуру комунікативної ситуації.

Так, дослідник комунікації нерідною мовою В.Л.Скалкін вважає, що комунікативна ситуація складається з чотирьох компонентів: 1) обставини дійсності; 2) стосунки між комунікантами; 3) мовленнєве спонування; 4) реалізація комунікативного акту [4,174].

Українські лінгводидакти (О.М.Біляєв, В.Я.Мельничайко, М.І.Пентилюк) виділяють такі компоненти комунікативної ситуації: учасники (адресат, адресант, аудиторія), предмет мовлення, обставини мовлення (місце, час, інші умови), способи здійснення спілкування (усне, писемне мовлення, умовні знаки тощо), код (мова, діалект, стиль), мовленнєвий жанр, подія, оцінка ефективності мовлення, мета [5,70].

Розуміння компонентного складу ситуації, знання того, як можна комбінувати складові ситуації в процесі навчання, дозволяє створювати моделі взаємовідносин співрозмовників у конкретних умовах спілкування. Моделюючи ситуацію, важливо передбачати і предмет мовленнєвої діяльності, і мовленнєвий намір, і мету мовленнєвої діяльності, можливої в межах певної ситуації.

На думку В.Л.Скалкіна, методична модель комунікації може бути представлена такими її типовими видами: 1) офіційний індивідуальний контакт; 2) ділова (неофіційна) розмова; 3) вільна (неофіційна) бесіда; 4) групова офіційна бесіда; 5) монолог у груповій бесіді; 6) публічне спілкування [4,178].

Спостереження над комунікацією в різноманітних умовах дозволили науковцям об'єднати комунікативні ситуації в групи за принципом схожості. Для цього введено поняття сфери усного спілкування, яке визначено як сукупність мовленнєвого стимулу людини, стосунків між співрозмовниками і обставин спілкування.

Зважаючи на дане визначення, В.Л.Скалкін виділив 8 сфер усного спілкування, які, на його думку, притаманні будь-якому сучасному мовному колективу: 1) сервісна (суспільно-комунікативні ролі покупця, пасажера, пацієнта, абонента, відвідувача їдальні і т.д.); 2) сімейна (соціально-комунікативні

роді батька, матері, сина, доньки, сестри і т.д.); 3) професійно-трудова (ролі керівника, підлеглого, учня, колеги, співробітника і т.д.); 4) соціально-культурна (ролі знайомого, друга, попутника і т.д.); 5) громадської діяльності (ролі члена громадської організації, публіциста і т.д.); 6) адміністративно-правова (ролі відвідувача держзакладу, заявника, позивача і т.д.); 7) ігор і розваг (ролі колекціонера, садовода, майстра, риболова та ін.); 8) видовищно-масова робота (глядач у театрі, цирку, кіно, телеглядач та ін.) [4, 179].

Безумовно, учень середньої школи як людина певної вікової групи введений не в усі названі сфери спілкування і не в однаковій мірі. Зважаючи на те, які ролі виконують учні певного класу, учитель спонукає їх до мовленнєвої діяльності в умовах природних і створених штучно ситуацій.

Ситуації, які моделює вчитель, різні залежно від того, якою мірою вони передбачають майбутнє висловлювання. Так, зокрема Г.Т.Шелехова вважає і пропонує застосовувати на уроках мови такі різновиди ситуацій, що а) містять вичерпну інформацію про обставини, у яких відбувається висловлювання; б) містять частину інформації, останні компоненти уточнюються школярами (у такому випадку створюються різні варіанти реалізації запропонованої ситуації); в) містять формулювання запитання проблемного характеру на морально-етичні та суспільні теми; г) ситуації, які визначаються за допомогою тексту-опису обставин, який є інформацією для роздумів [6,3].

Створення комунікативних ситуацій на уроці має виняткове значення для розвитку зв'язного мовлення. Адже такі завдання формують в учнів уміння вільно і творчо використовувати лексичні і граматичні засоби мови, підводять їх до мовленнєвого спілкування в умовах природної комунікації, дисциплінують мислення, загострюють почуття мови, привчають гнучко користуватися нею, вибираючи з декількох варіантів той, який найбільше підходить для певних умов спілкування.

Література

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник. – К.: Академія, 2004. – 344 с.
2. Основы теории речевой деятельности / Под ред. А.А.Леонтьева. – М.: Наука, 1974. – 367 с.
3. Пентилюк М.І. Наукові засади комунікативної спрямованості у навчанні рідної мови // Дивослово. – 1999. - №3. – С.8 -10.
4. Скалкин В.Л. Структура устнойязычной коммуникации и вопросы обучения устной речи на иностранном языке // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / сост. Леонтьев А.А. – М.: Рус. яз., 1991. – 360 с.
5. Словник-довідник з української лінгводидактики: Навчальний посібник / За ред. М.Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2003. – 149 с.
6. Шелехова Г.Т. Уроки розвитку зв'язного мовлення в старших класах: Посібник для вчителя. – К.: "Альфа-М", 1996. – 36 с.

Ю.С. Коровкіна

ДЕВІАНТНА ПОВЕДІНКА ТА ОСОБИСТІТЬ ПІДЛІТКА

В работе рассматривается воздействие кризиса подросткового возраста на формирование личности подростка и социальные факторы, способствующие девиантному поведению.

The article are considered influence of crisis of teenage age on formation of the person of the teenager and social factors promoting deviation to behaviour.

Порушення традиційних для України останніх десятиріч механізмів соціального регулювання і взаємодії, поведінка людей потребувала перегляду не лише соціальної політики, але й теоретичних засад, які стали підґрунтям в осмисленні того, що відбувається з людиною, яка логіка зміни подій, який механізм самозахисту і загальнодержавної підтримки людей.

У більшості випадків розвиток особистості підлітка пов'язаний з процесом статевого дозрівання. Дослідження другої половини ХХ століття підсилили роль процесу соціалізації у психологічних змінах особистості у підлітковий період. Цей вік вважається найважливішим і складним періодом людського буття, а психічна напруженість, що узгоджується з формуванням цілісності особистості підлітка, залежить від багатьох факторів.

Питання девіантної поведінки та вплив її на особистість підлітка цікавить багатьох психологів та педагогів, а саме: І.С. Булах, Л.С. Виготський, І.С. Кон, М. Кле, Ф. Райс, Курт Левін та інші.

Наше завдання: проаналізувати, як криза підліткового віку впливає на прояви девіантної поведінки особистості підлітка.

Підліткова криза пов'язана з духовним зростанням особистості підлітка і змінює його соціальний статус. В психологічній літературі існують різні точки зору щодо характеру перебігу підліткової кризи:

- розуміння всього періоду підлітковості як однієї, безперервної, тривалої кризи;
- погляд на кризу, як на точку, момент дуже нетривалих за часом змін;
- розгляд кризи як результату неправильних виховних впливів;
- оцінка кризи, як необхідного і закономірного етапу психічного розвитку.

Аналізуючи всі ці твердження, ми можемо прийти до висновку, що в одних підлітків яскраво виявляються основні симптоми кризи: впертість, негативізм, егоцентризм, зухвалість, протести проти авторитетів, відчуження, порушення оцінки образу фізичного „Я” та ідентичності, асоціальність та адиктивність поведінки. В інших – особистісний розвиток відбувається без особливих екстраординарних зовнішніх проявів у власній та соціальній поведінці

Як стверджує І.С. Булах: „Криза періоду дорослішання може бути пов'язана з гетерогенною групою розладів особистості, загальна ознака яких – віковий етап їх появи і, як

правило, бурхливий полісимптоматичний перебіг” [1,210]. З одного боку більшість особистісних порушень даного віку мають перехідний характер. З іншого – саме в цей період закладаються основи розладів особистості, котрі можуть надалі виявлятися в дорослому віці.

Дослідники криз психічного розвитку (І.С. Булах, Л.С. Виготський, І.С. Кон, М. Кле, Ф. Райс та ін.) виділяють в них три етапи:

- 1) Передкритичну або негативну фазу – період порушення, розладнання звичних форм поведінки і раніше сформованих структур.
- 2) Власне момент кризи.
- 3) Посткритичну фазу, тобто період побудови нового.

У підлітковому віці в особистості з’являються різні проблеми, і вона не завжди буває спроможна виробити відповідно новий соціальній ситуації розвитку механізми подолання труднощів. Підліткова криза об’єднує в собі різні механізми подолання труднощів. Підлітковість об’єднує в собі різні види поведінки і переживань, які пов’язані з труднощами особистісного зростання. Найчастіше вони характеризують, наголошує І.С. Булах, кризу ідентичності. Останню можна розглядати як реакцію на втрату статусу дитини, на глибоку невідповідність біологічних можливостей соціальним, на невпевненість у своїй компетентності [1].

Отже, становлення людини як індивіда та особистості, передбачає за Л.С. Виготським, діалектичний взаємозв’язок двох відносно автономних, але нероздільно пов’язаних один з одним рядів розвитку – **натурального та соціального** [2]. Дослідник відмічає, що слід признавати, що до початку кожного вікового періоду складається відповідне, специфічне, виключне, єдине і неповторне відношення між дитиною та оточуючою його дійсністю, перш за все соціальною, що характерно для даного вікового періоду. І це очевидно, так як людина – істота соціальна. [2, 250].

Важливий внесок в розуміння даної проблеми вніс психолог Курт Левін. Він виходив з того, що людська поведінка є функція, з одного боку, особистості, з іншого – оточуючого

середовища. Властивості особистості і властивості середовища взаємопов'язані. „Як дитина не існує поза родиною, школою і т.д., так і ці суспільні інститути не існують окремо від взаємодіючих з ними та дякуючи їм *індивідів*” [4, 122-142].

Важливим процесом перехідного віку К. Левін вважає розширення життєвого простору особистості, кола його спілкування, групової приналежності і типу людей, на які вона орієнтується. Поведінка підлітка визначається, перш за все, *маргинальністю* (проміжністю) його положення. Переходячи з дитячого світу у дорослий, підліток не належить повністю ні до того, ні до іншого світу. Специфічність його соціальної ситуації і життєвого світу проявляється в його психіці, для якої типовими є внутрішні протиріччя, невизначеність рівня уподобань, підвищена сором'язливість і одночасно агресивність, схильність приймати крайні позиції і точки погляду. Ця напруженість і конфліктність тим більша, чим гостріша різниця між світом дитинства і світом дорослого, чим важливіші грані, що розділяють їх. Тому ступінь підліткової поведінки ніколи не буває однаковою [4].

Більшість дослідників звертають увагу на вивчення взаємозв'язку між девіантною поведінкою та низькою самооцінкою підлітка. Так як кожна людина прагне до позитивного образу „Я”, знижена самоповага переживається як неприємний стан, а сприймання себе асоціюється з визволенням від переживань, що травмують особистість. Це сприяє таким вчинкам людини, які зменшують суб'єктивну ймовірність самоповаги та підвищують суб'єктивну вірогідність сприймання себе.

І.С. Кон наголошує, що знижена самоповага статистично пов'язана у підлітків практично з усіма видами девіантної поведінки – брехливість, приналежність до злочинних груп, скоєння правопорушень, адиктивна поведінка (вживання наркотиків, пияцтво), агресивна та суїцидальна поведінка, різноманітні психічні порушення.

Аналізуючи цей зв'язок, дослідник виділяє чотири головні гіпотези.

1. Девіантна поведінка сприяє пониженню самоповаги, тому що залучений до неї індивід мимовільно засвоює і розділяє негативні відносини суспільства до своїх вчинків, а тим самим і до себе.

2. Низька самоповага сприяє росту антинормативної поведінки: приймаючи участь в антисоціальних групах і їх діях, підліток намагається тим самим підвищити свій психологічний статус у ровесників, знайти такі способи самоствердження, які у нього не були у родині та у школі.

3. При деяких умовах, особливо при низькій початковій самоповазі, девіантна поведінка сприяє підвищенню самоповаги.

4. Крім делікventності важливий вплив на самоповагу здійснюють інші форми поведінки, значимість яких з віком змінюється [3, 252].

Виявляється, що дослідник перевагу віддає другій та третій гіпотезі. У більшості підлітків позитивні самооцінки превалюють над негативними, причому з віком ця тенденція посилюється – самокритика, неподобство собою переважають помітні недоліки і тим самим підвищують самоповагу. Однак, у деяких підлітків цього не відбувається, і вони постійно почувають себе невдалими. Їх негативне самосприймання складається з трьох різних, але взаємопов'язаних видів досвіду.

По-перше, вони вважають, що не мають особистісно-ціннісних якостей чи не можуть здійснювати особистісно-цінні дії і, навпроти, мають негативні якості чи здійснюють негативні дії.

По-друге, вони вважають, що значимі для них інші особистості не відносяться до них позитивно чи відносяться негативно.

По-третє, вони не мають чи не вміють ефективно використовувати механізми психологічного захисту, що дозволяє зняти чи пом'якшити наслідки перших двох елементів суб'єктивного досвіду [3, 253].

Дійсно, девіації – не кращий і не єдиний спосіб позбавитися почуття самонезадоволення, підвищити самооцінку. Висока самоповага злочинця нерідко

проблематична, в ньому багато напускного, демонстративного, у глибині душі він не може виміряти себе загальним масштабом, і рано чи пізно це з'ясується. Тим не менш, девіантна поведінка як засіб підвищення самоповаги і психологічного захисту достатньо ефективний.

І.С.Кон стверджує, що девіантна поведінка спочатку завжди буває немотивованою. Підліток, як правило, бажає відповідати вимогам суспільства, але по будь-яким причинам (конституційні фактори, соціальні умови, невміння вірно визначати свої соціальні ідентичності і ролі, протиріччя значимості інших, недостаток матеріальних ресурсів, погане володіння нормальними способами соціальної адаптації і подолання труднощів) він не може цього зробити. Це відображає в його самосвідомості і дає поштовх пошуку інших напрямків [3, 254].

Важливий фактор такого розвитку – девіантні ровесники. Наявність девіантної групи:

- а) полегшує здійснення девіантних дій, якщо особистість до них внутрішньо готова;
- б) забезпечує психологічну підтримку і заохочення до участі в таких діях;
- в) зменшує ефективність особистих і соціальних контрольних механізмів, які могли б загальмувати прояви девіантних нахилів.

Девіантні вчинки підвищують привабливість підлітка, що скоїв їх, для інших, що приймають такий стиль поведінки; здійснюючи антинормативні вчинки, підліток притягує до себе увагу, інтерес. Разом з цим девіантні вчинки посилюють потребу підлітка в соціальному заохоченні групи, особливо якщо він виріс в нормальному середовищі, де така дія засуджується. Також девіантні дії викликають осудження з сторони „нормальних” груп, навіть до виключення підлітка із такого суспільства. Це соціальне відчуження сприяє активізації спілкування підлітка з девіантним суспільством, зменшує можливості соціального контролю і сприяє подальшому посиленню девіантної поведінки і схильності до девіацій та адикцій. Для цієї ситуації характерно формування зворотної залежності між відносинами підлітка у родині і ступінню його

залучення у девіантну групу. В результаті девіантні вчинки з немотивованих становляться мотивованими.

Ми дійшли висновку, що криза підліткового віку має значний вплив на формування особистості підлітка. Підлітковість – період відчайдушних спроб „пройти через усе”. Потрапляючи в різні соціальні інститути у підлітка формуються або позитивні, або негативні якості особистості. Залучаючись до девіантних груп, підліток намагається утвердитися у суспільстві повноцінним її членом, навіть заперечуючи всьому позитивному у суспільстві своєю антисоціальною поведінкою.

Література

1. І.С. Булах Психологія особистості підлітка //Вікова та педагогічна психологія/ За ред. О.В. Скрипченко, Л.В. Волинська та ін. – К.: Просвіта, 2001. – С.175-232.
2. Л.С. Выготский Педагогика подростка /Собр.соч.: в 6-ти т., Т 4. Детская психология. – М.: Педагогика, 1984. – С.2-242.
3. Кон И.С. Психология ранней юности.– М.: Просвещение, 1989.– 255с.
4. Хрестоматия по истории психологии /Под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. – М.: Издательство МГУ, 1980. – С.122-142.

Л.Ю.Пузанова

ПРЕВЕНТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА ЯК ЗАСІБ ЗАПОБІГАННЯ АСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

В статье раскрываются особенности педагогической поддержки и превенции в предупреждении асоциального поведения подростков.

The article is dedicated peculiarities of pedagogical support and preventive activity to avoid unsocial teenager's behavior.

Існує банальна істина: краще запобігти хворобі, аніж потім її лікувати. Безумовно, цю тезу можна застосувати й до недуг моральних, які, на жаль, прогресують дуже швидко, зумовлені почасти неправильним вихованням. Тож на школу покладається важливе завдання – мінімізувати можливість

формування у підлітків негативних рис і якостей, забезпечити їх належну поведінку в соціумі.

Шляхи розв'язання цієї проблеми можуть бути найрізноманітнішими. Один із них - створення розгалуженої системи превентивного виховання.

Основу традиційного педагогічного процесу складає діяльність, котра реалізується корекційними методами. Така діяльність і методи в навчально-виховному процесі є не зовсім ефективними. Її наслідком є негативна мотивація. При корекційному методі школяра змушують займатися тим, що йому не цікаво, що в нього не виходить, робити дії, в яких він прогресує дуже повільно, або ж зовсім не прогресує. В зв'язку з цим негативна мотивація доповнюється й негативними емоціями.

Корекційний метод не враховує індивідуальності, задатки і потенції й структуру особистості, її можливості. Він індіферентний по відношенню до школяра.

Такий підхід „ламає”, а не розвиває і не реалізує індивідуальні особисті задатки та потенції учня.

Складні процеси, які існують в соціальному житті, актуалізує можливості превентивної діяльності в навчанні молоді, формуванні уміння орієнтуватися в складних питаннях таких як: соціально-класове і національне, загальнолюдське в житті людей; соціальне та етнічне в національному; національна свідомість і національний характер; ідеальне та ірраціональне в національному; мінливі і нерухомі елементи національного життя як процеси накопичення, зберігання та передачі інформації.

Зміни в практиці навчання та виховання, які сприяють виникненню умов для формування у школярів асоціальної поведінки, ідуть разом з проникненням в соціальну школу, зміст педагогічного процесу превентивного виховання. Про необхідність превентивного виховання писали П.П. Блонский, І.П. Гришаков, В.І. Куфаєв, І.А. Невський, А.С. Макаренко та ін. Вони вважали за необхідне попереджувати власне злочин (І.П.Гришаков); виявляти перші ознаки відхилення від норм поведінки та усувати первинні її прояви раніше, ніж вона набуде

ризьких форм (В. І. Куфаєв); змінювати умови життя дитини на краще (П.П. Блонський); організувати цілеспрямовану виховну роботу (А. С. Макаренко). Формуванню у студентів готовності до попередження асоціальної поведінки молоді різних вікових категорій присвячено роботи Л.В. Кондрашової.

І.П. Павлов [2,127] стверджував, що в педагогіці, як при лікуванні, головне поступовість і тренування. Погані звички прищеплюються без зусиль, як бур'ян, що росте без догляду. І не завжди добрий вчинок здійснюється сам по собі. Як і для будь-якої культурної рослини, має бути спеціально підготовлений ґрунт, створено умови, для нормального розвитку.

Всі педагоги-гуманісти у різні періоди становлення школи, приділяли велике значення клімату, атмосфері шкільного життя, характеру взаємовідношень між вчителем і учнями. „Школа, - вважає С. Френе, - на усіх ступенях мусить стати великою майстернею, де діти мають можливість пізнавати світ і працювати на користь для суспільства”[1,141].

Превентивне виховання – це система підготовчих та профілактичних дій педагога, спрямованих на запобігання формуванню в учнів негативних звичок, рис характеру, проявам асоціальної поведінки підлітків та організацію належного догляду за діяльністю школярів.

Завданням превентивного виховання передусім є забезпечення формування в учнів високих моральних якостей, які є головним чинником вибору способів поведінки. Адже він має здійснюватися на основі морально-правових знань, уявлень, поглядів, переконань, почуттів, які склались у нашому суспільстві і становлять суспільну свідомість, що справляє вирішальний вплив на формування свідомості індивідуальної. Превентивне виховання має сприяти формуванню в учнів моральних почуттів, які регулювали б їхню поведінку: почуття законності обраної мети, правомірності шляхів і засобів їх реалізації, справедливості, відповідальності, тощо. Завдяки превентивному вихованню в учнів мають вироблятися навички й звички високоморальної поведінки. Оскільки з рештою вся виховна робота спрямовується на виховання соціально-активної

особистості, наступним завданням превентивного виховання є формування в учнів активної соціальної позиції, тобто нетерпимого ставлення до проявів девіантної поведінки та аморальних вчинків, прагнення взяти участь у боротьбі з цими явищами, які, на жаль, ще спостерігаються в нашому житті, вміння протистояти негативним впливам. І, нарешті, завданням превентивного виховання, яке визначає характер всієї виховної роботи, є забезпечення подолання окремими учнями шкідливих звичок, що сформувалися внаслідок помилок і недоліків виховання.

Необхідно знайомити молодь з основними проблемами, які стають перед суспільством в цілому, і які займають індивідуальні долі. Превентивні дії педагогів повинні бути націлені на формування духовності, яка відображає культуру, традиції свого народу та причетні до культур інших країн.

Але в центрі превентивної діяльності педагогів повина бути особистість вихованця, тобто людина, яка звернена до людини, важливими рисами якої повинні стати відповідальність за свої дії та вчинки, його повага до інших людей і до самого себе.

Сьогодні гостро стоїть проблема активного опіру кожної особистості антигуманістичним тенденціям, які мають місце у житті. Превентивна діяльність мусить сформувати у кожного школяра опір цим тенденціям.

Превентивна діяльність педагога має етапний характер, та об'єднує в собі наступні етапи:

- встановлення взаємоповаги та взаєморозуміння, де виникає схильність школярів до педагогічного впливу, позитивна реакція на вимоги педагогів та стрімливість до співпраці і співтворчості у сумісній діяльності;
- формування у школярів потреби у довірі, руйнування психологічних бар'єрів, бажання бачити у вчителі друга, помічника у повсякденних справах;
- досягнення активної і творчої поведінки, прояви ініціативи, творчості у справах шкільного колективу;
- зміни відношення до учнів, забезпечення узгодження між очікуваннями учнів та його реальним соціальним статусом у

колективі, психологічного комфорту.

Превентивна діяльність педагога – це складна система, компонентами якої є:

- діагностика психологічного клімату та характеру міжособистих відношень у колективі одноліток;
- прогнозування (чи моделювання) - підбір для кожного учня кола спілкування, найбільш оптимального в педагогічному плані;
- планування-основний етап превентивної діяльності.;
- регулювання взаємовідношень;
- контроль взаємовідношень у класі.

Здійснюючи вивчення особистості в процесі психологічного дослідження необхідно враховувати загальні закономірності типологічного розвитку людини. Це, насамперед, стосується вікових особливостей. Для кожного віку існує специфічна ситуація розвитку, тобто певне співвідношення умов соціальної сфери і внутрішніх умов формування особистості. Молодші школяри емоційно вразливі. Відбувається диференціація сором`язливості, яка виявляється в реагуванні на людину, думка якої має значення для них. Розвивається почуття самолюбства, що виявляється в гнівному реагуванні на приниження їх гідності й позитивне емоційне переживання за визнання їх позитивних особистих якостей [3,73].

Дослідження показують, що не тільки старшокласники, та й учні молодших класів, чекають на визначення своєї особистості у педагога, однолітків. Саме у ситуації довірливого емоційного спілкування учень намагається реалізувати потребу в увазі, пошані, визначення своєї особистості.

Джерелом девіантної поведінки є погане відношення до особистості, байдужість до її успіхів, приниження почуття самоповаги. Таке відношення в системі „педагог-клас”, „вчитель-учень” породжує конфлікти у взаємодії сторін.

Наслідки виникнення конфліктів у шкільному житті дуже різноманітні:

- відсутність відкритості у спілкуванні педагога та учнів;
- відсутність об'єктивної самооцінки та оцінки один одного;

- неможливість поєднати педагогічний вплив та взаємодію в системі відношень „вчитель-учень”;
- неможливість переживати почуття відповідальності за кожного;
- очікування проявів несправедливості в взаємовідношеннях „вчитель-учень”;
- відсутність традицій у колективі;
- невміння використовувати вільний час школярів, ігнорування почуття гумору;
- неповага до таємниць та секретів учнів, відсутність спілкування по загальним питанням і проблемам, які турбують підростаючі особистості.

Особливо складно працювати у цьому плані з підлітками. Труднощі адаптації, делінквентність, депресія, психологічна дистанція з педагогами і часто з сім'єю призводить до конфліктних ситуацій. Підліток прагне до колективних форм діяльності. У криворізьких підлітків минулих поколінь це призводило до створення загонів „ бігунів ”, де готувався резерв для злочинного світу. Сьогодні це явище неактуальне, однак підлітки продовжують збиватися у довільні групи, критерієм знаходження у яких є варварське ставлення до свого здоров'я : токсикоманія, алкоголь, наркотики. Згубний вплив засобів масової інформації породив у молоді не лише хибну надію швидкого та легкого заробітку чималих сум грошей, але й стилю поведінки пропивання цих грошей у „літниках” та розтринькування у залах ігрових автоматів. Більшість криворізьких підлітків є комп'ютерно та автоматозалежними. Вони живуть у віртуальному світі, де кров, біль і життя можна придбати, де співчуттю не має місця. Як наслідок, на профілактичному обліку до 10% складають у Кривому Розі учні початкових класів.

Інший бік медалі це брак патріотичного виховання. Зневага до власної країни, нав'язана відразу до пустопорожніх обіцянок політиків, що 66,8% молодих українців не бачить перспективи життя у власній країні. Національне виховання є одним із головних пріоритетів, органічною складовою освіти.

Ми повинні краще вивчати наших учнів, їхні інтереси,

ставлення до вчителів, однолітків, батьків, до способу життя. А це безпосередньо сприяє вибору ефективних форм та шляхів підвищення ефективності виховного процесу, а саме:

- оновлення превентивного виховання на основі використання активних форм і методів виховного впливу на учнів, досягнень вітчизняної та зарубіжної педнауки, впровадження інноваційних технологій в діяльність вчителів -предметників, класних керівників, керівників гуртків та секцій;
- соціологізація школяра, перетворення його з об'єкта на суб'єкт виховного процесу;
- системно-цільове планування виховного процесу з питань превентивного виховання;
- стимулювання здорового способу життя і забезпечення позитивної соціальної орієнтації в процесі валеологізації навчально-виховного процесу.

Практична реалізація превентивного виховання здійснюється через інтеграцію виховних зусиль школи, сім'ї, позашкільних закладів.

В основі процесу навчання й виховання повинна бути увага, любов до дитини, бажання творити добро, небайдужість. А це забезпечить відносини партнерства, повагу до особистості дитини, вміння її зрозуміти, сприйняти як особистість з усіма її позитивними і негативними рисами.

Таким чином, аналіз наукової літератури та шкільної практики дозволяє сказати те, що недоліки у вихованні учнів пояснюються перш за все, низьким рівнем підготовки вчителя в можливості надати своєчасної педагогічної підтримки учню, який опинився у скрутному становищі, здійснення превентивної виховної діяльності у шкільному колективі і з кожним вихованцем окремо.

Труднощі у роботі вчителя—практика можливо пояснити недостатньою теоретичною розробкою різноманітних аспектів превентивної педагогіки і переважання методичних рекомендацій у корекції педагогічного впливу.

Сьогодні необхідна спеціальна підготовка вчителя до превентивної педагогічної діяльності з тим, щоб своєчасно усунути труднощі адаптації школяра та його соціалізації до

життя у суспільстві.

Література

1. Кондрашова Л. В. Превентивная педагогика: Учебное пособие – Кривой Рог : КГПИ, 2004. – С. 141.
2. Богданова О. С., Черенкова С. В. Нравственное воспитание старшеклассников: Книга для учителя – Москва: Просвещение, 1988. - С.127.
3. Волкова Н. П. Педагогіка: Посібник. – К., 2003. - С.73.

І.С.Зоренко

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ В ПРОЦЕСІ ВИКОРИСТАННЯ ІМІТАЦІЙНО-ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

В статтє рассмотрєны проблемы развития коммуникативных способностей школьников в процессе использования имитационно-игровых технологий на уроках английского языка.

In article problems of development of communicative abilities of schoolboys are considered during use of imitation-game technologies at lessons of the English language.

В зв'язку з докорінними перетвореннями, що відбуваються в сучасному суспільстві, не тільки зростає роль освіти, але й змінюються її функції, які полягають у перенесенні акцентів із системи знань на особистість учня, розвиток його духовних і моральних здібностей, це потребує формування умов для саморозвитку, самореалізації особистості, останнє неможливе поза розвитком їх комунікативних здібностей .

Український народ вступив в нову еру свого історичного розвитку. Разом з перспективами вільного розвитку Української держави відкрилися широкі можливості для розвитку освіти, науки, культури та інтеграції їх у світовий інтелектуальний простір. Важлива роль належить у цьому процесі школі, що покликана формувати нову людину - громадянина України. Все це стає неможливим без комунікації, тому в концепції національного виховання серед виховних завдань навчальних

закладів зазначається: “розвиток комунікативних здібностей та становлення соціальної зрілості особистості”.

Проблема ефективності спілкування набула за останній час великого значення. Вона інтенсивно досліджується в працях багатьох науковців /О.О. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, І.А. Зимня, Є.І. Пасов, І.В. Рахманов, О.В. Мудрик, Є.О. Маслико, Є.П. Шубін, В.Л. Скалкін, Р.П. Мільруд, Л.О.Никонова та ін./.

Вивчення іноземної мови в сучасних освітніх закладах носить практичний характер. Викладання її повинне забезпечувати єдність навчання й виховання учнів, стійке оволодіння основ іноземної мови, вміння застосовувати набуті знання в мовленнєвій діяльності.

Англійська мова дає можливості формувати у школярів здібності спілкуватися /комунікативні уміння/, які необхідні людині як члену суспільства, члену колективу.

Вивченням питання імітаційні технології займалися такі вчені: І.А. Зязюн, І.П. Іванов, Л.В. Кондрашова, Т.І. Левченко, Т.К. Мухіна та інші. Синтетичних праць, що були б спеціально присвячені дослідженню проблеми формування комунікативних здібностей школярів засобом ігрових технологій навчання на уроках іноземної мови ми не зустрічали. Це дало підставу вважати обрану наукову проблему недостатньо вивченою й сприяло обранню теми нашого дослідження.

В психологічній літературі можна знайти визначення комунікації, як окремого випадку спілкування, пов'язаного з обміном інформації.

Як зазначав О.О. Леонтьєв, комунікативність – це процес чи процеси, які здійснюються всередині певної соціальної спільноти - групи, колективу, суспільства в цілому, процеси, по суті, не міжіндивідуальні, а соціальні. Вони виникають в силу потреб суспільства, суспільної необхідності.

Узагальнене визначення поняття “комунікація” можна знайти в працях Н.Д. Волкової, Е.І.Пасова, Е.П. Шубіна та ін.

Таким чином, комунікація - є формою зв'язку, процесом повідомлення інформації за допомогою технічних засобів, актом спілкування між двома або більше індивідами, процесом

передачі інформаційного, емоційного чи інтелектуального змісту.

Комунікативні здібності – це психологічне утворення особистості, яке допомагає вирішувати проблеми спілкування. Комунікативні здібності включають у себе (перцептивні особливості, емпатію, комунікативні вміння) та вирішують проблеми взаємодії у системі „учитель-учень”, „учень-учень”.

Серед вчителів середньої загальноосвітньої школи ми провели анкетування. Мета даного анкетування - з'ясувати, наскільки обізнані вчителі в трактуванні поняття “комунікативні здібності”, “співпраця”, “спілкування”, яку роль вони відводять цим категоріям в підвищенні результатів навчально-виховного процесу, та чи застосовують вони нові педагогічні технології.

Ми запропонували вчителям такі запитання:

1. Назвіть фактори, що забезпечують результативність взаємодії вчителя і учнів на уроці.
2. “Комунікативні здібності”, як ви розумієте це поняття?
3. Роз'ясніть поняття “педагогічна взаємодія”, “комунікативні уміння”, “співпраця вчителя і учнів”.
4. В якій ролі виступає учень на уроці: як об'єкт чи суб'єкт навчального процесу?
5. Які умови забезпечують результативність розвитку комунікативних здібностей учнів на уроці?

Аналіз одержаних результатів показав наступне. Більшість вчителів (57%) серед факторів, що забезпечують результативність розвитку комунікативних здібностей учнів на уроці, зазначили створення позитивного емоційного клімату на уроці.

Менша частина вчителів (37%) назвали комунікативні здібності, як фактор, що забезпечує результативність спілкування учнів на уроці.

Переважна більшість вчителів (55%) чітко і правильно сформулювали визначення терміну “комунікативні уміння”, чітко і логічно роз'яснили суть поняття “комунікативні здібності”.

Решта вчителів (45%) припустилася незначних помилок в тлумаченні терміну “комунікативні уміння” та „комунікативні здібності”, проте суть цих понять була розкрита.

Що до ролі учня в навчально-виховному процесі, переважна більшість вчителів (60%) зазначили, що учень є об'єктом навчального процесу. Менша частина (40%) у своїх відповідях вказали, що учень виступає суб'єктом навчально-виховного процесу.

Серед відомих форм педагогічної взаємодії на уроці, більшість вчителів (60%) використовують традиційні, стандартні форми педагогічної взаємодії. Імітаційно-ігрові форми використовують 24% вчителів. Проте частотність застосування дуже низька: приблизно 1 раз на 3-4 місяці. 13% вчителів використовують постійно в своїй роботі нові і нестандартні форми педагогічної взаємодії. Серед умов, що забезпечують результативність взаємодії вчителя і учнів на уроці, частіше за все згадуються умови, визначені нами, а саме: особистісний підхід у навчально-виховному процесі, гуманізація навчально-виховного процесу, активізація спілкування, позитивний емоційний клімат на уроці.

Діагностичний зріз проводився з метою виявлення рівнів комунікативного розвитку умінь. Для цього були використані завдання, які містили в собі комунікативну спрямованість. Це і рольова гра, де учням потрібно було, за допомогою допоміжних слів, привітатися з різними людьми при різних обставинах (американським другом, вчителем, познайомити своїх батьків зі своїм вчителем англійської мови), школярам пропонувалося завдання відповісти на запитання, які потребували певних мовленнєвих вмінь, та дати додаткові тлумачення своїх відповідей, якщо ситуація вимагала цього. Наступне завдання було спрямоване на виявлення в учнів вміння зрозуміло висловлювати власні думки, дискутувати. Вони аналізували проблемні ситуації, розв'язання яких залежало від умінь виявити причину проблеми і умінь донести свою думку до інших. Інше завдання повністю вимагало активної участі учнів у складанні діалогів, вміння вести розмову, слідувати за ходом думок своїх однокласників і

певним чином висловлювати свої пропозиції, ідеї, шляхи розв'язання проблеми. Восьмикласників ми забезпечили довідковими матеріалами; списком основних слів, виразів та кліше, які допомагали їм під час дискусій.

Опрацювання учнями всіх цих завдань, їх відповіді в процесі активного діалогічного режиму роботи на уроці дозволили з'ясувати більш конкретно наявність вмінь вести бесіду на будь-яку тему. . Наведемо деякі приклади.

Так, на кожному уроці систематично використовували питально-відповідні вправи, головною метою яких є отримання інформації. Слід зазначити, що питання завжди несуть у собі комунікацію, вони спрямовані на співрозмовника, вимагають відповіді. Використання таких запитань спонукало учнів використовувати не тільки наданий дидактичний матеріал (текст, малюнок), але й активно застосовувати свої раніше набуті знання, життєвий досвід для висловлювання власних думок.

За допомогою питально-відповідних вправ, на кожному уроці проводили мовленнєву розминку. Але, щоб учні не “звикли” до питань, і не ставилися до них формально, ми намагалися змінювати питання, ставити нові, з часом поступово вводили в коло запитань, стосовно особистості учня, його справ, життя класу, міжнародних стосунків.

Питання пропонувалися всім учням підгрупи (фронтально-послідовна форма роботи), парами (індивідуальне підключення), окремим учням для відповіді з місця чи перед класом. Залежно від обставин, мети та етапу уроку, серія запитань мала комунікативну спрямованість.

Практично ми переконалися, що:

а) питально-відповідні вправи належать до дуже мобільних, простих та разом з цим комунікативних форм роботи, які розвивають навички усного мовлення;

б) реплікові вправи, під час виконання яких учні самі створюють зміст висловлювання та вільно обирають форму його вираження, спираючись на вже раніше засвоєний мовленнєвий матеріал, значно активізують навчальний процес. Наприклад, твердження-запитання (репліка-відповідь виражає здивування,

сумнів, бажання, отримати додаткові відомості), твердження-твердження (репліка-відповідь виражає підтвердження, згоду, обіцянку і т.д.) твердження-заперечення (репліка-відповідь виражає незгоду, протест і т.д.). І хоча реплікові вправи – один з ефективних прийомів роботи, але вони не можуть самі собою сформувати в учнів уміння вести бесіду, приймати участь у діалозі;

в) умовні бесіди проводилися переважно на етапі закріплення і були спрямовані на зняття іншомовно-мовленнєвої невпевненості учнів, усунення у них бар'єрів спілкування. Ми намагалися встановити цілісний контакт з учнями І (експериментальної) підгрупи, повернути їхню увагу, спонукати їх до участі в навчально-пізнавальній діяльності.

Різноманітність розмовних тем обраних ролей та мовленнєвих стилів, створення невимушеної ситуації допомагали проведенню умовної бесіди на найвищому рівні.

Під час уроків ми намагалися удосконалювати в учнів уміння невимушено вести розмову. Задля цього активно використовували методику формування умінь діалогічного мовлення.

Навчання діалогічного мовлення складалося з трьох основних етапів:

I. Навчання діалогічної єдності:

II. Робота над діалогічним зразком:

Додаткові завдання:

- закінчіть (почніть) діалог по-іншому;
- поміняйте репліки, щоб вийшло логічно послідовне висловлення;
- перекажіть діалог від першої особи.

III. Складання власного діалогу.

Використання на кожному уроці різних ігор (мовленнєвих, спрямованих на навчання діалогічного та монологічного мовлення; ігор з навчання спілкуванню; різних ділових ігор) було спрямовано на удосконалення мовленнєвої практики володіння іноземною мовою. Це були ігрові вправи для мовленнєвої розминки, ігри на здогадку, рольові ігри, та

ділові. Мета кожної з них складала мовленнєве тренування учнів восьмого класу.

Після завершення експериментального навчання, було проведено контрольний зріз у I та II підгрупах 8-А і 8-Б класів, щоб виявити зрушення у процесі формування комунікативних умінь учнів на уроках англійської мови. Для цього ми використали завдання комунікативної спрямованості. Завдання: висловити свою власну думку, пов'язану з майбутнім вибором професії, роботи, місця проживання тощо.

Експеримент показав, що використання імітаційно-ігрових технологій на уроках англійської мови підвищує якість знань, викликає цікавість до предмету, приводить до прояву міжособистих відносин типу "вчитель-учень", "учень-вчитель", знімає напругу і робить атмосферу уроку психологічно більш легкою і невимушеною, а саме головне, що ігрові форми навчання англійській мові формують пізнавальний інтерес.

Як показало опитування учнів, після експерименту 31% учнів сказали, запропоновані уроки – це засіб підвищення оцінки, інші 39% винесли на перше місце можливість проявити себе. Дізнатися про цікаве, яке виходить за межі шкільної програми – 20%; 10% учнів відмітили можливість самостійних дій. Багатьох зацікавили імітаційно-ігрові уроки, незвичне оформлення кабінету, робота з додатковими джерелами лінгвістичних знань.

Таким чином, використання на уроках англійської мови імітаційно-ігрових технологій навчання забезпечує розвиток комунікативних здібностей учнів як одного з вирішальних факторів підвищення ефективності навчально-виховного процесу в школі. Пізнавальна діяльність учнів експериментальної підгрупи активізувалася за допомогою респонсивних вправ (питально-відповідні; реплікові), умовних бесід. На кожному уроці англійської мови працювали над удосконаленням в учнів умінь невимушено вести розмову. Задля цього широко використовували поетапну методику формування умінь діалогічного мовлення в системі "учень-учень".

Література

1. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы// Иностранные языки в школе. – 2002. – №2. – С.18-21.
2. Елухина Н.В. Обучение аудированию в русле коммуникативно-ориентированной методики// Иностр. яз. в школе. – 1989. - №2. – С. 28-36.
3. Кабанова-Меллер Е.Н. Психология формирования знаний и навыков у школьников. Проблема умственной деятельности. – Автореф... канд. пед. наук. – М.: Просвещение, 1962. – 250 с.
4. Кондрашова Л.В.,Вижевская М.Г., Савченко Л.А. Имитационно-игровое обучение в высшей школе. – Кривой Рог, 2001. – 167 с.
5. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе: Пособие для учителя/ Под ред. Е.И. Пассова, В.В. Царьковой. – М.: Просвещение, 1993.
6. Нехорошева А.В. Из опыта работы по проектной методике// Иностранные языки в школе. – 2002. - №1. – С. 18-21.
7. Павлова С.В. Обучение иностранному произношению на коммуникативной основе// Иностр. яз. в школе. – 1990. - №1. – С. 29-32.
8. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. – М.: Просвещение, 1988. – 223 с.
9. Пассов Е.И. и др. Учитель иностранного языка, мастерство и личность. – М.: Просвещение, 1983. – 207 с.
10. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иностранному языку. – М.: Просвещение, 1991. – 159 с.

ЗМІСТ

Л.В.Кондрашова. Підготовка майбутніх педагогів до спілкування	3
Л.В.Бешеvecь. Проблема відповідального ставлення студентів до навчання	10
О.М.Копилова. Громадська свідомість, як складова формування професійних цінностей у студентів педуніверситету.....	16
Н.В.Волкова. Високий рівень інформаційної культури як обов'язкова риса високодуховної особистості	22
С.В.Щербина. Задачний підхід та принцип роліової перспективи у педагогічному процесі — основа активізації професійної позиції студентів	29
О.І.Копіца. Діалогічна взаємодія як засіб вирішення конфліктів у ВНЗ	35
О.С.Білоус. Особистісно орієнтоване навчання як чинник стимулювання творчої активності студентів	41
С.П.Білоконний. Підготовка вчителя історії до творчої педагогічної діяльності	47
О.В.Марк. До проблеми формування професійної компетенції майбутніх викладачів-філологів засобами діалогічних ситуацій	52
О.Г.Каверина. Развитие интегративных характеристик педагога в условиях профильного обучения иностранному языку будущих инженеров	57
Ю.О.Саунова. Виховні можливості навчально-виробничої практики у формуванні екологічної свідомості майбутнього вчителя біології	69
О.О.Гаврилюк. Роль позааудиторної роботи в системі формування комунікативної культури майбутніх учителів.....	84
О.В.Бондаренко. Стан проблеми формування готовності до краєзнавчої роботи у практиці загальноосвітньої вищої школи	90
Н.Ю.Дуднік. Формування готовності студентів до самоменеджменту як актуальна проблема	100

О.В.Малихін. Володіння іноземною мовою – ефективний засіб здійснення самостійної навчальної діяльності студентів вищого педагогічного закладу	106
О.В.Гладка. Структура готовності майбутніх учителів іноземної мови до особистісно-орієнтованого навчання старшокласників	124
Л.О.Савченко, Ю.О.Зенькович. Вивчення проблеми ціннісної компетентності в умовах вищої школи	132
В.В.Садова. Розвиток професіоналізму педагогів засобами методичної роботи	139
Л.В.Петько. Психолого-педагогічні чинники формування соціально-комунікативної активності у підлітків	144
Н.В.Долгая. Гуманізація педагогічного процесу як провідна умова духовного виховання старшокласників	153
А.М.Король. Особливості творчих завдань та впрів з формування творчої діяльності учнів	160
І.В.Лов'янова. Можливості змісту освіти у процесі формування інтелектуальних умінь старшокласників	168
Ю.В.Рева. Гуманістична гармонія освітньо-виховного процесу – надійна основа розвитку особистості учня	175
Р.В.Кондратенко. Різні підходи до вивчення змісту та структури відповідальності	190
Н.О.Чувасова. Дидактичні умови підвищення ефективності діалогічного навчання у формуванні пізнавальної активності старшокласників	198
Н.І.Білоконна. Розвиток мовлення молодших школярів як психолого-педагогічна та методична проблема	208
І.А.Кравцова, О.Поддубняк. Психологічні і лінгвістичні основи методики навчання грамоти шестирічних першокласників	212
І.А.Кравцова, І.І.Шпачук. Молодіжні клуби як складова ланка позашкільної освіти і виховання підлітків та молоді	218
О.А.Павлик. Лінгводидактичні особливості розвитку писемного мовлення на уроках близькоспорідненої мови	223
М.Ярошенко. Закономірності психічного управління довільними рухами музиканта при читанні нот з аркуша	231

І.Ю.Серьогіна. Характеристика самоконтролю учнів як компонента навчальної діяльності	238
Н.І.Зеленкова. Формування пізнавальної самостійності старшокласників у навчальному процесі	247
Л.С.Цоуфал. Теоретичні основи комунікативно-діяльнісного підходу до навчання мови	252
Ю.С. Коровкіна. Девіантна поведінка та особистість підлітка	258
Л.Ю.Пузанова. Превентивна діяльність педагога як засіб запобігання асоціальної поведінки молодших школярів	264
І.С.Зоренко. Розвиток комунікативних здібностей школярів в процесі використання імітаційно-ігрових технологій на уроках іноземної мови	271

Наукове видання

**ПЕДАГОГІКА
ВИЩОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ**

**Збірник наукових праць
Випуск 12**

Російською та українською мовами

Головний редактор:

В.К.Буряк

Відповідальний за випуск:

заступник головного редактора

Л.В.Кондрашова

Підписано до друку 15.09.2005.

Формат 60x84 1/16. Папір офсетний. Гарнітура Times.
Друк офсетний. Ум.- др.арк.- 16,44. Обл.- вид.арк. – 13,00.
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.