

7'2004

ПЕДАГОГІКА

вищої та середньої школи

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

**ПЕДАГОГІКА
ВИЩОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ**

***Збірник наукових праць
Випуск 7***

**Кривий Ріг КДПУ
2004**

ББК 74.2+74.58

Редакційна колегія:

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

**Затверджено постановою президії Вищої атестаційної комісії України
від 12.06.02р. №1-05/6**

Педагогіка вищої та середньої школи:

Збірник наукових праць / гол. редактор - доктор педагогічних наук,
професор Буряк В.К.- Кривий Ріг: КДПУ, 2004. – Вип7. - 286с.

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

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

ББК 74.2+74.58

Педагогіка вищої та середньої школи:

Сборник научных работ / гл. редактор – доктор педагогических наук,
профессор Буряк В.К. – Кривой Рог: КГПУ, 2004. – Вип.7. - 286с.

ББК 74.2+74.58

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

Материалы сборника представляют интерес для широкого круга научных
работников.

**Друкується за рішенням Вченої ради Криворізького державного
педагогічного університету від 12.12.02 протокол №5**

ISBN 996-7406-29-6

**© Криворізький державний
педагогічний університет**

СТУДЕНТ ХХІ СТОЛІТТЯ: ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ

В статтє рассматриваются проблемы ценностных ориентаций студентов. Представлен их сравнительный анализ у учащейся молодежи педагогической и экономической высшей школы.

The article deals with some problems of value orientations in students' life. The analysis of value orientations in students' life in higher educational establishments of economy and pedagogy is provided.

Становлення незалежної держави стимулює виникнення нових світоглядних настанов та цінностей студентства, так як воно найбільш сприятливе до процесів суспільної трансформації. Становлення сучасної молоді відбувається під час складних умов формування нових відносин

Треба зазначити, що для визначення поняття „цінності” використовується термін „загальнолюдські цінності”, згідно з яким 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 духовної кризи, оздоровлення економіки та політичного життя суспільства та інші. Сьогодні потрібно не лише розмірковувати над цими поняттями, а й 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.Гащенко, А.Г.Здравомислова, Л.С.Виготського, П.О.Куделі, Д.О.Леонтьєва, Л.І.Леденьової, В.Т.Лісовського, Т.Н.Мальковської, Н.Паніної, А.В.Русенького, Н.А.Трикоз, Г.В.Цесарського, В.О.Ядова та інших.

Обговорюється означена проблема і на конференціях як міжнародних, так і всеукраїнських: „Формування професіоналізму вчителя: проблеми, пошуки рішень на рубежі

століть" (республіка Беларусь. м. Барановичи), „Виховна парадигма в системі національної вищої школи: головні складові та джерела" (Україна, м. Дніпропетровськ).

На жаль, поки що відсутній порівняльний аналіз ціннісних орієнтацій студентів різних країн, державних та комерційних вищих навчальних закладів тощо. Тому нами зроблена спроба частково усунути означену проблему через проведення порівняльного аналізу ціннісних орієнтацій студентів економічної та педагогічної вищої школи м. Кривого Рогу.

Під ціннісними орієнтаціями ми використовували визначення, що пропонується науковцями під керівництвом В.Г. Городяненка, це соціальні цінності, які спрямовують діяльність та соціальну поведінку особистості і поділяються нею.

Експериментальне дослідження було проведено на базі І курсу Криворізького економічного інституту Київського національного економічного університету, спеціальність - економіка підприємств (59 чоловік) та ІІ курсу Криворізького державного педагогічного університету, спеціальність дизайн та реклама, в опитуванні приймало участь 33 студента.

Аналізуючи відповіді на запитання анкети „Чим приваблює Вас вища освіта" студенти економічної вищої школи визначили наступні перші чотири позиції: можливістю стати освіченою людиною - 16,5%, можливістю у майбутньому займати високе суспільне положення - 14,8%, можливістю у майбутньому багато заробляти - 14,8% та можливістю отримати професію, яка мені цікава - 14,2%. Студенти педагогічного вузу на перше місце ставлять можливість отримати професію, яка мені цікава - 72,7 %, на друге – можливість найбільш повно реалізувати свої здібності - 54,5 % (серед студентів економічного вузу лише - 11,8 % обрали цей показник), на третьому місці - 53,1 % можливість стати освіченою людиною, на четвертому можливість спілкування з цікавими людьми – 30 %.

На запитання „У якій мірі Вас влаштовує вуз, в якому Ви навчаєтесь?" відповіло "повністю задовольняє" лише 17,7% студентів економічної вищої школи та 24% педагогічної, а "не

повністю задовольняє" більше з педагогічного навчального закладу, ніж з економічного 75,7 % та 14,2 %.

Пропонуючи студентам наступне питання, ми намагалися з'ясувати, що саме не влаштовує у роботі навчального закладу. Так як майже 99 % студентів-педагогів влаштовує навчальний заклад, то відповіді на це запитання вони не давали. Серед студентів-економістів відповіді розташувались у наступному порядку: праця за такою спеціальністю пов'язана з тяжким навантаженням - 2,4%, кожен десятий студент вважає, що обрана спеціальність має мало можливостей для творчості, однакова кількість студентів (по 0,6%) вказали на те, що їм не вистачає здібностей для оволодіння цією спеціальністю та з такою спеціальністю легко стати безробітним.

На наш погляд, цікавими є відповіді, які відображають погляди студентів щодо закінчення вищого навчального закладу. Так аналіз отриманих даних свідчить, що студенти обох вузів мають бажання організувати власну справу, треба зазначити, що цей показник вище серед студентів спеціальності „Дизайн та реклама” (відповідно 54,5% та 16,5% серед студентів спеціальності „економіка підприємств”). Наведені дані зайняли перше місце серед 14 запропонованих студентам варіантів відповідей. На другому місці опинилися наміри студентів працювати за спеціальністю у держсекторі - 21,2% майбутніх педагогів та 10% серед майбутніх економістів. Але далі ми бачимо розбіг у намірах, так на третьому місці: 15% студентів педвузу планують навчатися в аспірантурі, четверте місце :бажають отримати другу вищу освіту та працювати за спеціальність у не державному секторі - по 12%, п'яте місце (по 6%): поділили між собою наміри щодо організації власної справи не пов'язаної з отриманою мною спеціальністю, бажання займатися чим завгодно, тільки щоб добре платили та чим завгодно, тільки б не бути безробітним. Останнє шосте місце – це прагнення продовжити навчання за кордоном - 3%. Серед студентів економічної вищої школи відповіді розподілилися наступним чином: 3 місце (7,7%) – бажають працювати за спеціальність у не державному секторі (у студентів педагогів цей показник стоїть на четвертому місці). А бажання отримати другу вищу освіту співпадає у студентської молоді незалежно

від обраної спеціальності, в обох випадках результати зайняли 4 місце. 3,5% (5 місце) студентам було складно визначитись з планами на майбутнє. Тільки 1,8% майбутніх економістів планують продовжити навчання за кордоном, хоча дана відповідь і займає однакове, 6 місце в обох випадках. Згодні працювати у держсекторі не за спеціальністю лише 1,2% майбутніх економістів і жодна людина серед педагогів. Працювати не за спеціальністю у недержавному секторі такі ж самі - 1,2% майбутніх економістів і ні одного педагога. Інші варіанти відповідей не запропонували студенти а ні педагогічної, а ні економічної вищої школи.

Ми намагалися з'ясувати найголовніші життєві цінності студентів. Їм було запропоновано обрати з 17 найбільш важливих 6. Ми отримали наступні результати: на першому місці: гарні друзі - 84,8% студентів спеціальності „Дизайн та реклама” та 27,7% студентів економістів. На другому для майбутніх педагогів є кохання 78,8%, для економістів - це сім'я 27,1%. Педагоги сім'ю поставили на третє місце - 66,6%. На цій позиції у економістів знаходиться кар'єра - 26,6%, а педагоги їй відвели 4 місце. Економісти ж коханню віддали 4 місце. В той же час однакове відношення є у студентів обох навчальних закладів до матеріальної стабільності (57,5% та 17,7%), свободи (57,5% та 11,8%) та цікавій професії. Творчість є найбільш важливою цінністю для студентів спеціальності „Дизайн та реклама” - 51,5% та 5,9%, а багатство зайняло 12 позицію, для економістів - це найбільш важливий показник, він знаходиться на дев'ятій позиції. Популярність та суспільне визнання займають лише 13 позицію у студентів педагогічної вищої школи, а у економістів лише 16 з 17 можливих.

Зовсім різне бачення студентів, до того що саме сприяє життєвому успіху. На думку економістів - це ділова хватка, підприємливість, потім високий професіоналізм та впливові друзі, наявність зв'язків, а вже після цього працелюбність. Вражає, що чесність, порядність стоїть у педагогів на 6 місці а у економістів на 7. Щасливому випадку, везінню відведено 7 та 6 місця. Турбує той факт, що однакове 5 місце зайняло вміння використовувати будь-які засоби для досягнення життєвого успіху. Такі наміри, на нашу думку, у майбутньому будуть

сприяти проявам девіантної поведінки, як серед педагогів так і серед економістів.

Можна пояснити чому саме на перше місце серед життєвих цінностей студенти обох вузів поставили гарних друзів. На їх думку, досягти успіху у житті можливо завдяки впливовим друзям та зв'язкам, це відповідно 33,3% та 11,2%.

Наше опитування свідчить про те, що молодь не очікує від держави допомоги, тому що з двох суджень 66,6% педагогів та 15,9% економістів обрали наступне: „Кожна людина сама повинна вирішувати свої матеріальні проблеми, не очікуючи допомоги від держави”.

На думку студентів у природі все живе має рівні права на існування, нічого не може бути знищено в угоду інтересів людини (75,7% та 24,2%), це свідчить про небайдужість студентів до природи рідного краю. Але турбує висвітлені нахили до девіантної та деликвентної поведінки студентів, як педагогічного, так і економічного вузу, через те, що 42,4% педагогів та 14,8% економістів вважають, що якщо закони відстали від життя, то необхідно діяти в залежності від обставин, обходити їх. 63,6% майбутніх вчителів та 29,5% економістів обрали твердження, що людина – творець власної судьби, він повинен бути вище за будь яких обставин, не зважаючи на те, що сьогодні значний вплив на молодь України з боку різних релігійних установ, в той же час у студентів будь якої спеціальності домінує раціоналізм.

Таким чином, проведене дослідження дозволило виявити ціннісні орієнтації сучасної студентської молоді. Незважаючи на те, що у дослідженні приймали участь студенти різних вузів значних розбігів у ціннісних орієнтаціях немає. Молодь є найбільш сприятливою категорією населення до процесів трансформації суспільства. Аналіз отриманих даних дозволяє зробити висновок, що більшість студентів орієнтована на індивідуалізм, не орієнтована на допомогу від держави, схильна до ігнорування законів і навіть за деяких обставин їх порушувати. Порівнюючи отримані результати з наведеними у науковій літературі ми бачимо зміщення цінностей у студентства. Загальнолюдські цінності в ієрархії моральних переконань молоді є другорядними. Орієнтири сучасних

молодих людей є більш реалістичні, приземлені. А відповідно потрібні нові підходи до організації виховної роботи у молодіжному середовищі. Подальшу свою роботу ми бачимо у з'ясуванні мотивів вибору студентів.

Література

1. Паніна Н. Молодь України: структура цінностей, соціальне самопочуття та морально-психологічний стан за умов тотальної аномії// Соціологія: теорія, методи, маркетинг, 2002. – №1
2. Подлесная Л.С. Общечеловеческие ценности и глобализация: возможности и проблемы // Грані Науково-теоретичний і громадсько-політичний альманах , Дніпропетровськ, 2002. – №4 (24)
3. Архангельська Д.С. ціннісні орієнтації сучасного студентства // Виховна парадигма в системі національної вищої школи: головні складові та джерела: Дніпропетровськ, 2003
4. Цесарский Г.В. психологический взгляд на ценностные ориентации современной учащейся молодежи// Формирование профессионализма учителя: проблемы, поиски, решений на рубеже столетий. Барановичи, Беларусь, 2000

Л.І.Крамаренко

ІНТЕРЕС ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ - ВАЖЛИВА ПЕРЕДУМОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В статье интерес к научно-педагогическим знаниям рассматривается как важное средство профессионального становления личности, раскрываются пути его формирования в учебном процессе высшей школы.

The article considers the interest to the pedagogic-scientific knowledge as a main means of professional making of a person; ways of its forming in a high school's training process are shown.

Підвищення ролі людського фактору в демократизації сучасного суспільства значно ускладнює функції педагога і

передбачає пошук шляхів модернізації професійної підготовки тих, хто обрав об'єктом своєї діяльності вчительську працю.

Завдання полягає в тому, щоб удосконалювати якість підготовки педагогічних кадрів. Важливим аспектом проблеми є виховання позитивної мотивації, стійкого інтересу до праці вчителя. В науковій літературі інтерес розглядається як джерело, фактор формування майбутніх спеціалістів педагогічних професій, засіб і умова підвищення рівня професіоналізму майбутніх педагогів.

Проблема інтересу була в центрі уваги вчених-педагогів та вчителів-практиків у різні періоди становлення педагогічної теорії. Ще Я.А.Коменський в праці „Велика дидактика” визначав інтерес як співвідношення серйозного і цікавого, позитивного емоційного ставлення учнів до процесу оволодіння знаннями. Він говорив про необхідність і корисність інтересу для забезпечення легкості, доступності і міцності засвоєння знань. Ідеї Я.Каменського знайшли свій розвиток в працях М.О.Добролюбова, П.Ф.Каптерєва, Д.І.Писарєва, К.Д.Ушинського, які розв'язували питання походження інтересу, етапів його становлення, залежності рівня його розвитку від методів виховання.

Розкриття інтересу як саморегулятивної характеристики людини, що взаємодіє з навколишнім світом, уточнення його психологічної сутності як взаємозв'язку зовнішнього і внутрішнього подається Б.Г.Ананьєвим і Л.С.Рубінштейном. Ці вчені великого значення надавали інтересу як фактору, що впливає на вибір людиною життєвого і професійного шляху. С.Л. Рубінштейн вважав, що через інтерес „виявляються два аспекти керування вибором професії: взаємодія через самого індивіда і удосконалення ситуації, в якій здійснюється вибір” [3,26]. Це твердження знайшло подальший розвиток і обґрунтування в роботах М.Х.Титми, котрий вважав, що воно особливо значиме під час розв'язання кадрової проблеми, зокрема, при професійній орієнтації і підготовці вчительських кадрів [4].

В дослідженнях Л.С.Виготського, М.Ф.Добриніна, Д.Б.Ельконіна, Л.І. Божович, Г.І.Щукіної і в більш пізніх працях Б.Г.Афанасьєва, А.А.Бодалєва, Л.С.Славіної, А.М.Леонтьєва,

Н.Г.Морозової і інших показано, що становлення і розвиток інтересу є складним і багатоплановим процесом. Багатогранне і глибоке обґрунтування проблеми формування пізнавальних інтересів учнів маємо в книгах Г.І.Щукіної. Різноманітні аспекти використання інтересу в підготовці студентів до педагогічної діяльності розкрито в працях О.О.Абдулліної, Т.Т.Горелової, Л.В.Кондрашової, Н.В.Кузьміної, В.О.Сластеніна, Н.Д. Хміль та інші.

В науковій літературі немає єдиного трактування поняття „інтерес”. Одні автори розглядають його як якість діяльності, інші — як рису особистості, для третіх - це мета діяльності, засіб досягнення цієї мети і її результат. Специфіку інтересу автори визначають за особливостями діяльності. Г.І.Щукіна під пізнавальним інтересом розуміє не будь-який інтерес до предмета, а лише той, що пов'язаний із суттю пізнавальної діяльності і який характеризується динамічністю, поступальністю руху, переходом від зовнішнього до сутності, глибокими зв'язками, закономірностями фактів, явищ, що вивчаються. [5,13]. І.Т.Іванов вважав, що інтерес - це активне пізнавальне ставлення особистості до певного об'єкта чи виду діяльності [2,68]. С.Л.Рубінштейн суть інтересу вбачав у зосередженні людини на певному предметі думок, пов'язуючи його з діяльністю свідомості, із свідомим ставленням до процесу пізнання [3,630].

Інтерес визначається як ставлення до предмета (Б.М.Теплов), психічна активність, свідоме прагнення особистості до предмета (М.Ф.Беляєв), джерело мотиву (І.М.Цветкова), значимість для особистості тієї чи іншої діяльності (М.Ф.Добринін).

Спільним для всіх наведених визначень інтересу є прагнення авторів виділити специфічні прояви психіки, різноманітні її особливості. Різноманітність поглядів на сутність інтересу є свідченням складності і багатогранності наукових підходів, багатоплановості діяльності і об'єктів дослідження. При цьому далеко не всі аспекти інтересу знайшли повне висвітлення в науковій літературі.

Оволодіння учительською професією достатньо складний і довготривалий процес. Становлення учителя-

професіонала визначається не тільки стійкістю пізнавальних інтересів студентів, які вибрали своєю сферою вчительську працю, але й інтересами, що визначають результативність педагогічної діяльності, ефективність навчально-виховного процесу.

Учительська праця — динамічне, комплексне явище, в якому пізнавальні інтереси виступають лише одним із аспектів професійного зростання майбутнього педагога. У зв'язку з цим актуалізується проблема професійного інтересу. Суть її в тому, щоб розглядати інтерес не тільки як ставлення до системи знань з певного предмета, але і як розмаїття відношень до педагогічної діяльності. Об'єктом професійного вчителя є педагогічна праця у всій різноманітності її реальних проявів, зв'язків і стосунків. Інтерес до педагогічної праці поєднує в собі багато аспектів, без виявлення позитивного ставлення до яких не можна досягнути високого рівня професіоналізму майбутніх педагогів.

Інтерес до науково-педагогічних знань є важливою складовою професійного інтересу, який розглядається як змінюване ставлення до змінюваного об'єкта. Під час розгляду об'єкта професійного інтересу на перше місце виступає педагогічна діяльність, зацікавлення якою неможливе без позитивного ставлення студентів до процесу оволодіння педагогічною теорією.

Мета нашої статті полягає в розгляді інтересу до педагогічної теорії як важливої складової інтересу студентів до педагогічної діяльності, як об'єкта професійного інтересу вчителя, в конкретизації його ознак і якісних показників. Ми вважали, що при визначенні якісних характеристик професійного інтересу майбутніх педагогів треба виходити із специфіки педагогічної діяльності, послідовне зацікавлення якою і складає процес збагачення інтересу, перетворення його в складну особистісну освіту, що визначає результативність учительської праці.

В такому разі набуття студентами наукових педагогічних знань, оволодіння педагогічною теорією, яка розкриває наукові основи педагогічної діяльності, є важливою ланкою в професійному зростанні майбутніх педагогів. Від того, наскільки студент виявляє позитивне ставлення до науково-

педагогічних знань, володіє вмінням використовувати їх як інструмент педагогічного впливу залежить рівень його професіоналізму, творче розв'язання ним педагогічних проблем.

Звернення до педагогічної практики, вивчення реального стану прав у шкільному середовищі дозволяють говорити про недостатньо високий рівень науково-теоретичної підготовки випускників вищої педагогічної школи і їх професіоналізму в цілому. Далеко не всі молоді педагоги готові до розв'язання професійних завдань із врахуванням постійно зростаючих вимог до учительської праці, потреби в педагогічній творчості.

Причини прорахунків, що мають місце в підготовці майбутніх педагогів до професійної діяльності, треба шукати не лише в характері викладання, змісті педагогічної освіти, але і в ставленні майбутніх педагогів до науково-педагогічних знань як основи їх професіоналізму. Не дивлячись на те, що в галузі оновлення педагогічних знань є значні досягнення, далеко не всі вони втілюються в змісті програм предметів педагогічного циклу. Помітними є значні розходження у вузівських підручниках між педагогічною теорією і педагогічною практикою. Нова педагогічна інформація потрапляє до студентів з ініціативи викладачів у вигляді несистематизованих фактів, без належної аргументації і критичної оцінки. Більше того, далеко не всі студенти готові до роботи із інформаційними джерелами, пошуку нових знань в педагогічній сфері, до критичного використання їх у професійній діяльності.

Не менш значимим є і те, що в майбутніх педагогів відсутня потреба в педагогічних, функціональних знаннях, у використанні їх для розв'язання професійних завдань. У гонитві за спрощенням, доступністю нерідко знижується науково-теоретичний рівень педагогічної підготовки студентів, що негативно відбивається на рівні професіоналізму і майстерності вчительських кадрів. Якщо вчителі-практики не завжди використовують науково-педагогічні знання для розв'язання професійних завдань, то викладачі вищої педагогічної школи мають поверхове уявлення про проблеми шкільної практики і тих змін, котрі відбуваються в характері сучасного педагогічного процесу.

Зниження інтересу до педагогічної науки як у студентів, так і в учителів школи можна пояснити формалізмом, що існує в педагогічному середовищі. Спостереження за розвитком педагогічного процесу дозволяє говорити про наявність догм, трафарету, схильності до сталих, перевірених знань з досвіду інших. При цьому переважає наслідування, просте копіювання чужих дій, дотримання шляху визнаних авторитетів над творчим підходом до виконання професійних функцій учителем. Таке становище сковує ініціативу, зводить нанівець активність і творчість педагогів. Прагнення більшої частини вчительства наслідувати, а не творити стимулює формалізм в педагогічній роботі, знижує інтерес до самоосвіти, самовиховання і професійного самовираження вчителя.

Зібрані факти в результаті систематичного спостереження та анкетування говорять про те, що 80% визнають необхідність в змісті професійної підготовки педагогічних дисциплін, усвідомлюють їх значимість у власному професійному становленні. Тільки 65% студентів виявляють інтерес до вивчення педагогіки, 20% відвідують лекції і практичні заняття тільки тому, що їх відвідування є обов'язковим, 15% шукають будь-якого приводу, щоб не відвідувати заняття і систематично до них не готуватися. Студенти мотивують своє небажання вивчати педагогічні дисципліни тим, що в їх змісті багато декларативного, форми, принципи, методи і засоби педагогічної роботи з'ясовуються настільки в загальній формі, що за ними губиться жива особистість школяра. Педагогічна інформація, яку одержують на аудиторних заняттях, розкриває лише те, що необхідно розуміти під тим чи іншим педагогічним фактом, поняттям, але при цьому відсутні процесуальний і технологічний аспекти виучуваних явищ.

Більшість опитаних студентів не бачать безпосередньої залежності між знанням наукових основ педагогічного процесу і успішністю вирішення практичних вчительських проблем. Зміст педагогічних дисциплін часто страждає накопиченням розрізнених фактів, наукоподібних формулювань, відсутністю наукового аналізу педагогічних явищ і процесів, що негативно впливає на рівень інтересу майбутніх педагогів до науково-

педагогічних знань, їх ставлення до педагогічної теорії як важливої складової їх професійно-педагогічної підготовки.

Низький або недостатньо високий рівень інтересу майбутніх педагогів до науково-педагогічних знань негативно позначається на рівні їх професіоналізму. Оволодіння науковими основами педагогічної діяльності є основою педагогічного світогляду майбутніх педагогів, активної професійної позиції і творчого стилю їх діяльності. Саме педагогічна теорія дає майбутньому вчителю поглиблене усвідомлення педагогічної дійсності, уміння в ній орієнтуватися, бачити її слабкі місця, своєчасно вживати заходи щодо попередження та корегування вразливих місць педагогічного процесу, прогнозувати результативність педагогічної праці.

В змісті загальнопедагогічної підготовки студентів провідне місце повинна посідати система науково-педагогічних знань. Озброєння майбутнього вчителя науковими основами педагогічної діяльності, педагогічною теорією як важливого фактору становлення Індивідуальності, творчої особистості є важливою складовою його професіоналізму. Система науково-педагогічних знань характеризується такими структурними елементами: основами, теоріями, законами і закономірностями, поняттями і категоріями, принципами, постулатами, правилами, гіпотезами, ідеями, фактами і методами. Оволодіння всіма складовими цієї системи створює основу професійного багажу сучасного вчителя.

С.І.Архангельський, О.О.Абдулліна, В.В.Краєвський, А.І.Пискунов, В.О.Сластенін та ін. особливого значення надавали введенню в зміст загальнопедагогічної підготовки майбутніх педагогів стабільних фундаментальних та інструментальних знань, що розкривають специфіку науково-педагогічного знання, тенденцію його розвитку і оновлення, використання його як інструменту педагогічного впливу. У зв'язку з тим, що у вузівській практиці має місце тенденція зниження рівня фундаментальності знань в загальнопедагогічній підготовці майбутніх педагогів, актуальним стає формування інтересу студентів до засвоєння науково-педагогічних знань, Через інтерес до науково-педагогічної теорії забезпечується

можливість розвитку позитивного ставлення студентів до педагогічної діяльності як складного цілісного об'єкта. Інтерес до науково-педагогічних знань розглядається як позитивне ставлення до процесу оволодіння педагогічною теорією як важливої складової об'єкта педагогічної діяльності, що поступово ускладнюється. При цьому важливо чітко уявляти шляхи формування інтересу студентів до науково-педагогічних знань: послідовне просування від створення емоційної атмосфери на аудиторних заняттях, накопичення позитивних переживань у зв'язку із сприйняттям і оволодінням навчальними програмами з педагогічних дисциплін до спонукання пізнавальної активності, творчого використання набутих знань в педагогічній роботі.

Правильно організований навчальний процес з метою засвоєння педагогічної теорії стимулює послідовність формування інтересу студентів до її вивчення. В процесі засвоєння педагогічних знань вони повинні відчувати допитливість (бачення й усвідомлення практичної значимості застосування виучуваного матеріалу у вибраній професійній сфері, його корисність і цікавість); зацікавленість (у зв'язку із емоційним задоволенням від досягнутого, пережитої ситуації успіху). Під час навчальних занять необхідно стимулювати пізнавальну потребу (новизна навчальної інформації, пояснення причин, явищ, процесів із наукових позицій); прагнення до творчості (на основі засвоєних знань нестандартно розв'язувати професійні завдання). При цьому особливо зростає роль нових підходів до організації навчального процесу, серед яких перевага повинна надаватися проблемному, змістовно-процесуальному, імітаційно-гравальному, діалогічному і диференційованому, реалізація яких дозволить забезпечити особистісну спрямованість виучуваного програмового матеріалу. Поєднання різноманітних підходів до організації навчальної роботи активізує позицію кожного студента, надає йому право вибору навчальних завдань і способів їх виконання, створює умови для ситуації успіху і творчого розв'язання навчальних проблем.

Дидактичне грамотно організоване оволодіння студентами фундаментальними педагогічними знаннями

стимулює їх інтерес до педагогічної теорії як основи їх професіоналізму. Стійкість, багатогранність і глибина цього інтересу забезпечується в тому випадку, коли при його формуванні витримуються етапи, стадії розвитку. Етапи розвитку Інтересу включають такі складові: емоційний настрій, професійно-практичну спрямованість, усвідомлене застосування педагогічної теорії до педагогічної дійсності і перетворення одержаних знань в інструмент практичного застосування. Логіка формування інтересу студентів до науково-педагогічних знань повинна передбачати послідовність етапів, коли від позитивного ставлення до часткових проявів професійно-педагогічної діяльності досягається перехід до її здійснення як цілісного об'єкта інтересу, перетворення інтересу у внутрішню спонукальну силу.

Таким чином, ускладнення функцій педагогічної праці в сучасному суспільстві підвищує роль науково-педагогічних знань в професійному становленні майбутніх педагогів, а позитивне ставлення до процесу їх засвоєння, інтерес до вчительської праці стимулюють динаміку рівня їх професіоналізму в позитивному напрямку. Об'єктивною основою формування інтересу студентів до науково-педагогічних знань є оновлення змісту педагогічної інформації, структурування її на принципах роліової перспективи і засвоєння її через різноманітні форми організації навчально-пізнавальної діяльності. В контексті проблеми, що досліджується, інтерес до науково-педагогічних знань виступає як мотив (внутрішня потреба) майбутнього вчителя, спрямований на засвоєння педагогічної теорії, в основі якої лежить не лише позитивне ставлення до засвоєння програмового матеріалу, але і прагнення оцінити навчальну інформацію з позиції власного професійного росту і самоствердження в педагогічному середовищі.

Література

1. Гершунський Б.С. Педагогічна прогностика: методологія, теорія і практика. - К.:Вища школа, 1986
2. Иванов В.Г. Основные положения теории интереса в свете проблемы отношений человека./Ученые записки ЛГУ, 1956

3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. -М.: Учпедгиз, 1946
4. Титма М.Х. Выбор профессии как социальная проблема. М.: Мысль, 1975
5. Щукина Г.И. Формирование познавательных интересов учащихся в процессе обучения. М.: Учпедгиз, 1962

О.С.Білоус

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У СИСТЕМІ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

В статье раскрываются дидактические условия, при которых, по мнению автора, будет эффективнее протекать процесс формирования творческой активности студентов в системе личностно-ориентированного обучения высшей педагогической школы.

The article exposes the didactic conditions according to which the process of forming students' creative activity in personal-oriented system of education at higher pedagogical school.

Проблема формування в майбутніх учителів музики творчої активності як важливої складової їхнього професіоналізму не може бути вирішена мимовільно, без цілеспрямованих і систематичних зусиль як з боку тих, хто навчається, так і з боку викладачів вищої школи; без створення певних умов, що стимулюють професійний зріст і самоствердження студентів в обраній професійній сфері.

Традиційна система професійної підготовки студентів у вищій школі не може повною мірою задовольнити соціальне замовлення у фахівцях із високим рівнем творчої активності й готовності до творчої професійної діяльності. Проблема полягає в тому, щоб цілком змінити предметну парадигму на особистісно-орієнтоване навчання, тим самим забезпечити умови для всебічного прояву творчого потенціалу особистості кожного студента, розвитку й закріплення його активної професійної позиції і творчого стилю діяльності.

Завдання полягає в тому, щоб у процесі музично-педагогічної підготовки забезпечити переорієнтацію з рівня формального знання на рівень знання особистісного, щоб студенти могли активно діяти, творчо підходити до вирішення навчальних проблем, удосконалювати організаторські здібності, здобувати досвід нестандартної музично-педагогічної діяльності. Вирішення цього завдання можливо тільки при забезпеченні умов, що стимулюють результативність особистісно-орієнтованого навчання в розвитку творчої активності студентів.

Ця проблема не нова. У науковій літературі відзначається, що “умови являють собою істотний компонент комплексу об'єктів, із наявності якого з необхідністю впливає існування даного явища” [1,107]. Розробкою умов займалися такі вчені, як М.І.Дяченко, Л.О.Кандилович, що стверджували, що потрібно “створювати в навчанні такі умови, що дозволили б студентам самостійно приходити до пізнавальних відкриттів, відчувати потребу в спільній навчальній діяльності” [3,14]. Інтерес представляє підхід В.О.Пунського до виявлення умов, що забезпечують формування загально навчальних умінь. А.Н.Фурман виявив умови, що стимулюють результативність діалогу в навчальному процесі. І.А.Полякова вказує на умови, що підвищують ефективність підготовки студентів педінститутів до музично-педагогічної діяльності. Л.Г.Арчажнікова виділяє умови, що забезпечують результативність професійно-педагогічної підготовки вчителя музики.

Аналіз наведених підходів щодо сукупності умов дозволяє говорити про те, що автори в основному акцентували увагу на професійній підготовці. Умови ж, що стимулюють особистісну спрямованість навчального процесу вищої школи не одержали поки всебічного теоретичного обґрунтування в науковій літературі.

Тому метою нашої статті є пошук сукупності умов, що стимулюють результативність особистісно-орієнтованого навчання у формуванні творчої активності студентів.

У своєму дослідженні ми виходили з того, що умови - це “... обставини процесу навчання, що є результатом добору

конструювання й застосування елементів змісту форм, методів і засобів навчання для дослідження виділеної мети” [1,112].

При визначенні умов ми виходили з того, що важливо поставити кожного студента в такі ситуації, що дозволили йому виходити з особливостей і можливостей власної особистості, активно діяти, приймати рішення і нести за них відповідальність. Ми вважали, що процес формування творчої активності буде успішним, якщо при організації особистісно-орієнтованого навчання забезпечити сукупність умов.

Серед умов значне місце займають орієнтація педагогічного процесу на розвиток особистості студента відповідно до його здібностей і наявність стійкої позитивної мотивації. Під мотивацією ми розуміємо різноманітні спонування, що викликають активність особистості. У зміст мотивації включають професійні цінності, ідеали, переконання, спрямованість, потреби, інтереси, бажання та ін. Саме ці засоби є збудниками активності дій і поведінки студентів в освітньому процесі. Вивчення мотивації допомагає зрозуміти студента як суб'єкта активності, виявити зміст його дій і вчинків. Активність дій студентів обумовлюється наявністю в їхній свідомості професійних установок. Позитивна мотивація стимулює професійні установки студента на активне оволодіння обраною професією, тобто готовність наполегливо прагнути до досягнення навчальних цілей, що сприймаються як обов'язкові. Ступінь творчої активності студентів обумовлюється наявністю й проявом стійких пізнавально-професійних інтересів. Ми згодні з думкою Л.Г.Арчажнікової, котра вважає, що творчі прояви студентів будуть носити активний характер, якщо:

- підбирати додатковий матеріал для музичних занять, які служили б основою для загального професійного зросту й розвитку музичних навичок;

- залучати із суміжних галузей інших видів мистецтва аналогічний матеріал для розвитку в студентів асоціативного мислення;

- учити їх імпровізувати в несподіваних ситуаціях;

- використовувати різноманітні засоби і форми роботи, що сприяють створенню на навчальних заняттях атмосфери творчої активності й зацікавленості;

- урізноманітнити творчі завдання на кожному занятті, що стимулюють пізнавальний інтерес студентів. [2,21].

Професійний інтерес, як спонукаючий мотив, активізує позицію студентів у навчальному процесі, служить джерелом позитивного емоційного настрою, стимулює потребу в новизні, нестандартність у вирішенні навчальних завдань.

Ступінь активності студентів буде зростати, якщо забезпечити їхню участь у нестандартній, творчій музично-педагогічній діяльності, при організації якої важлива постановка дидактичних цілей у формі рольової перспективи, котра стимулюватиме активну позицію і творчий стиль діяльності.

Не менш значимою умовою є організація навчальної роботи у формі імітаційно-ігрової і проблемно-ситуаційної моделі. Результативність творчої діяльності в стимулюванні активності студентів багато в чому обумовлюється тим, наскільки вони вірять у свої сили, можливості й здібності, наскільки при організації навчального процесу викладач формує їхню впевненість у творчому успіху. Острах невдачі, непевність у власних силах негативно впливає на активність, ініціативу майбутніх педагогів, їхній творчий пошук вирішення навчальних проблем. Потрібно уміло вибирати педагогічні засоби, які б стимулювали ініціативу, нестандартний підхід студентів до виконання навчальних завдань.

Творчий стан студентів на навчальних заняттях підтримується постановкою пізнавальних проблем, вирішення яких учить доказово мислити, свідомо застосовувати і творчо переосмислювати знання в нових ситуаціях. Включення в зміст занять пізнавальних завдань, що передбачають нестандартний підхід до їхнього вирішення, будить інтерес і активний творчий пошук студентів. Не менш важливою умовою розвитку творчої активності студентів є моделювання в навчальному процесі проблемних ситуацій. С.Л.Рубінштейн відзначав: "Мислення завжди починається з проблеми або питання, подиву або здивування, із протиріччя. Цією проблемною ситуацією визначається залучення особистості в розумовий процес; він завжди спрямований на вирішення якогось завдання". [4,289]. Проблемні ситуації – це усвідомлення недостаті знань для задоволення пізнавальної потреби особистості, це різні творчі

завдання, вирішення яких неможливе без винахідливості, спритності, імпровізації.

Позитивно впливає на формування творчої активності моделювання ситуацій успіху в навчальному процесі. Аналіз вузівської практики дозволяє говорити про те, що переживання успіху чи невдачі може докорінно змінити характер і стиль діяльності студента. Успіх у навчальній діяльності й спілкуванні – важливе джерело внутрішніх сил людини, його активності й енергії у подоланні труднощів і перешкод, що мають місце в повсякденному житті.

Психологи вважають, що успіх - це переживання стану радості, задоволення від того, що результат, до якого прагнув студент, досягнутий, і чекання його виправдалися. При цьому виявляються стійкі почуття задоволення, стійкі мотиви діяльності, змінюється рівень самооцінки й самоповаги. Усе це позитивно впливає на активізацію позиції студента в навчальному процесі.

У навчальній роботі необхідно включати студентів у процес спільних міркувань, учити їх робити самостійні висновки, відчувати радість від “осаяння”, “відкриття”. Активність значно зростає, якщо студенти потрапляють у ситуації, беручи участь у яких, навіть інтелектуально пасивний студент може відчувати себе творчою особистістю, перебороти звичний стан інтелектуального спокою.

Результативність музично-педагогічної підготовки студентів зростає, якщо застосовувати в ході неї активні методи навчання. При використанні діалогів, рольових і ігрових ситуацій, емоційних і музичних замальовок механізм навчальної діяльності надзвичайно складний. Тут немає стійкої програми, стандартних прийомів і дій їхнього виконання. Участь у драматизації, імпровізації, емоційних і музичних замальовках, рольових і імітаційних іграх стимулює активність і творчість студентів. Чіткий розподіл навчальних ролей з урахуванням інтересів, можливостей і здібностей студентів створюють умови для самовираження й самореалізації їхньої особистості, творчого потенціалу. Активні методи зобов'язують кожного студента чітко усвідомити свої функції у ролі, що виконується, продумати стратегію власних дій. Варто враховувати, що

підготовка, наприклад, музичної замальовки чи рольової ситуації, здійснюється індивідуально, тому інтерес до заняття в кожного студента підтримується постійно, а стан активності і творчості зберігаються аж до проведення заняття. Активні методи, що є способами організації нестандартної діяльності, дозволяють залучити в активну роботу всіх учасників педагогічного процесу.

Динаміка рівня творчої активності буде позитивною, якщо використовувати в навчанні технологію, побудовану на принципі рольової перспективи і передбачаючу особистісно-діяльнісний підхід до організації освітнього процесу.

Організація навчання на принципах рольової перспективи створює умови для того, щоб студент міг збагнути особливості своєї особистості, мати можливість довідатися про самого себе, проникнутися повагою до себе, усвідомити свої сильні й слабкі сторони, іншими словами, дозволяє додати навчальній роботі особистісну спрямованість. Технологія навчання на принципах рольової перспективи дозволяє перебороти протиріччя, що існує у вузівській практиці між масовим характером навчання й індивідуально-творчим стилем діяльності майбутнього фахівця.

Останнім часом, усе більше число дослідників говорять про роль освітнього середовища в становленні особистості. Поділяючи їхню точку зору, ми вважаємо, що важливою умовою, що стимулює високий рівень творчої активності студентів, є створення освітнього середовища, що забезпечує кожному студенту вільний вибір навчальних ролей, психологічний комфорт і ситуацію успіху. Освітнє середовище не є постійним, статичним простором. Динамічність освітнього середовища є тією умовою, що забезпечує розвиток безпосередніх учасників педагогічного процесу. В умовах освітнього, педагогічно організованого і професійно спрямованого середовища студенти завжди виступають суб'єктами діяльності, її активними учасниками й організаторами, що стимулює їхній особистісний зріст.

Ступінь активності майбутніх педагогів багато в чому залежить від того, наскільки в освітнім середовищі існують можливості реалізації зв'язку між професійними знаннями і

позитивно-емоційним відношенням до них у результаті формування особистісного смислу музично-педагогічної освіти.

Освітнє середовище, повинне містити в собі засоби, що мобілізували б внутрішні сили й можливості студентів для професійного саморозвитку, самовираження й самоствердження. Цього можна домогтися в тому випадку, якщо освітній процес буде частиною соціокультурного середовища, у якому знаходяться студенти. Освітнє середовище як засіб формування творчої активності студентів за змістом повинен надавати можливість для творчого оволодіння навчальною інформацією різного ступеню складності, забезпечувати атмосферу психологічного комфорту. Освітнє середовище повинне сприяти активному включенню в пізнавальний процес кожного студента, умілому використанню його здібностей, професійно-педагогічного досвіду, стимулювати ініціативу, самостійність, творчість.

Процес формування творчої активності студентів досить складний і суперечливий. Він протікає поетапно. На першому етапі майбутній педагог опановує способами навчальної праці й нормами професійної діяльності. При цьому відбувається становлення студента як суб'єкта професійної діяльності чи особистості, її професійного вигляду. На другому етапі – йде формування потреб у професійній діяльності, тобто становлення професійних характеристик особистості майбутнього вчителя музики. На третьому етапі формується потреба у творчості, у нестандартному вирішенні професійних проблем. На всіх етапах відбувається розвиток творчої активності як важливої складової педагогічного професіоналізму.

Ефективність музично-педагогічної підготовки майбутніх учителів музики в розвитку творчої активності багато в чому залежить від установки студентів на саморозвиток творчих сил, стимулювання мотивації творчого пошуку при вирішенні учбово-пізнавальних завдань, усвідомлення структури й механізму творчої активності як складного особистісного утворення й показника рівня їхнього професіоналізму. Вузівське навчання, повинне бути реорганізоване в систему, що саморозвивається, основу якої складають внутрішні мотиваційні механізми особистості, що

виникають під впливом творчих факторів в умовах ситуацій переосмислення власного досвіду і внутрішньої особистісної змагальності. Усе вищесказане дозволяє говорити про те, що формування творчої активності майбутніх учителів музики обумовлюється дією різних умов. Їхня результативність можлива тільки в єдності й взаємозумовленості. Сукупність виявлених умов сприяє подоланню труднощів, що мають місце в процесі музично-педагогічної підготовки студентів. Надалі у своєму дослідженні ми плануємо експериментально перевірити ефективність і результативність цих умов.

Література

1. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности – М.: Высшая школа, 1981
2. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1984
3. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск: БГУ им. В.И. Ленина, 1976
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Учпедгиз, 1946

Н.В.Омельченко

МОТИВАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ РОБОТИ В ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОМУ НАВЧАННІ

В статье раскрывается роль мотивации как основополагающего фактора готовности студентов к учебно-исследовательской работе, выделяются группы мотивов УИР, очерчиваются некоторые пути поэтапного, целенаправленного развития мотивов учебно-исследовательской работы с целью повышения эффективности готовности к этому виду деятельности в условиях личностно-ориентированного обучения.

The article shows the role of motivation as a basic factor of student's readiness to teaching and research activity, singles out groups of motives of scientific-research work, outlines some ways of step-by-step purposeful development of motives of teaching-research

work, with the object of raising of effectiveness of readiness to this type of activity under conditions of personal oriented training.

Реформування системи освіти в Україні дало можливість впровадження в навчальний процес прогресивних наукових педагогічних технологій. Особистісно-орієнтоване навчання у вищих навчальних закладах тепер стало невід'ємною частиною підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів, які повинні відповідати потребам сучасної української школи. В основі теорії особистісної орієнтації передусім стало визнання пріоритету особистості, який повинен впроваджуватися в усі форми навчального процесу і який повинен торкатися усіх ланок системи вищої освіти. В сучасній вищій школі ця проблема закономірно стала у центрі уваги провідних науковців України: Беха І.Д., Євдокимова В.Є., Кондрашової Л.В., Падалки О.С.

Одною з найважливіших умов реалізації концепції особистісно-орієнтованого навчання є ефективність організації науково-дослідницької роботи. Проблема організації науково-дослідницької роботи студентів - одна з найактуальніших проблем у справі підготовки кваліфікованого фахівця, творчого педагога-пошуковця. Від правильної організації цієї роботи, грамотного управління та висококваліфікованого керівництва, залежить не тільки майбутня професійна діяльність конкретного випускника вузу, але й майбутнє середньої та вищої школи взагалі. Випускник педагогічного вузу, який вступає до самостійного професійного життя, повинен мати поряд із знаннями зі спеціальності та вміннями й навичками педагогічної праці ще й навички дослідницької, пошукової роботи та навички застосування отриманих знань і умінь наукового дослідження в майбутній професії.

Тому таким необхідним постає завдання залучення якомога більшої кількості студентів до науково-дослідної роботи. А забезпечити участь у дослідженнях кожного студента у значній мірі допомагає саме навчально-дослідницька робота як шлях прямого проникнення науково-дослідної роботи студентів у навчальний процес. Її формами можна охопити максимальну кількість студентів. Тільки реферати з суспільних,

гуманітарних та спеціальних дисциплін виконують практично всі студенти. Крім того, студенти отримують різні завдання з спеціальних курсів, вирішують практичні питання з педагогіки, психології, а на старших курсах виконують курсові та дипломні роботи.

Але масовий підхід не повинен стати на заваді у справі розвитку особистості кожного студента з урахуванням його індивідуальних особливостей.

Психологічна та функціональна готовність кожного студента до навчально-дослідницької роботи розглядається нами як характеристика особистості, яка включає декілька компонентів, а саме: мотиваційні, когнітивні, операційні. Ця готовність передбачає сформовані мотиви, волю, ціннісні орієнтири, дослідницькі та інтелектуальні уміння тощо.

Основоположним фактором готовності до навчально-дослідницької роботи є мотивація. Вивчення мотивів дослідницької діяльності та визначення шляхів цілеспрямованого розвитку мотивації можуть стати гарантом ефективності та результативності навчально-дослідницької роботи. Мотивація навчально-дослідної роботи в більшій мірі є наслідком попереднього шляху розвитку особистості. Вона являє собою суб'єктивну реакцію на зовнішній вплив. Зовнішні дії викликають прояв інтересу й задоволення навчально-дослідницькою роботою: емоційною та інтелектуальною напруженістю, потребою в подоланні протиріч, прагнення досягнення мети. В цьому випадку мотив генерується у відношенні до ситуації, в якій він первісно виник і розповсюджується на інші ситуації.

Для підвищення ефективності навчально-дослідницької роботи нам необхідно виявити роль і рівень мотивації цього виду діяльності та особливості формування готовності до НДР в умовах особистісної орієнтації.

Задля цього ми запропонували студентам 4 та 5 курсів педагогічного факультету Криворізького державного педагогічного університету заповнити тест-анкети. За допомогою анкетування, а також самооцінки та експертної оцінки вимірювались такі критерії як соціальна активність, навчальна та наукова діяльність, загальна культура,

індивідуальні особливості, рівень комунікативності. Проаналізувавши результати ми виділили 4 групи мотивів навчально-дослідницької роботи студентів:

Соціально значущі мотиви - 21 % студентів. Студенти розуміють суспільну значущість результатів дослідницької діяльності і бажають внести свій вклад у вирішення практичних завдань.

Професійні мотиви - 30 % студентів. Тут на перший план виходить потреба у знаннях, уміннях і навичках, що необхідні у практичній діяльності.

Пізнавальні мотиви - 44 % студентів. Виявлення інтересу до наукового дослідження, пошуку незнаних для студентів сторін об'єктів та явищ.

Ми можемо виділити ще одну групу, яка існує наряду з попередніми. Це особистісні мотиви. Це близько 50 % студентів із загальної кількості опитаних. До цієї групи входять такі мотиви як потреба в творчості, прагнення до самоствердження та самовираження, бажання випробувати себе в цьому виді роботи.

5 % студентів взагалі не проявили зацікавленості навчально-дослідницькою роботою.

Ціннісні уявлення про навчально-дослідницьку роботу, що мають особистісний характер дозволяють розробити механізм формування мотивів НДР на основі диференційного підходу до особистості кожного студента.

Діагностування здібностей та інтересів студентів дало можливість підвисити ефективність формування змістовних мотивів участі у навчально-дослідницькій роботі, що мають особистісну характеристику. Розглядалися ситуації, при яких НДР не втрачає привабливості.

Проаналізувавши отримані дані, ми виділили деякі шляхи поетапного, цілеспрямованого розвитку мотивів дослідницької діяльності з метою підвищення ефективності готовності до цього виду діяльності в умовах особистісної орієнтації.

По-перше, це включення всіх студентів відповідно до їх інтересів та устремлінь в активну дослідницьку діяльність в учбовий час. Правильна організація цієї діяльності дозволяє

формувати в найбільшій кількості студентів високий рівень володіння методами дослідження, вміння підготовки та проведення експерименту, здібності до творчого вирішення дослідницьких завдань.

По-друге, це формування широких пізнавальних інтересів, засноване на цілеспрямованості та поетапності дослідницької роботи. При поетапному включенні з 1 курсу кожного студента в навчально-дослідницьку роботу орієнтуються пізнавальні інтереси студентів на ту чи іншу галузь предметного світу, надають йому продуктивний характер, наповнюють науковим, практичним, особистісним змістом. З ускладненням рівня роботи від молодших курсів до старших відбувається розвиток пізнавального інтересу від стадії допитливості до теоретичного і методологічного інтересу, які забезпечують прагнення до пізнання складних питань і проблем конкретної науки.

По-третє, це організація наукового спілкування студентів у всіх видах навчально-дослідницької роботи. Задоволення комунікативних потреб може стати гарним стимулом до занять спільною дослідницькою діяльністю. Комунікативна діяльність як фактор розвитку мотивів характеризується співпрацею у вирішенні проблемних завдань та практичних питань. Для цього необхідна організація авторитетного керівництва, залучення провідних науковців вузу до дослідницької роботи.

Відношення, що складаються в процесі спільного дослідження (суспільні чи особисті), впливають на діяльність студентів. В такому колективі, як науковий, де міжособистісні відношення й спілкування опосередковуються особистісно-значущим змістом спільної наукової роботи, формування мотивів навчально-дослідницької роботи проходить з успіхом. Навчання студентів науковому спілкуванню в колективі - дуже важливий фактор формування мотивів участі в дослідницькій діяльності.

І нарешті, одним з основних факторів успішного розвитку мотивів участі в навчально-дослідницькій роботі є авторитетне керівництво дослідницькою діяльністю. В умовах творчого контакту студента і викладача народжуються суспільні

та особистісні мотиви участі в дослідницькій роботі, відбувається ознайомлення з науковими інтересами викладача, застосування диференційованих завдань з урахуванням здібностей, інтересів та особливостей студентів, зв'язок конкретних завдань для виконання з дослідженням кафедри. Наукове керівництво починається з вибору теми, а також з постановки питання для розробки - це впливає на теоретичну спрямованість роботи студента. Не завжди цьому приділяється достатня увага, як і іншим етапам виконання завдання з навчально-дослідницької роботи (реферату, наукового повідомлення, курсової роботи тощо). Недостатню допомогу надають деякі викладачі студентам в оволодінні основними методами наукового дослідження у процесі роботи. Причиною формального керівництва може бути слабка зацікавленість викладача, а також відсутня належна підготовка (особливо це стосується молодих викладачів).

Таким чином, соціально-психологічна і функціональна готовність студентів до навчально-дослідницької діяльності характеризуються такими психолого-педагогічними умовами: особливостями особистості студента, змістом дослідницької діяльності, ступенем розвитку наукового спілкування, забезпечення авторитетного керівництва. Ефективність формування творчої особистості засобами навчально-дослідницької роботи у відповідності від характеру мотивації діяльності обумовлюється тим, що розвиток мотивів спостерігається на всіх етапах навчально-дослідницької роботи. У процесі цієї роботи особистість вирізняє ті аспекти, які являються особливо значимими і набувають згодом "особистісний сенс". Виходячи з цього, змінюється мотивація діяльності, відбувається поєднання мотивів різних груп. Це дозволяє визначити шляхи інтеріоризації зовнішніх впливів (стимулів) у внутрішні спонукання (мотиви) особистості студента при формуванні інтересу до навчально-дослідницької діяльності, орієнтації на активну дослідницьку діяльність, а також формуванні творчої особистості студента в процесі виконання навчально-дослідницької роботи.

ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ

Статья раскрывает сущность игровой деятельности во время подготовки студентов к иноязычному общению. Автором представлены примеры практического применения некоторых игр и доказана эффективность игровой деятельности относительно подготовки будущих учителей к иноязычному общению.

The article shows the essence of the students' playing activity during their foreign language communication training. The author gives the examples of using some kinds of games in practice and demonstrates the effectiveness of using playing activities of students as prospective teachers in order to prepare them to foreign communication.

Соціальні перетворення, що орієнтують наше суспільство на міжнародні контакти, інтернаціоналізацію ділових стосунків у різних сферах життя, техніки та науки, актуалізують питання дослідження можливостей іноземної мови у професійній підготовці педагогічних кадрів.

Нові соціальні умови ставлять перед нами нові вимоги щодо випускників вищої педагогічної школи, які набули належної професійної підготовки та володіють культурою іншомовного спілкування в межах ділової, фахової та побутової комунікативної діяльності.

Формування особистості такого фахівця потребує модернізації форм та методів традиційного навчання іноземної мови в вищій педагогічній школі. Отже, метою нашої статті є вивчення можливостей використання ігрової діяльності студентів на заняттях з іноземної мови в вищому педагогічному закладі для підготовки їх до спілкування іноземною мовою в різноманітних ситуаціях професійної спрямованості.

Ідея про застосування ігрових форм навчання в педагогічній практиці не є новою. Відомо, що ще у Давньому Римі вчителя, який викладав основи наук, називали "вчителем

ігор”. Відтоді питання використання ігор та створення навчальних ігрових ситуацій з метою підготовки студентів до професійної діяльності розроблялася багатьма відомими дослідниками.

Так, О.О.Вербицький відзначає, що в самому широкому розумінні гра може бути визначена як модель професійної діяльності, контекст якої задається за допомогою моделювання та імітації [2].

К.Д. Ушинський, досліджуючи вплив гри на розвиток дитячих здібностей, вважав, що у грі формується душа дитини, її серце та розум, що ігри та поведінка дітей в цих іграх підказують майбутній характер дитини та рівень її активності у самостійній професійній діяльності.

Виховні та дидактичні можливості гри знайшли своє відображення також у процесі професійної підготовки студентів. Це підтверджується думкою Б.Г.Ананьєва про те, що гра як особлива форма діяльності охоплює всі періоди життя людини, тому є необхідною та ефективною формою діяльності та професійного становлення особистості студентів [1].

С.У.Гончаренко вважає, що всяка гра виступає своєрідною “школою довільної поведінки” та діяльності, яка притаманна поведінці та діяльності реального дорослого життя [3,73].

Л.В.Кондрашова, досліджуючи нові шляхи професійної підготовки майбутніх педагогів, стверджує, що використання ігрових форм і методів навчання студентів дозволяє “... оптимально врахувати вимоги обраної студентами спеціальності” [4,72].

Ми виходили з того, що використання гри в навчанні іншомовного спілкування зумовлюється тим, що гра яскраво ілюструє всі аспекти та особливості комунікативної діяльності іноземною мовою, дає можливість випробувати та відпрацювати навички діалогічного та монологічного професійно спрямованого мовлення майбутніх педагогів іноземною мовою та підготувати їх до іншомовного спілкування.

Для перевірки ефективності застосування ігрової діяльності щодо підготовки студентів до іншомовного спілкування нами були виділені експериментальні групи

студентів, в яких навчання проводилося в межах ігрової діяльності.

Наведемо деякі приклади ігрових ситуацій, які застосовувалися під час проведення дослідження.

Наприклад, гра "**Ланцюжок**", в якій беруть участь всі студенти групи. Мета цієї гри – скласти колективну розповідь, фантазуючи та логічно продовжуючи речення попереднього гравця. Один з учасників гри має придумати одне-два речення, а потім, по черзі, наступний учасник продовжує речення, сказані до нього. Таким чином, як сніжний ком, народжується розповідь, поповнюючись новими реченнями від кожного учасника гри. Під час цієї гри забезпечується стовідсоткова зайнятість усієї групи, оскільки з ролі того, хто слухає, в роль того, хто розповідає, може перейти в будь-який момент кожен студент. Почати розповідь може будь-хто, як студент, так і викладач: "Вчора я зовсім випадково зустрів товариша, якого не бачив майже 10 років. Він упізнав мене перший і ...". В наведеному прикладі ця гра застосовувалася для відпрацювання навичок використання граматичної структури **Минулий Неозначений Час**, але її можна використовувати і під час вивчення інших граматичних структур та явищ, і як мовленнєву розминку, і під час переказу текстів тощо.

Для відпрацювання навичок вживання модальних дієслів нами використовувалася гра "**Прохання**". Студенти працюють в діадах, кожна з яких має певне комунікативне завдання, наприклад, попросить партнера виконати таке завдання, а потім подякуйте йому. Викладач контролює та корегує діяльність студентів, виправляючи помилки лексичного, граматичного чи інтонаційного характеру.

Приклади завдань для студентів:

- to tell you the time
- to give you the book you need
- to help you with translation
- to give you a lift home etc.

Models: - Could you tell me the time, please?

Yes, it's nearly nine.

Thanks.

You are welcome.

Для роботи з текстами професійної спрямованості та для вдосконалення навичок вживання нових лексичних одиниць застосовувалася гра **“Знайди заголовок”**. Викладач поділяє студентів на дві групи. Одна група одержує тексти без заголовків, а друга – безліч заголовків. Тексти підбираються викладачем заздалегідь та мають професійну спрямованість. Обсяг текстів розрахований на 3-5 хвилин ознайомлюваного читання. Студенти першої групи ознайомлюються зі змістом своїх текстів, а друга група вивчає отримані заголовки. Потім студенти першої групи намагаються розповісти зміст своїх текстів, а студенти другої групи уважно слухають і пропонують заголовок, обґрунтовуючи свій вибір; їх партнери з першої групи можуть погодитися чи ні.

Визначення теми та цілей гри зумовлюється задачею формування соціально розвиненої творчої особистості й можливістю отримання під час гри досвіду іншомовної комунікативної діяльності. У зв'язку з цим необхідно, щоб тема відповідала навчальній програмі, мала повчальну та професійну цінність і гарантувала можливість конструювання гри.

Завдання та цілі гри визначаються її подвійним характером. З одного боку, студенти вступають у гру, усвідомлюючи, що вони мають діяти відповідно до вимог певної теми та ситуації, з другого боку, вони мають реалізовувати ігрові функції. Отже, така “роздвоєна” діяльність дає можливість поєднати цілі заданої гри з навчальними та педагогічними цілями. Із загальних цілей ігрових занять вибираються, деталізуються, аналізуються й використовуються ті, що найбільш вдало підходять для кожної конкретної ситуації. Ми визначали цілі єдині для всієї гри, але вони можуть змінюватися залежно від рівня підготовленості її учасників, етапу навчання тощо.

Програвання певної ролі, моделювання власної комунікативної і мовленнєвої поведінки в процесі рольової взаємодії між студентами та викладачем, забезпечує заміну традиційної технології навчання на більш ефективну – ігрову та імітаційну діяльність. У процесі гри моделюється майбутня професійна діяльність студентів, яка має спільні з ігровою цілі, структуру та компоненти. Крім цього, ігрова діяльність

активізує розумову діяльність студентів, оскільки в її основу покладено проблемне творче завдання, вирішення якого потребує аналізу ситуацій, що склалися, узагальнення наявних знань, вмінь та навичок з іноземної мови, прогнозування дій та реакцій співрозмовника.

Під час ігрової діяльності завдання викладача полягає в тому, щоб змоделювати ситуації, максимально наближені до реальної практики спілкування іноземною мовою, крок за кроком послабляючи рамки рольових завдань. Ми націлювали студентів на самостійне вирішення навчальних ситуацій і завдань, що вимагають творчого підходу й активізації всіх набутих знань. Взаємодія студентів під час ігрової діяльності може здійснюватися по-різному: робота в діадах (парах), тріадах, в групах чи колективна гра. Вибір кількості студентів залежить від рівня їх підготовленості, специфіки завдань та матеріалу, що вивчається.

Під час дослідження ми переконалися, що ігрова діяльність як засіб підготовки студентів до іншомовного спілкування передбачає імітаційну модель різних видів комунікації і чинників, що забезпечують результативність спілкування: мотиви й цілі учасників ігрової діяльності; їх соціальні ролі в грі; психологічний клімат під час проведення ігрового спілкування; стратегію і тактику комунікативної поведінки в певних професійних ситуаціях. Різні варіації цих чинників дозволяють наблизити процес підготовки студентів до спілкування іноземною мовою для професійних цілей, до природних умов протікання іншомовної комунікативної діяльності. У комунікативній ігровій ситуації на перший план виступає вирішення ігрового завдання, а мовний матеріал служить засобом досягнення поставленої мети.

Проведене дослідження дозволяє зробити висновки, що застосування ігрової діяльності під час навчання студентів іншомовного спілкування зумовлює динаміку професійного становлення студентів у позитивний бік за умови орієнтації установок, професійних дій викладача не на передачу готових знань, а на використання форм і методів, що розвивають самодостатньо особистість майбутніх фахівців. Успіх ігрової діяльності зумовлений також спрямованістю викладача на

формування особистісних установок, системи ціннісних орієнтацій у навчальній діяльності, використання іноземної мови не тільки як джерела навчальної інформації, але й як засобу вдосконалення професійного статусу майбутнього фахівця, який досконало володіє навичками іншомовного спілкування.

Література

1. Ананьев Б.Г., Бодалев А.А. О направлениях и задачах научной разработки способностей // Вопросы психологии. – 1984. - №1
2. Вербицкий А.А. Деловая игра как метод активного обучения // Современная высшая школа. – 1982. - № 3
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997
4. Процесс обучения в высшей школе: Учебное пособие / Л.В.Кондрашова. – Кривой Рог: ИВИ, 2000

О.В. Попруга

ОСОБИСТІСНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ПЕДУНІВЕРСИТЕТУ

В статье говорится о необходимости личностной направленности практических занятий по английскому языку в условиях педагогического университета. Акцентируется внимание на изменении роли преподавателя в процессе личностно-ориентированного обучения.

The article reveals the necessity of personality – oriented teaching at the practical lessons of the English language at the Pedagogical University. Great attention is focused on the changing of the teacher's role in the process of personality oriented teaching.

Останнє десятиріччя в Україні характеризується переосмисленням ролі особистості в духовному житті суспільства, яке вступило у новий період розвитку. Одним із стратегічних завдань реформування освіти в українській державі, визначених Державною національною програмою „Освіта” (Україна ХХІ століття), поставлено формування

освіченої творчої особистості. Серед пріоритетних напрямків реформування освіти визначено необхідність досягнення якісно нового рівня у вивченні базових навчальних предметів: української та іноземних мов. Шляхи реформування змісту загальноосвітньої підготовки передбачають формування гуманітарного мислення, опанування рідною, державною та іноземною мовами.

У зв'язку з цим педагоги все помітніше усвідомлюють гостру потребу у створенні та реалізації особистісного підходу до студента як одного з принципів організації навчально-виховної роботи у педагогічному університеті. Такий підхід має сприяти більш цілеспрямованому, гармонійному розвитку студента як майбутнього творчого, професійно діючого педагога-фахівця.

Концепція особистісно-орієнтованої освіти спирається на фундаментальні дидактичні дослідження, присвячені природі педагогічного знання (В.В.Краєвський), цілісності освітнього процесу (В.С.Ільїн, І.Я.Лернер, М.М.Скаткін), особистісно-розвиваючим функціям навчання (О.В.Бондаревська, Н.В.Боткіна, З.Васильєва, Т.Н.Мальковська).

І.С.Якиманська розробляє технологію, опираючись на індивідуальність учня; обґрунтовує вимоги до навчальних програм, орієнтованих на особистісний розвиток школярів і пропонує модель побудови особистісно-орієнтованої школи. В.В.Сериков вважає, що вихідним концептуальним положенням особистісно-орієнтованого навчання є включення базових характеристик освітнього процесу – цільових, змістовних, процесуально-методичних в сферу самовизначення, самореалізації учасників педагогічного процесу, оскільки поза особистістю того, хто вчиться, не може прийматись рішення – для чого, чому саме та як він буде навчатись. Відбувається зміщення традиційних педагогічних цінностей в бік процесу, діалогу, спілкування та самовираження.

Дослідження І.Д.Беха присвячене розробці теоретико-методичних проблем особистісно-орієнтованого виховання, яке втілює демократичні, гуманістичні положення щодо формування і розвитку підростаючої особистості, для якої

свобода і соціальна відповідальність виступають домінуючими життєвими орієнтирами.

А.М.Алексюк, досліджуючи закономірності педагогічного процесу у вищій школі, зазначає, що важливою закономірністю є постійно існуюча необхідність створення умов для успішної трансформації зовнішніх впливів у внутрішню позицію студента.

Таким чином, особистісно-орієнтована освіта – це не формування особистості з заданими рисами, а створення умов для повноцінного виявлення та розвитку особистісних функцій суб'єктів освітнього процесу.

На сьогоднішній день дослідження проблеми особистісного підходу до навчання та виховання далеко від свого остаточного розв'язання. Зроблені певні кроки у цій галузі на рівні початкової школи та середньої школи (О.Я.Савченко, І.С.Якиманська), процесу виховання (І.Д.Бех), у профільному навчанні старшокласників (В.В.Рибалко), у вищих закладах освіти (І.А.Зязюн, В.В.Сериков, В.А.Семиченко, С.О.Сисоєва). Таким чином, проблему особистісно-орієнтованого навчання широко розглянуто в педагогічній літературі. Однак мета даної статті полягає у виявленні впливу особистісно-спрямованих практичних занять з англійської мови на формування особистісних якостей студентів в педагогічному університеті.

Предметом дослідження є особистісна спрямованість практичних занять з англійської мови в умовах педагогічного університету.

Вищезазначене дозволяє виділити такі завдання дослідження:

- виділити педагогічні умови, за яких буде відбуватися успішне особистісно-спрямоване навчання студентів на практичних заняттях з англійської мови в педагогічному університеті;
- визначити роль особистості викладача під час особистісно-орієнтованого навчання англійської мови;
- проаналізувати вплив особистісно-спрямованих занять з англійської мови на особистість студента педуніверситету.

Сьогодні система навчання англійської мови в педуніверситеті відчуває корінні зміни. Перш за все, це

виражається у відході від усталеної схеми традиційного підходу до навчання іноземної мови в цілому, у повороті до комунікативних чи інтенсивних методів навчання. Переорієнтація та навчання спілкуванню іноземною мовою, варіативність підручників, запровадження тестування і підвищили статус іноземної мови як освітньої галузі у вищих закладах освіти. Специфіка практичних занять з англійської мови полягає у тому, що предметом її вивчення є не лише власне мова, але й мовленнєва взаємодія цією мовою, культура народу – носія мови, а також певні мовні, лінгвокраїнознавчі та суто країнознавчі поняття.

Вищезазначене відкриває величезні перспективи для впровадження особистісного підходу на практичних заняттях з англійської мови.

Перш за все в даному аспекті необхідно виділити педагогічні умови, при забезпеченні яких буде відбуватися успішне особистісно-орієнтоване навчання студентів на практичних заняттях з англійської мови в умовах педагогічного університету:

- перехід до комунікативного методу навчання;
- дотримання суб'єкт-суб'єктних відносин між викладачем та студентами;
- перевага фронтальних видів роботи із групою;
- зміна ролі діалогу на заняттях з англійської мови;
- урахування особистісних інтересів студентів, їх ціннісних орієнтацій;
- підбір розмовних тем, що мають особистісну спрямованість;
- створення атмосфери успіху на заняттях.

Велика роль у впровадженні особистісного навчання на практичних заняттях з англійської мови відводиться зміні ролі особистості викладача. Протягом багатьох років образ викладача був неодмінно далеким, суворим та недосяжним. „Вчитель завжди правий!” – говорить шкільна мудрість. Але цей „ідеальний” образ примушував студентів відчувати власну „неповноцінність”. Неможливість дискусії з того чи іншого питання, суворо регламентовані, чіткі правила проведення заняття під девізом „Я питаю, ти відповідаєш!” „Я завжди знаю

краще!” в змозі довести будь-якому студентові, що його думка, його ставлення, його досвід з того чи іншого питання не має великого значення; а таким чином, позбавити його мотивації спілкування, яка є основою успішного оволодіння іноземною мовою.

Зміна ролі особистості викладача на практичних заняттях з англійської мови не означає вседозволеності, анархії. Це перехід до діалогу, від суб'єкт-об'єктних до суб'єкт-суб'єктних відносин. Такий перехід є досить болісним та важким для багатьох педагогів, що звикли до авторитарної системи навчання. Завоювати авторитет серед студентів не тільки завдяки своєму званню „викладач”, а завдяки глибоким знанням, що виходять далеко за рамки матеріалу підручника, завдяки особистісним рисам (оптимізм, позитивність, справедливість, емпатія) та професійним якостям, серед яких найважливішими є здібність довести студентам, що їх думки та ідеї з питання завжди важливі, унікальні, вміння слухати студента та навчити його слухати інших, вміння спонтанно реагувати у нестандартних ситуаціях - тільки за таких умов можливе успішне особистісно-спрямоване навчання англійської мови.

Щодо форм проведення занять, то у контексті особистісно-орієнтованого навчання ми пропонуємо діалог, самопрезентацію, рольові ігри, дискусії, прес-конференції, обговорення, - взагалі це форми роботи, що допомагають розкрити особистість студента, підвищити його мотивацію щодо навчання іноземної мови.

Під час вивчення кожної розмовної теми, що передбачена навчальним планом, завдання викладача перш за все полягає у організації діалогу, дискусії, під час якої студент виявляє бажання висловити власну думку, не хвилюючись бути незрозумілим. Встановлено, що студент на перших етапах застосування особистісно-орієнтованого підходу на практичних заняттях з англійської мови відчуває дискомфорт та побоювання: раніше переказ тексту та письмові вправи не вимагали від нього особистісного ставлення. В ситуації діалогу необхідно доводити собі, одногрупникам, викладачу, що насамперед ти особистість, що мислить, особистість, що здатна

аргументовано довести власну думку. Оцінювання за прийняття участі у дискусії необхідно звести до заохочування. Перед викладачем також стоїть завдання не дозволити груповій дискусії перерости у монолог одного студента, що досить вільно володіє іноземною мовою, під час обговорення важливо виявляти інтереси та здібності кожного учасника діалогу.

Саме така форма проведення практичного заняття допомагає студенту позбутись невпевненості в собі, підвищити самооцінку, подолати мовний бар'єр у спілкуванні, розширити досвід між особових відносин, викликати у студента бажання вчитись. Особистісна спрямованість практичних занять з англійської мови сприяє поліпшенню мікроклімату у групі, виховує у студентів повагу до співрозмовника, викликає бажання слухати думку іншої людини, допомагає приймати рішення у нестандартних ситуаціях.

Особистісна спрямованість практичних занять з англійської мови в умовах педагогічного університету – важливий необхідний чинник навчання іноземній мові в цілому. Створити атмосферу діалогу на занятті, у якій студент відчуває власні здібності, вагомість власного „Я”, власних думок, відчуває бажання спілкуватися, не соромлячись здатися недосконалим у розмові, є основним завданням викладача англійської мови у педагогічному університеті.

Література

1. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика, 1997
2. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов-на-Дону, 2000
3. Савченко А.Я. Формирование познавательной самостоятельности младших школьников. Автореферат дис. ... доктора пед. наук. – К., 1992
4. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. – Волгоград: Перемена, 1994

КОМУНІКАТИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЯК ОСНОВНА СКЛАДОВА КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

В статье раскрываются основные составляющие коммуникативного потенциала, а также необходимость его учета в процессе формирования коммуникативной культуры будущих учителей.

The principal constituents of communicative potential are revealed in the article. The necessity of taking it into consideration while forming communicative culture of future teachers.

Загальновідомо, що культура є мірилом розвитку людини, оскільки вона віддзеркалює не тільки обсяг засвоєних нею цінностей громадської діяльності впродовж усієї історії, але й сам спосіб, яким людина залучається до таких цінностей. Відчутною є роль комунікативної культури у становленні особистості майбутнього вчителя. Аналіз педагогічних досліджень, проведений в контексті теорії діяльності, дає підстави стверджувати, що комунікативна культура є відбитком зовнішніх і внутрішніх ресурсів навчання, як об'єктивних, так і суб'єктивного аспектів.

Науковцями доведено, що лише незначна частина майбутніх фахівців досягає достатнього рівня розвиненості комунікативної культури в умовах спонтанного розвитку цього особистісного утворення. для більшості з них характерна нерозвиненість комунікативної культури, переважають схильність до репродуктивної діяльності, обмеженість уявлень про поняття "комунікативної культури", відсутність ініціативи та прагнень до самовдосконалення. це негативно позначається на особистих досягненнях у процесі професійно-педагогічної діяльності, життєвому самовизначенні (Н.О.Алексєєва, І.Д.Бех, Л.І.Божович, З.І.Калмикова).

Звідси постійна увага дослідників до вищезазначеного поняття, намагання осмислити його скрізь призму тих якостей, з якими педагогічне спілкування корелює. Цілком природно, що таку складну і динамічну проблему, якою є формування

комунікативної культури майбутнього викладача, досліджували відомі вчені не тільки суто педагогічних, а й інших галузей знань (С.І.Архангельський, Ф.М.Гоноболін, В.А.Кан-Калік, Н.В.Кузьміна, В.О.Сластьонін, М.Д.Нікандров, І.П.Підласий, Л.Е.Кондрашова, В.С.Грехньов та інші). Останім часом у педагогічній науці значно зріс інтерес до проблеми формування комунікативної культури майбутнього вчителя. У результаті досліджень (Д.І.Балдинюк, Т.С.Гриценко, О.В.Киричук, І.Ф.Колмогортцева, Т.Н.Левашова, Т.С.Мандрикіна та ін.) отримані важливі і цікаві дані щодо найбільш суттєвих характеристик комунікативної культури особистості. Автори справедливо вважають, що у процесі реалізації комунікативної культури майбутніх учителів слід виходити з того, що це явище поліфункціональне, яке виконує нормативно-регулювальну, індивідуалізуючу, евристичну та інші функції.

Педагогічний досвід, аналіз дослідницьких джерел переконливо засвідчили, що підвищення якості підготовки майбутнього вчителя, успішність формування його комунікативної культури залежить не тільки від вияву якісно нових засобів і підходів до визначення мети чи змісту педагогічної освіти, а й від суттєвої перебудови вже наявних способів організації навчально-виховного процесу вищої педагогічної школи. Як засвідчує аналіз накопиченого наукового фонду, залишається недосліджені фактори, шляхи та засоби, які сприяють розв'язанню протиріч між сподіваннями майбутніх учителів і низькою результативністю їхньої комунікативної культури; наявним потенціалом цієї особистісної якості й результатами її практичного застосування у професійній діяльності фахівця.

Проведений теоретичний аналіз сучасних тенденцій дослідження проблематики спілкування показує, що врахування комунікативного потенціалу в процесі формування комунікативної культури відіграє велику роль. Шлях до розв'язання проблеми реалізації комунікативного потенціалу майбутнього педагога полягає у розкритті співвідношення ідеально можливого і дійсно існуючого. Визначення можливих напрямків вдосконалення комунікативної культури, її корекції пов'язане з виокремленням загальної педагогічної та

психологічної структури професійної комунікації, основних компонентів комунікативного потенціалу особистості вчителя як учасника взаємодії. Важливою ознакою актуалізації комунікативного потенціалу педагога є вираження його комунікативних можливостей в поведінковій реакції вчителя під час реального міжособистісного спілкування. Прийняті особистістю як значущі для неї ціннісні орієнтації, вони стають внутрішніми спонукami соціальних дій, регулюють індивідуальну поведінку вчителя. Відсутність умов реалізуватися, як на рівні самосвідомості, так і на рівні практичних дій, призводить до зниження потенційних і актуальних комунікативних особливостей педагога, до руйнування його авторитету при формальній наявності потенціалу. Комунікативний підхід не спрощує, не принижує і не абсолютизує учасників спілкування, натомість він враховує всю складність і процесу, і партнерів по спілкуванню, дає можливість побачити нові аспекти у відомих концепціях, а також виявити особливі грані самої проблеми.

Розглядаючи діяльність учителя та його можливий комунікативний потенціал, умови і фактори реалізації цієї характеристики особистості в професійній діяльності, правомірно виходити з психолого-педагогічного, соціально-психологічного та соціокультурного розуміння становлення особистості педагога професіоналом.

Важливою ознакою, яка описує комунікативний потенціал, є, так би мовити, її внутрішньоособистісні характеристики, а саме: мотивація спілкування, перцептивно-рефлексивні можливості комунікативні здібності. Суттєву сторону комунікативної структури особистості відображають ті її якості, в яких виражена поведінкова реакція цих особливостей в ході реального міжособистісного спілкування.

Професійне спілкування вчителя це ціла система органічної соціально-психологічної взаємодії педагога та вихованця, сутністю якої є обмін інформацією, здійснення виховного впливу та організація взаємовідносин за допомогою комунікативних засобів. Результати досліджень у галузі педагогічного професійного спілкування підтверджують думку, що у процесі такого спілкування відбувається не тільки

передача інформації та соціальних цінностей, а й формування та розвиток різноманітних особистісних утворень майбутнього вчителя, його професійних якостей. Тому низька культура спілкування, психологічна невідповідність, вчителя до педагогічного спілкування стає серйозною перешкодою для встановлення повноцінних взаємовідносин з учнями, колегами, а крім цього підриває психічне здоров'я вчителя, та і не тільки вчителя, викликає сумніви щодо вірності вибору професії.

Характеризуючи процес становлення особистості педагога як зростання його комунікативних можливостей в межах переходу потенційного в актуальне, як своєрідний рух особистості можна констатувати, що цей процес є динамічним та неперервним, але способи його здійснення різноманітні, він може мати прогресивний і регресивний характер, бути інтенсивним чи екстенсивним, індивідуалізованим чи деіндивідуалізованим, може проходити гармонійно чи дисгармонійно, є психічно і соціальне детермінованим, полягає в накопиченні нових потенційних комунікативних можливостей, розширенні і поглибленні зв'язків особистості з світом, суспільством, людьми, має ознаки системи і піддається моделюванню. Становлення особистості педагога професіоналом можна характеризувати як процес становлення системи стійких комунікативних зв'язків, які опосередковуються змістом, цінностями, смыслом сумісної діяльності для кожного з її учасників.

Оптимальна участь вчителя у спілкуванні базується на комунікативному потенціалі, який визначається мотиваційною сферою особистості педагога, рівнем розвитку його комунікативних якостей, наявністю професійно важливих комунікативних знань, вмінь, навичок, перцептивно-рефлексивних і емоційно-експресивних можливостей. Тому ми повністю погоджуємося з думкою С.В.Терещук [7], що складовими комунікативного потенціалу вчителя є:

- мотивація спілкування;
- комунікативні якості;
- комунікативні знання;
- комунікативні вміння та навички;
- перцептивно-рефлексивні можливості;

- емоційно-емпатійні можливості особистості.

Мотивація спілкування в структурі комунікативного потенціалу вчителя займає на наш погляд одне з провідних місць. Сучасні вчені визначають мотивацію як “сукупність причин певного характеру, які пояснюють поведінку людей, її початок, спрямованість та активність” [5,390]. У мотиваційних концепціях, які розглядає у своїх роботах Д.Аткінсон, У.Джеймс, Г.Келлі, а також в діяльнісній концепції мотиваційної сфери людини О.О.Леонтьєва та його послідовників стверджується, що мотивація дозволяє активно включатися в комунікативну діяльність, відчувати впевненість тому, що будь-яка робота, яка пов’язана з досягненням певної мети, сприяє виникненню позитивних емоцій. Окрім того, на погляд Р.С.Немова для таких людей “...характерна повна мобілізація всіх ресурсів та зосередження уваги на досягненні певної мети” [5,411]. Без сумніву, вмотивована комунікативна діяльність в найкоротший період дозволяє використати весь комунікативний потенціал особистості та досягнути певної мети.

Пошук оптимальних шляхів актуалізації комунікативного потенціалу вчителя, його аналіз не можливий без вивчення проблеми вибору адекватних методів дослідження. В сучасній психолого-педагогічній науці намітилося декілька напрямків щодо вдосконалення комунікативної діяльності педагога: вивчення особистісних комунікативних здібностей і якостей; засвоєння теоретичних знань, формування вмінь та навичок спілкування; розробка системи тренінгових вправ, які передбачають розвиток особистості вчителя, його психофізіологічних можливостей, комунікативного потенціалу; глибинна психокорекція особистісних якостей педагога як передумова ефективного використання ним комунікативного потенціалу; методи, спрямовані на відпрацювання певних форм комунікативної поведінки тощо [1;2;3;4;6]. Але поза увагою дослідників залишаються подекуди такі важливі складові комунікативного потенціалу педагогів, як мотиви, установки, ціннісні орієнтації, перцептивно-рефлексивні та емоційно-емпатійні можливості вчителя. Отже мовиться про поєднання об’єктивного і суб’єктивного аспектів у вивченні

комунікативного потенціалу вчителя, про співвідношення внутрішнього і зовнішнього в діях, діяльності, поведінці, спілкуванні. Тому в самому загальному вигляді вивчення та аналіз психолого-педагогічних особливостей комунікативного потенціалу вчителя передбачає подальше з'ясування наступних проблем: врахування особистісних характеристик педагога, що впливають на рівень розвитку його комунікативних здібностей, соціально-психологічне забезпечення комунікативної підготовки майбутнього спеціаліста тобто виховання і розвиток у нього особливої комунікативної спрямованості особистості, готовності і здатності до спілкування, оптимізації етнопсихологічного компоненту комунікативної підготовки та ін. Перелічені проблеми вимагають від нас подальшого вивчення та аналізу комунікативного потенціалу, та використанню його в процесі формування комунікативної культури майбутнього викладача.

Література

1. Деркач А.А., Кузьміна Н.В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. – М.: РАУ, 1993
2. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М., 1987
3. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. — М., Знание, 1979
4. Ляудис В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия// Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. - М., 1980
5. Немов Р.С. Психология. - М.: Просвещение - ВЛАДОС, 1995
6. Петровская А.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. - М., МГУ, 1982
7. Терещук С.В. Психологічні детермінанти комунікативного потенціалу вчителя: Дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07./ Прикарпатський ун-т. - Івано-Франківськ, 2001

ДОСЛІДНИЦЬКІ УМІННЯ ЯК ПОКАЗНИК ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО ТВОРЧОЇ РОБОТИ

В статтє раскрывається специфика исследовательских умений как показателя готовности будущих педагогов к творческой, профессиональной деятельности, дается их классификация.

The article deals with the specificity of investigating skills as an exponent of future teachers' readiness to the creative professional activities, their classification is given.

У багатьох фундаментальних дослідженнях (Т.Д.Андропова, В.І.Андрєєв, С.І.Архангельський, В.І.Загвязинський, Н.В.Кузьміна, В.О.Сластьонін та ін.) розглянуто ці питання. У низці робіт (О.А.Абдулліна, Л.Ф.Авдєєва, Л.В.Кондрашова, П.І.Підкасистий, О.Я.Савченко, Т.І.Торгашина, Н.М.Яковлева) розкрито шляхи навчання, організації і проведення дослідження, як одного зі складових професійної підготовки вчителя, формування навичок передбачати, організовувати й перетворювати свою діяльність.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що поняття “уміння” має велику палітру визначень. За К.К.Платоновим уміння – це здібність людини продуктивно, якісно за чітко визначений час виконувати роботу у нових умовах [4].

Н.В.Кузьміна під умінням розуміє набуті людиною здібності на основі знань і навичок виконувати відповідні види діяльності в умовах, що змінюються [2,49].

На думку Ю. К. Бабанського, уміння – це усвідомлене оволодіння якимись прийомами діяльності [1]. У дослідженнях А. І. Данілова, М.М.Скаткіна мова йдеться про уміння, як засвоєний досвід різних засобів діяльності. Ці та інші визначення свідчать про відсутність єдиного підходу до даної проблеми у психолого-педагогічній теорії. Причиною, як відомо, складність поняття, багатогранність його якостей, а також те, що його визначення фактично запозичено із психологічних досліджень.

Слово “уміння” широко використовується у повсякденному житті. Умінням називають реальну змogu діяльності, високу професійну майстерність, професійну компетентність. Якщо мова йде про вміння спеціаліста, то перш за все мається на увазі, що він знає, тобто має необхідні знання про предмет або явище. Тому до поняття “уміння” слід включити знання про той чи інший предмет, галузь, дію тощо. З іншого боку, вміння завжди має відношення до використання знань. Недостатньо знати про предмет, слід оволодіти цілим рядом дій і операцій для використання цих знань. Таким чином, уміння – це цілеспрямоване перетворення предмету або явища на основі знань. Звідси можна сказати, що уміння – це використання інформації з метою успішного вирішення теоретичних й практичних завдань. Для цілеспрямованого перетворення об’єкту треба, щоб знання правильно відображали його сутність. Крім цього, необхідно, щоб знання стали адекватними вибору дії, тобто умінням. При цьому підкреслимо, що вміння містять більш глибоку пізнавальну основу і значно ширший діапазон моторних дій і операцій. Вони більш універсальні і поширюються на коло різних педагогічних ситуацій.

Особливістю дослідницьких умінь є те, що вони визначають особистісну значущість реалізованих у них знань. Іншими словами – це практична реалізація особистісно-значущого досвіду. Дослідницькі вміння у психолого-педагогічній літературі не виділяються як клас чи група, тому що вони самі є сукупністю умінь (це показано у нашій моделі). Аналізуючи матеріали дисертаційних робіт, монографій про сформованість дослідницьких умінь у випускників вузів, ми прийшли до висновку, що рівень їх сформованості дуже незначний. Це, безумовно, стримує адаптацію спеціаліста та розкриття його фахового потенціалу.

Сучасне суспільство стрімко розвивається і змінюється, з кожним роком відбуваються значні відчутні зміни. Потік нових фактів, відкриттів і концепцій зростає, збільшується питома вага знань в усіх галузях, і в педагогіці в тому числі. Виникає необхідність виконання професійних функцій на

такому високому рівні, щоб сучасного вчителя можна було назвати творцем-винахідником.

Науковий потенціал молодих спеціалістів повинен бути настільки високим, щоб випускники вузів не тільки були знайомі із сучасною наукою і розбиралися в ній, але й щоб отримали початковий досвід пошукової роботи, вміння застосувати методи вирішення практичних завдань, були готові до створення нових наукових цінностей [5,67]. Зокрема, І.Я.Лернером виділяються у творчості вчителя три глобальні сфери: дослідницька робота в області педагогіки чи викладацької дисципліни; конструкторська діяльність у сфері прийомів, методів і засобів навчання; творчість під час організації і здійснення процесу навчання і виховання дітей [3,48]. Особливу увагу автор загострює на необхідності “установки вчителя на постійне ведення дослідницької роботи”, вказуючи, що дослідження навіть вузьких тем плідно відбивається на загальному рівні його підготовки, його педагогічної майстерності.

Переважає більшість вчених-педагогів вважають, що вчитель повинен бути готовим до прийняття, засвоєння і розробки нового, до змін і вдосконалення процесу навчання. Тому формування у студентів вміння проводити педагогічне дослідження, що змінює і перетворює педагогічну дійсність, повинна займати важливе місце в загальноосвітній підготовці.

Завдання вчителя пов'язані з формуванням всебічно розвиненої людини, з вихованням творчої особистості. Педагогічна діяльність, за самою своєю природою, носить творчий характер, а це вимагає від учителя приділяти особливу увагу дослідницькій функції. Вона, проявляється при вивченні учнів, класу, групи, при спостереженні і аналізі уроку, при внесенні нового в зміст навчання, апробації методів викладання, при аналізі особистого досвіду, критичній оцінці методичних вказівок, при творчому розв'язанні педагогічних завдань.

Підготовка студентів до проведення педагогічного дослідження, на нашу думку, полягає в навчанні їх творчому мисленню, методології, методиці і техніці дослідження шляхом використання як традиційних, так і розвиваючо-проблемних технологій. Будь-яка педагогічна ситуація по суті своїй –

проблемна. Проблемність ця ґрунтується на тому, що вона ставить перед педагогом теоретичні і практичні питання різної складності у зв'язку з пошуком інформації для прийняття педагогічних рішень і планування дій. У той же час педагогічна діяльність вважається творчою, що вимагає вольових зусиль педагога навіть на самому першому етапі – прийнятті рішення.

Підготовка студентів педагогічного вузу до оволодіння дослідницькими вміннями – складне питання, яке вимагає системного підходу. Сутність його, у нашому випадку, заключається в тому, що наукова діяльність майбутніх учителів розглядається як цілісний процес у системі професійного становлення.

Як підкреслює В.О.Сластьонін, “студент повинен бути навчений умінню аналізувати і оцінювати педагогічну обстановку, стан реально існуючих соціально-педагогічних змін, причини, умови і характер їх виникнення і розвитку, визвляти рівень навчання і виховання учнів. Тільки при цій умові вчитель буде спроможний проектувати розвиток особистості і колективу, прогнозувати результати навчання і виховання, можливі труднощі і помилки учнів, виділяти і точно формулювати конкретну педагогічну задачу, визначати умови її вирішення, планувати свою роботу” [6,3]. Педагогічна задача виникає тоді, коли можливе не одне рішення, і вимагається знаходження більш вдалого способу досягнення бажаного результату.

Формування у студентів педагогічно-дослідницьких умінь потребує виявлення як їхньої загальної структури, так і структури кожного з них зокрема.

Результати нашого дослідження показують, що рішення цієї проблеми починається з двох аспектів: психологічного, вихідним якого є створення професіограми педагога-дослідника, тобто своєрідної психологічної моделі особистості вчителя-творця, та дидактичного, що передбачає реалізацію механізму підготовки студентів до наукової та педагогічної діяльності, її змісту, принципів та форм організації. Метою такого навчання є поширення, поглиблення науково-педагогічних знань, засвоєння методології та методів педагогічного дослідження, застосування

їх на практиці, у кінцевому результаті, формування творчої особистості вчителя.

Оскільки сутність навчання студентів дослідницьким умінням полягає у навчанні їх творчому мисленню, методології, методиці і техніці дослідження, сама наукова праця студентів – це процес оволодіння ними творчою діяльністю.

Проблема “вміння та формування вмінь” широко обговорюється у психолого-педагогічній літературі. Як відомо, педагогічні дослідницькі вміння є невід’ємною частиною дослідницької культури вчителя. Оволодівши цією культурою, учитель використовує при аналізі педагогічних явищ дослідницький підхід. Він вивчає, систематизує, узагальнює всі явища, з якими зустрічається у своїй педагогічній діяльності.

Формуються вони у процесі розв’язання педагогічних завдань і необхідні студенту і вчителю при проведенні наукового пошуку. Для їх використання дослідник будує свою діяльність у відповідності з загальними правилами евристичного пошуку:

- а) аналіз педагогічної ситуації (діагноз);
- б) проектування результату у відповідності з вихідними даними (прогноз);
- в) забезпечення сукупності засобів, потрібних для експериментальної перевірки теоретичного результату;
- г) конструювання та реалізація навчально-виховного процесу;
- д) критична оцінка отриманих результатів;
- г) формування нових задач [7,71].

У відповідності з усталеною точкою зору на процес наукового пізнання, дослідницькі педагогічні вміння умовно поділяють на три групи:

I група – методологічні (загальнотеоретичні) вміння:

- аналізувати теоретичні явища;
- обґрунтовувати проблему дослідження;
- застосовувати теоретичні знання на практиці;
- знаходити вихід і приймати науково-обґрунтоване рішення;

II група – методичні вміння:

- проводити педагогічні дослідження;
- використовувати методи наукового дослідження;

- будувати систему операцій дослідження;

III група – технічні вміння:

- користуватися бібліографічним, довідковим, вказівним каталогами;

- працювати з обладнанням при дослідженні;

- ілюструвати таблиці, схеми, креслення, малюнки та ін.;

- цитувати літературу;

- оформлювати роботу.

Виходячи з аналізу структури дослідницьких умінь, можна зробити висновок, що під педагогічними дослідницькими вміннями треба розуміти отримані людиною здібності на основі методології, методики і техніки дослідження виконувати усі види науково-педагогічних завдань, проводити педагогічний експеримент.

Підготовка студентів до оволодіння дослідницькими вміннями і є ефективним інструментом навчання їх творчому мисленню, методології й методиці дослідження. Даний процес можливий лише за умови здійснення комплексного підходу шляхом поєднання навчальної роботи з науково-дослідницькою, забезпечення єдності теоретичної, методичної та практичної підготовки; об'єднання всіх форм навчання.

Навчання починається з моменту вступу студентів до інституту, а потім ускладнюється по мірі їх теоретичної і методичної підготовки. Формування вмінь відбувається разом з процесом озброєння студентів теоретичними знаннями. Тому роль і значення теоретичних узагальнень, що дозволяють здійснювати принципові рішення практичних педагогічних завдань зростає.

Формування та розвиток педагогічних дослідницьких умінь студентів вимагає наявності відповідної системи заходів послідовного підвищення якості підготовки майбутніх учителів до самостійного пошуку і прийняття оптимальних педагогічно доцільних рішень.

Таким чином, важливе місце у формуванні майбутнього вчителя відводиться теоретичному аспекту, який включає професійну та спеціальну підготовку. Професійна підготовка має за мету оволодіння студентами знаннями, вміннями, навичками вчительської діяльності, розвиток інтересів та

нахилів до професійної, наукової, пізнавальної та дослідницької роботи. При цьому домінуюча на сучасному етапі ідея творчого розвитку особистості у процесі навчання, що знайшла впровадження у діяльнісній теорії, спрямована на формування перетворюючих можливостей людини. Саме навчання розглядається як складний, багатогранний процес розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя, важливим компонентом якого є оволодіння студентами системою теоретичної інформації, практичними знаннями, уміннями та здатністю до наукової, пізнавальної та дослідницької діяльності. Сформованість готовності до проведення педагогічних досліджень є однією з важливих передумов, запорукою професійного зростання вчителя, пошуку нестандартних рішень, застосування всього нового й прогресивного у своїй педагогічній діяльності.

Література

1. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. - М.: Педагогика, 1982
2. Кузьмина Н.В. Проблемы профессиональной подготовки специалистов в вузах// Проблемы отбора и профессиональной подготовки специалистов в вузах. - Л.: Знание, 1970
3. Лернер И.Я. Поисковые задачи в обучении как средство развития творческих способностей// научное творчество. - М.: Наука, 1969
4. Платонов К.К. Структура и развитие личности. - М.: Наука, 1886
5. Семиченко В.А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід?/ За ред. А.І. Зязюна. - К.: Випол, 2000
6. Сластенин В.А., Мищенко А.И. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя//Советская педагогика. - № 10
7. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. - М.: Магистр, 1997

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ДО ТВОРЧОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В статье раскрываются основные этапы формирования готовности студентов к творческой педагогической деятельности посредством решения нестандартных математических задач.

The principal steps of forming students' readiness to their creative pedagogical activities by means of solving creative pedagogical problems (tasks) are revealed in the article.

Процес формування готовності до творчої педагогічної діяльності займає ключові позиції у вихованні нового покоління творчого педагога. Педагога, готового до будь-яких змін що відбуваються в навчальному процесі середньої та вищої школи, ґрунтуючись на соціальне замовлення, що постійно змінюється. Вивчаючи передовий досвід учителів-практиків, що у своїй повсякденній роботі займаються формуванням готовності до творчої діяльності, а також останні наукові досягнення щодо вивчення теорії творчості вітчизняних і закордонних дослідників у першу чергу необхідно звернути увагу на те, що готовність до творчої діяльності – це складне особистісне утворення. Воно містить у собі не тільки створення запасу професійних знань, умінь і навичок, а і формування особистісних якостей, що сприяють успішному виконанню професійних обов'язків. Взагалі процес формування готовності до творчої педагогічної діяльності являє собою комплекс взаємозалежних компонентів, що забезпечують цілеспрямований і послідовний вплив на студентів. Однією з необхідних умов успішного формування у студентів готовності до творчої педагогічної діяльності є залучення студентів до практичного застосування творчих здібностей у процесі навчання, формування стійкої потреби до систематичного самовдосконалення власних творчих здібностей.

Залучення студентів у процес формування готовності до творчої діяльності можливий при умові створення комплексу

педагогічних мір, які сприяють активізації творчої діяльності. До першочергових педагогічних мір можна віднести наступні:

- визначення проблемних ситуацій і варіантів їхнього рішення (формування мотиваційного компонента творчої діяльності);
- діагностика і самодіагностика творчих здібностей учасників педагогічного процесу;
- практична, безупинна реалізація отриманих навичок у творчій діяльності.

Ми пропонуємо таку схему навчального процесу оволодіння прийомами педагогічної творчості:

1. Критерії формування готовності до творчої педагогічної діяльності:

- а) стиль діяльності (творчий, репродуктивно-творчий, репродуктивний);
- б) професійна діяльність, яка спрямована на творчість;
- в) здатність концентрувати творчі зусилля;
- г) практичні творчі вміння;

2. Активізація педагогічного процесу по формуванню готовності до творчої професійної діяльності:

- а) мотивація педагогічної творчої діяльності;
- б) зворотній зв'язок в процесі навчання;
- в) оволодіння теоретичними основами творчості;

3. Діагностика рівня сформованості готовності до творчої педагогічної діяльності:

- а) педагогічний тренінг;
- б) дидактична гра;
- в) діагностика творчого потенціалу;

4. Практична творча діяльність:

- а) НИРС;
- б) творча діяльність під час практики;
- в) педагогічна гра.

На етапі активізації педагогічного процесу по формуванню готовності до професійної творчої діяльності необхідно вирішити проблеми по включенню студентів в активну творчу діяльність, вивченню теоретичних основ творчості, особливостей педагогічної творчості. На першому етапі необхідно віддавати перевагу активним формам навчання:

рішенню учбово-пізнавальних задач, дидактичним іграм, диспутам тощо.

Другим етапом на шляху формування готовності до творчої педагогічної діяльності є етап діагностики творчих здібностей майбутніх педагогів. На початку цього етапу доцільно проводити діагностику творчого потенціалу студентів і в такий спосіб узагальнити результати проведення першого етапу. У процесі проведення другого етапу необхідно організувати процес професійного самопізнання, самооцінки, прагнення до самовдосконалення творчих здібностей на основі самодіагностики.

Третій етап припускає реалізацію творчих можливостей майбутніх педагогів у процесі педагогічних ігор і під час проведення практичних занять по предметам, участь у НИРС, наукових кружках. Найвищою стадією практичної творчої педагогічної діяльності студентів є педагогічна практика. Під час її проведення, майбутні педагоги залучаються до безпосередньої роботи з розвитку творчого потенціалу учнів (розробка й апробація комплекту творчих завдань для школярів, розвиток їхніх творчих здібностей, діагностика рівня розвитку творчої активності учнів).

Під час навчання у вузі формується мотивація творчої діяльності, вивчаються теоретичні основи творчості, робляться перші кроки по практичному застосуванню отриманих знань і умінь. На початку педагогічної діяльності відбувається самостійне становлення педагога – творця. Одним з важливих пунктів формування готовності до творчої педагогічної діяльності є створення стійкої потреби в цій діяльності.

Розглянемо більш докладно методику, яку доцільно використовувати на стадії формування навичок творчої діяльності у майбутніх педагогів.

Основою процесу формування готовності до творчої педагогічної діяльності є активні форми і методи навчання. Включення їх у педагогічний процес дозволяє врахувати індивідуальні можливості кожного студента і здійснити основні аспекти професійної підготовки майбутніх педагогів: формування творчої спрямованості особистості, оволодіння теоретичними основами педагогічної творчості, створення бази

педагогічних навичок що забезпечують результативність творчої діяльності педагогів (розвиток творчих здібностей і формування основ професійно-педагогічної техніки). Індивідуалізація навчання спрямована на забезпечення свідомого і міцного засвоєння знань і умінь кожним студентом, на розвиток їхніх розумових сил і пізнавальних здібностей, на формування умінь самостійно здобувати знання і творчо їх застосовувати при рішенні різноманітних практичних і пізнавальних задач.

Застосування учбово-пізнавальних творчих задач у процесі формування готовності до творчої педагогічної діяльності дозволяє створити взаємодію між студентом і викладачем таким чином, що педагог виступає як посередник між студентом і соціальним досвідом, який передається в навчальному процесі. При цьому і студент, і педагог являють собою систему зі зворотним зв'язком. Педагог постійно слідкує за засвоєнням теоретичних знань і практичних навичок, регулює інтенсивність подачі чергової «порції» нового матеріалу.

Що ж треба розуміти під назвою учбово-пізнавальна задача? Під математичною учбово-пізнавальною задачею розуміють задачу сформульовану таким чином, що між даними цієї задачі мають місце деякі протиріччя, рішення яких підштовхує студентів на придбання нових знань чи навичок, способів рішення невідомих раніше. У процесі рішення творчої задачі студент не тільки визначає стратегію пошуку рішення, але і відношення до цієї задачі суб'єкта, з погляду задоволення його творчих потреб. Як правило, математичні задачі задовольняючи цим умовам мають кілька шляхів рішення.

Основними напрямками створення проблемних ситуацій у творчих математичних задачах є: створення задач з декількома рішеннями; задач, що мають несподіване рішення; задач з практичною цінністю для повсякденного життя; задачі з протиріччями. Усі ці дії спрямовані на формування в студентів прагнення до саморозвитку – головної ознаки творчої особистості. Ми пропонуємо виділити наступні види творчих завдань:

- вправи по складанню задач;
- рішення задач різними способами;

- задачі, що мають різні рішення.

Виходячи з цього, була виділена сукупність задач, які у найбільшій мірі сприяють розвитку готовності майбутніх учителів до збагачення творчого потенціалу учнів: на оригінальність і ефективність мислення, на формування "проблемного бачення", на легкість "генерування" ідей, а також на критичність і самостійність суджень, здатність до оцінки дій, на розвиток творчої уяви.

Так, розвитку "проблемного бачення" студентів сприяє викладення навчального матеріалу, де розкриваються подальші шляхи розвитку досліджуваного питання (наприклад, при вивченні нового матеріалу приводяться приклади типових утруднень і помилок, а також приклади практичного застосування досліджуваного матеріалу), такий підхід збуджує думку, викликаючи в студента бажання самому розібратися в досліджуваному матеріалі. Розвитку умінь формувати питання сприяють завдання на складання задач по досліджуваній темі.

Диференціальний підхід до процесу формування творчих можливостей майбутніх педагогів у процесі рішення математичних задач полягає в послідовному вивченні матеріалу від простого до складного. При цьому враховується і зростання творчих здібностей, у зв'язку з цим збільшується частка матеріалу який дається на самостійне вивчення. З огляду на індивідуальні особливості розвитку творчих здібностей студентів викладач може варіювати ступінь складності завдань для кожного з них.

У цілому рішення математичних задач творчого характеру сприяє формуванню творчої спрямованості особистості студента. Остання виступає визначальним критерієм його готовності до збагачення творчого потенціалу учнів та використання його у подальшій педагогічній діяльності. Особливо ефективні в плані розвитку творчого мислення студентів задачі, що потребують знань отриманих у процесі вивчення декількох тем чи розділів, задач, що мають декілька рішень. Вони ставлять студентів у ситуацію вибору, неоднозначності. Цьому сприяють також задачі на оригінальність і ефективність мислення і творчої уяви.

Відзначимо, що педагогічні методи, які використовуються для рішення однієї творчої задачі, одночасно є способами рішення інших. Так, математичні задачі творчого характеру, що використовуються як дидактичний матеріал для формування і розвитку педагогічного мислення і педагогічних здібностей студентів є і способом їхньої практичної підготовки до творчої педагогічної діяльності. Рішення задач служить також способом формування в майбутніх учителів позитивного відношення до педагогічної творчості, сприяє інтенсивному розвитку їхньої мотиваційної сфери, особливо особистісної значимості творчої діяльності студентів. Цей висновок підтверджується й іншими дослідженнями.

Ми будемо називати задачу творчою, якщо вона спрямована на реалізацію творчого потенціалу особистості, на збагачення його інтелектуального і загальнокультурного рівня.

Рішення такої задачі містить у собі наступні елементи:

- новизна рішення;
- евристичність до підходів її рішення;
- генерування нових ідей у процесі обґрунтування;
- вимагає застосування принципу наведення на відкриття, узагальнення тощо.

Рішення творчих математичних задач різної складності забезпечує активна участь усіх студентів у процесі навчання, сприяє поглибленню і закріпленню попередньо засвоєних знань, розкриває критичне, доказове і самостійне творче мислення.

Розвиток творчого мислення в процесі рішення задач включає такі етапи: як було винайдено рішення; що саме допомогло його винайти; як інакше можна було б вирішити цю задачу; чи не можна рішення даної задачі застосувати для рішення якої-небудь практичної задачі; чи можна скласти задачу, зворотню до розв'язної задачі, і як її вирішити; чи можна установити логічні зв'язки між розв'язними задачами тощо.

Методична система розвитку творчого мислення в процесі вивчення предметів математичного циклу - це сукупність ефективних методів, форм і засобів, що застосовуються педагогом у процесі навчання предмету і спрямовані на формування творчого стилю діяльності і самостійного творчого мислення студентів. Особливу цінність

для розвитку творчих здібностей представляє створення задач з декількома рішеннями і задач, рішення яких має практичну цінність у повсякденному житті (у такий спосіб формується неадекватність мислення і мотивація творчої діяльності). Таким чином, учбово-пізнавальна задача виступає як спосіб формування мети навчання і як багатofункціональний дидактичний засіб. У зв'язку з цим, навчальна задача, поставлена викладачем, з'являється перед студентами як його точка зору, зважена особиста позиція, яка не відповідає звичному образу мислення, що стимулює до творчості.

Застосування активних методів і прийомів забезпечує цілеспрямованість психолого-педагогічних спостережень студентів у навчально-виховному процесі, формування творчої спрямованості, розвиток творчого стилю діяльності, оригінальності й ефективності мислення, творчої уяви; стимулює процес оволодіння студентами необхідним рівнем знань і сукупністю відповідних педагогічних умінь. Вирішальне значення має при цьому проблематизація змісту утворення, організація діалогової взаємодії і вироблення рефлексивної позиції викладачів у навчальному процесі.

Таким чином, процес формування готовності до творчої педагогічної діяльності містить у собі три етапи: активізація педагогічного процесу по формуванню готовності до творчої професійної діяльності, діагностичний етап і практична реалізація отриманих навичок. Кожен етап передбачає активну діяльність студентів у напрямку засвоєння необхідних знань, умінь і навичок, організацію професійного самопізнання, розвиток рефлексивної активності майбутніх вчителів у навчально-виховному процесі, реалізацію їхнього творчого потенціалу в учбово-дослідницькій діяльності творчого характеру.

У процесі придбання студентами теоретичних знань, досвіду творчої діяльності формувалася якісно новий рівень їхньої професійної готовності, спрямованість на творчість у професійній діяльності, удосконалювалися уміння розвитку своїх творчих здібностей.

Література

1. Вайнцивайг П. Десять заповедей творческой личности. - М.: Прогресс, 1990
2. Кондрашова Л.В. Теоретические основы воспитания нравственно-психологической готовности студентов педагогического института к профессиональной деятельности: Дис... докт. пед. наук. - М., 1990
3. Лук А.Н. Психология творчества. - М.: Наука, 1978
4. Меерович М.И., Шрагина Л.И. Интеллектуальный тренинг как форма проведения занятий по развитию воображения и мышления // Проблемы непрерывного образования на современном этапе / Материалы междунар. науч.-метод. конф. - Тирасполь, 1993

І.О.Пальшкова

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В ПЕРІОД ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

В статье рассматривается проблема формирования профессионально-педагогической культуры в разделе прохождения студентами педагогической практики. Анализируются теоретические принципы разработки данной проблемы: организационная структура и критерии успешности.

The problem of formation of the professional-pedagogical culture in the rip of the passing the pedagogical practice by students is examined in the article. Theoretic principles of treatment this problem are analyzed, it is organized structure and levels its successful.

В умовах соціально-економічних змін у нашому суспільстві підвищився попит на соціально активну творчу особистість, здатну самостійно приймати рішення і нести особисту відповідальність за них. Це особливо стосується особистості педагога, професіоналізм та компетентність якого є провідною умовою успішного розвитку підростаючого покоління.

Проблема підвищення рівня професійної компетентності майбутнього вчителя, здатного вільно і активно мислити, моделювати навчально-виховний процес, самостійно генерувати і втілювати нові ідеї та технології навчання і виховання є актуальною, оскільки, по-перше, професійно компетентний учитель має позитивний вплив на формування творчих учнів; по-друге, зможе досягти кращих результатів у своїй професійній діяльності; по-третє, сприяє реалізації професійних можливостей.

Професійно-педагогічна культура майбутнього вчителя починає формуватися у процесі його навчання у вузі. Її підґрунтям є засвоєння фундаментальних, спеціальних, психолого-педагогічних знань та педагогічних умінь та навичок. Оволодіння практичними уміньми у студентів особливо активно відбувається в період проходження педагогічної практики. Педагогічна практика створює умови, адекватні умовам самостійної педагогічної діяльності, оскільки характеризується численними функціями: освітньою, розвиваючою, виховною, а також відносинами з учнями, батьками, вчителями.

Метою нашого дослідження є вивчення шляхів формування професійно-педагогічної культури майбутнього педагога в період проходження педагогічної практики.

Педагогічна практика – це форма професійного навчання, яка ґрунтується на фундаментальних, спеціальних і психолого-педагогічних знаннях, які забезпечують практичне пізнання закономірностей та принципів професійної діяльності, дозволяє оволодіти способами її організації, тобто є „професійним випробуванням” на придатність до педагогічної діяльності.

Загальні питання формування особистості вчителя, його професійної компетентності аналізуються в працях О.О.Абдулліної, Б.Г.Ананьєва, Ю.К.Бабанського, Є.В.Бондаревської, Ф.Н.Гоноболіна, В.А.Кан-Калика, Н.В.Кузміної, О.О.Леонтєва, В.О.Сластьоніна, А.І.Щербакова та ін. Проблеми, що досліджувалися вченими, носять різноманітний характер і стосуються впливу умов навчання, становлення і розвитку особистісних якостей, розвитку

творчості майбутнього вчителя, формування окремих компонентів професійної діяльності, системи підвищення кваліфікації тощо. Однак слід відзначити, що в даний час проблема формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів у ході проходження педагогічної практики окремо не висвітлювалася. Тому метою нашого дослідження є вивчення педагогічних умов формування професійно-педагогічної культури студентів у період проходження педагогічної практики.

Проведене нами опитування серед студентів Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського показало, що серед всіх форм роботи, що впливають на формування професійно-педагогічної культури майбутніх педагогів провідне місце займає педагогічна практика (96,7% студентів вказали на це). При плануванні нашого дослідження ми виходили з того, що поєднання всіх компонентів професійно-педагогічної культури (професійні знання, професійні вміння, професійно значущі якості особистості) дають змогу сформувати особистість майбутнього педагога.

Перед проведенням дослідження нами була розроблена модель формування професійно-педагогічної культури майбутнього педагога в умовах педагогічної практики. При розробці моделі ми виходили з наступних положень:

- педагогічна практика сприяє переходу від первинного уявлення про професію до оволодіння необхідними професійними знаннями, формування вмінь, професійно значущих якостей майбутнього вчителя;
- педагогічна практика сприяє професійному самовизначенню студентів;
- педагогічна практика сприяє формуванню професійно-педагогічної культури студентів на кожному її етапі, удосконаленню існуючих умінь та навичок.

Ми виокремили три блоки необхідних передумов, що забезпечують ефективність процесу: науково-методичний, навчально-виховний, організаційний.

До науково-методичного блоку ми віднесли:

- розробку програми формування професійної компетентності студентів у період педагогічної практики;

- моделювання умов, ситуацій, в яких перевіряються і розвиваються професійні знання, вміння та професійно значущі якості особистості;

- розробку змісту, форм і методів організації педагогічної практики студентів з метою формування їхньої професійно-педагогічної культури (практикуми „Занурення в педагогічну науку”, „Класний керівник – організатор спільної діяльності учнів”, навчально-виховну і стажерську педагогічні практики; групові та індивідуальні консультації, тренінгові заняття, моделювання педагогічних ситуацій, організація імітаційних та організаційно-діяльнісних ігор тощо).

Навчально-виховний блок містить:

- розробку програми педагогічної практики, що забезпечувала розвиток у студентів професійних знань, умінь, професійно значущих якостей особистості;

- створення науково-методичної бази проведення педагогічної практики і самостійної роботи студентів на кожному етапі її проходження;

- розробку навчальних планів та програм, що забезпечують проходження педагогічної практики студентами і формування у них професійно-педагогічної культури.

До організаційного блоку належать:

- інтеграція діяльності освітніх установ (школа, ліцей, гімназія, коледж) і Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського на методичному, виховному і дидактичному рівнях;

- побудова процесу формування професійної компетентності студентів університету на принципах гуманізації, демократизації, особистісно-орієнтованої спрямованості, індивідуалізації та диференціації тощо.

Компонентами функціонування процесу педагогічної практики є умови функціонування та умови розвитку. До умов функціонування належать умови, що забезпечують повсякденну діяльність суб'єктів процесу формування професійно-педагогічної культури в період проходження педагогічної практики: фінансові, матеріально-технічні, кадрові, науково-

методичні, нормативно-правові, організаційно-управлінські тощо. До умов розвитку належать умови, що сприяють формуванню якісних змін у результаті цілеспрямованого процесу формування професійно-педагогічної культури. Це можуть бути як зовнішні умови (вибір бази педагогічної практики, навчальні програми тощо), так і внутрішні умови (інноваційна діяльність освітніх установ, реалізація творчих можливостей студентів, індивідуальний підхід до студентів тощо).

Елементами організаційної структури є цілі, функції, зміст, методи і форми взаємодії суб'єктів педагогічної практики: методистів – викладачів університету, методистів-учителів шкіл, студентів, досягнуті при цьому результати.

Цілями формування професійно-педагогічної культури в період педагогічної практики є соціальні, психологічні, дидактичні та виховні. Кожен суб'єкт процесу формування професійно-педагогічної культури має свої цілі. Для університету головною метою є формування у студентів готовності до педагогічної діяльності, відповідального ставлення до майбутньої професійної діяльності, забезпечення інтеграції теоретичних та практичних знань, умінь, навичок, потреби в самопізнанні та самовдосконаленні, що буде сприяти скороченню адаптаційного періоду випускників, які починають свою професійну діяльність. Головною метою освітньої установи в період педагогічної практики є надання допомоги студентам у процесі адаптації до педагогічної діяльності, до соціальної ролі вчителя і виконання професійних функціональних обов'язків; формування потреби в самоосвіті та самовдосконаленні знань, умінь та навичок, одержаних у процесі навчання у вузі; виховання позитивного емоційного ставлення до педагогічної професії. Метою студентів у період педагогічної практики є формування педагогічних умінь і використання одержаних у період навчання у вузі професійних знань, педагогічного досвіду, оволодіння методами самопізнання та самовдосконалення.

Серед функцій процесу формування професійно-педагогічної культури в період педагогічної практики ми виокремили функції навчання, розвитку та виховну. Функція

навчання полягає в закріпленні і удосконаленні психолого-педагогічних, методичних знань, умінь та навичок, одержаних у ході навчання у вузі, та їх реалізації в професійній діяльності. Функція розвитку спрямована на формування особистісних і професійно значущих якостей студентів у період педагогічної практики і надання їм допомоги у здійсненні професійних спроб з метою професійного самовизначення. Виховна функція спрямована на формування гуманістичної спрямованості особистості студентів і корекцію ціннісних орієнтацій в період педагогічної практики.

Зміст діяльності студентів у період педагогічної практики носить багатоплановий характер і сприяє:

- формуванню вмінь педагогічної діяльності: спостереження, прогнозування, діагностування, аналізу, визначення цілей і завдань навчально-виховного процесу, відбору змісту навчання і виховання, вибору методів, форм, прийомів, засобів навчання і виховання, організації педагогічної взаємодії тощо;

- розширенню і поглибленню системи психолого-педагогічних, методичних знань, умінь та навичок; формуванню професійно значущих якостей, навичок самоосвіти, самовдосконалення;

- формуванню педагогічної творчості у процесі здійснення професійної діяльності.

Зміст діяльності в період проходження педагогічної практики сприяє закріпленню теоретичних положень психолого-педагогічної науки, реалізації даних положень в практичній діяльності, розвитку творчих здібностей студентів, формуванню педагогічного мислення, самостійності і активності студентів у процесі засвоєння ними педагогічних умінь, а також формування мотивації професійної діяльності, розвитку професійно значущих якостей на базисі поступового входження в професійну діяльність і оволодіння професійними функціональними обов'язками.

Серед основних форм організації діяльності по формуванню професійно-педагогічної діяльності в період педагогічної практики ми виокремили індивідуальні та групові консультації, організацію взаємовідвідування студентами уроків

і позакласних заходів, моделювання педагогічних ситуацій, організацію імітаційних та організаційно-діяльнісних ігор, практичні завдання з психолого-педагогічних та методичних проблем освітніх установ, обмін досвідом, зустрічі з учителями-методистами, педагогічні читання, організацію самостійної роботи студентів по вивченню психолого-педагогічної та методичної літератури тощо.

До методів формування професійно-педагогічної культури ми віднесли: діагностики, формування якостей вчителя, організації діяльності, контролю і самоконтролю. Методи діагностики включають анкетування, тестування, аналіз досвіду і результатів діяльності, вивчення професійно важливих якостей і динаміки формування професійно-педагогічної культури. Серед методів формування якостей особистості ми виокремили імітаційні та ділові ігри, наукові та педагогічні конференції, індивідуальне консультування, індивідуальні програми з самовиховання та самовдосконалення. Методи організації діяльності включають установочні та підсумкові конференції, моделювання педагогічних ситуацій з проблемних питань, організацію взаємовідвідувань студентами уроків та позакласних заходів тощо. Методи контролю та самоконтролю спрямовані на організацію самопізнання з метою формування у студентів професійно важливих якостей; самоаналіз студентами результатів власної педагогічної діяльності в період педагогічної практики тощо.

До засобів формування професійно-педагогічної культури ми віднесли урок і позакласні заходи вчителів-методистів, монографії з психолого-педагогічних проблем, методики викладання, передовий педагогічний досвід, відеоматеріали тощо.

Звичайно, що забезпечення організації педагогічної практики студентів неможливе без обґрунтованого критеріально-оцінного апарату, який дає змогу оцінити рівень сформованості професійно-педагогічної культури кожного суб'єкта залежно від його індивідуальності, можливості контролювати підвищення ефективності роботи в ході заходів, спрямованих на формування професійно-педагогічної культури.

З цією метою нами розроблені критерії успішності формування професійно-педагогічної діяльності.

Ми виокремили систему критеріїв формування професійно-педагогічної культури студентів у період проходження ними педагогічної практики: пізнавальні, емоційні, діяльнісні та регулятивні.

Метою вищої педагогічної освіти є формування стійкого бажання і прагнення займатися педагогічною діяльністю професійно; системи наукових знань про цю діяльність, вміння використовувати ці знання як інструмент професійного мислення і розв'язання професійних завдань.

“Дослідники відзначають, що знання, взятє в його відношенні до практичної діяльності, є не просто продуктом засвоєння ... але й знаряддям регуляції його професійного мислення та діяльності. Регулятивна функція... знання виявляється в тому, що воно, утворюючи категоріальний апарат мислення спеціаліста, використовується ним для побудови конструктивних принципів і критеріїв аналізу практичної діяльності” [8,4-5].

Критеріями ефективності формування професійно-педагогічної культури студентів є оволодіння знаннями та вміннями, регламентованими вимогами вузівської підготовки:

- системою фундаментальних знань;
- професійними поняттями та термінологією;
- досвідом видатних педагогів минулого і вмінням визначати межі їх застосування в сучасній педагогічній практиці;
- знаннями важливих сучасних наукових теорій і вмінням їх використовувати для аналізу і проектування процесів у власній практиці;
- знаннями засад теорії та основних функцій управління та вміннями їх використовувати у власній професійній діяльності;
- вмінням орієнтуватися в основних джерелах інформації;
- вмінням теоретично обґрунтовувати власні професійні дії;
- вмінням аналізувати та оцінювати, а також коригувати власну професійну діяльність.

Таким чином, модель формування професійно-педагогічної культури в умовах педагогічної практики включає

організаційну структуру, в якій представлені суб'єкти педагогічної практики: університет, освітні установи та студенти. Компонентами організаційної структури є цілі, функції, зміст, методи, форми і засоби взаємодії суб'єктів педагогічної практики. Компонентами функціонування педагогічної практики є умови функціонування і умови розвитку. Критеріями успішності формування професійно-педагогічної культури студентів у період проходження практики є пізнавальні, емоційні, діяльнісні та регулятивні.

Перспективами подальших досліджень є реалізація моделі формування професійно-педагогічної культури студентів в умовах педагогічної практики та перевірка її ефективності.

Література

1. Абдуллина О.А., Загрязкина Н.Н. Педагогическая практика студентов: Уч.пособие для студентов пед.ин-тов. – 2-е изд., перераб. и дополн. – М.: Просвещение, 1989
2. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т. – М., 1980
3. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1989
4. Гоноболин Ф.Н. Книга об учителе. – М., 1965
5. Кузмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л., 1970
6. Левитан К.М. Личность учителя. – Саратов, 1990
7. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М., 1979
8. Повышение эффективности формирования профессионально-педагогических умений и навыков учителя: Тезисы докл.междунар.науч.конф. 4-7 февраля 1991 / Отв. Ред. А.А.Орлов. – Тула: ТГПИ, 1999
9. Сластенин В.А. О современных подходах к подготовке учителя // Технология психолого-педагогической подготовки учителя к воспитательной работе. – Барнаул, 1996
10. Щербаков А.И. Совершенствование системы психолого-педагогического образования будущего учителя // Вопросы психологии, 1981

ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

В статье раскрывается сущность и элементы понятия «вокальной культуры». Особое внимание уделяется формированию вокальной культуры будущих учителей музыки. Предлагаются методические рекомендации, способствующие воспитанию голоса. Становление и развитие профессиональных навыков рассматривается в контексте стилевых особенностей музыкальной культуры.

The essence and elements of “vocal culture” notion are shown in this article. Particular attention is paid to the forming of future music teachers’ “vocal culture”. Some methodological recommendations, which influence on voice progress, are given. The development of professional experience in the context of music culture’s style peculiarity is considered.

В зв’язку з перспективами подальшого розвитку вищої школи, перед педагогічними вузами постає ряд важливих задач: виховання професіоналізму майбутнього вчителя музики, що завжди знаходиться в пошуку найбільш раціональних, ефективних засобів впливу на учнів, та виховання його творчої особистості.

Професійна підготовка майбутнього вчителя неможлива без виховання його вокальної культури. Розвитку та охороні співацького голосу присвячено багато робіт українських педагогів, методистів вокального класу (П.Голубев, М.Донець-Тессеєр, Л.Жербіна, О.Коломоець, В.Паюхіна, Н.Прокопенко та інших).

Однак, проблема вокального виховання майбутнього вчителя музики в умовах педагогічного вузу розроблена недостатньо. Специфіка цієї проблеми полягає в наступному:

- невелика кількість часу, що відводиться програмою вищої школи для навчання співу і основам методики навчання співу, охороні голосу;
- в цілому – середні вокальні дані студентів.

Педагог вокального класу повинен шукати такі форми навчання у вокальному класі, які змогли б оптимально забезпечити формування вокальної культури студентів музично-педагогічного факультету.

Висвітлюючи проблему формування вокальної культури, є необхідним, на наш погляд, дати визначення самого поняття “культура”. Слово “культура” етимологічно досить багатозначне. Буквально воно передає такі значення, як “обробляти, вирощувати, створювати”.

Розкриваючи сутність цього поняття, різні автори надають йому різні змістовні можливості, зокрема, відкривають його зв'язок з поняттями “культу” (П.Флоренський), пам'яті (Д.Лихачов, Ю.Лотман), символу (С.Аверинцев, О.Шпенглер), безсмертя (смерті – О.Мандельштам, Х.Борхес).

На думку Флоренського, Бахтіна, культура – в своїй основі релігійного порядку, але якщо розуміти це широко, не ставлячи рамки конкретних конфесіональних умов.

Ключовим явищем культури та ключовим словом про неї Флоренський вважає “канон”, бо зерном культури та зерном знань про неї є традиція – традиційні аспекти людського досвіду, що в концентрованому вигляді відображені в каноні. “Канон можна розглядати як “концентровану традицію”, “концентрований розум людства”, “художнє зображення сутності речей”, “звільнення, а не закріпачення”, “дарунок від людства художнику”[6,28].

Культура у широкому розумінні - це сукупність матеріальних і духовних цінностей, які вироблені упродовж історії людства; а у вузькому – є сферою духовного життя людини.

Російський мистецтвознавець та критик Кукаркін А.В. визначає поняття “естетична культура суспільства” – сукупність всіх естетичних (природних й створених творчою працею людини) цінностей, які приймають участь у взаємодії суспільства зі світом, намаганні його у досконалості, до повного розквіту цієї системи суспільних відносин; “естетична культура особистості” – це сукупність її здібностей відчувати, переживати й перетворювати природу, суспільне життя й саму людину за законами краси. Науковець висвітлює рівень

розвитку естетичної культури: високий, середній, низький. [2, 86].

Щодо вокальної культури, об'єкта нашого дослідження, то відома співачка і педагог Шпіллер Наталія Дмитрівна, в минулому професор та завідувача кафедрою оперної підготовки Музично-педагогічного інституту ім.Гнесіних (Москва) вважає, і ми приєднуємось до її думки, що вокальна культура – це сукупність професійного глибокого вивчення музики, освоєння різних видів вокальної техніки та робочий режим, який забезпечує високу якість співу, створює умови для виконавського довголіття. Кожне з цих положень містить в собі множину деталей, що синтезуються, переплітаються між собою, створюють рівень вокальної культури.

Вокальне виховання, на відміну від інших сфер педагогіки, має свої зовсім специфічні труднощі, пов'язані з психофізіологічним процесом звукоформування. З ряду питань теоретики, методисти, викладачі вокального класу не мають єдиних методичних принципів. Безперечно, за характером виконання, манері звуковидобування, звукоформування, звуковедення, смаку та іншим тонкощам можна розпізнати педагогічну манеру. Але, на жаль, педагогічний досвід рідко узагальнюється, акумулюється.

Незважаючи на те, що з'явилися деякі роботи, які висвітлюють чорні плями в мистецтві співу, багато чого ще жде пояснень та досліджень в області методики викладання вокального класу. Наприклад, метод оволодіння диханням – один з основних моментів у вокальній педагогіці. Характер вдиху, управління видихом, тобто вмільй розподіл запасу повітря, вирішує питання еластичності, гнучкості звуку, в значній мірі чистоті інтонації та краси тембру. Кантілена, філірування, віртуозність також залежать від вміння регулювати дихання. Тому область дихання в тій частині, де воно допомагає вірності, істинності вільного звукоформування, потребує ще методичної глибокої розробки.

Цікавим і майже не дослідженим є питання постановки артикуляційного апарату. Постановка роту має велике значення для знаходження вірного положення гортані, звільнення глотки та зручності формування голосних та приголосних.

Мануель Гарсія та Жак Дюпре мали визначену думку щодо значення постановки роту: “Дуже велике розкриття щелеп, в результаті, закріпає глотку і, відповідно, заглушає вібрацію голосу, відбираючи у голосового апарату його резонуючі можливості. Якщо губи через міру наближені, голос отримує горловий відтінок”.

Ф.Ламперті говорив, що: “В голосних “а”, “е”, “і” рот завжди повинен приймати посміхнений вид, оголяючи верхні зуби”[3].

Ці рекомендації признаних майстрів-педагогів співу показують необхідність постановки роту більше в ширину, тобто – горизонтально, ніж овально, чи вертикально. У старому випуску “Школи співу” М.Гарсія про постановку роту говориться: “Є тільки один розумний засіб руху губ: це наближати чи віддаляти їхні кутки, тобто рот повинен розкриватися горизонтально”[5,121]. Ця рекомендація дає змогу утримувати нижню щелепу від зміщення вниз, і тим самим, утримується гортань від переміщення.

Звичайно, у всіх людей різні носи, щелепи, губи, гортані, але індивідуальний підхід полягає в тому, щоб з врахуванням особливостей кожного співака, різними методичними шляхами досягати чітко виробленої функціональної манери співу.

Основою вокальної культури – є глибоке всебічне вивчення музики.

Настроєний голосовий інструмент легко піддається керівництву, але заставити себе слухати співак може тільки тоді, коли його звук змістовний. А зробити це він зможе тим краще, чим більше заглибиться в теоретичні музичні знання.

Щоб отримати можливість тісного психологічного зв'язку з творчими думками композитора, слід довго і постійно вчитися. Вивчення манери написання музики композитором відкриває шлях до пізнання стилю. На жаль, детальна розробка стилістичних особливостей виконання поки що розглянута в музикознавстві не досить повно та всебічно.

Композитори давніх часів писали для голосів в зручній теситурі, супроводжуючи легким прозорим акомпанементом. Граціозність, елітність в передачі емоцій, характерне для епохи,

визначає і ніжність звучання, легкість музичного образу. Все проходило поверхово, надавало насолоду, спокій, радість.

Стилістичні особливості класиків давніх часів, у виконанні майбутніх вчителів музики, передаються, м'яко кажучи, не зовсім точно. Та проблеми стилю вирішуються завдяки чіткому виконанню музичного тексту, легкості вокального звучання, відомої стриманості емоцій, вірному виконанню мелізмів і т.п.

З вивченням стилів інших композиторів справа ще гірша. Без сумніву, характер творчості композитора, тематика, епоха, емоційна направленість, визначають стиль виконання. Загальновідомо, що Моцарт диктує звукову стриманість і, в більшості випадків, м'якість та витонченість емоцій, що Баха слід співати дещо "відсторонено", симетрично виконуючи динамічні відтінки. В бахівських творах звук не повинен бути наповненим лишніми обертонами, а повинен бути максимально зібраним, навіть до гудкоподібності, з максимально мілким *vibrato*. Бах потребує більш наповненого проспівування четвертних, а бахівські пасажі виконуються метрично, на відміну від блискучих фіоритур Белліні, які проспівуються в стрімкому тяжінні до кульмінації. Глінку слід співати проникливо, просто, без нарочитої звучності, надмірної емоційної надломленості, але не зменшуючи темпераменту.

Французи потребують вишуканості та підкреслених динамічних відтінків, з щедрим застосуванням *rubato* – не тільки протягом речення, але, навіть, в рамках одного такту.

Італійська манера подачі звуку – соковита, наповнена обертонами.

Для співу російського репертуару притаманна темброва особливість, що визначена в більш глибокому *vibrato*. Ця риса російського співу надає особливого тепла голосу, але, на жаль, багато хто перебільшує використання глибокого *vibrato*. Знамените російське *vibrato* втрачає, в такому випадку, свою стилістичну основу, переходить у вульгарне качання, що приводить до звукового розщеплення і порушує чистоту інтонації.

При визначені стилю виконання, перш за все слід звертати увагу на індивідуальний характер музики. Разом з тим,

в інтерпретації повинні знайти відображення темп епохи і умови сучасного життя. Так, російська вокальна школа при виконанні класичної музики дозволяє наповнити голос обертонами, що надають йому особливого тембрового тепла та відійти, таким чином, від інструментального звучання в бік живого людського голосу.

Для формування вокальної культури майбутніх вчителів музики, здоров'я та довголіття їх голосового апарату, велике значення має робочий режим, направлений на охорону голосу. Рання втрата голосу, чи то постійні захворювання голосового апарату - знаходяться в прямій залежності від робочого та життєвого режиму. Голос повинен бути предметом постійної уваги співака. Берегти голос – це зовсім не значить мало співати. Навпаки, співати слід постійно, рівномірно розподіляючи навантаження. Чим більше виступів, тим більше тренування. Голосова втома буде меншою, якщо весь комплекс м'язів добре натренований.

У технічних вправах “ранкової зарядки” приблизною тривалістю від 15 до 30 хвилин, з перервами між кожним видом вправ від двох до трьох хвилин, необхідно рекомендувати студентів дотримуватись суворої послідовності: від нот, які охоплюють невелику ділянку діапазону, до повного, вільного, що звучить без напруження, обсягу голосу (гами, арпеджіо, пасажі); від повільних темпів до прискорених; від середньої сили звучання до повного, але не форсованого звучання. Систематичність щоденних вправ, крім становлення і розвитку якостей художнього й технічного характеру, надає впевненості у виконавських можливостях голосового апарату й необхідного професійного досвіду – співати в будь-якому стані.

Говорячи про роботу з голосом, нам необхідно розглянути вислів “постановка голосу”. Що це значить? На що необхідно ставити голос? “Постановка голосу – як написано в музично-енциклопедичному словнику – пристосування та розвиток голосового апарату в професійних цілях. Необхідна співакам, драматичним акторам, вчителям, лекторам та іншим”[4,672]. Методика основана на координації роботи дихання, резонаторів, гортані, органів артикуляції. Мета “постановки голосу” – досягнення максимальної свободи

звукоформування, розширення діапазону голосу, збільшення його сили, яскравості та краси тембру, надання йому дзвінкості, легкості, здібності “литись” на одному диханні при мінімальних затратах м'язової енергії.

“Постановка голосу” – є об'ємним поняттям. Але, на наш погляд, його слід замінити словами “вокальне виховання”. Це широке визначення містить у собі й так звану “постановку голосу”.

В поняття вокальне виховання, звичайно, входить і розвиток вокальної техніки, якою майбутній вчитель має бути міцно озброєний для бездоганного виконання творів вокальної літератури.

Про поступовість вокального виховання чудово висловився А.Доліво: “Перша стадія вокального виховання найчастіше буває вирішальною. Нерозумною буде позиція того учня, який спокуситься привабливістю коротких шляхів до успіху. Коротких шляхів він не знайде ні у тих, хто спрямує його сили лише на опанування звукової сторони голосу, ні у тих, хто через неспроможність дати йому надійну технічну базу користуватиметься надміром молодих сил і свіжістю природного, вокального матеріалу, передчасно передражняючи темперамент учня та розпалюючи його уяву замість того, щоб терпляче й мудро виховувати гармонійне сполучення інтелектуальних та фізичних ресурсів”[1,8].

В початковому періоді вокального виховання співака поряд з детальним ознайомленням з його фізичними даними, педагог повинен знайти найбільш природний і якомога короткий шлях до глибокого вивчення його індивідуальності.

Адже педагогічна майстерність полягає не у нав'язуванні своїх методів, а в терпеливому систематичному творенні сприятливого ґрунту для свідомого, завжди критичного їх сприйняття. До загальних настанов початкового періоду додамо основні принципи поступовості й послідовності в оволодінні майстерності співу: недопустимість цілеспрямованого збільшення діапазону голосу, форсування голосу, передчасного використання непосильного репертуару, недоступного художньому сприйняттю і технічним можливостям учнів.

У вокальному вихованні необхідно керуватись, на наш погляд, такими методичними настановами:

- однорегістрове (мікстове) формування співацького звуку;
- високу позицію звучання голосу – постановка звуку в резонаторі;
- повне (мішане) співацьке дихання – постановка дихання;
- вільне положення гортані – постановка гортані, дещо занижене відносно природного;
- розкріпачення артикуляційного апарату від напруження.

Охорона тембру залежить від самого співака. Він повинен навчитися слухати самого себе й знати свої відчуття. Найчудовіший голос без загального розвитку, без формування вокальної культури лишається тільки матеріалом, дорогоцінним каменем, що потребує обробки.

Література

1. Голуб'єв П.В. Поради молодим педагогам – вокалістам. Київ: Музична Україна, 1983
2. Кукаркін А.В. Буржуазная массовая культура. М.: Політіздат, 1985
3. Ламперті Фр. Искусство пения. М., Муз сектор, 1923
4. Музично – енциклопедичний словник. М.: Советская энциклопедия, 1991
5. Назаренко І.К. Искусство пения. М.: Музыка, 1968
6. Самойленко О.І. Музыковедение и методология гуманитарного знания. Проблема диалога. Монография. Одеса, “Астропринт”, 2002

Ю.О.Саунова

СУЧАСНИЙ СТАН ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ

Статья посвящена современным проблемам формирования экологической культуры учителя биологии в школе.

This article is devoted to the modern problems of ecological culture forming of future Biology school-teachers.

Узагальнена характеристика періоду, що передус початку ХХІ століття, з точки зору розвитку науково-методичного забезпечення формування екологічної культури студентської молоді, дає змогу виокремити два основних етапи:

- перший – з початку 70-х років ХХ століття науково-методичне забезпечення процесу формування екологічної культури мало за мету передачу наукових знань фундаментального і прикладного характеру, які орієнтовані на створення „екологічно чистих” технологій і методів природокористування;

- другий – з початку 90-х років ХХ століття на перший план висувається ідея формування відповідального відношення людини до природи та становлення екологічного мислення. Йде активний пошук методологічної основи адекватного процесу формування екологічної культури студентської молоді. За основу береться теза екологізації всієї системи освіти, яка має забезпечити інтерактивну взаємодію природничонаукових та гуманітарних знань, посилення гуманістичного компоненту освітнього процесу. Дослідження педагогічної феноменології екологічної культури студентської молоді вимагають якісних змін в науково-методичному забезпеченні. Мається на увазі забезпечення таких педагогічних умов формування екологічної культури особистості, які могли б пробудити і розкрити екологічну свідомість людини, а разом з нею особистісну відповідальність за все живе на землі. Провідна роль у вирішенні цієї задачі відводиться вчителю, і, насамперед вчителю біології, як провіднику сучасної гуманітарної екологічної ідеї.

У даній статті розглядається стан розробленості проблеми формування екологічної культури майбутніх вчителів біології. Зокрема, робиться акцент на аналізі напрямків і змісту науково-методичного забезпечення вищезазначеного процесу.

Питання взаємодії людського суспільства і природи є однією з найбільш актуальних проблем сучасності, успішне рішення якої залежить від рівня екологічної культури особистості та рівня громадської свідомості в цілому. На сучасному етапі відродження національно-культурного життя України, в умовах складної екологічної ситуації, що виникла в

суспільстві, фахівці, педагоги, психологи, вчені ведуть інтенсивні пошуки нового змісту, шляхів, форм і методів формування екологічної культури особистості.

Історичний аналіз причин виникнення та загострення екологічної кризи, та пошуку способів її пом'якшення поступово приводить наукову думку до необхідності широкого, та можливості всеохоплюючого залучення людства до розв'язання однієї з найболючіших, найневідкладніших проблем сучасності – охорони середовища. Як засвідчив світовий досвід, ефективною формою такого залучення є належним чином організована система екологічної освіти, яка в останні десятиріччя сформувалась у самостійну галузь педагогічної теорії і практики та виступає домінуючою сферою у формуванні екологічної культури. У контексті сказаного не можна не погодитись з російським футурологом І.В.Бестужевим-Ладой, який зазначає, що екологічна освіта сьогодні виступає тією областю, де навчання і виховання підростаючого покоління є найбільш ефективним.

Важливо наголосити на те, що у вирішенні цих завдань провідна роль належить вищим навчальним закладам, зокрема педагогічним, які здійснюють загально педагогічну та науково-методичну підготовку майбутніх вчителів, у тому числі й у галузі формування екологічної культури як обов'язкового чинника їх професійної кваліфікації. Особливо це стосується майбутніх вчителів біології, бо своєю навчально-виховною і просвітницькою діяльністю, особистісним прикладом вони впливають на поліпшення довкілля, на свідомість дитини.

На жаль, пересічна людина недостатньо підготовлена до рівня відповідальності. Молоде покоління не володіє знаннями та розумінням ролі екологічної взаємодії їхнього впливу на здоров'я людини, генофонд біосфери. Споживчий спосіб життя при низькій його якості, обмежена світоглядна культура є однією з причин екологічних негараздів.

Об'єктивно виникла потреба залучити до цього процесу всю систему навчання і виховання, провідною фігурою якої є вчитель біології.

Як свідчить аналіз літератури у підготовці вчителів біології існує декілька ключових проблем. Перша – у процесі

підготовки майбутніх вчителів біології біолого-екологічна концепція не реалізується, а декларується, в результаті – не вирішується її головна мета – формування екологічного світогляду особистості.

Корисний досвід у професійній підготовці майбутніх вчителів біології мають вищі навчальні заклади України. У 70-х роках ХХ століття у вищих навчальних закладах України велась цілеспрямована підготовка вчителів біології до природоохоронної діяльності в школі. Ці роки відзначалися також пошуками вчених, педагогів-практиків, науково-методичних підходів екологічної освіти учнів та студентів, встановленням науково-обґрунтованих відносин між людиною та навколишнім середовищем. У цей період проблеми науково-методичного забезпечення процесу формування екологічної культури стають предметом наукових досліджень і набувають постійної уваги, як з боку державних так і громадських органів влади.

Як показав аналіз літератури з цієї проблеми, дослідницька робота вчених у цей час була спрямована в основному на розповсюдження знань про природу, на констатацію фактів її знищення, тобто велась просвітницька робота. Так, у статтях, науково-методичних розробках та кандидатських дисертаціях розглядалися різні аспекти науково-природничої підготовки студентів вищих навчальних закладів України до просвітницької роботи в школі (Д.І.Трайтак, О.І.Кривицький, Н.М.Єн та інші). У другій половині 80-х років екологічна освіта в Україні стала розумітися як процес формування екологічної культури студентів вищих навчальних закладах, а науково-методичне забезпечення цього процесу зорієнтовано переважно на передачу спеціальних знань. Зокрема, цьому присвячені методичні рекомендації кандидатських дисертацій Г.Д.Панченко, Г.П.Пустовіт, С.В.Васильєва. Зміст і форми спеціально-методичної підготовки студентів педагогічних закладів до природоохоронної роботи в школі відображені в статтях учених-природознавців С.М.Глазачова, Б.Г.Юганзена, В.І.Кузнєцової, О.В.Міхєєва, І.Н.Пономарьової, В.В.Червонецького. Системи

природоохоронної освіти була присвячена докторська дисертація та монографія О.Я.Захлебного.

До науково-методичних робіт з проблеми формування екологічної культури учителя належать: монографія О.С.Сластьоніної „Екологічна освіта в підготовці учителя”(1984), докторська дисертація Е.Ю.Шапокенє „Теорія і практика підготовки учителів біології до організації природоохоронної діяльності школярів”(1989).

Вивчення архівних матеріалів та науково-методичної літератури показує, що на початку 80-х років у зв'язку з ускладненням екологічної ситуації в Україні у педагогічній науці поряд з терміном „природоохоронна освіта” вводиться термін „екологічна освіта”, активізуються пошуки змісту, нових форм та методів формування екологічної культури студентів.

У 1977 році у навчальні плани природничих факультетів було введено курс „Екологія”(54 год.), зміст якого передбачав формування у майбутніх вчителів основних екологічних понять, умінь та навичок. Суттєву роль у вирішенні проблеми формування екологічної культури студентів природничих факультетів відіграли визначені і сформовані вченими-природознавцями О.М.Захлебним, І.Т.Суравегиною, Б.М.Польським головні екологічні ідеї та поняття, навколо яких були згруповані нові системи знань та пов'язані з ними види діяльності майбутнього вчителя біології.

Друга половина 80-х років характеризується подальшим підвищенням науково-педагогічних та спеціально-методичних вимог до змісту підготовки майбутніх вчителів.

Природничі кафедри ряду вищих навчальних 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 з екологічної освіти.

Дослідженням виявлено, що у 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 майбутніх вчителів біології. На заняттях з методики

викладання природничих дисциплін студенти „програвали” педагогічні ситуації, побудову і рішення навчально-виховних завдань, метою яких було формування у майбутніх вчителів навичок і умінь виховання екологічної культури учнів. У ході практики майбутні вчителі біології оволодівали вміннями складати плани і правильно обирати необхідні засоби охорони навколишнього середовища, проводити різні тематичні позакласні заходи. Викладачі вищих навчальних закладів насичували практичну підготовку студентів різноманітними формами роботи, професійно зорієнтованими на природоохоронну діяльність у школі [4,3-38].

Отже, у другій половині 80-х років метою екологічної освіти перестала бути лише просвітницька діяльність вчителя. Більш всього увага в цьому плані звертається на „передачу” вчителем „готових” форм спеціальних знань в області теоретичних основ фундаментальної та прикладної екології, що заважало учню в конкретній ситуації, проявляти самостійність, особистісний вибір, розумову та пізнавальну активність. Поза увагою вчителя залишалися мотиви, інтереси, особистісні задатки учня, які забезпечують його активність у ставленні до природи, спрямованість процесу формування екологічної культури особистості.

Когнітивність орієнтації методів, якими користувався в ті часи педагог, знеособлювала процес формування екологічної культури учня, і при цьому сам педагог залишався незброєним методикою цілеспрямованого формування екологічної культури, а головне, перед ним і не ставили такого психолого-педагогічного „надзавдання”.

Аналіз наукових досліджень та педагогічної практики цих років свідчить, що в країні недостатньо акцентувалась увага на необхідності формування внутрішніх орієнтирів поведінки студентської молоді, на проникненні екологічних принципів у мотиваційне „ядро” особистості. Внаслідок цього екологічні проблеми сприймаються як поява стихії, проблема самої природи. У методичній літературі екологічна культура майбутніх вчителів біології не розглядається як психологічне, інтегративне утворення особистості, до якого належать усі ті психологічні утворення, котрі сприяють прояву пізнавальної

активності. Недостатньо звертається увага на пізнавальну активність особистості, що проявляється як „я – включення” суб’єкта в процес діяльності з охорони природи. В результаті на початку 90-х років в школах України відчувався дефіцит компетентних спеціалістів і процес формування екологічної культури особистості учня більше декларувався у практиці школи.

Соціологічні дослідження тих років свідчать про недостатній рівень екологічної свідомості, зокрема школярів, про те, що поставлені цілі екологічного виховання не завжди досягалися. Так, характеризуючи принципи нового екологічного мислення, багато учнів виходили із застарілих стереотипів (49,9%), інші вважали, що природні багатства України невичерпні і це звільняє їх від обов’язку піклуватися про їх раціональне використання (10,9%). Та, головне, у школярів 90-х років між усвідомленням необхідності поглиблення екологічних знань та їх практичним застосуванням сформувалась велика дистанція.

Оцінюючи стан підготовки вчителів біології кінця ХХ століття, науковці прийшли до висновку про обґрунтування необхідності формування нового екоцентриського типу екологічної свідомості, виявити педагогічні умови ефективного викладання екологічних дисциплін, підготовки вчителя біології до організації навчально-виховного процесу в школі таким чином, щоб сформувати в учнів способи взаємозв’язку, які забезпечать можливості перетворення біосфери в ноосферу.

Отже, є очевидним, що провідна роль в цьому процесі відводиться вчителю. Як сказав академік М.М.Мойсєєв: „Сьогодні від вчителя в першу чергу... залежить не тільки доля цивілізації, але й збереження людини на планеті”[3, 9].

До середини 90-х років у нашій країні в освітній політиці було зроблено висновок щодо розвитку вищої школи, де було конкретизовано напрямки розвитку, сутність яких включає в себе тріаду: цілісність, екологізація і гуманізація. Було зроблено також висновок щодо реформування вузівської освіти. В умовах реформування народжується нова парадигма освіти, яка передбачає перехід від домінуючого в останнє десятиліття екстенсивного, інформаційно-репродуктивного

навчання до інтенсивно-фундаментального. Останнє орієнтоване на міждисциплінарні і проблемно зорієнтовані форми діяльності, що спираються на системне мислення та еволюційно-синергетичний підхід. Тому зараз йде інтенсивний пошук оптимального вибору цієї роботи. Один із варіантів його, на думку М.М.Мойсеева, полягає в тому, що спрямованість до нової цивілізації повинна реалізуватися через коеволюцію (рівнобіжну, спільну, взаємозалежну еволюцію людства і природи) людського суспільства. Коеволюція є розв'язкою низки протиріч у тріаді екології, моральності і політики, як узгодження і „стратегії природи”, і „стратегії розуму”. Так як реальні закономірності і темпи еволюції біосфери та людського товариства надзвичайно різняться, то фактично мова йде про глибоку зміну поводження суспільства стосовно природи, підпорядкування суспільства екологічному імперативу [2,35].

Звідси головним завданням реформування вищої школи є гуманітаризація освіти, під якою розуміється перехід від технологічно-технократичної моделі освіти до формування екологічної, тому що лише гуманітарно освічена людина може продуктивно розуміти основи природознавчих знань, використовуючи їх на практиці з метою доцільної й ефективної зміни навколишньої дійсності і на благо людини й природи. Як зазначає В.Налімов, у цьому й полягає мета навчання у вузі, який повинен готувати не вузького спеціаліста, а інтелігентну людину, особистість, що уміє мислити екологічно і бути стурбованою долями світу [4,20-24].

Гуманізація освіти взагалі трактується як спрямованість її мети, змісту, форм і методів на гармонійний розвиток особистості, розвиток творчих здібностей студентів [5].

Нові ціннісні орієнтації у вищій освіті концентруються також і у сучасних підходах до підготовки майбутніх вчителів біології, де ставиться завдання спрямувати теоретичні основи гуманізації професійної підготовки на практико-зорієнтований характер для того, щоб вони змогли стати початком реконструкції системи цінностей вчителя у бік особистісно-зорієнтованої освіти. Така спрямованість освітнього процесу сприяє ефективному формуванню екологічної культури майбутніх вчителів біології. Оскільки тільки через

сформованість усіх структурних компонентів екологічної культури усвідомлюється значущість збереження природного і навколишнього середовища взагалі. Водночас аналіз наявних наукових праць і спеціальних досліджень дає підстави для висновку, що вченими ще недостатньо приділено уваги проблемі формування екологічної культури майбутніх вчителів біології засобами особистісно-зорієнтованого навчання. 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 професійна підготовка майбутніх вчителів біології не задовольняє повною мірою потреби, пов'язані з життєдіяльністю людини в екстремальних умовах сьогодення.

Активний період розробки науково-методичного забезпечення процесу формування екологічної культури майбутніх вчителів біології умовно можна розділити на два етапи. Перший – пов'язаний із забезпеченням просвітницької діяльності вчителя в школі, яка орієнтована на передачу наукових знань фундаментального й прикладного характеру. В результаті чого на практиці у дітей сформувалась значна дистанція між рівнем теоретичних знань і усвідомленням особистісних практичних дій по попередженню екологічних проблем. Другий етап – розпочався з обґрунтуванням нової гуманістичної політики в області екологічної освіти, сутність якої полягає у формуванні нового екоцентриського типу свідомості. Це має створити у майбутньому рівнобіжну, спільну, взаємозалежну еволюцію людства і природи. Науково-методичне забезпечення цього етапу передбачає перехід від екстенсивно-інформаційно-репродуктивного характеру засобів навчання, до засобів інтенсивно-фундаментального характеру. Останні спираються на проблемно-зорієнтовані форми діяльності.

Науковцями встановлено, що особистісно-зорієнтований підхід до формування екологічної культури майбутніх вчителів є оптимальним. Водночас на практиці відсутнє науково-методичне забезпечення цього процесу.

Література

1. Кондрашова Л.В. Проблеми вищої школи у світі національної доктрини розвитку освіти України // Вища освіта України, 2003
2. Моисеев Н.Н. Экология человечества глазами математика (Человек, природа и будущее цивилизации). – М.: Мол. гвардия, 1988
3. Моисеев Н.Н. О системе „учитель” // Экология и жизнь, 2000
4. Налимов В.В. В поисках иных смыслов. – М.: , 1993
5. Щекина Н.Б. Проблемы экологического образования и воспитания учащихся в педагогической теории и практике школы Украинской ССР (1960-1980 гг.): Дис... канд. пед. наук: 13.00.09 / Харьковский пед. ун-т им. Г.С.Сковороды. – Х., 1990

О.Б.Потапенко

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ЛЮДСЬКОЇ ОСОБИСТОСТІ В ТВОРАХ УКРАЇНСЬКИХ МИСЛИТЕЛІВ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XVІІІ СТОЛІТТЯ

В статье рассматривается проблема формирования нравственной личности путем воспитания и образования как необходимого условия реализации счастливой жизни.

In clause the problem of formation of the moral person through education and education as achievement, necessary a condition, of happy life is considered.

Своєрідність історичної ситуації на Лівобережній Україні в цей час відзначається загальною політичною стабілізацією, припиненням спустошливих нападів польської шляхти і кримських татар. Театр воєнних дій поступово перемістився на південь і на схід. І як результат, в регіоні почалося соціально-економічне піднесення, розвиток торгівлі, товарного виробництва, що в свою чергу призвело до розширенню міст, зростанню промислів і мануфактур.[3,30] Такі суттєві зміни в соціально-політичному житті суспільства визвали велику потребу в освічених людях, головним чином,

вчителів, лікарів, юристів, перекладачів. А підготовка таких спеціалістів здійснювалась в спеціальних навчальних закладах, мережа яких поступово розширювалась по всій автономії.

Бурхливий розвиток освіти викликав неабиякий інтерес з боку суспільства до проблеми створення національної школи. Українська філософсько-педагогічна думка XVIII століття головну увагу приділяла етико-гуманістичній проблематиці, вирішенню проблем змісту людського життя і формування особистості. На думку Г. Ващенка, саме в цей час відбулась істотна переорієнтація наукової проблематики, яка у попередні часи набагато більше уваги приділяла політичним аспектам розвитку суспільства. Центром філософсько-педагогічної думки і, взагалі, просвітництва в Україні стала Києво-Могилянська академія, де були зосереджені кращі кадри творчої інтелігенції.

Серед етико-гуманістичних питань, які розглядались в лекційних курсах професорами академії, найбільше значення мала проблема щастя в людському житті та пошук шляхів її реалізації, через виховання й освіту. Так у Георгія Кониського ми зустрічаємо думку про те, що насамперед людина народжується для щасливого життя і їй перш за все потрібно шукати щастя в земному житті, а не очікувати його в потойбічному світі. Для Г. Кониського людина залишається творінням Бога, однак вона творіння мисляче і розважливе і до того ж має раціональну душу, яка підіймає її над іншими природними істотами, роблячи господарем своєї долі. Це вже взагалі інший тип людини, що бажає і може сама керувати собою, творити свою долю [2,68]. Визнаючи активну природу людини, її здатність до творчої, продуктивної діяльності, Г. Кониський закликав до виховання в людині релігійної моралі, пристосованої до потреб нового суспільства. Він висуває ідею розумної людини, здатної самостійно вирішувати принципові питання свого життя.

На перше місце Г. Кониський, звичайно, ставить проблему морального виховання людини, яке повинно навчити її керувати своїми вчинками і пристрастями, показати їй реальний шлях до щасливого життя. Тому значну увагу він приділяв проблемі мотивації людської діяльності, висловлюючи думку, що поведінка людини формується під впливом чуттєво-

емоційної сфери її натури, але ця сфера повинна керуватися розумом разом із волею. А раз людина має активну природу, то її творча продуктивна діяльність виступає головною умовою щастя. Найбільша тут проблема полягає в тому, що у Г.Кониського діяльність і праця взагалі не пов'язані з людською природою і мають абстрактне значення [2,70].

Подібні проблеми були розглянуті в лекційних курсах також професора Києво-Могилянської академії Мануйла Козачинського. Людина, в його поглядах, більше піклується про свій внутрішній світ, ніж про зовнішні умови існування і тому виступає не стільки моральною істотою, скільки духовною. Щастя, на думку М. Козачинського, полягає “в умінні правильно користатися власним розумом, у втіленні його постулатів у житті, ні в чому не суперечному законам природи” [1,14].

Саме таке сприйняття навколишнього світу з позицій розуму ще більше було притаманне філософсько-педагогічним поглядам Якова Козельського. Він був першим в Україні, хто позитивно сприйняв ідеї французьких філософів-матеріалістів. Виступав послідовним прихильником популярної серед просвітителів того часу ідеї залежності суспільного розвитку від розширення освіти. Великий шанувальник матеріалізму, Я. Козельський вважав суспільне середовище найважливішим фактором, що впливає на розвиток людини. Тому його педагогіку пронизує ідея соціальної рівності і вона тісно пов'язана із суспільним розвитком. Людина, відповідно до поглядів Я. Козельського, є детермінованою не релігійно, а соціально; отже, через виховання й освіту вона повинна бути підготовлена до служіння насамперед суспільству. А суспільству в першу чергу потрібні люди грамотні, освічені, морально виховані. Таким чином, розвиток як людини так і суспільства тісно пов'язаний з освітою.

З матеріалістичної точки зору Я. Козельський розглядав і гуманізм, як головний принцип морального виховання. Як прихильник ідей К.А.Гельвеція і Ж.Ж.Руссо, він взагалі заперечував релігійне віровчення як обґрунтування цілей, змісту морального виховання. На думку Ю.Я.Когана, поглядам Я. Козельського було властиво заперечення християнської ідеї

людинолюбства. Він стверджував, що любити того, хто невартий любові, значить чинити аморально; а платити добром за зло настільки погано, як відплачувати злом за добро [1,128]. Отже, проповідувати любов до ворогів ще не означає бути гуманістом. Що ж пропонує Я.Козельський замість християнської моралі? На його думку, доволі абстрактні релігійні принципи потрібно змінити суттєво земними цінностями : чесністю, працелюбністю, мужністю. Аналізуючи філософсько-педагогічні погляди Я.Козельського, ми сміливо можемо віднести його до науково-просвітительського напрямку в розвитку педагогічної думки.

Але вітчизняна філософсько-педагогічна думка епохи Просвітництва, перш за все, характеризується пріоритетом етико-гуманістичних цінностей, в рамках яких були розроблені найбільш відомі теорії формування, розвитку та виховання людської особистості. Вагоме місце серед них займає концепція “спорідненого” виховання й освіти Григорія Сковороди. Його філософсько-педагогічні ідеї продовжують дослідження Ф.Прокоповича, Г.Кониського, М.Козачинського, Я.Козельського в пошуках щасливої людської долі, пов’язаної з природним вихованням. Поглядам Г.Сковороди притаманний системний підхід до вирішення проблем людського існування, тому саме він створив по-справжньому цілісне вчення про буття людини, де в одну систему були зібрані онтологія, гносеологія та етика. Філософську основу своєї педагогіки український мислитель виклав в трактатах “Потоп Зміїн” і “Ікона Алкивіадська” в формі теорії трьох світів і концепції двох натур. Але справжнім центром його вчення виступає ідея “спорідненості”. На думку Г.Сковороди, в кожній людині від народження закладено унікальний і неповторний творчий потенціал, деякий природний задум. Розкриття людиною своїх творчих потенцій та їхня подальша реалізація в повсякденному житті дарує їй щасливе існування і насолоду самим процесом життя. Проходження ж по будь-якому іншому шляху є помилкою і неминуче приводить до страждання.

Таке розуміння сенсу людського життя було унікальним явищем вітчизняної філософії і педагогіки. Воно усувало трагічну подвійність, недосконалість, незавершеність у

призначенні, а також природі людей, дозволяло відкинути їм усякий фаталізм і вело до усвідомлення власної волі у виборі життєвого шляху. Розкрити ж свої потенційні “споріднені” можливості людина може лише шляхом самопізнання, який потребує багато зусиль, волі та мужності. Основну мету життя Г.Сковорода вбачає у пізнанні людиною Бога, який разом з нею виступає ідеальним суб’єктом такого пізнання. У більш вузькому розумінні даний принцип “пізнай себе” в інтерпретації українського філософа має своїм змістом пізнання людиною власних природних схильностей до певного виду діяльності, свого дійсного покликання. Таким чином, праця виступає головною умовою щасливого життя; але вона вже не абстрактна за своїм призначенням, а конкретно пов’язана з природою людини. Кожний може досягти щастя через “внутрішній світ, серцеве радіння, душевну міцність” і досягти його можна тільки слідуючи велінню своєї внутрішньої натури. Смісл людського буття український мислитель вбачає у праці, а істинне щастя – у вільній праці за покликанням.

Прагнення щастя є властивим усім людям без яких-небудь обмежень і природа людська відкриває нам шлях до його досягнення. Лихо в тому, що багато людей просто не бажають знати в чому воно полягає: “Джерелом нещастя є наша безпорадність”. Головною причиною такого положення речей, на думку філософа, є неправильне, неприродне виховання, що спотворює основи людської моральності. Тому саме споріднене виховання виступає у Г.Сковороди найбільш вагомою умовою реалізації щастя. Таке виховання, перш за все, враховує природні здібності дитини, її психо-фізіологічні особливості формування і розвитку. На першому місці в ньому мають знаходитись духовно-моральні цінності, з яких складається фундамент людської особистості. Г.Сковорода стверджував, що істинну природу людини характеризує не стільки її розум, скільки “благе серце і добра воля” що і визначають прихильність до здійснення славних вчинків. Він пов’язував щастя з почуттями вдячності, дружби, любові, що спрямовані на оптимізацію людських взаємовідносин.

Серед головних напрямків такого виховання філософ називає моральне, яке відповідає за створення суто людських

рис характеру. Програма морально-етичного виховання надається в педагогічній притці „Вдячний Єродій”, де ми знаходимо з одного боку, порівняльну характеристику загальнолюдської та дворянської моделей виховання, а з іншого – конкретні рекомендації Г.Сковороди, що до виховання й освіти дітей. Полемічний характер цього твору, написаного притаманною для філософа мовою символів і алегорій, дозволив йому дійти до висновку про величезне значення вдячності в житті людини. Саме вдячність виступає основою моральності людини і тільки від неї залежить, як людина мислить, що вона почуває і як, взагалі, вона поводить у тих чи інших життєвих ситуаціях.

Вдячність, як основа моральних почуттів, на думку Г.Сковороди, пов’язана з любов’ю. Вони мають однакову природу і складають фундамент внутрішньої натури людини. А любов, в свою чергу, є найбільш важливою духовною складовою цієї натури, що відповідає за реалізацію щастя. Так Г.Сковорода пов’язує в одну систему поглядів виховання моралі й духовності дитини.

Також шлях до щасливого життя лежить через виховання ясного розуму, вважає Г.Сковорода. На думку філософа: „Без розуму людина сліпа, не може пізнати де її щастя, де добро і де зло”. Таким чином, розум виступає в системі його поглядів як головний регулятор людської діяльності. А найважливішим завданням розумового виховання він вважає розвиток у дитини інтелекту, її природних здібностей. Взагалі, етико-гуманістична концепція виховання й освіти Г.Сковороди передбачає реалізацію всебічно розвинутої особистості, де поєднуються духовне, моральне, розумове, естетичне та фізичне виховання, необхідне їй для щасливого життя.

Протягом другої половини XVIII століття українська філософсько-педагогічна думка займалася вивченням призначення людини і пошуком шляхів формування її особистості. В рамках цієї дослідницької діяльності було створено ряд етико-гуманістичних концепцій, що відрізнялися високим почуттям гуманізму, демократичною спрямованістю, визнанням активної творчої природи людини, її здатністю самостійно вирішувати проблеми свого життя.

Література

1. Коган Ю.Я. Просветитель XVIII века Я.П.Козельский.М., 1958
2. Кониський Г. Філософські твори : У 2 т. – Т. 1. -К., 1990
3. Литвинов В.Д. Ідеї раннього просвітництва у філософській думці України. К.,1984

Г.Б.Штельмах, О.Б.Поліщук

ПРИНЦИП ГУМАНІЗАЦІЇ ТА ПСИХОЛОГІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ ЯК ОСНОВА РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО – ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕРЕПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ

В статье раскрыт принцип гуманизации и психологизации педагогического менеджмента во время процесса профессиональной переподготовки учителей.

The article deals with the principle of humanismation and psycholigation of pedagogical management during professional training.

Проблема вдосконалення педагогічного професіоналізму учительських кадрів належить до числа тих проблем, які є актуальними сьогодні. Від професійної майстерності, ерудиції та рівня педагогічної культури педагога залежить виховання молодого покоління. Сьогодні нашій незалежній Україні потрібний не тільки виконавець професійних функцій, але насамперед творчий вчитель, здатний уміло організувати життя та діяльність дитячого колективу, підготувати учнів до життя в нових економічних умовах.

Як досягти головної мети виховання – створити умови для самореалізації потенційних сил особистості? Що треба робити, щоб досягти бажаного рівня взаємодії в системі “вчитель – учень” під час навчально – виховного процесу? Ці питання сьогодні хвилюють міські, районні відділи освіти, директорів шкіл і вимагають конкретної відповіді.

Особливий інтерес до них виявляють учителі, які підвищують свою педагогічну майстерність під час процесу професійної перепідготовки педагогічних кадрів.

На наш погляд, усі вчителі повинні оволодіти основами педагогічного менеджменту, що забезпечить собі успішне розв'язання більшості проблем управляти собою, сформулювати чіткі особистісні цілі, раціонально використовувати свій час, кваліфіковано опрацювати та використовувати інформацію, щоб краще знати своїх учнів, бачити резерви, закладені в них, допомагати їм оцінювати себе, для того, щоб допомагати їм під час процесу самовиховання та самоосвіти.

За наших часів проблема організації педагогічного менеджменту розглядається науковцями як одна із пріоритетних, але в той же час украй мало досліджених проблем педагогічної науки, хоч деякі кроки вже зроблено. Великий внесок у розв'язання поставленої проблеми внесли зарубіжні вчені Ф.Тейлор, Райс вітчизняні вчені І.А.Зязюн, Л.В.Кондрашова, С.Д.Мартинів, В.Маслов, Г.М.Сагач, В.Шаркунова та інші.

Більшість науковців вважають, що менеджмент – це система планування, організації, мотивації і контролю, необхідна для визначення та досягнення цілей організації.

Педагогічний менеджмент, на думку Б.Дьяченка та Т.Сорочан, являє собою комплекс принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів управління освітнім процесом, який спрямований на підвищення його ефективності.

Підвищення вимог до рівня професіоналізму педагогічних кадрів актуалізують питання педагогічного менеджменту під час процесу професійної перепідготовки учительських кадрів. Особистісно-орієнтоване навчання під час процесу професійної перепідготовки педагогів вимагає:

- озброєння вчителів знаннями в області технологій педагогічного менеджменту, знаннями та вміннями з питань управління не тільки під час професійної діяльності, але й з метою професійного самовиховання і самоосвіти;

- розвиток умінь управляти собою, об'єктивно оцінювати свої можливості і систематично вдосконалювати особистісні професійні здібності;

Особистісно—орієнтована спрямованість процесу професійної перепідготовки учительських кадрів передбачає внесення серйозних коректив у зміст процесу професійної перепідготовки учительських кадрів, вивчення основ педагогічного менеджменту.

Сьогодні розроблено систему принципів менеджменту (В.Маслов, В.Шаркунова). І нам хотілося б зупинитися на одному з них – принципі гуманізації та психологізації під час роботи з учителями, що проходять курсову перепідготовку.

Мета статті – показати особливості цього принципу під час процесу професійної перепідготовки учительських кадрів. Кожен учитель – практик повинен чітко усвідомити, що рівень розвитку колективу є функцією трьох характеристик ціннісно—орієнтованої зрілості учнівського колективу, організованості та згуртованості членів колективу.

Для слухачів процесу професійної перепідготовки було організовано спецкурс з питань педагогічного менеджменту. Велику увагу на практичних заняттях було приділено питанням розвитку учнівського колективу, а саме питанням постановки трьох типів цілей:

- власне освітнім цілям;
- цілям саморозвитку учнівського колективу;
- Великий інтерес у вчителів – практиків викликало питання законів організації учнівського колективу, що включає:
 - закон побудови шкільного колективу;
 - закон руху;
 - закон паралельної дії;
 - закон перспективи;

Під час практичного заняття з теми “Управління розвитком колективу” ми намагалися відпрацювати наступні функції:

- Постановку професійних цілей та завдань: цілей особистісного розвитку, професійного самовираження і самоствердження вчителів;

- Оволодіння прийомами планування професійної діяльності: складання плану, внесення корективів до нього; Закріплення умінь приймати рішення і прогнозувати бажанні результати;

- Контроль і самоконтроль підсумків діяльності;

- Проектування нових професійних перспектив.

Під час процесу професійної перепідготовки учительських кадрів ми намагалися зробити їх своїми односторонніми, рівноправними учасниками цього процесу. В основу його змісту було вкладено принцип гуманізації та психологізації діяльності.

Навчальні заняття ми будували на взаємній активності викладачів і вчителів – практиків. Взаємна активність проявляється під час педагогічної взаємодії, яка включає не тільки систему педагогічних впливів, але й активне сприйняття, засвоєння запропонованої інформації, особистісну активність кожного, яка проявляється під час самовиховання і самоосвіти. Принцип гуманізації та психологізації забезпечує необхідні умови для формування активної особистісної позиції кожного, колективних стосунків під час процесу професійної перепідготовки вчителів.

Психологізація діяльності – це одна із тенденцій сучасного процесу вдосконалення педагогічного професіоналізму учительських кадрів, яка спрямована на максимальне врахування інтересів, можливостей, здібностей, ціннісних орієнтацій кожного вчителя з метою творчого його розвитку.

Психологізація діяльності під час процесу професійної перепідготовки передбачає виявлення індивідуальності кожного, розвиток здібностей та умінь учителів відшуковувати свій власний стиль діяльності, стимулювати реалізацію потенційних можливостей педагогів і сприятливо впливати на їх пізнавальну діяльність і професійне становлення.

Так, під час розгляду схеми управління розвитком учнівського колективу, ми велику увагу приділяли залученню вчителів до різних видів активної діяльності, що сприяло закріпленню у них професійно – значущих якостей особистості, ми допомагали розкрити своє власне “Я”. Пошук

своєї індивідуальності у вибраній професійній діяльності, вдосконалення педагогічних здібностей – це основа психологізації.

Психологізація – це завжди ціленаправлена система вивчення, проектування особистості вчителя та її формування під час процесу професійної перепідготовки педагогічних кадрів.

Запорукою успіху під час процесу вдосконалення педагогічного професіоналізму є позитивна мотивація, зацікавленість, активне прагнення досягти поставленої мети.

Психологізація діяльності дає можливість педагогам переконатися у необхідності систематичного вдосконалення особистісних професійних можливостей.

У професійному зростанні кожного вчителя велику роль відіграє позитивний приклад наставника, оскільки він виконує у структурі особистості функцію інформації та управління.

Професійно-моральний облік особистості педагога залежить від мотивів професійних інтересів, установок, ціннісних орієнтацій кожного. І тут важливо врахувати мить переходу свідомості людини у самосвідомість, тобто частіше залучати учасників процесу професійної перепідготовки до управління. При цьому величезна роль відводиться наставникам – викладачам педагогічних вищих навчальних закладів. Вони мають бути орієнтиром для вчителів, прикладом дії в екстремальних життєвих ситуаціях.

Таким чином, дотримування принципу гуманізації та психологізації під час озброєння вчителів – практиків основами педагогічного менеджменту дає можливість впливати на кожного із врахуванням здібностей і можливостей, створювати умови для вдосконалення професійно – значущих якостей особистості, реалізації потреб та інтересів учасників процесу професійної перепідготовки вчителів.

ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК ВАЖЛИВИЙ ПОКАЗНИК ВИХОВАНOSTІ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ

В статтє раскрывается понятие «ответственность личности», рассматриваются особенности её формирования в дошкольном возрасте; выявлены основные критерии определения ответственности дошкольников.

The notion of the responsibility of the personis opened in the article, peculiarities of its development in preschool age is considered; the main features of definitions of responsibility of children in preschool age are found.

На сьогодні питання відповідальності в дошкільному дитинстві не є новим, але через прийняття ряду важливих державних документів в освітній галузі, воно набуває проблемного характеру. Так, в «Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності» зазначається, що одним із головних завдань формування національно, свідомого громадянина є “усвідомлення взаємозв'язку між ідеями індивідуальної свободи, прав людини та її громадянською відповідальністю” [6,5]. Також вказується, що формування соціальної активності особистості відбувається на основі соціальних якостей, серед яких є готовність взяти на себе відповідальність .

У практиці дошкільного виховання проблему відповідальності вирішували традиційно, надаючи перевагу моральному аспекту відповідальності (Т.Фасолько, А.Глуценко, Т.Поніманська, М.Матусик та ін.). У їхніх наукових розробках розкрито розмаїття власних підходів щодо формування відповідального ставлення особистості по відношенню до себе, до оточуючих людей, до природи , до праці , до рідної країни. На відміну від усталених підходів розв'язання проблеми, О.Кононко розглядає відповідальність як показник життєвої компетентності дитини-дошкільника [5,5]. Проте слід відмітити, що чітке визначення поняття “відповідальність особистості дошкільника” залишається педагогічною проблемою.

У педагогічній науці “вихованість” характеризують як комплексну властивість особистості, яка визначається сформованістю соціально цінних якостей та рівнем культури життєвого самовизначення. Серед критеріїв, за якими визначається рівень сформованості вихованості дитини, чинне місце займає відповідальність [9,494].

Метою нашої статті є дослідження різних підходів до визначення поняття “відповідальність особистості” та виявлення критеріїв її сформованості.

У філософських та психолого-педагогічних дослідженнях відповідальність розглядають різнопланово.

Питання відповідальності дітей знаходить своє відображення у гуманно-особистісній педагогіці А.С.Макаренка та В.О.Сухомлинського.

А.Макаренко підходить до відповідальності, як до почуття, коли дитина самостійно усвідомлює, що скоїла щось неприємне для оточуючих, і на своєму досвіді переконалася про результати недбалості [7,236].

Василь Сухомлинський розглядав відповідальність як один із чинників вихованості. Він тісно переплітав поняття відповідальності перед колективом з відповідальністю перед своєю совістю. Якщо людина відчуває відповідальність перед собою, то неодмінно, зазначає педагог, вона буде приймати і дотримуватися вимог колективу, буде відчувати себе зобов'язаною перед ним [11, 25].

Отже, в доробках педагогічної спадщини відповідальність, як критерій вихованості, здійснюється через виховання поважного ставлення до інтересів колективу.

У філософській науковій літературі вона трактується як філософсько-соціальна категорія, яка відображає соціальні, моральні та правові відносини особистості до інших людей. Відповідальність розглядають як міру свободи людини. В.А.Малахов зазначає, що кожній людині властива свобода дії, свобода вибору, що вона може усвідомлено, передбачаючи наслідки, обирати той чи інший стиль своєї поведінки – а тому має нести відповідальність за вчинки [8,189]. З філософської точки зору відповідальність за своєю суттю розглядається як система відповідей соціума на поведінку особистості, як

відношення особистості до власних проявів та вчинків, а також як відповідальність суспільства перед особистістю.

Соціальна відповідальність розглядається науковцями “як інтегральна якість особистості, яка визначає поведінку, діяльність людини на основі усвідомлення і прийняття ним необхідної залежності цієї діяльності від суспільних цілей і цінностей” [10,56].

Т.С.Гурлева вбачає, що відповідальність – “це розуміння і прийняття особистістю важливості й доцільності суспільних норм і правил співжиття, глибоке усвідомлення необхідності діяти певним чином, готовність відповідати за наслідки власних вчинків перед суспільством, товаришами і своїм сумлінням”[3,13].Тобто можна сказати, що психолог характеризує насамперед відповідальність як морально-соціальну властивість особистості, яка є частиною певного соціуму.

За ствердженням І.Д.Беха, відповідальність – це особливий мотив людських вчинків, якому властива риса ідеальності . Вчений зазначає, що особистість повинна нести повною мірою відповідальність як за вчинки та дії, так і за думки, їх зміст та наслідки [1,4] .

Як бачимо, відповідальність у дітей шкільного віку визначається як якість особистості, яка вміє усвідомлено зробити правильний вибір і, головне, дати відповідь про наслідки як перед собою, так і перед оточуючими, повинна розуміти значення цього поняття. Для з'ясування поняття відповідальності у дошкільному віці розглянемо основні складові психолого-педагогічних утворень становлення особистості.

Загальновизнано, що в старшому дошкільному віці у дитини з'являється і розвивається підпорядкування мотивів. На противагу молодшим, старші дошкільники вже можуть виконувати дії не ті, що приваблюють, а й ті, що потрібно зробити (особливо якщо це стосується суспільних вимог). Чим старшими стають діти, тим частіше вони починають орієнтуватися на те, яке значення їх вчинок має для оточуючих. Це дає підстави говорити про те, що вже з дошкільного періоду

у дітей виникає почуття обов'язку по відношенню до інших людей.

Формування відповідальності є дуже складним і тривалим процесом. Він починається з того моменту, коли дитина прагне бути самостійною. Якщо виходити з того, що самостійність – це активна практична самодіяльність особистості, то у дитини виникає потреба у визначенні мети своєї діяльності та шляхів її досягнення. Відтак, на нашу думку, поряд із самостійністю виховується і впевненість у своїх силах, що є однією із складових передумов відповідальності. Вміння дитини правильно зробити власний вибір, свідчить про сформованість самозбереження і самореалізації особистості, спонукає до регуляції та відповідального ставлення до своєї поведінки.

З огляду на вищесказане, а також беручи до уваги наведені дослідження науковців, визначимо “відповідальність особистості дошкільника” як інтегративну якість особистості, що характеризується самостійно обраним, усвідомленим виконанням певних обов'язків, вчинків, дій згідно соціально-правових та моральних норм.

Для з'ясування важливості формування відповідальності дітей вихователям дошкільних закладів було запропоновано визначити місце відповідальності у ієрархії критеріїв вихованості. 63% опитаних вихователів віднесли відповідальність до найсуттєвіших показників вихованості; 91% педагогів відповіли, що невміння дітей брати на себе відповідальність – проблема актуальна і потребує відповідного коригування у зв'язку із сучасними вимогами до забезпечення особистісного розвитку дитини.

Як показав досвід роботи, за відсутністю чітко визначених критеріїв сформованості відповідальності як показника вихованості дитини, вихователі часто зводять відповідальність до таких якостей особистості, як самостійність, слухняність, ініціативність, совісність, працелюбність, сумлінність, вольовитість тощо.

Спостереження за педагогічним процесом в групах дошкільного віку дало змогу зробити висновок, що вихователі недостатньо уваги приділяють вихованню почуття

відповідальності через обмеженість знань щодо визначення критеріїв її сформованості.

Розглянемо кілька підходів до визначення основних показників сформованості відповідальності.

А.Глущенко визначає у вихованні почуття відповідальності в дошкільному віці такі критерії:

- розуміння дітьми правил, вимог і необхідності сумлінного виконання своїх обов'язків і доручень;
- уміння доводити до кінця розпочату справу;
- прагнення зробити те, що потрібно зробити для інших, для всіх;
- вболівання за справи колективу, переживання невдач і помилок, пов'язаних з результатами спільних справ і виконання своїх обов'язків [2;8].

О.Долинна вважає, що дошкільники будуть відповідальніше ставитися до наслідків власних дій, свідомо регулювати поведінку, якщо :

- діють із зацікавленістю та задоволенням;
- мають високий рівень організованості;
- усвідомлюють свою потребу іншим людям;
- відчувають позитивне емоційне переживання [4,6].

На наш погляд, представлені критерії недостатньо розкривають сформованість відповідальності, тому що, по-перше, відсутнє поєднання обов'язків з вільною самореалізацією особистості, по-друге, акцентується увага на ставленні дитини до колективних вимог та переживань. У сучасних умовах становлення особистості повинно мати особистісно-орієнтовану спрямованість. Тому ми пропонуємо такі критерії виявлення сформованості відповідальності дошкільника:

- впевненість у своїх силах;
- вміння правильно зробити вибір, передбачаючи наслідки своїх мотивів та вчинків;
- орієнтація на інтереси людей, які оточують; отримання задоволення від того, що творить для інших;
- усвідомлення себе учасником будь-яких соціальних подій;
- схильність до самовиховання та самоконтролю;

- вміння дати своїм діям та думкам адекватну оцінку перед собою та іншими людьми;
- потяг до подолання труднощів.

Таким чином, у ході аналізу досліджень науковців та педагогічної практичної діяльності нами зроблена спроба визначити поняття “відповідальність особистості дошкільника”, виділені критерії сформованості відповідальності дошкільників, але вони потребують подальших експериментальних досліджень і відповідних рекомендацій щодо діагностики їх рівнів. Також перспективу подальшого наукового пошуку ми бачимо у виявленні умов, за яких формування відповідальності дитини буде ефективним і результативним.

Література

1. Бех І.Д. Відповідальність особистості як мета виховання // Початкова школа, 1994
2. Глущенко А. Обов'язок відповідальності. Моральне виховання дошкільників у процесі виконання трудових завдань // Дошкільне виховання, 1984
3. Гурлева Т.С. Виховання почуття відповідальності: формування особистості школяра // Початкова школа, 1985
4. Долинна О. Вчити діяти активно і відповідально. формування у дітей морально-вольових якостей // Дошкільне виховання, 1989
5. Кононко О. Простір “Я”: реальність та життєва проблема // Дошкільне виховання, 2001
6. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Дошкільне виховання.- 2003.- № 2
7. Макаренко А.С. О воспитании / Сост. В.С.Хелемендик.-2-е изд., перераб. и доп.- М.: Политиздат, 1990
8. Малахов В.П. Етика: курс лекцій: Навч. посібник.-3-тє вид. – К.: Либідь, 2001
9. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. Навчальний посібник. 3-є видання, доповнене, 2001
10. Сидорова Т.Н. Особенности социальной ответственности у старшекласников // Вопросы психологии, 1987
11. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина.- М.: изд-во ЦК ВЛКСМ “Молодая гвардия”, 1971

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ УПРАВЛІННЯ АКТИВНІСТЮ УЧНІВ ЯК ФОРМА РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА

В статье раскрыто влияние психолого-педагогического управления активностью учеников на становление социально значимых качеств личности

The article investigates the influence of psychological and pedagogical guidance of students' activity in terms of developing qualities which are socially important for a personality.

У своєму дослідженні ми обирались на теоретичні положення видатних педагогів – Макаренка А. С., Сухомлинського В. О., Сороки-Росинського, Шацького С. Т. та психологів – Божович Л. І., Виготського Л. С., Гальперіна П. Я., Ельконіна Д. Б., Рубінштейна М. М.

Важливе значення для нашої роботи мали праці педагогів-вчених – Лийметса Х. Й., Новікової Л. І., Дежнікової Н. С., Первіна І. Б., Чередова І. М.

Дослідно експериментальна робота проводилась у середніх школах №48, №77, №105 м. Кривого Рогу під час викладання математики, фізики та англійської мови (учителі: Борюк Н.П., Коваленко О.М., Макогоренко Є.І., Обертинська В.І., Проскуріна В.О., Рева Ю.В., Сушко Л.Ю., Чабаненко Д.М., Ромна Г.А., Шатрова Ж.В.)

Педагогічна практика і теоретичні дослідження [1] показують, що одним із шляхів розв'язання цієї проблеми при вивченні англійської мови являється така форма організації навчальної мовної діяльності, яка передбачає введення у навчання комунікативних ситуацій, які моделюють основні умови спілкування, при яких ті, що навчаються, знайомляться не тільки з лінгвістичними (соціально санкціоновані мовні стандарти), але і з екстралінгвістичними факторами побудови мовного висловлювання. До **екстралінгвістичних** факторів відносяться такі аспекти мовної діяльності, як загальні соціально-психологічні умови проявлення ситуації спілкування

(завдання, зміст, сфера проявлення, специфіка ситуації, установка виконавця мови, соціальні взаємовідносини комунікантів, настрій співбесідника тощо).

При розробці умов введення комунікативних ситуацій в процес засвоєння спілкування на англійській мові ставилось завдання у максимально можливій степені активізувати емоційну сферу тих, хто навчається. З огляду на це ми керувалися положеннями болгарського ученого Г. Лозанова. У його методиці навчання іноземним мовам велика увага приділяється принципу виявлення і використання у навчальному процесі взаємозв'язку між емоціональними і мислительними можливостями мозку [2]. Для здійснення поставлених завдань найбільш придатним виявився розвиваючє-рольовий принцип навчання, який застосовувався нами. Така форма організації навчального процесу будується на базі заздалегідь розподілених між тими, хто навчається, ролей.

У процесі занять учні виконували певні ролі, функціонально зв'язані з якою-небудь частиною навчального процесу, наприклад, викладанням нового матеріалу, опитуванням дітей, мотивуючою оцінкою відповідей школярів і т.д. Активно проходили заняття, на яких організовувались різного роду рольові інсценізації, де у діалогічних ситуаціях суттєве значення здобували екстралінгвістичні фактори побудови мови. При монологічному виконанні ролі умовами інсценізації задавались стильові варіації, наприклад, викладу відомої присутнім (чи придуманої події) одним із чотирьох функціональних стилів мови: розмовно-побутовим, офіційно-діловим, науковим, публіцистичним. При обговоренні особлива увага приділяється принципам відбору і організації мовних засобів в монологі у залежності від заданого у інсценізації функціонального стилю.

Розкриємо окремі варіанти рольових ігор та тренінгів:

1. Оповідання по колу. Ведучий починає розповідати що-небудь. Далі, продовжує наступний і т.д. Закінчує оповідання знову ведучий. Встановлюється максимум і мінімум вкладу кожного в оповідання.

2. Захист фантастичних проєктів. Добровольцям пропонується придумати (самостійно чи об'єднавшись) проєкт

на певні теми: проект житлового будинку під водою; проект космічного міста; проект всюдихода і т.д. Умови захисту проектів такі: оформлення проектів не відіграє ролі (малюнок на ватмані, малюнок на дошці); абсолютна доброзичливість слухачів (захищеним вважається будь-який проект). Ці умови допомагають знімати тривожність у замкнених, сором'язливих дітей.

3. Ігровий тренінг “Інтерв’ю”. У кожної дитини беруть по черзі інтерв’ю. Задають запитання такого характеру: Чи любиш ти вірші? Твій улюблений колір? Чи є у тебе хобі? Що більше за все ти цінуєш у людині? Кожному слід задати не більше 4-5 запитань. Учасникам дається установка – відповідати з повною відвертістю, частково, а можливо в “масці”, відповідати, “ніби не про себе, а про другого”. Це обов’язкова умова, яка допомагає зняти психологічний бар’єр у деяких школярів. У процесі гри поступово встановлюється довірлива атмосфера і прагнення “маскування” відпадає саме собою.

Співставлення аналізу психологічних типів навчальних комунікативних ситуацій, що використовувалися в рольових інсценізаціях дає можливість диференціювати інсценізації за характером функціональної позиції того, хто говорить, поставленого в певну соціально-психологічну ситуацію, і за ступенем умовності самих комунікативних ситуацій.

Рольові завдання вимагають певного перевтілення в особу з деякими заданими соціально-психологічними рисами. У цьому зв’язку рольові інсценізації з перевтіленнями у найбільшій степені сприяють процесу соціалізації школярів (засвоєння соціальних норм, цінностей, символів і перетворення соціального досвіду в установки, потреби, прагнення та ціннісні орієнтації особистості), що відіграє особливу роль в житті.

За ступінню умовності типи рольових інсценізацій можуть диференціюватися наступним чином. **По-перше**, учителем може бути створена реальна комунікативна ситуація, яка вимагає від того, хто говорить, певної мовної дії у даних реальних умовах. **По-друге**, учителем може бути запропонована уявна ситуація, соціально-психологічні умови якої задаються учнем. **По-третє**, учні самі можуть придумувати ситуацію з певними умовами і здійснити в ній побудову мовлення.

У процесі рольової інсценізації і під час обговорення її результатів особливо чітко видні недоліки у мовному розвитку учнів, такі, як недостатній словниковий запас і витікаючі звідси труднощі у підборі синонімів для заміни невдало використаних слів, труднощі у пошуку синонімічних синтаксичних конструкцій для виправлення невдалих зворотів мови, слабка орієнтація на соціально-психологічні умови комунікації в мовній діяльності, недостатній рівень первинних і вторинних [4] фонових соціально-культурних знань.

Дослідження показало, що введення у процес вивчення англійської мови комунікативних ситуацій на основі рольової форми організації навчальної діяльності суттєво підвищує емоціональний рівень навчання і актуалізує дійову мотивацію успішного засвоєння навчального матеріалу. Позитивні результати помітні також в підвищенні рівня соціального досвіду спілкування, актуалізувався практичний мовний досвід учнів, більш мотивованим стало для них завдання пошуку символічних мовних засобів для виправлення помилок мови, підвищились навички гнучкого переносу граматичних відомостей в нову соціально-психологічну чи стильову ситуацію спілкування.

Під час дослідно-експериментальної роботи при вивченні фізики і математики (7-11 кл.) серед способів інтенсифікації навчання чільне місце відводилось застосуванню методів, форм, засобів, прийомів, які активізують навчально-пізнавальну діяльність учнів, стимулюють їх навчання. Велику роль відігравали проблемно-пошукові методи, пізнавальні ігри, самостійна робота учнів, нестандартне проведення уроків та позаурочних дійств тощо.

Мала місце групова робота учнів і розвиваюча рольова форма організації навчального процесу. При комплектуванні груп враховували декілька моментів: визначали раціональне число груп, необхідних для успішної навчальної роботи; враховували інтереси учнів, рівень їх знань. Склад групи з навчального предмета залишався переважно стабільним на протязі всього навчального року. Ця умова необхідна для вироблення у школярів певних звичок і навичок: розподіл матеріалу, надання посильної допомоги, сукупної роботи та ін.

Розвиваюче-рольова форма організації навчального процесу зводилась до поступової передачі учням деяких функцій, що традиційно виконувались педагогом. Це були контрольні, оцінювальні, інформаційні, організаційні, демонстраційні, режисерські, тощо. Продуманий розподіл перелічених функцій стимулює установалення активної позиції учня і в той же час допомагає педагогу реалізувати потенціальні можливості його виховних впливів. Наділення учня якоюсь функцією ми називаємо роллю. При цьому реалізується великий, формуючий особистість, потенціал спілкування. На думку ряду психологів (Л. І. Анциферової, А. М. Леонтьєва, Б. Ф. Ломова, Д. Б. Ельконіна та ін.) спілкування являється провідним фактором в розвитку дитини і підлітка. Свідомість формується, розвивається і проявляється у спілкуванні людей [3].

При дослідженні шляхів удосконалення форм організації навчально-виховного процесу враховувались три моменти. **По-перше**, у процедурі навчального процесу повинно бути присутнє суттєве розширення спектру видів діяльності учнів, більш того, динамічний їх (діяльностей) розвиток і послідовна змінюваність. **По-друге**, навчальна діяльність школярів повинна здійснюватись в міжособистісному спілкуванні, щоб різноманітні елементи навчального процесу реалізувались в спілкуванні учнів один з одним. **По-третє**, у процесі навчання слід ставити перед учнями особливі цілі, які при реалізації у діяльності і спілкуванні з достатньою ймовірністю трансформувалися б в мотиви навчання.

Розкриємо декілька нестандартних прийомів (використовували в дослідно-експериментальній роботі), активізуючих розумову діяльність учнів в ході розв'язання поставлених завдань. **Прийом “фізичний бій”** використовувався на уроці закріплення знань, заключався в тому, щоб не тільки розвивати інтерес до предмета, але й допомогти учням з'єднати одержані знання з раніше вивченим матеріалом, сформувати уміння оперативного застосовувати фізичні знання на практиці. Сутність даного прийому заключається в тому, що кожна команда у класі (їх число дорівнює кількості рядів столів) заздалегідь готує запитання по пройденому матеріалу, які повинні “повалити суперника”, але у

той же час покажуть ступінь володіння вивченим матеріалом. Одна із команд, яка виступає в якості групи експертів, дає оцінку як запитанню, так і відповіді. Але головним експертом звичайно є учитель; він оцінює також активність кожного учасника “бою” і фіксує її на дошці.

Для відпрацювання умінь розв’язувати типову задачу (по темі) використовувався прийом “конвеєр”. Як відомо багато задач розв’язується з використанням алгоритмів, які складаються із ряду кроків (етапів). Кожна група на даному уроці засвоює спочатку один етап алгоритму (наприклад, побудову малюнка, розстановку сил, діючих на тіло та ін). Виконавши свою роботу, група передає задачу наступній. Важливо через деякий час (після того як будуть спільними зусиллями розв’язані декілька задач) “переключити” групи на виконання других операцій (наприклад, групу “графіків”, яка виконує малюнок до задачі, зробити групою розрахунку, що робить обчислення по формулі). Таке “переключення” проводиться за урок декілька разів. Тоді всі етапи алгоритму будуть кожною групою засвоєні.

Прийом “зустріч”. Уроки з його використанням корисні тоді, коли учням потрібно уявити практичне застосування того, чи іншого явища, закону. Тут групи стають представниками професій, що використовують ці знання.

Проводилися уроки і з ігровими елементами. На таких уроках часто застосовувалась групова діяльність учнів. Діти працювали в командах, “екіпажах”, групах; там були лідери, але були й ті, хто грав другі ролі. Виникала проблема: як без посередності, без “зрівнялівки” оцінити всіх? Цей прийом ми назвали “груповий підряд”. По особливій системі (у кожного вона може бути своєю), групі “видається” загальна оцінка – певна сума балів і дається право розподілити її між учасниками. Даємо гарантію, що оцінки за роботу кожного учня будуть поставлені об’єктивно, з врахуванням “коефіцієнта трудової участі”; довіра учителя стимулює це.

Семінар “Про невирішені проблеми”. Мета даного заняття фізичного гуртка – навчити дітей дивуватися явищам природи, пояснювати їх, обпираючись на здобуті знання. Використаний матеріал базувався тільки на темах, пройдених в

10 класі (молекулярна фізика, електромагнітні явища). Заняття проводилось, як відкрите засідання гуртка, на яке запрошувалися, крім гуртківців, всі учні класу (семінар проводився в кінці навчального року). Семінар учні повністю готували самі. На занятті їм вдалося показати не тільки знання з фізики, але і ерудицію, артистизм. Мав місце азарт під час підбору та обговорення запитань. Ініціативна група із 4-6 чоловік переглядала літературу, вибирала матеріал для монологів; режисери створювали сценарій зустрічі. Запитання готувала спеціальна група за рекомендованою літературою. Заздалегідь пропонувалося ознайомитись з запитаннями, не розкриваючи відповідей на них.

“Фізика за чашкою чаю” – така тема незвичайного уроку з’єднає зміст заняття з його нестандартною формою. Посадивши учнів за столи, накриті для чаепиття, учні (“організатори”, “опоненти”, “інформатори”, “оцінювачі”, “експериментатори”, “асистенти”, “художники”) поетапно разом з вчителем показували різні фізичні явища, дію фізичних законів, організовуючи їх спостереження, обговорення, аналіз та ін. Розглядалось кипіння чайника, процеси нагрівання та теплового розширення при наливанні кип’ятку у фарфорову чашку, розчинення у чаю грудочки цукру, конвекційні потоки тощо. На цьому уроці діти сприймали матеріал по фізиці з захопленням.

Усі ці прийоми роботи направлені на виховання колективістичних рис особистості, прищеплення слабковстигаючим учням смаку до знань і розуміння значення ділової підтримки товаришів. Групова робота стимулює школярів до успішних занять, тому що вона створює умови: а) для розширення їх світогляду; б) для визнання успіхів у роботі зі сторони товаришів по групі, учителя, а пізніше і всього класу; в) для виховання активності і самостійності у розв’язанні проблем; г) для розподілу навчального матеріалу з урахуванням знань кожного, тобто диференційованого навчання тощо.

У процесі дослідно-експериментальної роботи чільне місце відводилось диференційованій груповій роботі. Необхідно відмітити, **по-перше**, що при диференційованій груповій роботі у кожній групі виділяється ведучий учень, на долю кожного

покладаються деякі функції учителя: він відповідає за дисципліну, розподіляє матеріал і певні обов'язки між членами групи. **По-друге**, диференційована групова робота дозволяє виділити групи за успішністю з врахуванням здібностей і інтересів учнів, тобто дає можливість для індивідуального навчання. **По-третє**, вона сприяє кращому використанню принципу наочності, що у свою чергу, підвищує ефективність викладання та засвоєння матеріалу. Успіх диференційованої групової роботи залежить від ряду факторів: уміння учителя користуватись цією формою роботи; підготовленості учнів до групової роботи; правильного комплектування групи; постановки відповідного завдання-проблеми, яка сприяє груповій роботі.

Дослідно - експериментальна робота дала змогу визначити **критерії пізнавальної активності вихованців**. Показниками пізнавальної активності дітей являється рівень сформованості пізнавальних умінь учнів. Його можна визначити за допомогою наступної методики: учитель оцінює разом з лідерами класу уміння учнів – 2 бала – уміння яскраво виражене; 1 бал – має місце; 0 – уміння не сформоване (приведено фрагментарно).

Уміє працювати з наочністю: формулювати запитання до ілюструючих фактів і явищ; схематизувати текст, подати його у вигляді таблиці, схеми; формулювати запитання до наочних посібників і оцінювати його.

Уміє працювати з текстом: розбивати текст на логічні частини і складати план; систематизувати навчальний матеріал; будувати логічно закінчене оповідання; розкривати матеріал у порівнянні.

Уміє оперувати знаннями: користуватися довідковою літературою; самостійно робити узагальнення на основі викладених фактів; самостійно формулювати запитання; співставляти матеріал з раніше відомим.

Уміє проявляти творчу самостійність у навчанні: проводити аналіз, порівняння, співставлення; робити висновки і узагальнення.

Уміє застосовувати знання на практиці: формулювати гіпотезу і намічати шляхи її перевірки; залучати

додатковий матеріал до вивчаючої теми; здійснювати перенос раніше вивченого матеріалу на розгляд нових знань.

Така робота розширює світогляд учнів і взаємно збагачує їх пізнання; дає можливість урізноманітнити навчальний матеріал; розвиває творчі здібності; дисциплінує учнів, виховує почуття відповідальності, колективізм; сприяє розвитку монологічної і діалогічної мови у навчальних ситуаціях; надає сміливості та впевненості діям учнів, закликає до самостійної перевірки, виправленню допущених помилок; дозволяє деякі функції учителя доручити “провідному” учню у групі.

Ми виявили міжособистісні відносини, що виникли на основі навчальної діяльності, і виділили **одиницю рівня спілкування**. Під рівнем спілкування у процесі колективної пізнавальної діяльності ми розуміємо відношення кількості товариських контактів з питань навчання до кількості учнів в даному класі. Порівняльний аналіз спілкування учнів у класах при наявності таких же учителів переконує нас в тому, що відношення дітей у класах з питань навчання стає більш інтенсивним у випадку використання різних форм колективної пізнавальної діяльності.

Розкриємо способи підвищення ефективності уроків, які застосовувалися під час дослідної роботи: забезпечення активної інтелектуальної і емоційно-вольової діяльності у їх раціональному сполученні; умілий зв'язок педагогічного керівництва і самостійності учнів (запитання і завдання непрямі, розвиваючі активність, без постійного управління учнями); застосування посібників і засобів для самостійної роботи; обов'язкове вербальне спілкування; сполучення групових, індивідуальних та фронтальних способів організації навчання у залежності від завдання уроку; націленість на кінцевий результат при плануванні уроку і управління процесом навчання; наявність зворотнього зв'язку; хороша атмосфера відношень учителя з учнями, між учнями і таке ж відношення учнів до предмета і вчителя.

У процесі роботи притримувались ідеї демократизації **викладання навчальних предметів**. Пояснимо цю думку.

Курс на відкритість. Реалізувався за допомогою уроку “Громадський огляд знань”, уроку-інтерв’ю, а також наступних прийомів: табло ходу навчальних ігор та змагань; обговорення списку запитань, що виносяться на залік і контрольну.

Реалізація права вибору. Розкривалася такими способами. По-перше, надаючи учневі можливість вибирати зміст роботи, факти для включення у твір з навчального предмета, цикли задач для розв’язку, інформації для газет чи журналу, який учень представляє у грі “Прес-конференція”, дослідів для постановки на уроці-змаганні чи творчому огляді та ін. По-друге, даючи можливість вибирати вид і характер своєї діяльності: посаду у рольовій грі; доручення всередині робочої групи; виконання завдань різної складності – репродуктивного, творчого, пошукового; роботу самостійну, з консультацією – направляючою чи детальною. Був і інший вибір: складу мікро-групи; учня, якому адресується запитання у грі; члена екзаменаційної комісії, якому здається залік і ін.

Розвиток ініціативи учнів. Реалізувався за допомогою наступних прийомів: проведення уроків, побудованих на ініціативі учнів (урок – творчий звіт, конференція “Що? Де? Коли?”, “Свято знань”, урок створення і огляду саморобної виставки та ін.); підбір учнями та складання ними запитань для навчальних ігор; створення саморобної експозиції; підготовка театралізованих навчальних занять, імпровізованих спектаклів; поточне взаємоопитування учнів (по “своїх” запитаннях, по запитаннях учителя, по опорних конспектах) та ін.

Розвиток творчості. Здійснювався: уроками-творами, винахідництва, творчих звітів, захисту проєктів, а також прийому створення сценаріїв предметних постановок.

Розвиток уміння слухати, вникати у сутність, вести діалог, диспут. Впроваджували в життя на уроках-конференціях, заняттях “Захист дисертації”, на уроках – диспутах, діалогах, інтерв’ю, телемостах, уроках-мітингах, під час рольової гри “Держприймка” та ін.

Принциповим результатом демократизації викладання навчальних предметів є соціальний розвиток учня, становлення активної життєвої позиції у процесі навчання, посилення позитивної мотивації до навчання.

Висновки. Дослідно-експериментальна робота показала, що розвиток соціально значущих якостей особистості школяра дає тоді позитивні результати, коли здійснюється психолого-педагогічне управління активністю учня. Цьому сприяє групова і розвиваюче-рольова форми організації навчально-виховного процесу; демократизація викладання навчальних дисциплін; проведення нетрадиційних уроків та позаурочних дійств; впровадження інноваційних технологій; організація взаємовідношень, оснований на співпраці (“колектив-учень”, “учитель-учень”, “учень-учень”, “учитель-учитель”). Виконана робота сприяє підвищенню активності учнів на уроці та у позаурочний час; появилось прагнення дітей до участі у пізнавальному процесі; активізувався процес соціалізації, самоствердження, самовдосконалення, формування товариськості. Джерелом розвитку особистості учня стало предметне спілкування та позитивні емоції у самому навчально-виховному процесі.

Література

1. Ветроградская Э. А. Эмоции и проблема мотивации обучения; Сосенко Э. Ю. Проблема упражнений. – В кн. Психологические вопросы обучения иностранному языку. Под редакцией А. А. Леонтьева и Т. В. Рябовой. – М: МГУ, 1972
2. Лозанов Г. Основы суггестии. – София, 1973
3. Ломов Б. Ф. Общение и социальная регуляция поведения индивида. В кн. Психологические проблемы социальной регуляции. – М: Наука, 1976
4. Сорокин Ю.А. Соотношение речевого и неречевого компонентов в психологическом воздействии. В сб. Речевое воздействие. Проблема прикладной психолингвистики. – М., 1972

А.М. Король

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ УЧНІВ ДО ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В статье рассматривается понятие « педагогические условия » как совокупность факторов во взаимодействии и

взаимосвязи процессов воспитания, обучения и развития личности. Теоретически обосновывается и экспериментально проверяется совокупность педагогических условий с использованием нетрадиционных методов обучения для организации индивидуальных и групповых занятий с факультативом « Я – творческая личность », обеспечивающих результативность формирования готовности учащихся к творческой деятельности.

The article deals with pedagogical terms as totality, of factors in interaction and intercommunication of education, training and person developing processes. It has been theoretically substantiated and experimentally checked the totality of pedagogical terms with using of non traditional methods of training for organizing of individual i group classes with elective course "I'm a creative person" providing the resultness of readiness of pupils to creative activity.

Національне відродження України, інтеграція її у світове товариство вимагають створення нової системи освіти, спрямованої на формування творчої особистості учня.

Становлення такої особистості є одним із основних завдань сучасного навчання. Потреба суспільства в особистості, яка б характеризувалася високим рівнем сформованості готовності до творчої діяльності, зумовлена необхідністю розвитку навичок постійного пошуку нової інформації, творчої самоорганізації в навчальній діяльності, установки на нестандартні вирішення творчих завдань.

Формування готовності учнів до творчої діяльності вимагає визначення певних педагогічних умов.

В останні десятиріччя проблемою педагогічних умов займалися М.А.Байдан, С.В.Висоцький, Ю.М.Галатюк, Р.С.Гурін, О.О.Козьма, В.О.Мазуріна, Н.С.Савчук, які розглядали ці питання з різних сторін.

С.В.Висоцький розмежовує поняття "фактор" та "умови", конкретизує їх специфіку та розкриває сутність психолого-педагогічних умов якісного навчання. В.О.Мазуріна серед умов розвитку творчества розглядає взаємостосунки „учитель-учень” як співробітництво і співтворчість. Необхідною

умовою підвищення творчого педагогічного процесу М.А.Байдан і А.А.Козьма вважають удосконалення практичних занять, автори розкривають сутність та завдання. Виховання високоосвіченої особистості, яка здатна творчо мислити і застосовувати інформаційні технології Р.С.Гурін розглядає можливим за дидактичними умовами впровадження інновацій з використанням гіпертексту. Ю.М.Галатюк, Н.С.Савчук однією з умов нових підходів при викладанні предметів в сучасній школі вважає інноваційний потенціал педагога, який визначається багатьма критеріями. Один з таких критеріїв – творча здатність генерувати нові уявлення та ідеї.

Кожний з авторів розглядав поняття „умови” зі своєї теми дослідження, але не сформулював це поняття. Дійсно, на наш погляд, умова - складне поняття, що існує за допомогою встановлення зв'язків між усіма складовими частинами навчання; фактор - є дискретна (перервна) одиниця. Саме сукупність таких одиниць і складає зміст поняття “умови”, що зумовлені педагогічною специфікою.

Враховуючи творчу орієнтованість нашого дослідження, ми звертали увагу на доцільність взаємодії між мотиваційними, інтелектуальними та емоційними структурами творчої особистості, метою якої є набуття нового знання та утворення продуктів власної творчості.

У ході дослідження ми виходили з того, що формування готовності учнів до творчої діяльності за допомогою нетрадиційних методів навчання потребує визначення педагогічних умов.

Це свідчить про те, що необхідно визначитися у змісті поняття “педагогічні умови”. При цьому ми виходили із такого чинника: поняття “педагогічні умови”, зумовлене вивченням процесів виховання, навчання і розвитку особистості за допомогою сукупності теоретичних та прикладних наук.

З точки зору філософії умова тлумачиться як фактор (латинське factor – чинник), тобто рушійна сила, причина будь-якого процесу.

Як філософська категорія поняття умова відображає універсальні стосунки між суб'єктами спілкування. За межами діяльності ці стосунки не можуть перетворитися на нову

дійсність. Для цього потрібна причина. Тому причинність виконує функцію активного діяльнісного фактора. Саме він з матеріалу умов забезпечує продукування нової дійсності як кінцевого результату.

У контексті соціологічного підходу існує поняття “умови праці”, що передбачає сукупність особливостей засобів праці, забезпечення необхідного середовища, що обумовлює інтенсивність праці.

Нами була розроблена програма формування готовності учнів до творчої діяльності, яка на всіх етапах забезпечувала комплекс педагогічних умов, запровадження яких здійснювалося за допомогою нетрадиційних методів, що орієнтували на подолання стереотипу дій, відмову від авторитарних методів навчання, зовнішньої стратегії, включення механізмів творчої діяльності на основі самодостатності індивідуальної творчості особистості за допомогою імпровізації, системи творчих завдань, вправ та їх інтеграції в цілісний навчально-творчий процес.

Отже, в статті значне місце відводилося реалізації завдань, зокрема:

- забезпечення мети в поєднанні мотиваційних, інтелектуальних та емоційних компонентів творчої діяльності;
- забезпечення нетрадиційних та традиційних методів навчання у формуванні готовності до творчої діяльності з урахуванням особливостей всіх рівнів готовності;
- безперервна взаємодія одного рівня з іншим, що передбачає цілісність формування готовності до творчої діяльності;
- гуманістична, виховна, розвивальна функції, зумовлені формуванням унікального “Я” особистості, необмеженими різноманітними рівнями спілкування та ситуаціями успіху;
- забезпечення міжособистісного спілкування, орієнтованого на індивідуально-утворювальний рівень сформованості готовності.

В основу дослідницької роботи було покладено мету забезпечення змістової суті педагогічних умов у формуванні готовності учнів нетрадиційними методами навчання. Ми виходили з доцільності використання комплексу умов, що

характеризувалися зв'язками між етапами творчої діяльності, а саме:

1. З'ясовувалось значення особистісного досвіду учня, коли імпровізація розглядалася як спосіб спонтанного музикування (варіативно-утворювальний рівень сформованості готовності). Використовувалася педагогічна умова за ознакою самоактуалізації особистості, що передбачає перехід учнів у творчо-діяльнісний та сформованість продуктивного рівня готовності за допомогою власних суджень, аналізу порівнянь та оцінювальних компонентів.

2. Визначалося значення етапу конструювання знань на основі висловлювань у писемній чи усній формах, коли здійснювалося оформлення задуму на основі пізнання завдань виконання музичного твору. Цей етап, зумовлений реалізацією педагогічної умови за джерелом знань, забезпечував сформованість адаптивного рівня готовності як компонента цілісного навчання.

3. Зберігається диференційований підхід, що дозволяє засвоїти особливості стилю композитора, засобів розбудови різноманітних жанрів та стилю. Останнє забезпечується формуванням потреб: пізнавальних (адаптивний рівень сформованості готовності), вищих (продуктивний рівень сформованості готовності), універсальних (забезпечують синтез емоційних та інтелектуальних компонентів, що зумовлено індивідуально-творчим рівнем сформованості готовності).

4. Забезпечується синтетична стадія, що сприяє поєднанню водночас суб'єктивного та об'єктивного через включення парадоксальних прийомів творчої діяльності.

Цей етап визначається змістом педагогічної умови виховання унікального "Я" особистості, що пов'язано з образами фантазії та внутрішньої стратегії дій (індивідуально-утворювальний рівень сформованості готовності), педагогічними умовами за ознакою забезпечення міжособистісного спілкування, індивідуального підходу, зацікавленості учнів, формування самооцінки, рефлексії.

Педагогічні умови за ознакою самоактуалізації особистості, в основу яких покладено ідею використання компонентів спонтанної творчості, передбачала наявність

завдань, змістом яких є оперування сформованими блоками імпровізації: оволодіння клавіатурними кодами, навичками розвитку мелодії, підбору акомпанементу. Система завдань передбачала включення традиційних методів: за джерелами передачі та сприйняття інформації щодо імпровізації; нетрадиційних методів: мозкового штурму, актуалізації образів-ідей.

Педагогічна умова, що зумовлена необхідністю формування знань, реалізується за допомогою ситуацій, що включає формування бажань до пізнання, коли взаємодіє нетрадиційний метод емоційно-образної драматургії з традиційними методами накопичення знань, навичок, вмінь реалізації теоретичних знань у музично-творчій діяльності.

Формування потреб як педагогічна умова включається у формування готовності до творчої діяльності учнів за допомогою встановлення різноманітних форм зв'язків. Цьому сприяє завдання на виконання імпровізацій музичних образів, мімічних сценок на музику сучасних композиторів, імпровізацій ігор “Зустріч з батьками”, “Зустріч з видатними митцями”.

Завдання виконуються за програмою таких нетрадиційних методів: методи психодрами, методи евритміки, ігрові методи, що передбачають стимулювання потреб завдяки вибору зовнішньої стратегії дій.

Акцент на універсальності власного “Я” особистості як педагогічної умови передбачає забезпечення ситуації єдності цілей та мотивів, прояву індивідуальних якостей до творчої діяльності. При цьому реалізується така програма нетрадиційних методів навчання:

- метод емоційно-образної драматургії, застосування якого здійснюється через розгорнуті пояснення та наочність;
- метод кодування інформації в умовах збільшення та узагальнення тематичних блоків (мається на увазі імпровізація на уроках сольфеджіо та в класах музичного інструменту);
- метод декодування інформації за допомогою символів;
- метод самоконтролю з метою визначення здатності учнів до реалізації сформованих теоретичних понять у творчій діяльності.

Забезпечення цих методів у ході індивідуальних та групових занять реалізується шляхом проведення уроків відкритих думок, залучення учнів до реферування, дискусій, діалогу, бесід за “круглим столом”.

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

Програма факультативу впроваджувалася в навчальний процес учнів 5, 6, 7 класів і реалізувалася в ході групових позакласних годин в обсязі 30 годин (1 година на тиждень).

Тематика факультативу в кожній віковій групі включала загальні питання, які поглиблювалися у зв’язку з переходом у наступний клас.

Окрім того, забезпечувалася організація груп за рівнем підготовки учнів незалежно від класу, в якому вони навчаються, а за інтересами до творчої діяльності, творіння та імпровізації. Час від часу з метою варіювання формами міжособистісного спілкування склад груп змінювався.

Наприклад, одна з тем заняття факультативу “Я” – творча особистість” така:

Тема. Співдружність знань та почуттів у міжособистісному спілкуванні учнів засобами музики (5 годин).

Завдання.

1. Накопичення квоти ідей щодо понять з теорії, історії музики (інтервали, гармонія, лад, тональність, інвенція, соната, варіація, п’єси малої форми, імітація, контрапункт).

2. Визначення загальної характеристики творчої діяльності.

3. Визначення змісту імпровізації як виду творчої діяльності.

4. З’ясування етапів творчої діяльності.

5. Підбір системи прикладів, забезпечення словесних коментарів, наочності до теоретичних завдань.

6. Прийоми реалізації теоретичних понять у творчу діяльність за допомогою імпровізації: використання альтернативних ідей, актуалізація власної думки, переклад з однієї мови на іншу.

7. Створення нових образів за схемою: узагальнення – децентралізація дій – творчо-практичні навички.

8. З'ясування взаємозв'язку і слів-відношення між поняттями “індивід”, “особистість”, “творча особистість”, “індивідуальність”.

Програма методів навчання

Нетрадиційні методи:

- метод емоційно-образної драматургії, використання якого здійснюється через розгорнуті образно-емоційні пояснення та наочність;

- метод кодування інформації в умовах збільшення та узагальнення тематичних блоків;

- метод декодування інформації за допомогою символів;

- метод самоконтролю з метою визначення здатності учня до реалізації теоретичних понять у творчо-виконавську діяльність.

Впровадження цих методів у ході проведення факультативу може здійснюватися шляхом проведення уроків відкритих думок, залучення учнів до реферування, дискусій діалогу, бесід за "круглим столом".

Педагогічні умови використання нетрадиційних методів навчання такі:

- забезпечення єдності цілей та мотивів;

- формування в учнів потреби до прояву індивідуальних якостей до творчої діяльності;

- формування інтересу до процесуальних компонентів творчої діяльності.

При цьому учні працюють в умовах активного творчого спілкування та пріоритету індивідуальності, самостійності, самобутності дитини як активного носія суб'єктивного досвіду, що склався до впливу спеціально забезпеченого навчання.

Основу процесуальної сторони індивідуальних та групових занять складала сукупність педагогічних умов взаємозв'язку з програмою нетрадиційних методів навчання, що

сприяли забезпеченню пізнання, формування знань, навичок, вмінь творчої діяльності учнів через самопізнання власної позиції, актуалізацію досвіду, саморегуляцію діяльності, оригінальне вирішення творчих завдань, взаємодію комплексу умов, які характеризувалося зв'язками між етапами творчої діяльності. Визначалися значення особистості досвіду учня, орієнтованого на включення механізмів інтуїції, формування суджень, оволодіння вміннями аналізу та порівнянь конструювання знань, що сприяло реалізації задуму на основі пізнання, диференційованого підходу, зумовленого необхідністю засвоєння спеціальних знань.

І.В. Лов'янова

ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ УМІНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ

В статтє представлєны результати експериментального дослідження рівней сформированности у учащихся старших классов средней школы интеллектуальных умений логически оперировать учебным материалом.

In article results of an experimental research of levels of formation intellectual skills logically to operate with a teaching material at learning senior classes of secondary school are submitted.

Сучасне навчання, перш за все, передбачає розвиток творчих можливостей учнів на матеріалі засвоєних знань і умінь. Інтелектуальний розвиток особистості здійснюється через навчання, при цьому навчальна діяльність є формою прояву й головним фактором розвитку й формування інтелектуальної особистості. Розвиток реальних інтелектуальних сил школярів можливий, якщо навчати їх таким творчим пізнавальним структурам, як самостійне перенесення засвоєних знань у нову ситуацію; бачення проблеми, знаходження альтернативного способу її розв'язання. Проте, вирішення питань формування творчої активності особистості, розробка відповідних методик у процесі навчання

потребують визначення вихідного рівня сформованості інтелектуальних умінь учнів.

Як свідчить аналіз літератури і практичної діяльності школи, у дидактиці і психології навчання останнім часом чільне місце займає проблема дослідження рівнів засвоєння знань, рівнів ефективності розвиваючого навчання (Панчешникова Л.М.), пошук шляхів формування прийомів розумової діяльності учнів старших класів (Паламарчук В.Ф.), дослідження індивідуальних особливостей учнів, які визначають успіх розв'язання проблемних задач (Зильберштейн А.І., Барабаш В.П.), вивчення особливостей розумового розвитку учнів старшого підліткового віку, динаміки інтелектуального розвитку учнів і таке інше.

З огляду на проблему пошуку шляхів ефективного формування інтелектуальних умінь учнів у власному дослідженні нас цікавить рівень сформованості певних груп інтелектуальних умінь учнів, а також готовність учасників навчального процесу до спеціально організованого навчання, спрямованого на формування інтелектуальних умінь учнів, як своєрідної якості особистості.

Мета даної статті полягає в детальному аналізі стану сформованості інтелектуальних умінь старшокласників, дослідженні рівня готовності учнів до навчання, спрямованого на формування інтелектуальних умінь.

Завдання дослідження: визначити показники сформованості інтелектуальних умінь учнів; зробити кількісний і якісний аналіз рівнів сформованості інтелектуальних умінь учнів, що навчаються в різних типах навчальних закладів; на основі зробленого аналізу намітити напрямки роботи по формуванню умінь учнів.

Для проведення констатуючого експерименту, з метою виявлення рівнів сформованості інтелектуальних умінь учнів старших класів, нами було складено дві експериментальні серії завдань.

Виконання завдань здійснювалося учнями 9-11 класів середніх шкіл та ліцеїв міст Кривого Рога і Житомира. Усього опитуванням було охоплено 880 учнів. Розглянемо зміст і результати кожної серії завдань.

Так, перша серія завдань спрямована на виявлення рівня знань учнів про зміст і структуру мислительних операцій та прийомів розумової діяльності. На основі того, як учні відповіли на запитання, запропоновані їм у цій серії дослідів, нами було з'ясовано на скільки учні усвідомлюють зміст і сутність виконання таких операцій, як порівняння, аналіз і синтез, узагальнення та прийомів виділення головного, знаходження залежностей і виявлення закономірностей. Завдання цієї серії допомогли нам виявити в учнів ступінь наявності таких загальних критеріїв сформованості умінь, як:

- поетапне виконання операцій;
- усвідомленість дії у цілому;
- вірний вибір необхідного мислительного прийому.

Друга серія завдань була спрямована на з'ясування рівня умінь здійснювати мислительні операції аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення та застосування прийомів виділення головного у процесі виконання учнями вправ із математики та фізики.

Виконання запропонованих вправ передбачало ознайомлення учня із завданням, вірний вибір необхідної мислительної операції або прийому, застосування обраної дії до виконання конкретного завдання.

Критерії оцінювання завдань першої та другої серій розроблено і представлено в таблиці 1.

Аналіз виконання учнями завдань першої та другої серій дали змогу розподілити уміння учнів логічно оперувати навчальним матеріалом за такими рівнями: високий, достатній, середній, низький, нульовий. Розкриємо зміст кожного рівня.

Високий рівень – учні інформовані про мислительні операції і прийоми мислительної діяльності, розуміють їх зміст, повністю в раціональній послідовності демонструють виконання мислительної операції, уміють вірно вибрати і застосувати необхідний прийом для виконання практичного завдання. Усі завдання виконані вірно.

Достатній рівень – учень достатньо інформований про мислительні операції і прийоми мислительної діяльності, розуміє їх зміст, проте не може вірно зіставити необхідну дію із запропонованим завданням і отримує помилкову відповідь.

Поряд із вірними відповідями зустрічаються неточні, неповні відповіді.

Середній рівень – учень ознайомлений із деякими мислительними операціями і прийомами діяльності, тому не завжди вірно вибирає необхідну для виконання завдання дію або втрачає раціональну послідовність виконання операції.

Переважають завдання з неточними, невірними відповідями.

Низький рівень – учні не розуміють змісту більшості мислительних прийомів, невірно вказують або не вказують послідовності виконання операції, не можуть зіставити завдання з відповідною мислительною операцією. Переважна кількість завдань не виконана або виконана невірно.

Нульовий рівень – учні не приступали до виконання завдання або зміст операції розкрито невірно, а до практичного завдання на застосування цієї операції не приступали. Більшість завдань не виконано.

Розподіл опитуваних учнів за рівнем умінь логічно оперувати навчальним матеріалом представлено в таблиці 2.

Таблиця 1.

Критерії оцінювання знань учнів про мислительні операції та уміння їх використовувати

Види оцінок	Бали	Вимоги до знань про основні мислительні операції	Вимоги до умінь використовувати мислительні операції і прийоми діяльності
1	2	3	4
Правильна повна відповідь	6	Учень розуміє зміст дії, повністю у раціональній послідовності описує виконання мислительної операції або застосування прийому	Учень вірно вибрав мислительну операцію або прийом, в раціональній послідовності виконав операцію або застосував прийом і отримав правильний результат
Неточна неповна відповідь	4	Учень розуміє зміст дії не узагальнено, ілюструє своє розуміння на конкретних нетипових прикладах застосування	Учень вірно вибрав мислительну операцію або прийом, проте не зміг нею скористатися для отримання результату (завдання не закінчене або відповідь неточна)

		операції, втрачає раціональну послідовність виконання операції	
Неправиль на відповідь	2	Учень не розуміє змісту дії, невірно вказує або взагалі не вказує послідовність виконання операції, помиляється з вибором необхідного прийому мислительної діяльності	Учень не зміг зіставити завдання з відповідною мислительною операцією або прийомом, тому завдання не виконане або відповідь неправильна
Відсутня відповідь	0	Учень не приступав до виконання завдання	Учень не приступав до виконання завдання.

Таблиця 2.

Рівні умінь логічно оперувати навчальним матеріалом

Уміння	Експериментальні класи					Контрольні класи				
	рівні (%)					рівні (%)				
	Високий	Достатній	Середній	Низький	Нульовий	Високий	Достатній	Середній	Низький	Нульовий
Порів- нювати	12,5	26,8	30,4	23,2	7,1	12,7	27,3	30,0	22,7	7,3
Аналізу- вати і синтезу- вати	10,7	11,6	48,2	12,5	17,0	10,9	10,9	48,2	11,8	16,4
Узагаль- нювати	4,5	0,9	50,0	21,4	23,2	5,5	0,9	50,0	20,9	22,7
Виділяти головне	8,9	1,8	40,2	23,2	26	9,1	1,8	40,0	22,7	26,4
Знахо- дити залеж- ності	5,4	-	27,7	39,3	27,7	4,5	-	27,3	39,1	27,3
Знахо- дити законо- мірності	5,4	0,9	52,7	16,1	25,0	4,5	0,9	51,8	16,4	25,5

Проаналізувавши таблицю 2, ми бачимо, що приблизно від 30 до 50 відсотків опитуваних як в експериментальних, так і в контрольних класах мають середній рівень умінь логічно оперувати навчальним матеріалом, що, у свою чергу, дає підстави передбачати, що учні старших класів у певній мірі готові до формування у них інтелектуальних умінь і спеціально організоване навчання сприятиме підвищенню рівня сформованості названих умінь та переходу учнів у групи з достатнім і високим рівнем.

У таблиці 2 представлено зведені дані, отримані під час опитування всіх учасників експерименту.

З метою розробки найбільш ефективної методики формування інтелектуальних умінь учнів прослідкуємо, як залежать рівні сформованості інтелектуальних умінь учнів від віку й місця навчання. Для цього зробимо вибірку даних учнів 9-х, 10-х та 11-х класів окремо. При цьому звернемо увагу на відсоткові показники високого і достатнього рівнів (див. таблицю 3).

Таблиця 3.

**Високий і достатній рівень володіння уміннями логічно оперувати навчальним матеріалом
(у відсотках від загальної кількості опитуваних)**

Клас	Володіння уміннями					
	Порівнювати	Аналізувати, синтезувати	Узагальнювати	Виділяти головне	Знаходити залежності	Знаходити закономірності
9	17,4	21,8	4,4	-	-	2,2
10	56,9	22,4	5,2	17,2	8,6	10,3
11	37,5	25,0	12,5	25,0	12,5	-

З таблиці 3 очевидно, що чим старше учні, тим більша їх кількість володіє тим чи іншим прийомом або мислительною операцією. Проте, володіння такими уміннями як порівнювати і знаходити закономірності в учнів 11-х класів має нижчий показник, ніж в учнів 10-х класів (37,5 відносно до 56,9 та 0 відносно до 10,3 відповідно). Що, у свою чергу, потребує додаткових досліджень, висунення припущень та їх пояснення. Узагалі ж картина зрозуміла і цілком закономірна: з переходом із класу в клас (9-10, 10-11) в учнів збільшується запас

фактичних знань, поповнюється власний досвід, у процесі навчання формуються спеціальні вміння. Проте, є підстави передбачати, що спеціально організований процес формування інтелектуальних умінь старшокласників зробить різницю між показниками в паралелях класів більш вагомою.

Не менш цікавим виявився аналіз показників рівня сформованості інтелектуальних умінь учнів, що навчаються в різних регіонах і різних типах навчальних закладів.

Такий аналіз нами проведено по кількості учнів, що мають середній та низький рівні сформованості умінь логічно оперувати навчальним матеріалом. Кількісний аналіз представлено в таблиці 4.

Таблиця 4.

Дані про середній та низький рівні показників сформованості інтелектуальних умінь учнів різних шкіл (%)

Школа	Середній рівень	Низький рівень
Житомирський пед. ліцей (I курс)	21,70	29,35
Криворізький обласний ліцей-інтернат (I курс)	59,80	23,00
ЗОШ м. Кривого Рога (випускний клас)	43,75	27,01

Як бачимо, незалежно від регіону і типу навчального закладу різниця між кількістю учнів, які мають низький рівень сформованості інтелектуальних умінь не перевищує 5%, що ж стосується показників по середньому рівні, то тут відмічається певні відмінності.

Коли порівнювати рівень володіння інтелектуальними вміннями серед першокурсників-ліцеїстів, що навчаються в містах Кривому Розі та Житомирі, то в цьому випадку ми спостерігаємо, що перші за кількістю більш ніж удвічі перевищують других.

Якщо ж порівнювати показники, які характеризують учнів, що мешкають в одному регіоні, то в цьому випадку також відмічаємо відмінності, причому показники ліцеїстів (учнів 10

класів) виявилися вищими, ніж показники випускників загальноосвітньої середньої школи.

Відмічені відмінності потребують додаткових досліджень і пояснень. Хоча вже зараз можливо зробити припущення, що на рівень сформованості інтелектуальних умінь учнів у певній мірі впливає характер організації процесу навчання в школах нового типу, а також відбір учнів на конкурсній основі. Однак висунуті припущення потребують ґрунтовного підтвердження.

Таким чином, аналіз отриманих результатів показує, що для тієї вибірки учнів, яку ми досліджували, характерним є середній рівень розвитку деяких інтелектуальних умінь. Це свідчить про недостатньо високий рівень розвитку таких інтелектуальних умінь, як аналізувати і синтезувати, узагальнювати, знаходити залежності й закономірності.

Проте, окремі учні демонструють достатньо високі результати, тобто індивідуальні відмінності в степені розвитку інтелектуальних умінь достатньо великі. І це, в свою чергу, підкреслює необхідність цілеспрямованого систематичного процесу формування інтелектуальних умінь учнів, тому подальший розвиток питання, яке ми розглядаємо, вбачається нами у створенні умов ефективного формування інтелектуальних умінь учнів у процесі особистісно-орієнтованого підходу до навчання старшокласників.

Література

1. Новые исследования в педагогических науках. – М.: Педагогика. – 1974
2. Психологические проблемы повышения качества обучения и воспитания. Сб. научн. трудов: М., 1984

О.В.Бугрій

ПРО СПІВВІДНОШЕННЯ МІЖ РОЗУМОВИМ РОЗВИТКОМ І РОЗУМОВИМ ВИХОВАННЯМ

В статье раскрывается суть понятий «умственное развитие» и «умственное воспитание», показаны воспитательные возможности учебного процесса в современной школе.

The essence of the notions: "mental development" and "mental education" are revealed in the article. Educational abilities of the process of studies in modern school are shown.

Для успішного здійснення розумового виховання учнів доречно подати структуру і зміст поняття „розумова вихованість”, яке в сучасній педагогічній літературі майже не відрізняється від поняття „розумова розвиненість”.

Розвиваюче навчання зорієнтоване на досягнення певного рівня розумового розвитку і формування мотивів навчання, тобто пізнавальних інтересів. Важливо враховувати, що учень, засвоюючи зміст освіти і виконуючи різноманітні навчальні завдання, найчастіше стикається не з реальними умовами, а з ситуацією, що є моделлю певної області [2,19].

Часто у школяра складаються відношення не стільки до самої дійсності, скільки до її модельних уявлень, що породжує „розуміючі” мотиви (А.М.Леонтьєв) участі в оточуючій дійсності, тобто мотиви розсудкового (інтелектуального) характеру. Якщо пізнавальний інтерес спрямований на засвоєння учнями знань і способів діяльності лише заради їх обмежених індивідуальних цілей, то він не характеризує розумову вихованість, позаяк не відповідає цілям комуністичного виховання.

У структуру розумової вихованості особистості входять, з одного боку, розумова розвиненість (знання, уміння і навички, риси творчої діяльності, здатність до самоорганізації), з іншого — соціально значимі мотиви інтелектуальної діяльності (соціальні, моральні, мотиви спілкування, пізнавальні інтереси).

Таким чином, розумове виховання — це цілеспрямований, одночасний процес і розвитку учнів, і формування в них соціально значимих інтелектуальних мотивів. Його успішна реалізація сприяє формуванню комуністичних переконань, учні набувають світоглядних знань і вмінь ними користуватися в подібних і нестандартних ситуаціях. Емоційно-ціннісні відношення, що

виникають при цьому, надають знанням і вмінням особистого характеру, трансформують їх у переконання.

Якщо враховуються інтелектуальні можливості учнів і організована спеціальна робота з їх розумового розвитку в процесі навчання, то досягаються в основному цілі розвитку. А якщо враховується мотиваційна сфера особистості і ведеться цілеспрямована діяльність з її формування, досягаються також і виховні цілі.

За допомогою тільки репродуктивних методів навчання важко чи неможливо досягти органічного поєднання розумового розвитку і виховання. Це поєднання забезпечується в умовах застосування продуктивних методів навчання, позаяк залучення учнів до творчої діяльності створює специфічні для цих методів можливості формування і збагачення емоційного досвіду школярів. Саме в ситуаціях, пов'язаних із систематичним вирішенням творчих завдань, виникають переживання, через які і формується мотиваційна сфера особистості: емоційне, пов'язані з пошуком вирішень проблеми; радість відкриття; впевненість у своїх силах; намагання вирішувати ще складніші завдання; намагання мислити самостійно; очікування успіху у вирішенні проблеми; бажання брати участь у дискусіях, читати і дізнаватися все більше, потреба у самоосвіті.

Ці переживання і стимули сприяють формуванню мотивації навчання за умови цілеспрямованої роботи вчителя, коли долається односторонній розвиток будь-якого стану, якості особистості і досягається їх узгоджений розвиток: упевненість в собі поєднується з об'єктивною оцінкою учнем своїх можливостей; бажання висувати питання і захищати свою точку зору – з повагою до висловів інших, витримкою і коректною оцінкою різноманітних точок зору; віра у достовірність знань – з умінням сумніватися в них; спроби вирішувати завдання підвищеної складності – з умінням правильно оцінювати свої інтелектуальні можливості.

Розумове виховання учнів повинне бути організоване таким чином, щоб невідповідність між рівнем розумової розвиненості і мотивації була зведена до мінімуму.

Найкращі результати досягаються посередництвом поєднання продуктивних методів навчання і загальних методів виховання. У цьому випадку відбувається формування у школярів емоцій і почуттів, соціальних і моральних потреб, мотивів спілкування.

На основі використання взаємозв'язків, існуючих між проблемними методами навчання і методами виховання, вимагається охарактеризувати організаційні умови, що забезпечують розумове виховання. Умовно можна виділити три групи таких умов.

Перша з них пов'язана з реалізацією проблемного навчання, яке сприяє цілеспрямованому інтелектуальному розвитку і формуванню пізнавального інтересу до творчої діяльності, а також в органічній мірі – вихованню соціально значимої мотивації учіння. У даному випадку процес розумового виховання протікає через розвиток за схемою „розвиток – мотивація”, що недостатньо для цілісного формування соціально значимих мотивів учіння. На новий рівень розумового виховання підіймає залучення учнів до розв'язання проблемних завдань, тобто до керованого вчителем самостійного пошуку не відомих школяреві знань і способів діяльності.

Проблемі завдання повинні відповідати основним ідеям навчального предмета, методам тієї науки, котра у вигляді її основ подана даним навчальним предметом у навчальному плані школи, повинні передбачати у структурі свого рішення проявлення основних рис творчої діяльності і забезпечувати різний рівень складності таких вирішень.

Для того, щоб проблемне завдання було прийняте суб'єктом, необхідна максимальна індивідуалізація і диференціація процесу навчання при використанні проблемних методів навчання. Так звана орієнтація тільки на „середнього” учня затримує темп просування інших школярів. Недоступність проблемного завдання слабким учням зводиться до нуля без всяких зусиль, невдача веде до зниження зацікавленості творчою діяльністю, до емоційних депресій. Для добре підготовлених учнів те чи інше завдання, яке вчитель пропонує як проблемне, може

виявитися звичайним, репродуктивним, що не послугує їх творчому росту і, формуванню мотивів інтелектуальної діяльності.

Індивідуалізація і диференціація на практиці реалізується наступним чином: вчитель організує пізнавальну діяльність учнів за варіантами під час розв'язання проблемних завдань таким чином, що сильним учням пропонується завдання підвищеної складності, а слабким – порівняно полегшені. При цьому вчитель використовує різноманітні прийоми стимулювання позитивного ставлення до запропонованого завдання: повідомляє додаткові дані, вказує джерела пошуку, змінює його формулювання, розбиває на підзавдання тощо.

При цьому виникає ряд об'єктивних труднощів: різні навчальні можливості учнів (одні в більш короткий термін засвоюють запланований навчальний матеріал на рівні творчості, іншим потрібно більше часу), неможливість затримуватися на кожній темі доти, доки всі учні не засвоять на однаковому рівні її основні положення, проблеми при виборі і складанні різноманітних варіантів пошукових завдань.

Сприяє розумовому вихованню прийом, що виправдав себе в нашій практиці, – розв'язання „однакових” проблемних завдань, запропонованих у письмовому вигляді. Але в такому випадку саме завдання містить або підказку, або звужений пошук розв'язання. Тільки на перший погляд воно має однакову складність, насправді ж, знаючи, які труднощі виникнуть у слабого учня, вчитель вводить до її змісту додаткову інформацію, знання якої є умовою успішного пошуку її розв'язання. При цьому можливі зміни в умові даних, опису окремих кроків пошуку, обмеження спрямувань пошуків та ін. Усе це сприяє створенню необхідного емоційного тону в класі, формуванню колективізму в навчанні.

Наприклад, учням VII класу на уроці хімії пропонувалося розв'язати задачу: „Виходячи з яких двох складних речовин можна отримати оксид міді і хлорид міді?” Якщо виникали труднощі, то з'являлося інше

формулювання: „Яким чином, виходячи з гідрооксиду міді і соляної кислоти можна отримати оксид міді і хлорид міді?” Якщо і з таким доповненням учень не перейшов до розв’язання, то в умову задачі вводилася назва речовини і її формула.

Однією з необхідних умов розумового виховання є створення вчителем спеціальних інтелектуальних труднощів у пошуковій діяльності школярів. Звернення до них і їх оптимальне розв’язання сприяє вихованню у школярів таких якостей, як готовність долати труднощі, впевненість у своїх інтелектуальних можливостях, наполегливість і цілеспрямованість тощо. Стани учнів, що виникають при цьому, важливі як джерело набуття досвіду емоційно-моральних переживань, долаття невдач і труднощів, набуття радості пізнання і відкриттів. З точки зору психології, „контраст діє таким чином, що задоволення після незадоволення здається сильнішим, а незадоволення відчувається сильніше після задоволення”[1,70].

Розв’язання пошукових завдань повинне бути організоване з урахуванням темпів мисленнєвої діяльності кожного школяра. Якщо цієї умови не дотримуватися, то у багатьох із них виникають емоції, не пов’язані з безпосередньою пошуковою діяльністю. Один із можливих шляхів їх подолання пов’язаний з розв’язанням вдома тих завдань, які учні не встигли виконати під час уроку. Таким чином, у певній мірі можна нейтралізувати негативні мотиви і викликати позитивний емоційний настрій.

В основі виділення другої групи умов розумового виховання — різноманітні поєднання методів виховання з методами проблемного навчання. Можливі їх різноманітні модифікації. Наприклад, корисно періодично давати школярам із завищеною самооцінкою пізнавальні завдання і питання підвищеної складності.

Не менш важливим є завдання зміни ставлення до навчання, стимулювання прагнень до успіхів у навчанні в учнів із низькими показниками. Його розв’язання є ефективним на прикладі успішного просування у творчій діяльності окремих учнів. Досвід свідчить, що підвищення

пізнавальної активності учнів можна досягти шляхом систематичного їх залучення до вирішення пізнавальних завдань, відібраних з урахуванням їх інтелектуальних можливостей. Успіх цих школярів позитивно проявляється і на їх ставленні до навчання, і результатах пізнавальної діяльності інших учнів.

Часто перед учителем виникає необхідність подолання психологічного бар'єру - страху перед незадовільною оцінкою недостатньо готових до творчої діяльності учнів. У цьому випадку оцінка за те чи інше завдання творчого характеру не ставиться доти, доти школярі не досягнуть позитивних результатів.

Обов'язковою умовою виховання колективізму, формування „стосунків відповідальної залежності” (А.С.Макаренко) кожного його члена є залучення всіх учнів класу у досягненні мети пошуку під час розв'язання проблемних завдань і проведення евристичних бесід. Така організація творчої діяльності вимагає звернення і до продуктивних методів навчання, і до методів стимулювання (висування єдиних вимог, постановка перспективи), і до методів формування суспільної поведінки (привчання і вправи).

Пізнавальні дії учнів повинні оцінюватися не за формальними результатами діяльності, а у відповідності з тими зусиллями, які учень затратив у ході розв'язання проблемних завдань і під час відповіді на запитання евристичної бесіди. Диференційована оцінка навчальної праці не за здібностями учнів, а за їх ставленням до інтелектуального напруження, за темпами просування – суттєва умова розумового виховання і свідоцтво поваги до особистості школяра.

Третя група організаційних умов пов'язана із застосуванням загальних методів виховання і спрямована на формування мотивації навчання. Безпосередній вплив на мотиваційну сферу особистості здійснюється шляхом переконання, пояснення, стимулювання, перспективи. При цьому вчитель враховує наймінімальніші прояви зацікавленості, захоплення учнів і використовує їх у

вихованні, в навчальній діяльності, у вирішенні пізнавальних завдань, включаючи до їх змісту цікаві наукові чи життєві факти, з якими ознайомлений учень і трактування яких неоднозначне.

Обов'язкова умова – це прояв з боку вчителя такту, терпимого ставлення навіть до невдалих відповідей, своєчасний відгук навіть на незначний успіх пошуку учня. Це викликає в нього внутрішню насолоду, упевненість у своїх силах, намагання підтвердити свої досягнення.

Під час проведення диспутів, суперечок, евристичних бесід необхідно дотримуватися певних правил, наприклад таких: „сперечатися по суті, уникати в дискусії образливих реплік, зауважень, поважати точку зору опонента, прагнути зрозуміти її перш ніж критикувати; проявляти витримку і стриманість у суперечці, які дають змогу ретельно зважити думку опонента і сформулювати істину, а не демонструвати свою красномовність; проявляти скромність і самокритичність, уміння з гідністю визнати недостатність своєї аргументації” [3,93-94].

Успіху формування мотивів навчання сприяють різноманітні прийоми, наприклад звернення до цікавих матеріалів, підбір різноманітних джерел зі статей, журналів, книг, із яких учитель вибирає найцікавіші уривки. У багатьох дітей з'являється потреба заглянути до вказаних джерел, виникають питання. Для відповіді на них можна виділити в уроці „хвилину цікавого” або організувати після уроків „час запитань і відповідей”.

Важливе значення у формуванні соціальних мотивів має переконання в соціальній та особистісній необхідності навчання у школі. Завдання вчителя будь-якого предмета – переконати учнів у зростанні ролі знань в умовах науково-технічного прогресу, в необхідності безперервної освіти, у тому що навчання було і залишається головною працею школяра.

Усе вище сказане має важливе значення для правильного розуміння співвідношення між розумовим розвитком і розумовим вихованням. Слід залучити увагу вчителів і методистів до того педагогічного факту, що

методи навчання, призначенні для стимуляції розумового розвитку учнів, не виконують виховних функцій самі по собі, якщо не використовуються додаткові педагогічні впливи, що виходять за рамки цих методів.

Дидактика не може обмежити коло своїх інтересів дослідженнями гностичних проблем. Щоб здійснити на практиці єдність освітньої, виховної і розвиваючої функцій, слід передусім чітко уявити собі специфіку кожної з них. Розрізнення розумового розвитку і розумового виховання необхідне для повороту дидактичних досліджень до проблематики виховання, щоб у теорії і на практиці розкрити виховні можливості навчання і поєднати методи навчання і виховання в єдиному навчально-виховному процесі.

Література

1. Дерябин В.С. Чувства влечения, эмоции. – М., 1970
2. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. М., 1981
3. Ружин В.И. Уметь убеждать. – М., 1980

Н.О.Чувасова

ДИАЛОГ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ

Статья посвящена проблеме формирования познавательной творческой деятельности учащихся в процессе диалогического обучения. Диалог является одним из условий развития творческого потенциала школьника.

The article is dedicated to the problem of forming of creative of pupil's cognitive work in the course of teaching dialogue. It also serves as one of the conditions of the development of school's creative potential.

Формування активної, творчої особистості, її самостійності в шкільні роки стало змістом багатьох педагогічних досліджень. При цьому в сучасній дидактиці особливу увагу отримали питання внутрішньої перебудови пізнання, засвоєння учнями головних ідей в учбових курсах,

проблема спілкування, колективних відношень, створення благополучного клімату в учбовому процесі розглядається як соціальна основа ефективного навчання, підготовка учнів до життя.

Сьогодення вимагає від людей не лише конкретних знань, умінь й навичок, а й здатності до творчої, продуктивної співпраці і прийняття відповідальних рішень. Проблеми спілкування та навчання пов'язані з необхідністю рішень таких задач, як розвиток мислення через діалогічні методи навчання. Особливо бажаними і пріоритетними постають діалогічний спосіб розвитку будь-якої ідеї та діалогічна стратегія впливів у стосунках.

Як зазначають філософи, діалог - це засіб людського буття. Коли він припиняється, затухає дружба та любов, гаснуть почуття колективізму та товариськості, притупляється благородство та симпатії. Переривається міжособова та ділова взаємодія людей.

Я.А.Каменський в "Великій дидактиці" оцінював "спрямовану думку" як каталізатор мислення. Він писав: "Якщо подібно – відмов собі в будь-чому і сплячуй тому, хто буде тебе слухати"; "Багато запитувати, засвоювати, вчить інших – тайни великого учіння" [6].

Викликають зацікавлення роботи, в яких обґрунтовується роль спілкування у тому числі й діалогічного у розвитку пізнавальної активності (В.А.Кан-Калика, Є.І.Головахи, Л.С.Виготського, Є.О.Ножина, Г.О.Ковальова, А.В.Мудрика, О.О.Вербицького).

Поряд розглядаються питання ефективного використання мовної діяльності: мовна діяльність як показник розвитку суб'єкта діяльності (Г.І.Щукіна); педагогічна організація мовної діяльності в учбовому процесі (А.Н.Ксенофонтова); зв'язок мови та мислення (Л.С.Виготський); діяльнісний підхід до мови (А.М.Леонтьєв, О.А.Леонтьєв).

У теоретичному плані діалогу приділяється достатня увага. Однак отримані дані про потенціал діалогу не отримали широкого впровадження в практику середньої школи.

Мета цієї статті – показати що, ключ до формування творчої особистості в організації та забезпеченні діалогічного навчання учнів, яке створює надійні основи для розвитку ініціативи та самостійності здійснення диференціації та індивідуалізації навчання, формування власних поглядів і переконань та відповідальності.

М.М.Бахтін писав: “Істина не народжується і не знаходиться в голові окремої людини, вона народжується між людьми, спільно шукаючими істину, в процесі їх діалогічного спілкування” [2].

Діалогічне навчання створює можливість реального активного співробітництва між учителем і учнями, що значною мірою прискорює формування відповідальності, це посилює інтерес не лише до процесу, а й до результатів роботи.

Формування пізнавальної активності старшокласників в процесі діалогічного навчання забезпечують здатність учня до перетворення науково-педагогічної інформації на підставі власного досвіду, тобто до побудови суб’єктивної моделі пізнання, в яку включається не тільки логічно суттєві, але й особистісно значущі ознаки об’єктів, що пізнаються; креативність, яка дозволяє йому постійно шукати і знаходити вихід із ситуацій, будувати для себе нову модель, спираючись на знання, засоби дій, що є в індивідуальному досвіді.

Г.Саугстат відмічає, що для виникнення діалогу необхідний вихідний (хоча б невеликий) розрив в знаннях. З нашої точки зору такий розрив може бути як в вихідних знаннях (різний рівень навчальних досягнень) так і в процесі засвоєння під час діалогу. Крім цих умов необхідне ще й потреба в спілкуванні. Така потреба може виникати в проблемній ситуації, тобто в ситуації, в якій суб’єкт має знання, які є недостатніми. Присутність в цій ситуації другого об’єкта, який реально, або потенційно може бути джерелом цієї інформації робить імовірним виникнення діалогу.

Етапи формування розумових дій в своїй характеристиці мають обов’язків елемент – участь зовнішньої та внутрішньої мови. Природний взаємозв’язок інтелектуального та мовного розвитку дозволяє роздивлятися проблему активізації мови частиною проблеми активізації пізнавальної діяльності.

Активізація припускає напруження інтелектуальних здібностей і в той же час - вільне висловлювання думок.

Примітний погляд відомого педагога – новатора С.Н.Лисенкової, яка прагне випереджаючого вивчення програмного матеріалу: “Господарі коштовного часу – вчитель й учнів, резерв часу прихований в їхньому спілкуванні, взаємодії, співробітництві, в розумінні вчителем особливостей їхньої розумової діяльності, вмінні керувати нею, активізувати і стимулювати” [8].

Спілкування та діяльність являють собою сторони єдиного процесу діалогічної взаємодії який можна назвати засобом буття людини, образом життя який реалізується у формі вибраного індивідом стилю життя.

Для проведення діалогу на уроці необхідно приймати учня таким, який він є, і водночас орієнтуватися на його найвищі досягнення (реальні та потенційні). На перспективу, що відкривається перед ним.

Єдність репродуктивного і творчого, формального і евристичного алгоритму, інтуїтивної здогадки – така діалектика діалогічного мислення.

При навчанні хімії, отримуючи практичне завдання на першому етапі його виконання учень повинен витратити певне зусилля. В подальшому при набутті навичок практичної та мовної діяльності вольове напруження зменшується - і тим самим з'являється психічна можливість ускладнення діяльності.

В процесі сумісного виконання учнями практичних завдань у них виникає потреба у спілкуванні з використанням хімічної термінології. На перших заняттях учні виконують більш прості завдання, в яких менш виражений елемент спілкування, на наступних заняттях елемент спілкування, тобто діалогу, стає основним.

Виявлення знань у процесі діалогічного навчання дозволяє вчителю швидко вивчати учнів і бачити не тільки як нагромаджуються в них знання, а й стежити за розвитком їхніх здібностей, тобто бачити цей процес в єдності, своєчасно помічати труднощі, що виникають в учнів, та вживати заходи до подолання їх шляхом удосконалення методів і прийомів діалогічного навчання.

Наприклад, як правило, розв'язування задач і вправ з хімії в класі має такий характер: вчитель викликає учня до дошки, який розв'язує задачу від початку і до кінця, інколи дає до неї пояснення, а найчастіше мовчки. Інші учні пасивно переписують розв'язання з дошки у зошити. Такий спосіб розв'язування задач не збуджує творчої думки учнів, не дає можливості виявити їх активність, ініціативу.

На нашу думку, необхідно застосовувати коментований спосіб розв'язування задач і вправ. Ось у чому він полягає. Під диктовку вчителя або задачника всі учні записують умову задачі, а потім один одному, ніби передаючи естафету пояснюють і коментують хід розв'язання, не піднімаючись з місця. Один говорить, що з початку треба написати рівняння реакцій, другий – знайти молекулярну вагу даних речовин і тих, які потрібно визначити, третій вказує, як слід скласти відношення і т.п. У розв'язанні задачі бере участь увесь клас. Ритм спільної роботи захоплює учнів, кожен чекає, що далі він коментуватиме, або викаже протилежну думку, і він в думці готує відповідь. Слабкіші учні прислухаються до міркування сильніших, зайвий раз перевіряючи себе.

В одних умовах, коли багато чого вже відомо, діалог виступає в вигляді розкриття відомого раніш під новим кутом зору рішення аналогічної задачі новими засобами, не одним, а різними способами, що примушує переглядати попередні шляхи, шукати нові, більш економічні, раціональні. В других умовах нове виступає у вигляді проблемних ситуацій, які знов ставлять учнів перед новим, іншим рішенням, перед протиріччям загострювання діяльності розуму, уявлень, пам'яті (тому що необхідно оперувати попередніми знаннями).

Діалог завжди допускає можливість неспівпадання отриманого результату з очікуваним тому, що він здійснюється шляхом перегляду деякої кількості неперевічених варіантів. При цьому чим більше варіантів, тим менша вірогідність співпадання отриманих результатів, що веде до творчого пошуку. В основі нетворчої діяльності (репродуктивної) лежить один єдиний варіант, точне виконання якого завжди приводить до заданого результату і не являється стимулом до розвитку творчого мислення. Щоб вивести учнів на вищий рівень

творчого засвоєння матеріалу необхідно знати проміжні рівні, це неможливо без діалогу.

Обов'язковою умовою творчого підходу до діалогу є специфіка керівництва викладача. На уроці говорять в основному учні. Вчитель держить в руках усі нитки діалогу, вступаючи в нього лише коли це необхідно. Рівень дискусії визначається суворою доведеністю виступів, які спираються на науковий аналіз і практику, вміння поважати точку зору опонентів. При стиканні різних точок зору вчитель пропонує свою відповідь на питання тільки тоді, коли достатньо повно виявились точки зору, або виявляється нездатність опонентів прийти до правильних висновків.

Уміло організований діалог дозволяє вчителю вирішувати різноманітні педагогічні задачі: встановлювати взаєморозуміння, виявляти різні підходи у трактовці обговорюваних проблем, створювати ситуацію вільного вибору особової позиції на основі зворотного зв'язку, своєчасно вносити корективи в свої дії.

Вчитель повинен не тільки здійснювати систематичне та цілеспрямоване керування пізнавальною діяльністю учнів, але й спеціально готувати їх до творчого засобу засвоєння наукової інформації.

Репродуктивна інформація – це навчальний матеріал, який засвоюється учнями в готовому вигляді. Учень у своїй свідомості фіксує інформацію, що надходить у процесі діалогу, а потім відтворює її в мовній практиці.

Наприклад, можна запропонувати учням порівняти водень і кисень, основи і кислоти, основні і кислотні оксиди, основи і солі тощо, дати такі завдання: “Які хімічні реакції можна провести в лабораторії з феррум (III) гідроксидом? За яких умов?” Відповідь проілюструвати рівняннями хімічних реакцій, зазначивши умови їх проведення.

Завдання, яке пропонується на аналізі можливостей перебігу реакцій певної речовини з іншими речовинами, доцільно давати після вивчення властивостей даної речовини, завдання по написанню рівнянь можливих реакцій між речовинами з наданого переліку можна давати лише після

вивчення властивостей класів цих речовин, тобто ці завдання репродуктивно-відтворювального характеру.

Засвоєння учнями теоретичного матеріалу на творчому рівні припускає його прогнозування. Прогнозуюча інформація – це навчальний матеріал, який створюється учнем на основі випередження його вивчення. Учень конструє знання та шляхи їх засвоєння в своїй свідомості та в своїй зовнішній мові, а потім виявивши та сформулювавши їх в процесі діалогу порівнює правильність цих знань.

Наприклад, на основі положення хімічного елементу хлору в періодичній системі Д.І.Менделєєва передбачити формули його важливіших оксидів, можливі ступені окислення його в речовинах, його фізичні та хімічні властивості, активність як відновника або окисника, тощо. Вміння правильно виконати такі завдання формується в процесі діалогу, коли кожен учень формулює свою думку та захищає її.

Ми стверджуємо, що в процесі діалогічного навчання розвиваються такі риси особистості як допитливість, як прагнення до глибшого пізнання явищ (намагання пізнати суттєве, або невідоме), вдумливість, як уміння віднаходити причинно-наслідкові зв'язки в тих чи інших явищах дійсності; самовдосконалення – прагнення розвивати в собі ті якості, які сприяють ефективній розумовій діяльності; самокритичність, як уміння виявляти свої вади, визнавати свої помилки; впевненість у собі – відчуття можливості успішно виконати те чи інше пізнавальне завдання; почуття власної гідності; відсутність страху помилки, як уміння гальмувати захисні механізми, що блокують прояв активності; вміння відстояти власні погляди в дискусії; схильність до особистісного самовияву – прагнення розкрити свої можливості у пізнавальній діяльності: ініціативність особистості, як схильність виявити пізнавальну активність за власним бажанням.

Людина тільки в діалогічному процесі творчості опредмечується, тільки шляхом творчого соціального діалогу відкриває широкий простір для самореалізації, тільки завдяки творчій міжособистісній та міжгруповій взаємодії робить дане екологічне середовище й умови існування своїм людським миром, визначені відносини – своїми діалогічними відносинами.

Педагогіка співробітництва учня та вчителя й взаємозбагачення та гуманістичні відношення реалізуються в їх взаємній творчій діяльності. На нашу думку в діалозі – іншого шляху немає. Ідея використання діалогу виключає авторитарність, експлуатацію пам'яті, схему контролю та оцінки “знаєш – не знаєш”. Вона стимулює сумісний пошук, глибоку віру учня в свою захищеність та право на помилки, на утвердження себе через пошук та успішне подолання інтелектуальних та фізичних труднощів з одного боку, та з другого – віру вчителя в духовні сили своїх учнів.

Діалог в діяльності учнів та вчителя, на нашу думку, і є те основне, що дасть можливість розкрити внутрішні резерви кожного школяра і вивести його на більш високий рівень – творчий. А творча діяльність неможлива без усвідомлення мети пошуку, без активного відтворення раніш вивчених знань, без інтересу до поповнення недостатніх знань із готових джерел, до самостійного пошуку, без уяви та емоцій.

В процесі діалогу вчитель може порівняно легко спостерігати та фіксувати проявлення усіх цих якостей, давати загальну оцінку відношення учнів до навчання – чи є воно творчим та зацікавленим, і в залежності від цього, будувати свою особисту діяльність за поступовим розвитком творчого відношення учнів до навчання.

Якщо ж діалог не використовується, учні знаходяться в умовах репродуктивної діяльності – сприймають, запам'ятовують, відтворюють знання. Якщо ці умови постійно повторюються, то багато учнів втрачають інтерес до навчання, стають пасивними та млявими в пізнавальній діяльності, їх вищі психічні функції не удосконалюються.

Навчання без творчості – це мука. Без пошуку, випробувань та допустимого ризику висловлювань мучається і вчитель, і учень, а їх спільна праця перетворюється в тяжке несприйняття один одного.

На нашу думку, єдиний засіб, що не дасть згаснути бажанням та прагненням працювати в ім'я становлення своєї особистості, що зробить всю учбову працю творчою та успішною – це використання діалогу на всіх учбових заняттях.

НАВЧАЛЬНИЙ ДІАЛОГ ЯК ПЕРЕДУМОВА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ДІАЛОГІЧНОГО НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ

Диалогический подход в профессиональной подготовке учителя обеспечивает преобразование руководящей позиции преподавателя и подчиненной позиции студента в равноправные отношения взаимсотрудничества. Учебный диалог на занятиях в высшей педагогической школе становится предпосылкой диалогического обучения учащихся общеобразовательных школ.

Dialogical approach in the professional training of teachers provides leading role of instructor and subordinate position of student into equal interaction. Training dialogue using in educational process of higher pedagogical educational establishment is a prerequisite of dialogical training of schoolchildren.

Результативність вирішення складних завдань, що постають сьогодні перед системою освіти, багато в чому визначається рівнем готовності випускників вищої школи до творчої вчительської праці. Проблема пошуку нових шляхів реформування педагогічної освіти пов'язана з уточненням мети, змісту, методики і технології професійної підготовки студентів, що узгоджується з тенденціями розвитку всієї системи освіти. Якщо загальноосвітня школа орієнтується сьогодні не на передачу готових знань з предмета, а на розвиток, формування творчої особистості школяра, то майбутні педагоги, закінчуючи вищий педагогічний навчальний заклад, повинні на відповідному рівні володіти технологіями особистісно-орієнтованого навчання.

Критичний аналіз практики підготовки педагогічних кадрів і рівня їхньої професійної готовності свідчить про нагальну потребу в кардинальних змінах у системі навчання вищої школи. Проблема реформування навчального процесу у вищому педагогічному закладі полягає в тому, що підвищення рівня професійної готовності майбутніх педагогів визначається

створенням умов, в яких студенти виступали б суб'єктами творчої пізнавальної діяльності, активними учасниками навчальної роботи, суб'єктами власної освіти і професійного становлення. У зв'язку з цим потрібні нові підходи до організації навчального процесу, серед яких особлива роль відводиться діалогічному підходу.

Переважаання монологічного навчання у практиці вищого педагогічного закладу закріплює певний стереотип поведінки студентів, коли вони не можуть діяти в професійних ситуаціях, знайти оптимальний вихід з них, не мають власної думки щодо вирішення педагогічного завдання, не можуть самостійно визначити шляхи та способи його вирішення. Все це в майбутньому породжує формалізм і догматизм у професійній діяльності педагогів.

Завдання професійної підготовки полягає в тому, щоб навчити діяти студентів у нестандартних педагогічних ситуаціях, бачити протиріччя, сперечатися, доводити істинність свого погляду, формулювати, ставити і самостійно вирішувати навчальну проблему. Вирішення цього завдання стає можливим лише в процесі реалізації у практиці вищого педагогічного закладу діалогічного навчання, діалогічного підходу до організації професійно-педагогічної підготовки студентів.

Діалогічний підхід заснований на вірі в позитивний потенціал людини, необмежені творчі можливості постійного розвитку і самовдосконалення. Активність людини, її потреби в самовдосконаленні розвиваються тільки в умовах спілкування з іншими людьми, побудованих за принципом діалогу, який заснований на рівності партнерів у спілкуванні, емоційній відкритості й довірі до іншої людини, сприйнятті її як цінності у своєму внутрішньому світі. Це створює умови для спільного особистісного розвитку і творчої "співучасті" в ньому.

Теоретичне обґрунтування діалогічного підходу до організації навчального процесу послужило основою і передумовою діалогічного навчання. Ідея діалогу і його використання в практиці навчання середньої і вищої шкіл розроблялася багатьма вченими (В.С.Біблер, С.Ю.Курганів, Є.І.Пассов, Є.М.Розенбаум, В.А.Скалкін, М.М.Соломадін, В.А.Ямпольський та ін.). Розробкою комунікативного напрямку в

навчанні займалися чимало наукових колективів і методистів. До них, насамперед, варто віднести Інститут російської мови ім. О.С.Пушкіна (О.А.Леонтьєв, В.Г.Костомаров, О.Д.Митрофанова, А.Н.Щукін, М.Н.Вятютнєв, Е.Ю.Сосенко й ін.), представників методу активізації резервних можливостей особистості (А.М.Алексюк, В.К.Дьяченко, А.А.Балаєв, Ю.З.Більбух, Г.О.Китайгородська), методистів і психологів (О.О.Бодаєв, І.Л.Бім, П.Б.Гурвич, Н.В.Кузьміна, Є.С.Кузьміна, Б.Д.Паригін, А.В.Петровський, В.В.Шпалинський, А.І.Щербаков, О.П.Шубіна й ін.).

Певний інтерес становлять праці з діалогічного навчання (Ю.М.Кулюткін, Г.О.Ковальов, А.М.Матюшкін, С.Л.Рябцева). Діалогічне навчання багато дослідників розглядають як засіб розвитку творчої особистості учня, становлення його творчого мислення і нестандартного сприйняття досліджуваного навчального матеріалу.

Потреба в діалогічному навчанні особливо зростає в зв'язку з теоретичним обґрунтуванням проблемності в навчанні. Істотний крок до наближення навчання та особливостей сучасного діалогічного мислення в науці і культурі було зроблено послідовниками проблемного навчання.

На підставі вищесказаного можна зробити висновок, що діалогічне навчання характеризується як система прийомів творчого співробітництва педагога й учня, спрямована на узгодження й об'єднання їхніх зусиль, необхідних для досягнення поставленої педагогічної мети.

Але перехід від директивного до демократичного рівноправного способу навчання, від монологічного до діалогічного ніколи не відбудеться, якщо до нього не готова жодна із сторін, що беруть участь. Для того, щоб діалогічне навчання в навчальному колективі проходило як правило, а не як виняток, "необхідно кожному педагогу бути психологічно готовим, як повинен бути готовим до нього кожен учень" [1,66].

Заслуга сучасних дослідників полягає в постановці й обґрунтуванні питання актуальності підготовки вчителя до діалогічного навчання. Однак вони не ставили за мету повністю вирішити проблему підготовки вчителя до використання діалогу в навчальному процесі. Детально аналізуючи навчальні

можливості діалогу, вони, на жаль, не розкривають шляхи і методи підготовки вчителя до діалогічного навчання.

Ускладнення завдань сучасного вчителя в зв'язку зі змінами, що відбуваються в суспільстві, зумовили пошук шляхів удосконалення професійної підготовки студентів, у вищій педагогічній школі.

Діалогізація процесу професійної підготовки – це не повернення до “парної педагогіки”, оскільки вона вимагає цілої системи форм навчально-професійної співпраці (групових, колективних, індивідуальних, аудиторних, позааудиторних). Їхнє впровадження припускає певну динаміку і послідовність: від максимальної допомоги викладача студентам у вирішенні навчально-професійних завдань до повної саморегуляції в професійній підготовці і налагодження стосунків партнерства між ними. Такий підхід забезпечує послідовне становлення професійно-особистісних рис до рівня рефлексивних. Мета спільної діяльності викладача і студента – розвиток в останнього спроможності до самоврядування (саморегуляції, самоорганізації, самоконтролю) в навчально-професійній діяльності. Викладач не просто ставить перед собою певні педагогічні завдання, але й прагне до того, щоб вони були внутрішньо сприйняті студентами. Він розробляє способи вирішення цих завдань, пропонує їх студентам і створює умови для освоєння. Нарешті, викладач не просто оцінює результати діяльності студентів, але і розвиває в них здатність до самоаналізу і самооцінки.

Особистісно-діяльнісний і діалогічний підходи вимагають принципово інших, ніж у традиційному педагогічному процесі, структур взаємодії викладачів і студентів.

Однією з найбільш продуктивних структур, як показує наш власний досвід і досвід інших вищих навчальних закладів [2,97-100], є індивідуально-творчий підхід.

Сьогодні гостро відчувається потреба у вчителів, що, при всіх розходженнях у поглядах, позиціях, установах, може організувати навчальний процес на принципах взаємодії, співпраці, співтворчості і взаєморозуміння. Аналіз шкільної практики свідчить про те, що роль діалогу в навчальному

процесі зростає, але вчитель не завжди готовий будувати свої стосунки з учнями на принципах діалогічного спілкування, співпереживання, співробітництва. Для нього діалог є тільки формою організації, а не педагогічною цінністю, засобом формування творчої особистості, її позиції, системи поглядів і стилю дій.

Нові складні завдання, що стоять перед школою, значно актуалізують творчу діяльність педагога, необхідність зміни його позиції в педагогічному процесі, перенесення акцентів з педагогічного впливу на педагогічну взаємодію і співпрацю вчителя й учнів у процесі навчання. Проблема формування готовності перебуває в прямій залежності з установами нових підходів до характеру сучасного навчання. Такою важливою характеристикою шкільного процесу навчання є діалог. Як було вже сказано вище, діалогічне 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 готовності до діалогічного навчання не можна досягти якісної зміни в професійній готовності майбутнього вчителя, забезпечити творче виконання ним своїх професійних функцій. Перевага монологічного навчання в школі і вищому навчальному закладі зумовлена низьким рівнем готовності педагога до діалогічного навчання. Недооцінка діалогу в 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.

Завдання полягає в тому, щоб ще в процесі навчання навчити студентів діяти в нестандартних педагогічних ситуаціях, бачити суперечливість педагогічних фактів, сперечатися, доводити, відстоювати власний погляд. Важливо, щоб у ході діалогу майбутні вчителі перебували в ситуації вибору і змушені були вирішувати питання, самостійно робити висновки, приходити до певних узагальнень.

Необхідно в ході навчальних занять розвивати в майбутніх педагогів діалогічне пізнання навколишнього світу, що починається з визнання його багатогранності, усвідомлення

наявності безлічі істин, серед яких треба знайти ті, котрі допомагають зрозуміти не тільки самого себе, усвідомити необхідність погоджувати свою значущість та інтереси з потребами й установками інших людей, але й навчити цьому своїх учнів. Діалогічне навчання можливе в тому випадку, якщо вчитель співвідносить свої погляди, думки з поглядами і судженнями інших людей, відчуває потребу в співучасті, взаємодії в системі відносин “учитель - учні”, бажання співпрацювати з ними, незважаючи на розходження в прагненнях, інтересах, установках.

Література

1. Бодалев А.А. Психологические условия гуманизации педагогического общения //Советская педагогика. - 1999
2. Кан-Калик В.А. Индивидуально-творческая подготовка учителя //Советская педагогика. - 1989
3. Ковальев Г.А. Три парадигмы в психологии - три стратегии психологического воздействия //Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации. - М.: АПН СССР, 1987
4. Курганов С.Ю. Психологические проблемы учебного диалога //Вопросы психологии. - 1988

І.А.Кравцова, Л.Р.Шпачук

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ САМОСТІЙНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

В статье рассматривается вопрос о дидактических условиях формирования читательской самостоятельности младших школьников. Содержание начального литературного образования состоит в развитии полноценных навыков чтения, ознакомлении школьников с детской литературой в сочетании жанровых форм, авторского и тематического разнообразия с художественно-эстетическим восприятием текста и детской книжки.

The article deals with the question of didactic conditions of the formation of junior pupils reading independence. The content of elementary literary educations consists in developing valuable habits of reading, pupils acquaintance with children's literature in

combination of genres, author's and thematic variety, in artistic – aesthetic perception of the text and the book.

Духовне відродження українського народу неможливо уявити без живодайного впливу художньої літератури на формування національної самосвідомості, бо саме література є одним із активних чинників суспільного виховання – совісті, моралі, загальнолюдських цінностей, інтелігентності.

На сучасному етапі розвитку школи основною метою навчання української мови як державної є формування комунікативного мовлення. У початкових класах завдання з розвитку українського мовлення полягає, передусім, у “розвитку умінь аудіювання і формуванні частково-мовленнєвих умінь орфоепічних і граматичних та збагаченні й поповненні словникового запасу і на їх основі – розвитку комунікативного мовлення”.

Як показує практика, форми і методи навчання можуть бути найрізноманітнішими. Але всі вони мають стимулювати цікавість до уроків рідної мови, бути спрямованими на кінцевий результат – комунікативне мовлення.

Успішність у формуванні мовленнєвих умінь багато в чому залежить від того, як часто учні користуються мовою. Це передбачає формування та розвиток умінь слухати, говорити, читати і писати. Освітня галузь “Мови і літератури” передбачає опанування молодшими школярами української мови та інших мов як засобу спілкування і пізнання, прилучення до скарбниць духовності і культури, літературних надбань українського народу і народів світу, виховання громадянськості, патріотизму, національної самосвідомості. Сутність початкової літературної освіти полягає в розвитку повноцінних навичок читання, ознайомленні школярів з дитячою літературою в поєднанні жанрових форм, авторської і тематичної різноманітності, в художньо-естетичному освоєнні тексту і дитячої книжки, у формуванні творчих здібностей.

Тому питання формування читацької самостійності у молодших школярів, емоційно-оцінного ставлення до змісту прочитаного, становлення їхньої особистості засобами художнього слова залишається на часі.

Навчити дітей читацької самостійності – одне з найважливіших завдань школи. В.О.Сухомлинський зазначав, що без високої культури читання немає ні школи, ні справжньої розумової праці, що погане читання – ніби брудне вікно, крізь яке нічого не видно.

На основі дидактичних принципів сучасної вітчизняної педагогіки визначаються методи і прийоми навчання дітей читацької самостійності, працювати з книгою, розробляється методика побудови уроків позакласного читання залежно від дидактичної мети.

За переконанням психологів, художнє виховання молодших школярів повинно йти від наївно-безпосереднього ігрового сприймання літератури до усвідомлення відчуття мистецтва.

Самостійне читання твору викликає в учнів емоції і почуття: поваги чи ненависті, захоплення чи смутку. Звідси й ставлення їх до описуваних подій: вони схвалюються чи засуджуються. Тому, не боячись перебільшення, можна твердити, що на уроках читання та позакласного читання розвивається вміння самостійно орієнтуватись в літературних творах. Природно, що все це здійснюється у початковій школі відповідно до вікових особливостей дітей і на літературних творах, доступних їх розумінню.

Мета позакласного читання – сформувати в учнів стійку потребу самостійно й осмислено вибирати і систематично читати книги, спираючись на знання й навички здобуті на уроках читання і навчання грамоти. Ця мета продиктована самим життям: “Школярі, які нічого, крім підручника, не читають, дуже поверхово оволодівають знаннями”. Зміни в усіх сферах нашого суспільства безпосередньо впливають і на літературну освіту школярів. Інакше й бути не може, адже література – це відображене в художньому слові життя людини та суспільства з усіма складнощами та проблемами. А тому читання книжок в системі виховання особливо гостро постало в останні роки. Соціологи, батьки, вчителі відзначають, що учні стали менше читати, частина з них вважає читання “непродуктивною тратою часу”, пропонує процес читання “якось механізувати”, надає перевагу екранізованим версіям

творів. Непроста справа займатися позакласним читанням у початкових класах. Як показали дослідження, зростає кількість дітей, які повільно й погано читають, пишуть, мають малий словниковий запас, слабку пам'ять. Якщо їм не допомогти, виростуть люди з обмеженими здібностями, мовою й інтелектом. Всі знають: якщо дитина вміє викласти свої думки, добре володіє рідною мовою, то вона успішно засвоїть навчальний матеріал з будь-якого предмета.

В.Сухомлинський писав, що якщо ви хочете, щоб юнь одержувала необхідну кількість знань, турбуйтеся про найголовніше, про бібліотеку.

Дітям молодшого шкільного віку притаманний потяг до знань, до книги. Але часом трапляється так, що молодший школяр, зіткнувшись з двома-трьома нецікавими або невідповідними своєму вікові книжками, втрачає інтерес до читання взагалі. Щоб такого не сталося, щоб потяг до книги в учня не слабшав, а зростав, учитель має керувати позакласним читанням своїх вихованців.

Важливою умовою підвищення ефективності уроків позакласного читання є здійснення системного підходу до їх планування. Про необхідність такого підходу свідчать наукові праці вітчизняних і зарубіжних учених, зокрема, значний інтерес становлять положення, висловлені Г.С.Костюком. Підкреслюючи провідну роль навчання в розвитку учнів, учений зазначав: "Ті знання стають міцним надбанням учня і вкладом в його розвиток, які систематизуються, об'єднуються в певну структуру. Окремі знання, не співвіднесені між собою, не об'єднані в певну систему, швидко втрачаються, забуваються".

Щодо розробки уроків з позакласного читання необхідно пам'ятати, що в основі лежать такі цілі навчально-виховного процесу: освітні, розвивальні, виховні. Тільки з такої умови система уроків не є самоціллю, а виступає дидактичним засобом, що органічно входить у процес навчання. Таким чином, приступаючи до планування уроків позакласного читання, необхідно створити систему, яка б передбачала:

- запровадження різних типів уроків за дидактичною метою, змістом і формою проведення, кожен з яких включав би

спеціальні вправи, спрямовані на розвиток навичок самостійної роботи з книжкою;

- дотримання логічної послідовності в розташуванні уроків на основі принципу наступності в навчанні;

- відповідність основним принципам виховання молодших школярів у сучасних умовах (М.Г.Стельмахович): науковості, національної свідомості й українського патріотизму, історизму, народності, гуманності й демократизм, природовідповідності, культуровідповідності, працьовитості, самодіяльності, активності й ініціативи учнів, гармонії родинно-громадсько-шкільної педагогічної взаємодії.

Оскільки у розвитку школяра вирішальне значення має педагогічно організована діяльність (П.Гальперін, В.Давидов, Л.Занков, Г.Костюк, А.Люблінська, О.Скрипченко та ін.), необхідною умовою навчання є добір спеціальних вправ і завдань побудова такої їх системи, яка була б спроможною забезпечити поступове зростання потреби школярів у спілкування з книжкою й вироблення навичок самостійної роботи з нею. При цьому слід враховувати, що дії школярів повинні бути різноманітними: простими й складними, практичними й розумовими, репродуктивними й творчими. Діяльність школярів має поступово ускладнюватись: необхідно змінювати її зміст, цілі й завдання, підвищувати вимогливість до швидкості та якості виконуваних дій, самостійності й варіативності рішень, їх обґрунтованості.

Розвивальна функція навчання реалізується через таку організацію діяльності учнів, при якій увага приділяється не лише змісту, а й способам роботи учнів, формам їхньої пізнавальної діяльності. Серед прийомів активізації пізнавальної діяльності школярів важливе місце займає створення на уроках проблемних ситуацій, які значною мірою сприяють розвитку самостійності школярів. Проблемне навчання в літературі тлумачиться як таке, в якому обов'язково наявні прийоми активізації інтелектуальної праці учнів.

Перевага активного способу навчання школярів – у вищому рівні інтелектуального навантаження та більшій емоційній насиченості уроків. Як справедливо підкреслюється в “Концепції літературної освіти”, навіть “нова інформація може

значною мірою втратити свою пізнавальну привабливість, коли вкладається у звичні рамки тих методів і форм роботи, якими постійно користується вчитель”. Отже, одну з умов підвищення ефективності уроків позакласного читання ми вбачаємо в активізації пізнавальної діяльності школярів.

Підтримуючи думку провідних вітчизняних і зарубіжних учених про важливість позитивних емоцій школярів у процесі засвоєння знань, обов’язковою умовою проведення уроків позакласного читання вважаємо піднесення їх емоційної насиченості. При цьому ми, зокрема, керуємося положеннями Л.Виготського: “...Саме емоційні реакції повинні складати основу виховного процесу. Перш ніж повідомити те чи інше знання, вчитель повинен викликати відповідну емоцію учня й потурбуватися про те, щоб ця емоція пов’язалась з новим знанням. Тільки те знання може прищепитися, яке пройшло крізь почуття учня”. Завдання уроків позакласного читання полягає в тому, щоб розвивати в дітей оптимістичну впевненість у можливості подолання труднощів, пов’язаних із навчанням. У вихованні стійкого бажання вчитися й досягати щоразу кращих успіхів велике значення має та життєрадісна атмосфера, яка створюється під умілим керівництвом учителя. Педагогіка орієнтована на всебічний розвиток особистості, чутлива до внутрішнього світу вихованців, серед їхніх уподобань, нахилів, індивідуальних особливостей, виступає проти насильства у навчанні й спрямована на спільну діяльність учителя й учнів. Запровадження елементів співробітництва на уроках позакласного читання дає змогу створити атмосферу доброзичливості, спільного творчого пошуку, обміну думками. Педагог привчає школярів з повагою ставитись до думок товаришів, підхоплювати й розвивати висловлену думку, відстоювати своє твердження, співпереживати успіхам і невдачам однокласників. Учитель на уроках з позакласного читання не тільки спрямовує діяльність школярів, а й сам стає учасником колективного пошуку.

Створенню позитивної емоційної атмосфери й розвитку інтересу до навчання допомагає використання ігор. На уроках позакласного читання, на нашу думку, передусім доцільне використання таких сюжетно-рольових та літературних ігор, які

б сприяли виробленню навичок спілкування з книжкою та активізували процес сприймання художніх творів.

Однією з важливих умов інтенсифікації навчально-виховного процесу в сучасних умовах є інтегровані процеси, зокрема, використання міжпредметних зв'язків. Особливу роль вони відіграють у розвитку загально-навчальних умінь і навичок та у формуванні особистісних якостей учнів. Міжпредметні зв'язки класного й позакласного читання складають важливу основу формування в учнів читацької самостійності, тому в процесі планування уроків слід приділяти цим зв'язкам значну увагу.

Як свідчить педагогічна практика, успіх у роботі вчителя значною мірою обумовлюється його особистісними рисами. Особливо великий вплив на вихованців здійснює вчитель початкових класів, оскільки діти цього віку схильні до наслідування вчинків педагога. Однак, як справедливо зазначав В.Сухомлинський, владарювати над думками вихованців можна лише тоді, коли в самого педагога багате, повнокровне життя в світі книжок.

Література

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991
2. Гудзик І.П. Розвиток навичок читання. Метод. посібник. – К., 1993
3. Зайцева И.В. Резервы обучения чтению. Кн. для уч. – М.: Просвещение, 1991
4. Скрипченко Н.Ф. Шляхи вдосконалення класного й позакласного читання // Поч. школа. – 1990
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти Т. – К.: Рад. школа, 1976

О.В.Бондаренко

ГОТОВНІСТЬ ДО КРАЄЗНАВЧОЇ ОСВІТИ: ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА

В статті розглядаються різні підходи до визначення структури готовності студентів до вчительської діяльності. На основі проведеного аналізу автор виділяє

структурные компоненты готовности будущих учителей к краеведческой деятельности.

The different approaches in distinguishing the structure of the students' readiness for teachers activity are analysed in the article. On the base of this analyses the author distinguishes the structural components which form the future teachers readiness for the local lore activity.

Проблема підвищення якості готовності сучасного вчителя до професійної діяльності є об'єктивною потребою нашого суспільства. Тому не дарма в науковій літературі, останнім часом, багато уваги приділяється питанню підготовки студентів. Усе це пов'язане перш за все з тим, що сьогодні дуже явно проявляється протиріччя між потребами до особистості та діяльності вчителя і фактичним рівнем підготовки випускників педагогічних університетів до виконання своїх професійних функцій у школі.

У проєкті "Концепції національного виховання" та "Концепції 12-річної загальної середньої освіти" зазначається, що інтеграція та глобалізація соціальних, економічних і культурних процесів, які відбуваються у світі призвели до того, що перед освітою сьогодні стоять нові завдання, які потребують високого рівня професіоналізму вчителя для їх вирішення. Одними з основних завдань загальноосвітньої школи, враховуючи потреби відродження України, є: озброєння учнів знаннями закономірностей розвитку природи й суспільства; формування у них цілісних уявлень про історію розвитку суспільства і національної культури; розвиток творчого мислення та пізнавального інтересу до ідейно-моральної спадщини, культурно-історичних традицій, фольклору, вірувань; формування національної свідомості, любові до рідної землі і свого народу; прищеплення шанобливого ставлення до спадщини, народних традицій і звичаїв тощо [3].

Великі можливості у реалізації перелічених задач має краєзнавство, оскільки воно несе в собі ідею духовності й культури народу.

Таким чином, успішне вирішення завдань національного виховання, суттєве покращення педагогічного процесу,

розвиток пізнавальної активності учнів залежать від рівня готовності педагогів до вчительської діяльності, до організації краєзнавчої роботи, та від їх, професійно-педагогічної майстерності.

В педагогічних дослідженнях останніх часів, значна увага приділена розкриттю змісту та структури готовності майбутнього вчителя до різних видів педагогічної діяльності. Проте проблема формування готовності саме до краєзнавчої роботи, яка сьогодні є досить актуальною, не знайшла належного висвітлення.

Для розуміння сутності готовності студентів до краєзнавчої роботи й виділення її структурних компонентів необхідно перш за все проаналізувати ті плідні доробки, які існують із даної проблематики.

Зауважимо, що у визначенні змісту, структурних компонентів готовності студента до вчительської діяльності у психолого-педагогічній літературі немає єдиної думки. Ми розглянемо деякі наявні підходи. На наш погляд, у психології, більш повно зміст і структурні компоненти такої готовності виділені в роботах М.І.Дяченко та Л.А.Кандилович. Розглядаючи готовність як складне психічне утворення, вони вирізняють у структурі її змісту такі компоненти: мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий, оціночний. У своїй праці автори справедливо зазначають, що достатня розвиненість і виразність цих компонентів та їх цілісна єдність є показником високого рівня професійної психологічної готовності спеціаліста до праці, його активності, творчості. Недостатня ж розвиненість і виразність їх свідчить про непідготовленість, незавершеність її формування, про середній або ж низький рівень готовності [1].

Дані висновки є цінними для розуміння сутності нашої проблеми, однак ми вважаємо, що така структура готовності не розкриває всіх змістовних сторін цього феномена. На наш погляд, не слід забувати, що важливе значення для становлення особистості вчителя має ставлення його до обраної професії. Тому емоційний компонент готовності, який не відображений у наведеній вище структурі, є суттєвою змістовною характеристикою цього феномена.

Звернемо увагу, що в педагогіці також наявні подібні підходи. Аналогічною щодо визначення структури готовності саме до педагогічної діяльності є позиція О.Г.Мороза. Він розглядає готовність як складне психічне утворення, яке включає такі компоненти, як: мотиваційний (позитивне ставлення до професії, інтерес до неї та інші професійні мотиви); орієнтаційний (знання та уявлення про умови й особливості професійної діяльності, її вимоги до особистості); операційний (володіння способами й прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, навичками, вміннями тощо); вольовий (самоконтроль); оцінний (самооцінка своєї професійної підготовленості) [4].

Дещо відмінним від наведених є підхід В.О.Сластьоніна. Він розглядаючи готовність до діяльності як наявність у суб'єкта образу структури певної дії та постійної спрямованості свідомості на її виконання, вирізняє мотиваційно-ціннісний (особистісний) та виконавський (процесуальний) компоненти. Ми погоджуємося з думкою автора про те, що центральне місце в структурі особистості займає мотиваційно-ціннісне відношення до педагогічної професії. Адже позитивне відношення до обраної діяльності служить тим стрижнем, навколо якого конструюються всі основні якості й властивості особистості вчителя-професіонала. Процесуальний компонент готовності включає в себе вміння вчителя обґрунтовано визначити і раціонально застосувати ті методи, які є найбільш ефективними у конкретних педагогічних ситуаціях [5].

На наш погляд, поза увагою залишилися такі складові готовності як властивості й здібності, які забезпечують вчителю високу працездатність у виконанні професійних функцій та самооцінка своєї підготовки.

Більш детальним і повним, на наш погляд, є дослідження Л.В.Кондрашової. Автор зазначає, що як важливий показник професійної надійності особистості, морально-психологічна готовність являє собою багатомірну систему, що включає в себе в стійкій єдності такі компоненти: мотиваційний (професійні установки, інтереси, прагнення займатися педагогічною роботою); орієнтаційний (ціннісно-професійні орієнтації, основою яких є професійна етика,

професійно-педагогічні ідеали, погляди, принципи, переконання, готовність діяти відповідно до них); пізнавально-операційний (професійна спрямованість уваги, уявлень, сприймання, пам'яті, педагогічне мислення, педагогічні здібності, знання, дії, операції й заходи, необхідні для успішного здійснення професійної діяльності); емоційно-вольовий (почуття, вольові процеси, що забезпечують успішний перебіг і результативність діяльності педагога; емоційний тонус, емоційна сприйнятливість, цілеспрямованість, самовладання, наполегливість, ініціативність, рішучість, самостійність, самокритичність, самоконтроль); психофізіологічний (властивості і здібності, які забезпечують вчителю високу працездатність у виконанні професійних функцій: впевненість у своїх силах, прагнення наполегливо і до кінця доводити розпочату справу, здатність вільно керувати своєю поведінкою й поведінкою інших, професійна працездатність, активність і саморегулювання, урівноваженість і витримка); оцінюючий (самооцінка своєї професійної підготовки й відповідність процесу розв'язання професійних завдань оптимальним педагогічним зразкам) [2].

Слід зауважити, що немає єдиного підходу серед учених і у тому, які саме компоненти входять до структури і скільки їх. Так, провівши аналіз наукової літератури, вкажемо, що майже всі дослідники виділяють лише мотиваційний компонент. Наступні ж складові готовності варіюються в залежності від виду педагогічної діяльності, яка вивчалась у кожному конкретному випадку. Так, при розгляді змісту готовності, окрім вище зазначеного компонента, С.М.Корнієнко, О.М.Пехота, К.Ф.Нор, В.І.Шуляр виокремлюють змістовний компонент, О.Г.Ярошенко - змістовно-процесуальний, Н.Є.Мойсеюк, Т.М.Міщенко - операційний, В.М.Чайка, В.В.Морозов - теоретичний. До наступного компонента педагоги відносять С.М.Корнієнко - організаційно-процесуальний, О.М.Пехота, К.Ф.Нор, В.І.Шуляр, Т.М.Міщенко - операційний, Н.Є.Мойсеюк - корекційний, В.М.Чайка, В.В.Морозов - практичний.

Цінною щодо розуміння змісту готовності саме до краєзнавчої роботи є робота Т.М.Міщенко. У своєму

дисертаційному дослідженні автор визначає такі компоненти готовності до краєзнавчої діяльності:

- мотиваційний (соціально-ціннісні потреби; соціально-ціннісні інтереси до явищ і подій соціально-економічного життя краю, до культури і літературного надбання народної творчості краю, тощо; соціально-ціннісні прагнення, залучення підростаючого покоління до духовних цінностей краю і т. п.);
- операційний (професійно необхідні уміння);
- когнітивний (професійно необхідні знання).

На наш погляд, таке виділення компонентів готовності до краєзнавчої роботи є досить детальним, але на наш погляд, поза увагою залишається формування у студента вміння створити картину своєї професійної індивідуальності, де описується певний етап професійного саморозвитку, і на її основі вміння визначити шляхи подальшого власного професійного розвитку.

У своїй роботі ми виходили з того, що готовність студентів природничо-географічних факультетів до краєзнавчої роботи з учнями визначається нами як складно-структуроване особистісне утворення, що забезпечує необхідні внутрішні умови для успішного формування професійної грамотності студента педагогічного університету щодо проведення краєзнавчої роботи з учнями. Професійна готовність вчителя до краєзнавчої роботи представляє собою складний синтез тісно взаємопов'язаних структурних компонентів. В нашому дослідженні ми спирались на компонентну структуру готовності за О.М.Пехотою. Так, готовність до краєзнавчої роботи як важливий показник професійної підготовки включає в себе в стійкій єдності такі складники, як: ціле-мотиваційний компонент, змістовий компонент, операційний компонент та інтеграційний.

Ціле-мотиваційний компонент готовності до краєзнавчої роботи з учнями майбутнього вчителя містить: стійку професійно-педагогічну спрямованість до проведення краєзнавчої роботи з учнями; інтерес до географії та краєзнавства як результату усвідомленого вибору майбутньої діяльності; глибоке усвідомлення особливостей краєзнавчої

роботи з учнями, її реалізації й необхідності проведення у майбутньому; потреби успішно виконувати свої професійні обов'язки; прагнення досягти успіху у проведенні краєзнавчої роботи, та у реалізації завдань, що стоять перед сучасною школою та життєдіяльністю молодого вчителя.

Отже, цей компонент забезпечує спрямованість майбутніх учителів на проведення краєзнавчої діяльності.

Змістовний компонент включає систему професійно важливих знань та доцільне її використання випускником педагогічного вузу під час організації краєзнавчої роботи учнів, що дозволяє підвищити рівень його самоорганізації та самовдосконалення в майбутній професійній діяльності. Студент повинен мати уявлення про зміст, основні форми та методи краєзнавчої діяльності, а також володіти понятійно-термінологічним апаратом психолого-педагогічних дисциплін, які розкривають особливості проведення даного виду роботи з різними віковими категоріями учнів.

Як одну з найголовніших ознак професійності, готовність до краєзнавчої діяльності включає в себе **операційний компонент**, який містить: систему вмінь та навичок краєзнавчої діяльності майбутнього вчителя, практичне оволодіння прийомами навчальної роботи необхідних для здійснення краєзнавчої роботи; необхідні особистісно-професійні якості, що мають бути притаманні сучасному вчителю географії; прагнення спілкуватися з дітьми, передавати їм свій досвід. Цей компонент задає систему шляхів, способів і прийомів здійснення краєзнавчої діяльності.

Інтеграційний компонент припускає формування у студента вміння створити індивідуально прийнятну спочатку методiku, а потім і технологію (вивчення певного суспільно-територіального комплексу), де враховуються й особливості етапу його професійного розвитку, і на даній основі визначити шляхи подальшого професійного саморозвитку. До того ж даний компонент готовності містить усвідомлення реального й необхідного рівнів оволодіння методикою вивчення рідного краю, передбачає впевненість у власних професійних можливостях та наявність програми саморозвитку для

досягнення бажаного рівня майстерності й результативності у проведенні краєзнавчої роботи з учнями.

Зазначимо, що достатня розвиненість і прояв цих компонентів та їх цілісна єдність є показником високого рівня професійної підготовки вчителя до реалізації функцій краєзнавства, яке в умовах сьогодення набуває все більшої актуальності. Тому, для ефективної організації краєзнавчої роботи як студентам природничо-географічних факультетів так і тим, хто відповідає за їх підготовку, необхідно чітко уявляти структуру готовності до цього виду діяльності. Це дозволить, останнім - створити необхідні умови для формування даного особистісного утворення під час навчання студентів у вузі, а майбутнім учителям реалізуватися у ролі краєзнавців уже безпосередньо на практиці.

Не менш важливим питанням, є забезпечення належних умов для успішного формування готовності до краєзнавчої роботи з учнями. Тому, надалі ми плануємо у своєму дослідженні визначити, за яких саме умов формування розглядуваного нами складного особистісного утворення буде проходити ефективно.

Література

1. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск: БГУ им. В.И. Ленина, 1976
2. Кондрашова Л. В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності. – К.: “Вища школа”, 1987
3. Концепція національного виховання // Рідна школа. - 1995
4. Мороз О. Г. Професійна адаптація молодого вчителя: Навчальний посібник. – К., 1980
5. Слостенин В. А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. Межвузовский сборник научных трудов. М.: МГПИ В. И. Ленина, 1982

БІОЛОГІЧНА НАУКА ТА НАВЧАЛЬНИЙ ПРЕДМЕТ: ПРОБЛЕМИ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ

Статья посвящена проблеме отображения базовой науки в учебном предмете. Выделены черты биологического научного и учебного знания и познания и установлены связи между ними. Рассматривается вопрос о динамике установленных связей на примере курсов биологии 7-9 классов.

The article is devoted to problem of reflection a basic science in school subject. Characteristics of biology and school knowledge and cognition are distinguished. The ties between them are established. The question about their dynamic is considered for biological courses in 7-9 forms.

Актуальність обраної теми статті заперечень не викликає, хоча досліджувана проблема не є новою в педагогіці. Вивчення співвідношення базової науки із змістом відповідної навчальної шкільної дисципліни вже давно є об'єктом суперечок як між науковцями та методистами, так і між різними педагогічними напрямками. Так, до 60-х років ХХ століття простежувалися сцієнтистські тенденції у вирішенні поставленого питання. Тобто зміст шкільного предмету повинен був копіювати зміст відповідної науки. Трохи пізніше вчені-методисти поринули у протилежний бік-надзвичайне спрощення змісту шкільної освіти. В останні роки для деяких навчальних дисциплін характерним є надмірна теоретизація та перевантаження теоретичним матеріалом. Особливо це стосується шкільних курсів, які відповідають тим галузям наукових знань, що в останній час набули бурхливого розвитку, а отримані результати досліджень є соціально значущими. Зокрема це стосується біології як науки та шкільної дисципліни. Однак, на жаль, на сучасний момент не існує чітко визначеної позиції з поставленого питання, тобто з проблеми їх співвідношення. Вирішення поставленої проблеми створить можливість свідомо підходити до конструювання змістової частини конкретного навчального предмету, а саме уникати надмірної теоретизації, що викликана механічними копіюванням змісту науки в зміст

шкільної дисципліни. По-друге, зауважимо, що методологічний апарат будь-якої науки не може в повному обсязі бути перенесений в навчальну дисципліну. І тут розв'язок поставленого питання повинен допомогти відібрати в зміст шкільного предмета ті наукові методи, які, з одного боку, доступні для учнівського пізнання, для застосування в шкільному навчальному процесі. З іншого боку, їх сукупність не повинна порушувати логіку відповідної науки.

Такий ракурс досліджуваної проблеми, тобто відображення специфіки біологічної науки, її змістової та процесуальної складових, у засвоєнні загально біологічних ідей учнями, можна вважати практично недослідженим на рівні педогогічної, а в зв'язку з цим, методичної науки. На філософсько-біологічному рівні проблему специфіки біологічного наукового знання та пізнання розробляли такі вчені, як М.О.Заренков, В.Г.Кузькін, І.К.Лісєєв, А.С.Мамзін, О.Г.Судьїна, І.Т.Фролов.

Метою нашої статті є показати на прикладі біології як науки та навчального предмета наступне:

1. Характерні риси наукового та навчального біологічного знання та пізнання та їх взаємозв'язок між собою.

2. Відображення специфіки біологічного навчального знання і пізнання на рівні засвоєння загально біологічних ідей учнями.

3. Динаміку змін із курсу в курс в реалізації вищеназваних особливостей.

Нами були встановлені такі риси біологічного наукового знання:

1. Невизначені, плинні судження, що характеризують певну частину його (позначимо цю рису як Р1).

2. З одного боку воно має описово-класифікаційний характер, а з іншого пояснювальний характер (Р2).

3. Біологічне знання характеризується різним рівнем теоретизації та узагальненості (Р3).

4. Аксиоматичний характер певної його частини (Р4).

5. Більша частина біологічного наукового знання має міждисциплінарний характер, тобто потребує знань з багатьох

гуманітарних, математичних, філософських та природничих дисциплін (P5).

6. Константність, інертність зв'язків між елементами знання з одного боку та їх мобільність з іншого (P6).

Якщо говорити про особливості біологічного наукового пізнання, то нами виділена така їх сукупність:

1. Діалектичне поєднання емпіричних та теоретичних методів дослідження (позначимо цю рису як П1).

2. Синтез системного та структурного підходу до вивчення біологічних об'єктів, тобто системно-структурний підхід до вивчення живих організмів (П2).

3. Синтез таких операцій як опис та пояснення об'єктів, що вивчаються (П3).

4. Мала частка фантазії, уяви в процесі пізнання, мінімум суб'єктивної та аксіологічної оцінки біологічних об'єктів та явищ (П4).

5. Відносна незалежність об'єктів пізнання від культурно-історичних умов, але одночасна залежність знання про об'єкт від таких умов та суб'єкта пізнання (П5).

Всі виділені риси біологічного наукового знання і пізнання повинні враховуватися в навчанні з біології. Тільки за цієї умови шкільний предмет буде повноцінним відображенням відповідної науки. Однак на рівні шкільної освіти вищезазвані характеристики певним чином повинні трансформуватися. Такі зміни стосуються, перш за все, різного співвідношення складових конкретної характеристики біологічного знання та пізнання, а також всіх їх між собою. По-друге, це стосується відмінностей в змістовій та процесуальній складових біології як науки та шкільної дисципліни.

Таким чином, всі риси біологічного наукового знання і пізнання залишаються такими і для навчального предмету. Це є одним із провідних принципів у розв'язанні питання про співвідношення базової біологічної науки із шкільною навчальною дисципліною.

Враховуючи виділені характеристики та беручи до уваги сучасний шкільний курс біології, що має певний обсяг та структуру, нами були встановлені такі типи зв'язків.

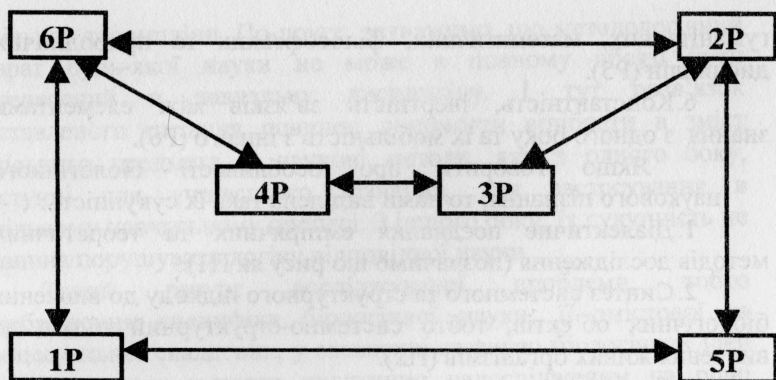


Рис. 1. Зв'язки між рисами біологічного навчального знання.

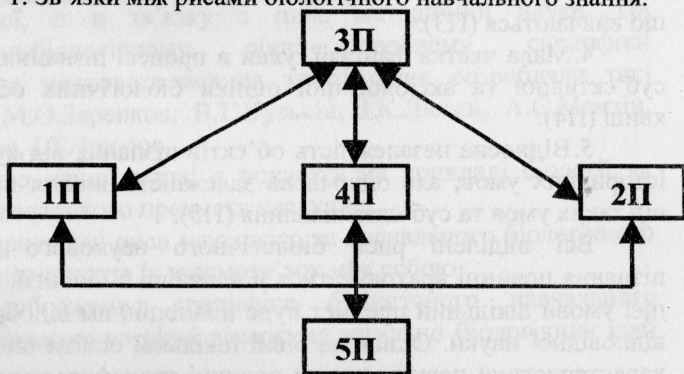


Рис. 2. Зв'язки між рисами біологічного навчального пізнання.

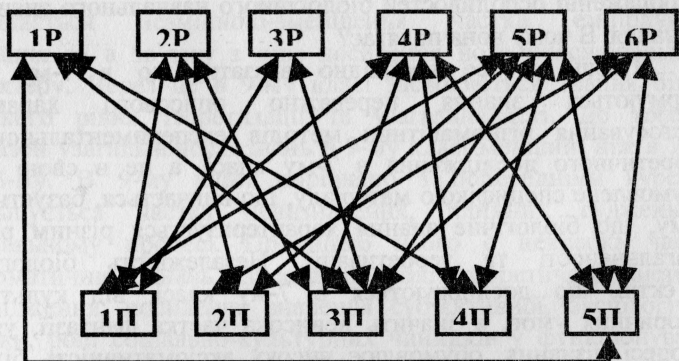


Рис. 3. Зв'язки між рисами біологічного навчального знання і пізнання.

Одним із завдань шкільної біологічної освіти є засвоєння загально біологічних ідей. До них належать: різномірна організація живого, цілісність та саморегуляція живих систем, ідея еволюції, взаємозв'язок будови і функцій, взаємозв'язок організму і довкілля. Саме вони є частиною біологічного знання, а навчальний процес спрямований на засвоєння їх учнями. Виходячи з цього, можна припустити, що ці знання повинні характеризуватися, з одного боку, як певними рисами біологічного навчального знання, так і процес засвоєння їх відзначається певними особливостями навчального біологічного пізнання.

Розкриємо визначений аспект проблеми на прикладі курсів біології 7-9 класів. Для більш наочної демонстрації візьмемо третій тип встановлених зв'язків (рис. 3). Нами були встановлені відповідності між загально біологічними ідеями, котрі засвоюються в усіх трьох класах, та виділеними типами зв'язків між характеристиками біологічного навчального знання та пізнання.

Одразу слід вказати на те, що в різних класах загальнобіологічні ідеї засвоюються завдяки реалізації різної сукупності зв'язків між вказаними параметрами. Із цього випливає, що існує певна динаміка змін із курсу в курсу

відображенні особливостей біологічного навчального знання та пізнання. В чому вона полягає?

Перш за все необхідно вказати, що в 7-му класі формуються знання переважно описового характеру. Застосування різноманітних методів експериментального та теоретичного дослідження в 7-му класі, а це в свою чергу обумовлене специфікою матеріалу, що вивчається, базується на тому, що біологічне знання характеризується різним рівнем узагальненості та теоретизації. Незалежність біологічних об'єктів, що досліджуються в 7-му класі, від культурно-історичних умов, а значить невисока частка фантазії, уяви в процесі пізнання, обумовлює високу аксіоматичність більшої частини навчальної інформації. В зв'язку з цим тут незначна роль невизначених та неоднозначних суджень.

В 8-му класі значення аксіоматичних знань як результату пізнавального процесу або як основи для нього знижується. Спостерігається послаблення визначеного зв'язку між поєднанням емпіричних та теоретичних методів дослідження та описово-пояснювальним характером знання. Відбувається це завдяки зменшенню частки емпіричного пізнання і в зв'язку з цим посиленням пояснювального характеру знання.

В 8-му класі в пізнавальному процесі набуває значення міждисциплінарний характер біологічного знання. Структурний підхід до вивчення об'єктів, що переважає в курсі біології 7-го класу, в 8-му все більше поєднується із системним. Пояснюється це як зменшення частки аксіоматичних знань, так і посиленням міждисциплінарного характеру знання. В 8-му класі порівняно із попереднім курсом послаблюється протиріччя між незалежністю об'єктів пізнання від культурно-історичних, суб'єктивних умов, аксіоматизацією певної частини знання та константністю, інертністю зв'язків між його елементами з одного боку та їх мобільністю з іншого. Причиною цього є як зменшення частки аксіоматичних знань в 8-му класі, так і послаблення мобільності зв'язків між елементами знань про біологічні об'єкти, що вивчаються в цьому курсі.

В 9-му класі продовжує послаблюватися зв'язок між поєднанням емпіричних та теоретичних методів дослідження та описово-пояснювальним характером знання. Причина ж

залишається незмінною-зменшення частки емпіричного пізнання та в зв'язку з цим посилення його пояснювального характеру. Через це в 9-му класі засвоюються знання більш високого рівня теоретизації та узагальненості. До того ж діапазон узагальненості знань в 9-му класі менший, ніж в 7-му та 8-му. В 9-му класі порівняно з попередніми курсами збільшується частка невизначених, плинних суджень в навчальному процесі. Причиною цього є невисока частка аксіоматичних знань, зростання ролі теоретичних методів дослідження, посилення значення суб'єктивної, аксіологічної оцінки, ролі соціально-культурних чинників у функціонуванні об'єкта пізнання, а також збільшення значення системної складової при застосуванні системно-структурного підходу до вивчення біологічних об'єктів.

Таким чином, нами здійснені спроби розробити загальні теоретичні підходи до розв'язання проблеми віддзеркалення конкретної науки в навчальному предметі, а саме відображення особливостей конкретно-наукового пізнання і знання в навчальному процесі.

Стаття вказує тільки на магістральний напрямок у розв'язанні вказаної проблеми. Однак він потребує ґрунтовної подальшої розробки у таких аспектах:

- встановлення ідей нижчого рівня узагальненості, таких, як курсові, тематичні, урочні; з'ясування зв'язків, в яких вони знаходяться між собою;

- з'ясування того, які типи зв'язків між рисами біологічного навчального знання та пізнання відповідають встановленим типам ідей;

- така побудова та використання різноманітних прийомів, які б на методичному рівні враховували, по-перше, специфіку відповідної науки, по-друге, динаміку змін із курсу в курс у відображенні рис біологічного навчального знання та пізнання, по-третє, сприяли б засвоєнню конкретних урочних, тематичних, курсових та загально біологічних ідей.

Література

1. Заренков. Н.А. Теоретическая биология. - М.: Изд-во Московского ун-та, 1988

2. Кузькин В.Г. Методологические принципы познания в биологии//Философия в современном мире. Философия и теория эволюции. - М., 1974
3. Лисеев И.К. Принцип системности и синтез знания в биологии//Философские проблемы биологии. М., 1973
4. Мамзин А.С. О методологическом значении системно-структурного подхода для биологии//Философские проблемы биологии. - М., 1973
5. Судьина Е.Г. Вероятность в биологии. - К.: Наукова думка.-1985
6. Фролов И.Т. Жизнь и познание: О диалектике в современной биологии.-М.: Мысль, 1981

Н.В.Волкова

УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДІ

В статье раскрываются проблемы формирования информационной культуры студентов, пути повышения уровня информационной культуры молодежи Украины.

The article deals with the problem of students' information culture forming, the ways of raising a level of information culture of Ukrainian youth.

Глибокі соціальні, духовні й економічні зрушення, що відбуваються на межі третього тисячоліття в Україні, спонукають до реформування системи освіти, яка має сприяти утвердженню людини як найвищої соціальної цінності, найповнішому розкриттю її здібностей, задоволенню різноманітних освітніх потреб, забезпеченню пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків людини і навколишнього середовища, суспільства і природи, вміння людини адекватно формулювати запит потрібної інформації, здійснювати її пошук, переробляти інформацію, вести інформаційне спілкування.

Людина потребує інформації про нові технології в навчанні та вихованні, про нові та перевірені результати науково-дослідницької роботи, програми, варіанти підручників, методологічні рекомендації, положення.

На сьогодні від спеціаліста будь-якого профілю вимагають належного оволодіння інформаційною культурою, що у свою чергу потребує відповідного забезпечення вищих закладів освіти. Лише за таких умов вища школа зможе формувати висококомпетентних спеціалістів, які б могли самореалізовуватися в умовах сучасного життя, були б здатні до самоактуалізації, впровадження і створення нового, більш ефективного і передового у своїй професійній діяльності.

Одним з найважливіших елементів культури взагалі є інформаційна культура, що характеризує матеріальний і духовний розвиток суспільства, досягнутий рівень організації інформаційних процесів, ступінь задоволення потреб людей в інформаційному спілкуванні, у своєчасній, вірогідній та вичерпній інформації та забезпечує цілісне бачення світу.

Основи інформаційної культури мають методологічний, світоглядний і загальнокультурний характер, який проявляється у використанні в масовій практиці універсальних процедур пошуку, опрацювання і подання інформації на ґрунті відповідної системи наукових понять, принципів і законів як невід'ємних складових процесів системно-цілісного пізнання і відображення об'єктивної реальності і пов'язаного з такою системою фактографічного матеріалу (бази знань, бази даних тощо), а тому повинні формуватися в процесі вивчення комплексу всіх навчальних дисциплін, у першу чергу філософії, логіки, психології, педагогіки, що найбільш повно пояснюють сутність інформації та її роль у процесі пізнання і творчій діяльності людини і людського суспільства, а також є основою інтеграції навчальних дисциплін, гуманітаризації освіти і гуманізації навчального процесу.

Необхідною передумовою новаторського підходу до професійної діяльності майбутніх спеціалістів є широке впровадження в педагогічний процес вищих закладів освіти нових інформаційних технологій навчання, стрижнем яких є комп'ютерні технології. Вони є не просто додатком до системи навчання, а засобом володіння фундаментальними і професійно-орієнтованими дисциплінами, що входять до змісту професійної підготовки.

Психолого-педагогічна наука висунула положення про єдність свідомості і діяльності, поетапне формування розумових дій (Виготський Л.С., Габай Т.В., Давидов В.В., Леонтьєв А.М., Рубінштейн С.Л., Талізін Н.Ф.); сформулювала концептуальні положення підготовки спеціалістів у вищій школі (Зязюн І.А., Мороз О.Г., Сагарда В.В., Сластьонін В.О., Шкіль М.І.); філософські положення про роль інформації в соціальних процесах (Зінченко В.П., Зягинцев В.А., Єршов А.П., Суханов А.П., Поспєлов Г.С.); розробила теорію формування інформаційної культури студентів та підготовки педагогічних кадрів до застосування у навчальному процесі новітніх технологій навчання (Буняєв Н., Борк А., Гершунський Б.С., Жалдак М.І., Єршов А.П., Машбіц Ю.І., Монахов В.М., Редько В.Н., Смульсон М.Л. та інші).

У контексті ставлення людини до інформації, її оцінки та відбору для практичного використання, організації сучасної інформаційної діяльності досліджується проблема формування інформаційної культури особистості [6,7].

Аналізуючи стан розробленості проблеми, ми виділяємо такі **завдання** її вирішення:

а) з'ясувати сутність поняття “інформаційна культура”, рівнів її розвитку;

б) встановити зв'язки між інформаційною культурою, пов'язаною з накопиченням, зберіганням та розповсюдженням інформації, та професійною і загальною духовною культурою особистості;

в) вивчити особливості формування інформаційної культури на певних соціально-історичних етапах розвитку людства.

Інформаційну культуру розглядають як певний рівень організації інформаційних процесів, ступінь задоволення потреби людей в інформаційному спілкуванні, рівень ефективності створення, добору, зберігання, перероблення та подання інформації (Г.Г.Воробйов, О.П.Значенко).

Вдосконалення і розвиток нових інформаційних технологій як сукупності методів та технічних засобів, використаних для збирання, створення, зберігання, опрацювання, передавання, подання і використання інформації,

які розширюють знання людей і розвивають їхні можливості в управлінні технічними і суспільними процесами, не тільки суттєво впливає на характер виробництва, наукових досліджень, але й опосередковано пов'язаний з появою нових професійних умінь і навичок, потреба в яких швидко зростає.

Інформатизація навчального процесу суттєво просуває вперед гуманітаризацію освіти з огляду на те, що одним з найважливіших гуманітарних проблем є спілкування людей, доступ до знань, отримання своєчасної, вірогідної та вичерпної інформації, передбачення наслідків рішень, які приймаються, збереження і захист довкілля, соціального благоустрою.

Формування основ інформаційної культури студентів, їхньої готовності до інноваційної діяльності у різних галузях виробництва можна забезпечити, якщо:

- використовувати комп'ютерні технології для розв'язання фахових завдань професійного змісту з фундаментальних і професійно-орієнтованих дисциплін;

- студенти використовують нові інформаційні технології у самостійній і науково-пошуковій роботі;

- опановувати нові комп'ютерні технології і підвищувати рівень інформаційної культури.

Наш час називають “часом інформації”. Ще ніколи люди не отримували так багато інформації за такий малий проміжок часу. Кожен день до нас надходить усе більш зростаючий її потік, який відбирає в нас усе більше часу. Зорієнтуватись у цьому безмежному морі непросто. Що з цієї інформації важливе, а що ні? Можна “загрузитися та “перезагрузитися” інформацією. Проте лише широка сучасна освіта дозволяє людині відокремити зерно від шелухи, цілеспрямовано скористатись інформацією і перетворити її на знання.

Людство стало свідком небувалого перевантаження інформацією. Світ буквально просочений нею. Інформація поширюється за допомогою друку, радіо й телепередач, мережі Інтернет та інших засобів. Дейвік Шенк у своїй книжці “Смог даних. Як вижити за інформаційного перенасичення” (анг.) пише: “Інформаційне перевантаження стало по-справжньому небезпечним ... Сьогодні нам загрожує інформаційне ожиріння”.

Ми можемо навести приклад: кажуть, що одне число газети “Нью-Йорк Таймс” містить більше інформації, ніж пересічний мешканець Великої Британії XVII століття міг отримати за ціле життя. До того ж, крім щоденних газет, лавину інформації живлять ще й різноманітні журнали та книжки на безліч тем. Щороку публікуються десятки тисяч книжок. А оскільки обсяг наукової інформації кожні шість років подвоюється, то не дивно, що по цілому світу налічується понад 100 000 самих лише технічних часописів. Крім цього, Інтернет надає користувачам комп’ютерів доступ до величезних сховищ даних. За словами австрійського психолога та соціального дослідника Мак-Кая, “світ тоне в потоці інформації, а людей запрошують скористатися швидкісними супермагістралями”. Проблема, як її бачить доктор Мак-Кай, полягає в тому, що вплив радіо- й телевізійних мереж призвів до специфічних наслідків: багато людей по цілому світі відгукується на дані засобів масової інформації, які часто лише представляють окремі факти, а не дають повної картини подій.

Інформаційний теоретик Пол Кауфман наголошував, що в нашому суспільстві склався імідж інформації, який хоч і приваблює, але кінець кінцем призводить до результатів, протилежних очікуванню. Однією з причин цього, на його думку, є те, що надто багато уваги зосереджено на комп’ютерах та технічному забезпеченні й надто мало – на людях, які власне й користуються інформацією, аби досягнути розумом світ та приносити користь іншим. Проблема не в тому, що ми надто високо цінуємо комп’ютери, а в тому, що ми стали менше цінувати людей [11, 5-13].

Схоже, що гонитва за славою, яку приносить виробництво дивовижної нової техніки, викликає в людей тривожне запитання: до чого техніки ще додумуються? Едвард Мендельсон говорить:” Мрійники-технологи ніколи не могли розрізнити технічно можливе та справді потрібне. Якщо тільки можна зробити механізм, здатний виконати якесь запаморочливо складне завдання, то такий мрійник вирішує, що це завдання варто виконати”.

Академік С.І.Вавілов зазначив, що “... сучасна людина знаходиться перед Гімалаями інформації в становищі розвідника золота, який має відшукати золота в масі піску”.

Завдання вищої школи – навчити молодь вміло орієнтуватись у потоці інформації, дати студентам глибокі та міцні знання з основних наук, сформувати відповідальне ставлення до їх здобуття, стійку потребу в самоосвіті, вміння ці знання застосовувати.

Необхідно в студентів розвивати такі вміння та навички:

- вміння грамотно ставити запитання;
- знання джерел інформації і вміння ними користуватись;
- вміння правильно застосовувати знайдену інформацію.

Необхідно висувати такі задачі та вимоги до студентів:

- практична користь отриманих знань, їх відповідність інтелектуальному, культурному, моральному розвитку особистості.
- навчання самостійного пошуку та вибору інформації, вміння користуватись різними інформаційними джерелами;
- навчання інформаційної грамотності як складова частина навчально-виховної роботи.

Визначившись у змісті і сутності категорії “культура”, поєднуємо (генеруємо) її з категорією “інформація”. Які дефініції може мати термін “інформаційна культура”? Проведений аналіз різних наукових і популярних джерел дозволив зробити такі узагальнення.

Категорія “інформаційна культура” складається з двох понять: лат. cultura – освіта, розвиток та informatio – роз’яснення. Визначення її можна подати в багатьох аспектах.

Зробивши аналіз наукової психолого-педагогічної літератури, ми узагальнили визначення поняття “інформаційна культура”:

- сукупність досягнень певного людського суспільства (групи людей, нації, народу, суспільства, держави, міжнародного співтовариства) у сфері інформаційних відносин (у тому числі мистецтва, науки, техніки тощо);

- відповідний рівень розвитку інформаційних відносин на певний момент часу, у просторі, колі осіб, що визначається в порівнянні з попередніми показниками інформаційної культури;

- сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства і людини у сфері інформаційних відносин та втілюються в результатах інформаційної діяльності;
- рівень довершеності в оволодінні знаннями в галузі суспільних інформаційних відносин та діяльності;
- метод формування визначеного в ідеалі рівня інформаційних відносин;
- сукупність умов, що забезпечують високий рівень, продуктивності, безпеки інформаційних відносин;
- рівень фахової підготовки працівника у сфері інформаційних правовідносин та їх особистої організованості;
- галузь загальної культури (як науки), що вивчає проблеми унормування суспільних інформаційних відносин;
- сукупність духовних цінностей у сфері інформаційних відносин, створених людством протягом його історії.

Інформатизація навчального процесу суттєво просуває вперед вирішення гуманітаризації освіти з огляду на те, що одним із найважливіших гуманітарних проблем є спілкування людей, доступ до знань, отримання своєчасної, вірогідної та вичерпної інформації, передбачення наслідків рішень, які приймаються, збереження і захист довкілля, соціального благоустрою.

Проблема роботи з інформацією є досить значущою для всієї освіти. Аналізуючи стан справ у вітчизняній освіті, К.В.Корсак зауважує, що нинішні учні та студенти надто помітно випереджають своїх наставників у знаннях та вміннях роботи з комп'ютерами й іншими найновітнішими знаряддями пошуку та перетворення інформації. На його думку поступово складається ситуація, коли заклади освіти всіх рівнів змушені будуть працювати в умовах втрати свого домінування щодо забезпечення інформацією учнів, студентів [9,14].

Автор наголошує на необхідності врахування цього явища на державному рівні, під час розробки документів реформування системи освіти України в найближчій та віддаленій перспективах.

Крім того, все частіше доводиться стикатися з впливом на молодь “зовнішніх” потоків інформації. Збільшується обсяг

нових фактів, матеріалів, повідомлень, що надходять з засобів масової інформації та суттєво впливають на формування системи цінностей, знань, емоційної сфери сприйняття сучасних студентів. При цьому створюється ситуація постійної інформаційної перевантаженості молоді.

У зв'язку з тим, що зміст та шляхи розповсюдження інформації в мережах масових комунікацій практично не контролюється, виникає загальна потреба розвитку самостійності та критичності мислення учнів, формування їхніх поглядів, ціннісних орієнтацій, ідеалів; ознайомлення їх із системою прийомів роботи з інформацією.

В умовах своєрідного інформаційного хаосу потрібно виробляти в студентів уміння аналізувати інформаційні повідомлення та виділяти в них головне, розуміти їх спрямування, реальний зміст контексту.

Разом з тим перед педагогами відкриваються нові можливості широкого використання “позашкільної” інформації в навчальному процесі. Ці питання пов'язані з розвитком медіа освіти, тобто навчання теорії та практики оволодіння сучасними засобами масової комунікації. Науковці виокремлюють два напрями її розвитку: соціокультурний, мета якого – залучення людини до світової культури через пресу, телебачення, радіо, комп'ютерні мережі, та інтегрований, що передбачає встановлення зв'язків медіа освіти з конкретними предметами (предметними галузями) [2,88-98].

Особливого значення набуває проблема інформаційної культури у професійній освіті. За період навчання у вищій школі майбутній фахівець має не стільки засвоїти зміст певних курсів, скільки навчитися працювати самостійно, одержувати знання з різних джерел продуктивними методами.

За словами Ю.М. Лотмана, “якими б не були інтелектуальні можливості людини, розвиток ставитиме перед нею все складніші завдання; вона завжди працюватиме в умовах інформаційного голоду; завжди в неї буде менше знань, ніж потрібно” [10,47].

Таким чином, зростання ролі інформаційної культури на сучасному етапі розвитку освіти визначається рядом чинників:

1.Значним ростом психолого-педагогічної та фахової інформації. Опанування її необхідне для підтримування високого професійного та загальнокультурного рівнів.

2.Розширенням варіативності змісту освіти (варіативні частини шкільних програм, варіативні підручники, посібники), методів, засобів навчання (поліфункційні технічні засоби).

3. Зростанням впливу на молодь неконтрольованих потоків інформації, що надходять із засобів масової комунікації (телебачення, радіо, кінематографа, преси, комп'ютерних мереж), та необхідністю врахування можливостей медіа освіти у підготовці студентів до життя в інформаційному суспільстві.

У контексті інноваційної стратегії навчального процесу значно виростає роль викладача як безпосереднього носія новаторських ідей, теорій, концепцій. При цьому інноваційна діяльність стає обов'язковим компонентом особистої педагогічної системи. Різноманітність педагогічних технологій навчання (діалогових, комп'ютерних, проблемних, модульних) об'єктивно зумовлює в їх реалізації провідну функцію педагога. Це, у свою чергу, вимагає від нього не тільки спеціальної предметної підготовки, але й конкретних знань в галузі педагогіки і психології вищої школи. Тому на цій основі формується його готовність до сприйняття, оцінки і реалізації педагогічних інновацій [8,152-168].

В нашій статті ми з'ясували сутність поняття інформаційна культура і визначили, що останнє не лише множина духовних цінностей у сфері інформаційних відносин, а й особливий підхід загальної культури, певний рівень організації інформаційних процесів перероблення та подання інформації. Визначили групу факторів, що сприяли зростанню ролі інформаційної культури: зростання психолого-педагогічної та фахової інформації, розширення варіативності змісту освіти та ін.

Для успішного формування у студентів інформаційної культури необхідно сформувати комплекс вмінь та навичок: вміння грамотно ставити запитання, вірно знаходити та правильно застосовувати інформацію.

З огляду на важливість інформаційної складової сучасного життя, неминучість та гостру необхідність швидкого

входження України у світовий інформаційний простір, стає зрозумілим, що цей процес потребує цілеспрямованого підвищення рівня інформаційної культури фахівців різних галузей, у тому числі й освіти.

Література

1. Барановська О.В. Інформаційні методи навчання учнів / За ред. В.Ф.Паламарчук . – К.: Знання, 1999
2. Бондаренко Е.А., Журин А.А. Состояние медиаобразования в мире // Педагогика. – 2002.– №3
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.:Педагогика,1991
4. Вступ до інформаційної культури та інформаційного права / За заг. ред. М.Я.Швеця, Р.А. Калюжного. – Ужгород: ІВА, 2003
5. Грабова С. Формування основ інформаційної культури //Шкільний світ. – 2002. - №9
6. Демиденко Т.М. Інформаційна культура сучасного вчителя: Навч.посібник. – Черкаси: Вид-во держ. Ун-ту, 2003
7. Жалдак М.І. Педагогічний потенціал інформатизації навчального процесу та проблеми його розкриття // Internet №4, 2001
8. Исаев И.Ф. Инновации в педагогической деятельности преподавателя высшей школы. /Материалы междунауч.-практ. конф., Белгород, 1998
9. Корсак К. Педагогіка нового століття // Рідна школа. – 2001. – №10
10. Лотман Ю.М. Полагаю, будущее – за творчеством // Альма матер. –2000. – №4
11. Послуги і ресурси Інтернету // Пробудись. – 1997. - №78

Л.В.Задорожна

НАВЧАЛЬНІ ФУНКЦІЇ ІСТОРИЧНИХ ДОКУМЕНТІВ

В статье описаны обучающие функции, которые выполняют исторические документы в учебном процессе и на основе которых автором было проведена систематизация методических приемов анализа и использования исторических письменных источников знаний с целью повышения

познавательной активности учащихся и эффективности обучения на уроках истории.

The article is about educational functions which the historical documents play in the educational process. On the basis of these documents the author has made the systematization of the methods of the way of the analyze and the systematization of using of written historical sources of knowledge with the purpose to raise the pupils' knowledge activity and of the efficiency of the education at the history lessons.

Трансформація поглядів на характер і методи викладання історії, що відбулася в кінці ХХ століття спонукає до пошуку нових шляхів організації процесу навчання.

Історія як один із базових навчальних предметів сьогодні має завдання створити умови "для задоволення освітніх потреб...кожному громадянину України" [5,7]. Таким чином, орієнтація сучасної системи освіти на розвиток особистості з одного боку, та на досягнення якісно нового рівня освіченості з іншого, - вимагають створення нових методичних умов навчання, що забезпечували б усебічний розвиток індивідуума та високу якість його знань.

Як відомо, історичні знання формуються передусім завдяки інформації, яку надають історичні документи. Тому висунуте завдання в умовах реформування історичної освіти в Україні не можливо виконати без розробки сучасних методичних засобів використання писемних історичних джерел знань. У розв'язання даної проблеми активно включилися такі українські методисти та вчені-історики, як К.О.Баханов [1], В.О.Комаров [6], С.В.Кульчицький [8], Т.В.Ладиченко [9], В.О.Мисан [11], Ф.Г.Турченко [14;15] та деякі інші. Головну увагу дослідники приділили розробці інноваційних прийомів використання оновленої джерельної бази з історії у процесі навчання. Але перетворення історичних документів з джерела інформації на джерело знань учнів стає можливим тільки за умов впровадження всього спектру відомих методичних засобів у навчальну діяльність школярів. Таким чином, актуалізується проблема систематизації методичних прийомів аналізу та використання історичних документів у шкільній історичній

освіті, яку автор статті пропонує вирішувати за допомогою навчальних функцій історичних документів.

У процесі формування історичних знань писемні джерела, на наш погляд, виконують чотири основні навчальні функції:

- перша - **ілюстративно-інформаційна**, існує на репродуктивному рівні сприйняття інформації, що несе в собі історичний документ;

- друга - **пізнавально-розвиваюча**, в якій на основі історичного документа виконуються завдання, спрямовані на розвиток розумових процесів через пошуково-дослідницьку діяльність учнів;

- третя - **практично-узагальнююча**, дає можливість перевірити рівень сформованості вмінь і навичок учнів в процесі навчання за допомогою історичних документів;

- четверта - **ціннісно-сміслова**, поглиблює патріотичні почуття школярів, виховує найкращі моральні якості особистості.

Для успішної дії кожної функції вчитель має дібрати не тільки найбільш придатні, на його погляд, до використання документи, а й певні методичні прийоми, які б якомога результативніше залучили обрані джерела до процесу навчання.

Добір методичних прийомів для виконання першої функції залежить від вибору вчителем умов та засобів використання історичних документів. Умови можуть бути такими:

- історичний документ виступає як вихідне джерело нових знань, що несе певну інформацію;

- письмове першоджерело або уривок з нього ілюструє теоретичний матеріал, підібраний вчителем, формує в учнів образну уяву;

- документ доповнює або конкретизує тему, що вивчається.

Слід зазначити, що **першу** - інформаційну функцію, найчастіше виконують документи нормативного характеру. Вони надають інформацію лише про історичні факти, а не історичний процес. Таким чином, учні, працюючи на репродуктивному рівні сприйняття, отримують певну

інформацію з проблеми, яка запропонована вчителем для вирішення. Досягти результативності опрацювання документального матеріалу учні зможуть за допомогою бесіди, з подальшими самостійними записами опрацьованої інформації, вибраної з документа у зошитах. Документ, який обирає вчитель для реалізації ілюстративної функції, слугує в першу чергу формуванню в учнів реальних уявлень про період, що вивчається. Тому вибирати слід ті джерела, в яких яскраво і послідовно подається опис відповідних історичних подій. На нашу думку, в процесі ілюстрування слід уникати тексту, де висловлюється особиста точка зору автора, його симпатії та антипатії - це завдання іншої функції.

Реконструкцію історичної дійсності через силу слова дає художня література. Однак із літературних творів може бути використаний тільки матеріал, у якому немає протиріч з історичною правдою, тому що, як зазначає історик С.О.Шмідт, "історичною основою таких творів є першоджерела, тобто пам'ятки часу, що описується або наближені до нього, та історичні твори вчених про цей період" [16,43]. Найбільш цінним серед дослідників методики навчання історії вважається залучення побутового та біографічного матеріалу з літературної пам'ятки, який містить характеристики історичних діячів. Особлива увага звертається на використання творів, що вивчаються на уроках літератури. Через такий інтеграційний зв'язок учні здобувають можливість отримувати цілісні знання як з літератури, так і з історії та закріплювати їх у власній свідомості. Наприклад, яскравий портрет ідеологічних робітників періоду "ждановщини" на Україні подано у вірші М.Рильського, датованому 1961 роком [15,43]. Про глибокі деформації суспільного життя в Україні в післявоєнні роки свідчать уривки з роману Олеса Гончара "Собор". Нищівну критику недоліків соціалістичної системи наводять гуморески Остапа Вишні. До розгляду питання Чорнобильської катастрофи та її наслідків слід залучити твір І.Драча "Чорнобильська Мадонна".

Реалізація третьої умови найчастіше здійснюється через цитування окремих положень з обраних документів. Наприклад, конкретизуючи матеріал Конституції Української РСР 1978 р.,

слід звернути увагу на деякі статті, які доводять укріплення тоталітарної держави і відсутність демократії в Україні. Охарактеризувати ставлення вищого партійно-державного керівництва СРСР до української мови і української національної культури допоможе, наприклад, уривок із спогадів колишнього першого секретаря ЦК КП України П.Шелеста про одне засідання політбюро ЦК КПРС [15,123]. Залучення історичних документів, як засобу конкретизації корисне ще й тим, що воно репрезентує джерела і стимулює учнів до їх вивчення. Методист О.О.Вагін писав: “Конкретизація потрібна в тій мірі, в якій вона сприяє розумінню викладеного матеріалу” [3,85]. Ефективним у цьому випадку є прийом наведення у процесі викладання гасел, властивих певному етапу історичного розвитку: “П’ятирічку за чотири роки!” (1930р.); “Автономію Україні!”, “Вільна Україна у вільній Росії!”(1917р.); “Ради без більшовиків!” (1921р.); “Геть від Москви! Дайош Європу!”(гасло М. Хвильового) тощо.

Засобом конкретизації є також введення біографічного матеріалу в розповідь учителя за допомогою прийому персоніфікації. Наприклад, біографії таких людей, як М.Грушевський, О.Стаханов, Л.Лук’яненко та інших, є яскравою ілюстрацією історичного часу, в якому вони жили, діяли, і на події якого впливали.

Одним із прийомів характеристики тієї чи іншої історичної події, чи особи, є наведення висловлювань видатних політичних та громадських діячів, які допомагають зрозуміти їх прагнення, наміри, ідеали тощо. Наприклад, коли у квітні 1965 року одного з лідерів дисидентського руху Петра Григоренка припинили примусово “лікувати” і тодішній Голова Ради Міністрів СРСР О.Косигін дав вказівку поновити П.Григоренка у генеральському званні, Л.Брежнєв заявив: “Цього генерала я знаю... Рано його відпустили. Жаль.” Таке ставлення керівника радянської влади до дисидентства свідчило про кінець “відлиги” в Україні [15,82].

Таким чином, методичними прийомами, які доцільніше використовувати для реалізації ілюстративно-інформаційної функції, будуть, передусім, коментоване читання, цитування і

добір потрібної інформації для подальшого вирішення поставленої вчителем проблеми.

Друга - пізнавально-розвиваюча функція формується на основі різноманітних завдань, структуру яких в свій час запропонували видатні радянські методисти Л.М.Боголюбов [2], О.О.Вагін [3;4], С.Є.Крол [7], І.Я.Лернер [10] та інші. Питання щодо відтворювання матеріалів джерела наприкінці 50-х років ХХ століття запропонував З.А.Огрізко [12;13]. Типи питань до творчого аналізу документів з'явилися в праці І.Я.Лернера у 1963 році [10]. Вони були спрямовані передусім на ознайомлення учнів з деякими науковими методами дослідження історичних та сучасних явищ. В середині 70-х років О.О.Вагін [3;4] наполягав на впровадженні проблемно-пізнавальних завдань під час роботи з історичними документами. С.Є.Крол [7] розглянув різні типи запитань і завдань, які можна запропонувати старшокласникам в процесі самостійної роботи над текстами у взаємозв'язку з вивченням теоретичного історичного матеріалу. На початку 80-х років методист Л.М.Боголюбов [2] стверджував, що обов'язковою умовою навчальної самостійної роботи над текстом документа є постановка питань та завдань, які визначають напрямок і характер пізнавальної діяльності учнів. Погоджуючись з такими поглядами на типологізацією пізнавально-розвиваючих завдань в процесі навчання історії зазначимо, що всі вони дають можливість вчителю опосередковано чи безпосередньо використовувати історичні писемні першоджерела в процесі викладання.

Таким чином, пізнавально-розвиваюча функція використання історичних документів діє на основі побудови пізнавальних завдань репродуктивного, проблемного, пошукового та творчого характеру за таких умов: питання репродуктивного характеру повинні бути направлені на відтворення фактів, явищ, процесів, що описують документи; питання проблемного характеру повинні спрямовувати учнів на шлях вирішення загальної проблеми до теми через дію важливих розумових операцій аналізу, синтезу, порівняння,

зіставлення, узагальнення, систематизації, доведення, абстрагування, аналогії тощо;

завдання пошукового та творчого характеру спрямовані на поєднання знань теоретичного і документального матеріалу з метою вироблення особистісного погляду на проблему, що досліджується;

усі завдання повинні будуватися на принципах індукції та дедукції; логічності та послідовності; поступовості та системності.

При цьому обов'язковим є також урахування індивідуальних розумових здібностей учнів, тобто завдання мають бути різнорівневими.

Можна зробити висновок, що такого роду завдання спрямовані спонукати учнів до пошуку відповіді на проблему в самому документі, що в свою чергу змушує його знайти джерело та проаналізувати текст повністю. Вимагаючи від себе об'єктивності у побудові відповіді на питання, учень повинен не тільки врахувати час появи того чи іншого писемного джерела, а й порівняти як мінімум три точки зору на проблему: автора документу, автора підручника і свою власну. Це робить процес навчання цікавим, різноманітним, емоційно забарвленим, творчим, а значить безпосередньо розвиваючим, особистісно-зорієнтованим процесом.

Третя навчальна функція - практично-узагальнююча - залежить від рівня узагальнення та форми його виразу, зокрема, конспектування, складання тез, планів, анотацій, таблиць, схем, написання рефератів та доповідей на матеріалах зосереджених в писемних джерелах. Важливу роль у реалізації запропонованої функції відіграє учнівський зошит. Конспектування, складання планів, таблиць, схем не тільки підвищує увагу учнів, але і стимулює розумові процеси школярів, полегшує запам'ятовування нового навчального матеріалу, розвиває письмову мову та вміння фіксувати запропонований документальний матеріал. У сучасних умовах 12 бальної системи оцінювання, тематичного контролю знань та письмового складання іспитів з історії має підвищитись роль залучення методичних прийомів письмової роботи.

Відносно простими й доступними для старшокласників видами письмової роботи є записування цитат, конспектування частини або всього тексту історичного документа. Частіше до цієї роботи залучаються учні під час аналізу статей наукових, політичних та громадських діячів або при опрацюванні деяких державних документів, наприклад, конституції, міжнародних договорів, декларацій тощо. Більш складним, але не менш важливим є такий вид роботи, як складання плану. Систематичне використання, а, краще, поєднання цих методичних прийомів веде до формування у школярів уміння осмислювати текст друкованого джерела, вести відповідні записи, що забезпечує активну роботу всіх без винятку учнів, привчає їх користуватися нотатками, конспектами і тезами, систематизувати їх. В умовах сучасної системи оцінювання такі прийоми допомагають учителю забезпечувати контроль за результатами роботи учнів, поширюють можливості диференційованого підходу до їх навчання, готуючи старшокласників до самостійної пошуково-дослідницької навчальної діяльності. Нотатки стануть у нагоді під час підготовки доповідей, повідомлень, рефератів та інших учнівських робіт. Таким чином, поступово в учнів вироблятиметься звичка зберігати й використовувати власні записи. Ефективність цього процесу безумовно підвищиться, якщо така робота буде проводитись цілеспрямовано, тобто в руслі проблематики тієї теми, що вивчається. Тому записи можна вести в процесі загального аналізу документа, або відповідей на поставлені до нього проблемні запитання. Наприклад, цитати можна використовувати в процесі доведення, аргументації, або обґрунтування окремих висновків. Положення, про те, що I Універсал був актом конституційного значення, яким стверджувалося право українського народу на створення власної держави, доводимо через цитування статей даного документа. Через оголошення положень "Декларації про державний суверенітет 16.07.1990р." учні мають можливість дійти висновку про початок практичного вирішення проблеми державотворення в Україні.

Конспектування для старшокласників буде мати більш практичний характер, якщо виглядатиме як план-конспект, який

сприяє засвоєнню змісту тексту, його головних положень та думок. Активнішої розумової діяльності, ніж при конспектуванні потребує складання тез. Теза - це положення, твердження, яке потребує певного обґрунтування. У процесі виконання таких дій доводиться визначати логічні частини тексту, формулювати основні положення в стислій формі. Як результат, зменшується обсяг записаного матеріалу і скорочуються витрати часу на його запис.

У 60-х роках І.Я.Лернер запропонував рецензування й анотування тексту, як один з видів роботи з історичним документом [10]. Такий прийом розвиває вміння оцінювати писемні джерела, виявляти їх вичерпність, критично ставитися до них, розглядати з різних боків, робити співвідношення змісту та мети. Результатом має бути формування вмінь та навичок дослідницького характеру, які безумовно стануть у пригоді в процесі опрацювання додаткової літератури. Анотація, як коротка стисла характеристика змісту книги, статті або іншого великого за обсягом документа містить у собі зміст роботи, її мету та основні думки автора, суттєво допомагає під час добору та вивчення літератури з того чи іншого питання. Слід звернути увагу на те, що на уроках учні аналізують історичні твори з позиції відповідності їх історичній науці.

Досвід багатьох вчителів показав, що одним із найважливіших прийомів вивчення та повторення історичного матеріалу є складання таблиць і логічних схем. Саме цей процес розвиває у школярів вміння вибирати головне, вчить активно володіти матеріалом. Таким чином, під час опрацювання документів з конкретної історичної проблеми можна запропонувати учням скласти порівняльну таблицю за допомогою текстів декількох документів, текстову логічну схему під час аналізу одного першоджерела.

Результативності ґрунтовної пошуково-дослідницької діяльності творчо налаштованих учнів сприяє аналітичне опрацювання різних джерел історичних знань з метою написання реферату чи творчої роботи. Підготовка учнями доповідей, рефератів і повідомлень на основі вивчення додаткової літератури, залучення й аналізу історичних документів практикується у вигляді індивідуальних завдань до

семінарських занять та в позакласній роботі, що є результатом систематичного удосконалення старшокласниками умінь і навичок самостійного здобуття та інтегрованого використання набутих знань, як теоретичного, так і практичного характеру.

Педагогічна практика свідчить, що навчання успішне там, де процес торкається душі й серця дитини, її почуттів, а оцінка завершує момент пізнання і є його закономірним результатом. Саме через це **четверта** – ціннісно-смістова навчальна функція повинна діяти протягом всього процесу вивчення історичного курсу. За виразом Т.В.Ладиченко: “Учням необхідно навчитися терпимого, толерантного ставлення до іншої точки зору, до людей іншої віри, інших переконань, поваги до загальнолюдських цінностей” [9,29]. На нашу думку, функція буде діяти за таких умов, як:

- залучення краєзнавчих матеріалів до навчання історії;
- залучення джерел особистого походження, так званої мемуарної літератури та літературних пам’яток;
- врахування вчителем при доборі документів внутрікурскових, міжкурскових та міжпредметних зв’язків.

Таким чином, функції, які реалізуються під час використання й опрацювання історичних документів за допомогою названих методичних прийомів виконують всі або майже всі завдання, що передбачені навчальним процесом сучасної історичної освіти. Вони безумовно доповнюють учительський арсенал навчальних засобів, що направлені перш за все на надання навчальній діяльності школярів самостійного характеру.

Результати взаємодії вчителя та учнів через застосування запропонованих навчальних функцій історичних документів повинні бути такі:

- оволодіння школярами міцними знаннями;
- вдосконалення умінь та навичок роботи з джерелами інформації (критично оцінювати факти та діяльність осіб, спираючись на здобуті знання, самостійно здобувати історичну інформацію і працювати з нею, аргументовано відстоювати власні думки);
- розвиток розумових здібностей до аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення тощо;

- формування якостей інтелектуально розвиненої, суспільно адаптованої та патріотично налаштованої особистості.

Запропонована систематизація методичних прийомів надає можливості для подальшої цілеспрямованої та багатопланової розробки методики впровадження, аналізу і використання оновленої джерельної бази з історії в процес навчання.

Література

1. Баханов К.О. Лабораторно-практичні роботи у викладанні історії України. - К.: Генеза, 1996
2. Боголюбов Л.Н. Изучение текущих событий в курсе новейшей истории. - М.: Просвещение, 1977
3. Вагин А.А. Методика обучения истории в школе. - М.: Просвещение, 1972
4. Вагин А.А., Сперанская Н.В. Основные вопросы методики преподавания истории в старших классах. - М.: Учпедгиз, 1959
5. Державна національна програма "Освіта" ("Україна ХХІ ст."). - Київ: Райдуга, 1994
6. Комаров В.О. Методичні умови формування історичного мислення старшокласників. - Кривий Ріг, 1995
7. Крол С.Є. Вивчення творів В.І.Леніна в шкільному курсі історії СРСР. Вид. 2-е, перепод. і доп..-Київ: "Радянська школа", 1976
8. Кульчицький С.В. та ін. Історія України: Підр. для 11-го кл. сред. шк. - К.: Освіта, 1999
9. Ладиченко Т.В. Аналізуючи різні погляди, виробляти власне історичне мислення // Історія в школах України. - 2003. - №3
10. Лернер И.Я. Познавательные задачи в обучении истории. - М.: Просвещение, 1968
11. Мисан В.О. Вивчення писемних джерел на уроках з історії України. Універсали Центральної Ради // Історія в школах України. - 1997. - № 2
12. Огризко З.А. Работа с документами по истории СССР в VIII классе: Из опыта работы. - М.: Учпедгиз, 1959
13. Огризко З.А. Работа с документами по истории СССР в IX классе: Из опыта работы. - М.: Учпедгиз, 1959

14. Турченко Ф.Г. Новітня історія України. Частина перша. 1917-1945 10 клас: Підручник для серед.загальноосвіт.шк. Вид 2-е, виправлене та доповнене - К.: Генеза, 2000
15. Турченко Ф.Г., Панченко П.П., Тимченко С.М. Новітня історія України (1939-2001): Підручник для 11-го кл.серед.загальноосвіт.навч.закл. - К.: Генеза, 2001
16. Шмидт С.О. Памятники художественной литературы как источник исторических знаний // Отечественная история. – 2002. - № 1

М.В.Вікторова

МЕТОДИКА ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ НА УРОКАХ МУЗИКИ

На данном етапе розвитку музикальної педагогіки проблема формування вокально-хорових навичок в процесі навчання є особливо актуальною. Вокально-хорове півення займає особе місце в естетическом и художественном вихованні школярів.

On a present day stage of development of musical pedagogics the problem of forming of vocal-choral skills in the process of pupils' education is the most actual. The vocal-choral singing takes a special place in the aesthetical and artistic pupils' upbringing.

У музичній педагогіці проблемі формування вокально-хорових навичок роботи присвячені дослідження: О.О.Апраксіної, Н.Л.Гродзенської, В.Г.Соколова, М.Румер, Т.Каменської, В.Мухіна, Н.Д.Орлової, Ю.Б.Алієва, Л.А.Хлебнікової, А.Г.Менабені, І.І.Левідова, О.Гаввікова, Е.Алмазові, А.Содейка, А.Рябченко, І.Л.Тугарінова, В.П.Морозова, А.А.Сергієва, А.Лукашина, А.Перепілкиної та ін. Однак, досліджувана проблема у практиці роботи загальноосвітніх шкіл потребує детального розгляду, тому темою дослідження є “формування вокально-хорових навичок в процесі навчання учнів на уроках музики”.

Хоровий спів, включений в загальну систему навчання, повинен відповідати найвищим вимогам навчального предмету.

Основними вимогами є достовірність і науковість знань, відповідність до цих знань; педагогічна спрямованість музичного матеріалу, яскравість художніх образів творів, доступність, систематичність, послідовність, міцність в оволодінні музичними знаннями, уміннями і навиками; свідомість і активність у сприйманні і відтворенні художнього твору, усвідомлення матеріалу, оцінку його і судження про нього, розуміння завдань, вміння розкрити зміст у відповідній художній формі; уміння застосовувати на практиці одержанні знання і новини з метою художнього виконання музичного твору; поєднання колективних занять з диференційним підходом до учнів.

Діапазон і тембр дитячого голосу, звукоутворення, дихання, розспівування, дикція, ансамбль, стрій, і репертуар є складовими елементами хорового мистецтва.

Процес вокально-хорового виховання зумовлюється особливостями дитячого голосу, який по своєму діапазону докорінно відрізняється від голосу дорослого.

Діапазон - це межа звучання дитячого голосу від найнижчого до найвищого звука. Дитячі голоси вчитель повинен знати шляхом індивідуальної перевірки на початку навчального року. Перевірка вимагає від вчителя необхідних теоретичних знань. Від того, наскільки правильно вчитель визначить діапазон дитячого голосу, залежить доля голосу дитини в майбутньому. Щоб оберігати дитячий голос і не допускати його зриву треба дитячі голоси перевіряти щороку, особливо у тих дітей, які мають обмеження у верхньому чи нижньому регістрі.

Під час перевірки дитячого голосу вчителю потрібно з'ясувати тембральні особливості голосів учнів. Тембральна близькість голосів допомагає краще сформувати партію.

У визначенні діапазону і тембру голосу треба орієнтуватись на примарні звуки. Вчителю слід пам'ятати, що у різних голосів різний буде і примарний тон, в якому ясно звучить перший обертон.

Виходячи з примарного тону слід розвивати примарну теситуру з тим, щоб у учнів без всякого напруження, вільно і легко звучав голос в усьому діапазоні.

Типовим недоліком учнів є поверхове, неглибоке (так зване ключичне) дихання, яке зовнішньо виражається у підніманні плечей.

Для розвитку співацького дихання не слід звертатися до відокремлених від звука вправ, оскільки вони малоефективні. Робота дихальних м'язів під час співу тісно пов'язана з роботою гортані і верхніх резонаторів. Тому співацьким дихання стає тільки в процесі фонації.

Правильність співацького дихання залежить від правильності вдиху, який може бути різним залежно від характеру пісні. Перед тим, як співати пісню, що йде в помірному або повільному темпі, треба взяти спокійне, глибоке дихання, коли ж пісня виконується в швидкому темпі, то в диханні і перед початком співу, і між фразами буде швидким. Характер вдиху залежить від виразного диригентського жесту вчителя.

В процесі вокально-хорової роботи над піснею або під час розспівування, вчитель повинен слідкувати за тим, щоб учні набирали повітря безшумно, не піднімаючи плечі, щоб нижні ребра розсувалися трохи вбік і живіт ледь помітно випинав уперед. Вдих рекомендується проводити одночасно через ніс і рот. Під час вдиху в учнів має виникати відчуття легкого позіхання, яке розширює глотку і готує форму резонаторів. З самого початку слід привчити учнів брати дихання за рукою вчителя.

Регулятором тривалості співацького вдиху є довжина фрази. На початковому етапі важливо вибирати твори з короткими музичними фразами.

Якщо музична фраза виявилася для учнів надто довгою, то у процесі розучування її можна трохи прискорити, а потім сповільнити до потрібного.

Під час вдиху необхідна невелика затримка дихання, потім починається поступовий вдих. Відсутність моменту затримки дихання, потрібної для накопичення необхідного тиску під голосовими складками, викликає інтонаційно неточний звук.

Найбільш складним у співацькому диханні є економне вдихання під час співу, розподіл повітря на цілу фразу. В учнів

повинно бути таке відчуття, ніби вони не вдихають повітря під час співу, тобто відчуття “опори” на диханні. При збереженні під час співу вдиху, вдихального відчуття голос звучить, незалежно від нюансу, соковито й наспівно. І навпаки, спів на залишковому диханні позбавляє звучання цих якостей, робить його без тембровим і в’ялим.

Слід домагатися того, щоб учні до кінця доспівували кожну музичну фразу пісні. Вимога доспівувати мелодію красивим звуком до кінця фрази не передихаючи, підтримана показом руки вчителя, завжди дає хороші наслідки, якщо таке завдання посилене учням. Конкретне, зрозуміле завдання допомагає учневі організувати своє дихання.

Вчителю слід враховувати, що при голосному співі порушується злагоджена робота співацького апарату: дихання стає напруженим, судорожним, м’яке піднебіння – пасивним, голосові складки втрачають пружкість і рівномірність коливання. Щоб уникнути напруженого, форсованого звучання, не слід вдихати надто багато повітря. Надмір повітря, тиснучи на складки, призводить до неточної інтонації. Від перебору повітря виникає м’язове напруження в голосовому апараті, у тому числі й зажатість артикуляційних органів, що веде до порушення дикції, швидкої втомлюваності.

Співацька дикція - це якість, розбірливість, правильність вимови тексту у співі. Вона є наслідком знання і розуміння тексту, відчуття музичного образу і бажання донести його до слухачів, систематичної роботи над словотворенням.

Вокальна дикція вимагає активності артикуляційного апарату, який складають такі голосоутворюючі органи: губи, язик, м’яке піднебіння, щелепи, гортань з голосовими складками, зуби. Млявість артикуляції (малорухливі губи, язик, нижня щелепа, мало відкритий рот) є однією з основних причин поганої дикції при співі – голосні і приголосні не мають необхідної якості та чіткості, звук набуває одноманітного й невиразного характеру. Спостерігається в процесі вокально – хорової роботи інший недолік – перебільшена дикція учнів, яка позбавляє голос необхідної вокальності. При цьому деякі учні не співають, а ніби декламують текст пісні.

Вчитель повинен знати механізм вимови, щоб контролювати дії учнів, зустрівшись з невірною вимовою, показати і пояснити учням техніку утворення звука. Зокрема, при вимові голосної “а” - нижня щелепа опускається і рот розкривається найсильніше, на “у” - губи витягаються, на “о” - рот повинен мати форму овалу, тощо. Залежно від характеру пісні вимові приголосних може бути твердою або м’якою. Деякі приголосні (наприклад, “Р”) треба здовжувати, наче подвоювати (рр....), деякі промовляти коротко (с, ш, т), особливо наприкінці слова.

Учні, в процесі роботи над піснею, часто не чітко вимовляють приголосні, що замикають слово. У таких випадках, крім пояснення і показу, дуже допомагає диригентський жест точного і легкого зняття звука.

В процесі вокально-хорової роботи вчителю треба поступово підводити учнів до засвоєння основного правила вокальної орфоєпії: приголосний звук, що замикає склад, відноситься при співі до наступного складу, даючи голосному звуку свободу і час для звучання.

Учні, як правило, погано відкривають рот при співі, у них малорухлива нижня щелепа, напружені м’язи, які її піднімають, що стає причиною горлового призвуку, при затиснутій нижній щелепі неможлива хороша вокальна дикція, оскільки ротова порожнина мала для формування вокальних голосних.

Щоб учні під час співу добре відкривали рота, треба щоб вони розуміли смисл слів, виділили головне слово, яке визначає смисл фрази. Затискування щелепи нерідко має психологічні причини: сором’язливість, страх, тому велике значення має доброзичлива атмосфера на уроці.

Вірного відкриття рота домагаються на голосних “а”, “о”, “у”. Корисні вправи на дай, най, гай, май. Сполучення “ай” примушує добре відкривати рота, опускаючи нижню щелепу. Можна використати такий прийом: легким натиском пальця на підборіддя допомогти нижче опустити нижню щелепу. При неодноразовому повторенні цього руху опускання щелепи стає звичним рухом.

Правильне уявлення про примарні тони, зону примарного звучання, перехідні звуки, звуковисотний діапазон дитячого голосу дозволить учителю відзначити найбільш зручну ділянку звуковисотного діапазону для співу, обрати навчальний репертуар, який сприяє розвитку дитячого голосу, допомагає управляти тембром за рахунок використання оптимального регістрового режиму та досягти максимального звуковисотного і динамічного діапазонів при вільному, без перенапруження звукоутворенні.

Примарні звуки – це такі співацькі звуки, які серед інших звуків звучать найбільш природно і вільно. З точки зору фізіологічного механізму звукоутворення при співі примарних звуків у роботі голосового апарату виникає природно. На примарних звуках легше настроїти голос на звукоутворення в будь-якому регістрі, у залежності від педагогічних завдань.

У дитячому голосі, так як у дорослих, можна знайти примарні звуки, які розташовані приблизно в середині його звуковисотного діапазону.

У більшості дітей, до початку мутаційного віку, зона примарного звучання знаходиться в першій октаві (фа 1 – ля 1). З цих звуків рекомендується починати розспівування учнів.

По природі голосу дітям властиво використовувати натуральні регістри з ярко виразним переходом грудного голосу в фальцетний.

Перехід голосу з одного регістру в інший розташований у діапазоні

ре 2 – фа дієз 2 (ре 2 – ре дієз 2 для альтів і фа 2 – фа дієз 2 для сопрано).

Перехідні звуки в голосі дітей можуть бути яскраво виражені, а можуть залишатися непомітними.

Перелом у голосі при співі звукорядів настає тоді, коли грудний регістр досягає межі свого напруження. Надмірне напруження в голосі при співі грудним регістром з'являються за кварту до перехідних звуків. Слід свідомо вже при підході до них, приблизно за кварту до перехідних звуків, полегшувати звук за рахунок послаблення динаміки і пом'якшення атаки звука.

Звуковисотний діапазон – звуковий об'єм голосу від самого нижнього до верхнього звука.

Голосові складки кожної дитини мають свої рамки по частоті, в залежності від анатомічної будови голосового апарату, тренування в співі.

Нижню межу голосу можна установити шляхом виконання поступового звукоряду. Установлення верхнього звукоряду залежить від засобу вимірювання звуковисотного діапазону.

Дитячі голоси в процесі росту організму постійно змінюються.

Діапазон дитячого голосу характеризується не тільки його широтою, але й висотним розташуванням.

У багатьох випадках у дітей в 10 річному віці, в процесі оволодіння технікою звукоутворювання, в різних регістрах можливі такі показники:

- для сопрано до 1 – до 3 або сі – сі бімоль 2;
- для альтів до м – до 2 або мі м – мі 2.

Альти і сопрано можуть зустрічатись як серед дівчат, так і серед хлопців.

Показники звуковисотного діапазону дітей у більшості випадків приводяться окремо для хлопців і дівчат.

При правильній настройці голосу на відповідне теситури регістрове звучання, загальний діапазон його буде значно ширше, тим більш при систематичному тренуванні, незалежно від віку.

В навчальний репертуар, особливо на початку, слід включати твори з вузьким діапазоном (2 – 3 звуки) в межах звукоряду ре 1 – до 2 поступово розширювати його на наступних етапах роботи (індивідуально).

Таким чином, поступове розширення звуковисотного діапазону дитячого голосу неможливо вважати віковою властивістю. З віком його об'єм зростає.

Характеризуючи розвиток дитячого голосу, слід визначити, що зміни його основних характеристик належать до зростання сили голосу і збагаченню тем. Якщо учням важко співати високий звук, то вони використовують динаміку, яка не відповідає рівню розвитку його голосу. Основними критеріями

правильного використання динаміки і висоти звука є відсутність в'ялості або зайвого напруження в голосі учнів.

Правильного звукоутворення, тобто співу вільного, в міру активного, без форсування та зайвого напруження, і близькій вокальній позиції, дзвінкого, округлого, з відповідним співацьким вібратор слід домагатися при будь-якому реєстровому режимі роботи гортані.

Умовами, які допоможуть настроїти голоси учнів на фальцетне звучання є:

- динаміка – від піанісімо до меццо-піано;
- тип голосного – у, а;
- засіб артикуляції – губи злегка витягнуті вперед; помірне відкривання рота, гортань зберігає настрой, отриманий під час вимови голосного у;
- спосіб звуковедення – легке стаккато, яке переходить в легато;
- основний емоційний зміст – ніжно, весело.

Рекомендуються вокальні вправи, які створюють відповідні умови для роботи гортані.

Вправа 1.

Вправа виконується легким звуком на стаккато. Вправу потрібно починати в примарній зоні (соль 1 – ля 1) на голосний у.

Мета: активізувати змикання голосових складок у момент атаки звука, що лежить в основі правильного звукоутворення.

Потрібно в процесі роботи добиватися яскравого і разом з тим короткого звука.

Легкість стаккато забезпечується м'якою атакою звуку, на що слід постійно звертати увагу.

Пояснюючи учням завдання, використовуємо різні образні порівняння, зрозумілі їм.

Такий спосіб звукоутворення виключає появлення м'язових напружень та невірне формування звуку.

Наступна вправа починається за принципом першої, але має продовження: перехід від короткого звука до довгого співу.

Рекомендується повторювати декілька разів по полутонам вверх і вниз у діапазоні (соль 1 – до 2).

До голосного у можливо додати о, а.

Вправа 2.

Мета: перенесення активного змикання верхніх частин голосових складок, тобто голосових складок, природно виникаюче при співі стаккато, на послідовне за ним легато.

Кожен голосний звук виконується з різною емоційною виразністю. Учні повинні визначити настрій у виконанні вчителя та самі проспівати так.

На останньому звуці вправи, силу голосу краще не змінювати, що створить оптимальні умови для тренування дихальних м'язів.

Настройка голосу на правильне звукоутворення не тільки у фальцетному, але і у будь-якому регістровому режимі повинна йти у відповідній послідовності: легке стаккато, яке переходить в протяжний звук. При цьому діє наступний фізіологічний механізм: звуковий імпульс стаккато органічно призводить у рух разом з голосовими складками голосові м'язи; після атаки звук переходить в кантилену на тій висоті тону, то при цьому використовується вже отримана форма руху різних м'язових груп. Стаккато допомагає активізуванню дихальної функції, що забезпечує рівномірність виходу підкладного повітря, також оптимальний рівень сили звуку на легато.

Відриваючий спів не допускає м'язових затискань і є відправною крапкою для правильного звукоутворення. Початковий уривчастий звук, переведений на протяжний звук, дає позитивний результат при формуванні необхідних якостей співацького звуку та кантилени.

Такі вправи є методом настройки голосів учнів на правильне звукоутворення.

Вправа 3.

Мета: збереження отриманого настрою гортані на різних голосних, тобто уміння вирівнювати голосні при зміні висоти тону.

Найкращі якості голосу проявляються при співі в близькій вокальній позиції, що контролюється відчуттям резонування маски. Важливе значення має спосіб артикуляції голосних: переднього (губного) та заднього (глоткового) укладу.

Для успішних занять співами необхідно створити благоприємні умови. Треба налагодити нормальну співацьку функцію, установити природну взаємодію між окремими органами, яка дозволить всьому голосовому апарату працювати з найменшим напруженням. Це досягається при вихованні вокальних навичок.

Розвиток голосів учнів залежить від того, наскільки правильно учні користуються голосом. У зв'язку з цим необхідно зупинитися на основних причинах, порушуючих нормальну роботу голосових органів.

На початковому етапі учні співають у будь якій теситурі: високій або низькій. Учні самостійно співають високі звуки зовсім не володіючи належними навичками. Зловживання верхніми нотами, форсування голосу порушують нормальну функцію голосових органів, викликають перенапруження і перевтомлення.

Успішність занять залежить від правильної їх організації. Щоб створити необхідний режим занять, необхідно враховувати фізіологічні особливості (вікові, індивідуальні).

Під час співу в активну роботу включаються всі органи, приймаючі участь в голосоутворенні. Недостатня або велика активність одних органів може спричинити перенапруження або порушення в роботі інших органів.

Співаки швидко стомлюються, тому режим занять повинен будуватися з урахуванням цієї особливості.

Заняття з учнями співами не повинні перевищувати 30 хвилин з перервами. До дітей слід підходити з особливою обережністю, враховуючи зростання голосових органів, слабкість м'язів, швидко стомленість нервової системи. Діти не можуть довго бути уважними та активними, тому вчителю слід змінювати види діяльності на уроці.

Учитель повинен пам'ятати, що всі зміни, які трапляються в організмі дитини, впливають на її голос. При деяких захворюваннях серця, легенів співати дітям не рекомендується. Голоси добре звучать тоді, коли співаки здорові, від цього залежить якість занять.

ОСНОВНІ ФОРМИ РОБОТИ НАД ДИКЦІЄЮ В ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ НА УРОКАХ МУЗИКИ

В статті розглядаються питання розвитку вокально-хорових навичок. Виділені принципи підбору вокальних вправ, методи роботи над вокальними вправами. Стаття адресована майбутнім учителям музики.

The article deals with the questions of vocal-choral skills. The principles of vocal exercises' selection, methods of working at vocal exercises are underlined. The article is addressed to the future music teachers.

Робота над розвитком навичок правильної чистої мови – це одне з найважливіших завдань вокального виховання молодших школярів. Основною якістю є розбірливість. Вона досягається завдяки правильній вимові окремих звуків мови, дотриманні словесного та фразового наголосу, ритму, темпу, гучності, чистоти, гнучкості й тембру голосу. Така складність мовного акту потребує планомірної роботи над мовою школярів на уроках співу.

Словесний текст пісень складається з різноманітних сполучень голосних і приголосних звуків, і, щоб його проспівати виразно, правильно, дзвінко, голосовий апарат повинен бути гнучким.

З перших занять співаки і читці мають потребу в розвитку не тільки артикуляційного апарату, але й слуху, дихання, голосу й почуття ритму, тобто усього того, що необхідно у мовленні й у співі. В інтонації розмовної мови є основні елементи музичної мови: зміна ритму, інтенсивності звуку, його висоти. Подовжена співоча мова, яка насичена емоцією, дає учням можливість повніше почути характер звучання кожного голосного та приголосного звуку й тим самим більш свідомій вимові слів у розмові.

Але враховуючи те, що розмовна та співоча вимови мають багато спільного, не слід забувати, що вони мають і свої особливості. У розмові голосні короткі, а у співі – співучо –

протяжливі; у розмові приголосні створюють перерви в звучанні голосних звуків, а у співі приголосні зливаються з голосними, не перериваючи їх співучості. У співі кожен голосний (наголошений та ненаголошений) завжди звучить і не зникає зі слуху. Робота артикуляційного апарату також має свої особливості: в мові більш активно діють зовнішні органи (губи, нижня щелепа, ротова порожнина), у співі: язик, м'яке піднебіння, гортань. Взагалі роль гортані й м'якого піднебіння в співі значна. В гортані виникає співацький звук. У процесі роботи гортань займає нижче положення, ніж у стані спокою чи під час мовлення: її форма змінюється залежно від вимовленого голосного. У співі м'яке піднебіння активно підняте й утворює так зване склепіння. Свідомо керуючи роботою язика, губ, нижньої щелепи, ми впливаємо на характер рухів гортані, м'якого піднебіння. На практиці такий взаємозв'язок очевидний: затиснута нижня щелепа викликає скованість рухів гортані, що призводить до появи "горлового" (вокально-неправильного) звуку.

Щоб розвинути природні якості дитячого голосу на початковому етапі формування співацького звукоутворення, рекомендується використовувати скоромовки та мовні вправи. Треба підбирати їх таким чином, щоб невимушена, виразна вимова голосних та приголосних звуків викликала б завдяки певному укладу артикуляційного апарату, необхідний за якостями звук у співі – легкий, дзвінкий, сріблястий, а тим самим спрямовувала б вироблення початкових співацьких навичок у вірному напрямку.

Будувати початкову роботу в оволодінні навичками співу слід з найбільш вокальної голосної, тобто з тієї, яка природніше й краще інших відтворюється в звуках, від неї переходити до інших голосних.

При формуванні голосних важливим є їх вирівнювання спочатку в межах області так званої примарної зони, тобто найбільш природно звучних нот, а в наступному вокальному розвитку і на більш широкому діапазоні.

Візьмемо, наприклад, питання про розкриття рота – його форми і розміри, положення язика, задньої частини порожнини рота (зіву), м'якого піднебіння, нижньої щелепи при голосній

“а”. Багато недоліків у звуці початківців відбувається через відсутність належних навичок, через невміння правильно організувати головний резонатор. Те, що відбувалось у звичних умовах мовного автоматизму не відповідає новим вимогам. Таким чином, мовний автоматизм повинен порушитись і замінитись вокальною основою.

Сприятливі умови для вірної роботи співацького апарату дозволяють засвоїти школярам необхідні для художнього співу навички й прискорити тим самим їх музичний розвиток.

Кожен звук мови має певну силу звучання. Якщо вимовити підряд голосні звуки, можна помітити, що “а” голосніший, ніж “і”, “у” тихіший ніж “е”. Для співу важливо, щоб голос звучав однаково, рівно за силою від найнижчого до найвищого звуку. Щоб запобігти строкатості звучання голосних у мовленні й співі, застосовується метод “округлої” манери звучання, що сприяє вирівнюванню звучання голосних. Завдяки цьому голос набуває динамічної рівності, плавності, звучить без поштовхів.

На практиці звуки округлюються шляхом прирівнювання звучання до одного з них – “спрямовуючого”. Таким звуком може стати голосний “у”. Використання його допомагає формуванню звука в головному регістрі й у той же час стимулює грудне резонування. На голосному “у” голос співака завжди звучить вільно і ясно. Виразна вимова цього голосного у мовленні допомагає формувати артикуляційний апарат таким чином, що при вокалізації утворюється округлений, прикритий, правильний у співацькому розумінні звук. Співати звук “у” потрібно легко, ніжно, а не насичено. Для цього форма роту при його вимові не повинна бути витягнутою в трубочку, губи не витягуються, а тільки трохи звужуються. Готовий резонатор при співі “у” збільшується в своєму обсязі.

Рекомендуємо починати роботу з розспівок – скоромовок, де частіше зустрічається голосний “у”. А також “у” в поєднанні з “о”, за допомогою якого при вокалізації також утворюється округлий звук.

Неточна вимова голосних у мовленні й співі призводить до появи недоліків. Скажімо зайвий так званий горловий

призвук, який є наслідком напруженої вимови голосних, може виявитись у вимові всіх голосних, крім “і”. Тому, що “і” порівняно з іншими голосними вимагає незначного відкриття рота на нижній і середній частині діапазону у всіх голосних, однак на високих нотах таким способом відтворювати його дуже важко і при тому він виходить вузьким і пласким. Необхідно в цьому випадку досягти більшого розкриття рота, прагнути хоч у меншій мірі наблизитись до позиції голосного “а”.

В такому разі цей голосний і обирається як спрямовуючий. А в поєднанні з “о” звук “і” буде не тільки близьким але й прикритим одночасно.

Правильна, точна і чітка вимова голосних у запропонованій послідовності допомагає вирівняти й округлити звучання дитячого голосу, розвинути його природні якості. Однак, скоромовки складаються не лише з голосних, але й з приголосних звуків. Таким чином, складаючи ряд найуживаніших приголосних на початковому етапі співацького виховання молодших школярів, потрібно крім вокальних якостей приголосних, враховувати ще й їхню акустичну природну ступінь чистоти вимови (наявність або відсутність шумового або голосового компонентів), твердість – м’якість.

Зі складу приголосних на початковому етапі доцільно виключати “г”, “к”, “х”, тому що вони задньоязикові, їх вимова пов’язана з загальною частиною глотки. Спів цих приголосних на початковому етапі може викликати появу “загнаного в потилицю” звука, що у співі не припустимо. Звуки “п”, “ф”, “с”, “т”, “ш”, “ч” – це звуки, при вимові яких більше шуму; “ж” – як приголосний, вимова якого ускладнюється участю не тільки передньої частини язика, а й середньої.

Отже залишаються: “б”, “в”, “д”, “м”, “н”, “л”, “р”, “з”. Вимова вибухової дзвінкої приголосної “б” активізує роботу губ.

Приголосні “д”, та “р” активізують роботу кінчика язика.

Якщо недоліки пов’язані з недостатньою рухливістю артикуляційного апарату, його скованістю, корисними будуть

різні скоромовки. Які складаються з сонорних приголосних у сполученні з голосними.

Вироблення у співі правильної та вільної артикуляції мовних звуків – це необхідна умова на початковому етапі вокальної роботи. Долаючи нечіткість вимови, пов'язану з недостатньою рухливістю губ, язика, нижньої щелепи, ми впливаємо у певній мірі й на емоційність виконання твору. Правильне розв'язання проблеми визначить надалі успіх співацького і мовного виховання учнів.

Скоромовки – це жартівливі вислови, побудовані на навмисно ускладненій вимові ритмічного чи ритмізованого тексту, скомпонованого з важких звуків та звукосполучень, які вимовляються у швидкому темпі.

Швидкий темп вимови важких слів у незвичному, нетиповому їх поєднанні призводить до перекручення слів, спотворення тексту, що викликає сміх у дітей.

Скоромовки – це надзвичайна знахідка народної логопедії, адже їхня мета – формування чистого й правильного мовлення, закріплення артикуляції важких звуків та розвиток мовленнєвого апарату. Народна педагогіка потурбувалась, щоб на кожний звук, який опановує учень, у нагоді стала й відповідна скоромовка.

Скоромовки невеликі за розміром (можуть бути однорядкові), в кожному слові яких повторюється лише один звук, чергується тільки тверда та м'яка його вимова.

Чимало скоромовок із складним поєднанням відразу кількох важких звуків – шиплячих, свистячих та звука [р].

У народній логопедії можна знайти скоромовки з незвичайним поєднанням голосних звуків.

Цінними для розвитку у учнів діалогічного мовлення є скоромовки, побудовані у вигляді діалогу, прямої мови.

Скоромовки доцільно використовувати в роботі з учнями на кожному уроці. Пропонуються нескладні за текстом скоромовки на звуки [к], [в], [с], [б], [п], [з] та голосні.

Скоромовки – діалоги рекомендуються зі звуком [р] у складному поєднанні з іншими звуками. Наприклад, “Всіх скоромовок не перемовиш, не перевискоромовиш”.

Заучування та повторення скоромовок обов'язково необхідно вносити до плану уроку. У ньому визначаються конкретні мовленнєві завдання, розвивальний потенціал скоромовки, записують її текст.

З метою закріплення вимови звуку [р] у сполученні зі звуком [т] та твердої і м'якої вимови звуків [т], [т']; [п].

Використання вправ є необхідною умовою розвитку вокально-технічних навичок, без співу вправ неможливо досягти високого технічного рівня. Вокально-технічні навички в сукупності є засобом художньої виразності. Вони відпрацьовуються на вправах, а закріплюються, збагачуються і удосконалюються при роботі над художніми творами.

Обов'язковою умовою формування і досконалості вокальних навиків є вокальні вправи. Вправи – це багаторазове повторення організованих дій, які направлені на покращення якості їх виконання.

Вправи обов'язково виконуються на початку вокальних занять, вони служать цілям формування і розвитку навичок, “розігрівають” голосовий апарат, тобто фізіологічно готують його до роботи. Тому частина уроку індивідуальних і хорових занять, яка складається з вправ, називається розспівуванням.

Сила голосу при виконанні вправ повинна бути середньою, меццо-форте. Початкові вправи у примарній зоні треба виконувати рівним по силі звуком. Важливо знайти оптимальну силу звука. Спів на форте приведе до форсування голосу. Також не рекомендується співати звуком, сила якого нижче оптимальної.

Спів вправ рекомендується починати з примарних звуків – найбільш природно, красиво і без напруження звучачих нот у діапазоні учнів.

Перші вправи виконуються на найбільш зручному для учнів голосному звуці, який по своєму звучанню відрізняється серед інших голосних. На цьому голосному учні лише засвоюють елементи вокально-технічних навичок, викладач досягає необхідного вокального звучання у учнів.

При підборі голосного викладач аналізує загальне звучання голосів учнів. Якщо голос звучить глухо, темно, корисно використовувати вправи на дзвінкі голосні “і”, “е”, які

сприяють близькому звучанню. І, навпаки, якщо голос звучить близько, відкрито, то слід починати з голосних “о”, “у” або округлого “а”. Необхідно враховувати різні призвуки, темброві особливості голосу. При горловому призвуку, голосні “а”, “о”, “у” допоможуть звільнитися від них. При носовому призвуку рекомендуються вправи на голосні звуки “о”, “у”.

Голосні звуки значно активізують роботу артикуляційних органів ротової порожнини.

Існує декілька видів вокалізації, з них найбільш корисні: на легато і на стаккато.

Спів на легато буває не тільки при вокалізації, він може бути і манерою виконання творів з текстом. В цьому випадку мова йде про кантилений спів.

Вправи на легато є основним засобом відпрацювання кантилени, яка зв'язана з рівномірним, правильно організованим видихом. Тому вправи на легато допомагають розвивати співацьке дихання. При такій манері співу легше переносити потрібне звучання з одного звука на інший.

Спів на стаккато пов'язаний з активним змиканням голосових складок. Він активізує їх роботу, сприяє засвоєнню чіткої атаки і тому корисний при сиплому звуці.

Спів з закритим ротом на сонорний звук “м” здійснюється при зімкнутих губах. Ця вправа виконується на середньому діапазоні голосу. Вона настраює на головне звучання.

При виконанні вправ треба слідкувати за чітким зняттям звука і за активною вимовою приголосних у кінці слів.

Особливу цінність при вокальному навчанні мають вправи з низхідним мелодійним рисунком. Вони сприяють розвитку головного звучання на нижню половину діапазону.

Засвоєння мажорного і мінорного звукоряду є необхідним розділом нотної грамоти.

Вправи мають за мету правильно організовувати і удосконалювати вокальну функцію. В процесі занять треба ставити вокально-технічні завдання: організація дихання, атаки, звуковедення, опори звука, робота регістрів, розширення співацького діапазону.

Вправи рекомендується використовувати згідно з поставленою метою, варіювати у залежності від індивідуальних особливостей учнів. Їх треба розташовувати так, щоб вони сприяли виявленню необхідних якостей співацького звуку.

Заняття з хором звичайно починається з розспівування, яке виконує подвійну функцію:

- розігрівання та настройку голосового апарату учнів з метою підготовки їх до роботи;
- розвиток вокально-хорових навичок з метою досягнення краси та виразності звучання співацьких голосів у процесі виконання хорових творів.

Використовуючи ланцюгове дихання при дотриманні невеликої сили голосу, співаки повинні держати звук та уважно, прислухаючись один до одного зливатися з усіма голосами в унісон по висоті, силі і тембру.

Наступний етап розспівування має за мету відпрацювання м'якої, але точної атаки за рахунок легкого, але в міру активного змикання голосових складок.

Цьому буде сприяти виконання вправ з нюансом піано або меццо-піано при звукоутворенні по типу легкого стаккато або нон легато.

При співі голосних на стаккато слід звернути увагу хористів на те, щоб не було в момент атаки призвука приголосного х, а при співі легато – прагнути до визначення переходів з одного звуку на інший, але треба контролювати, щоб спів був без поштовхів.

Робота над розвитком динамічного діапазону ведеться з перших вправ. Воно починається з використання середньої сили звучності меццо-піано-меццо-форте, яку треба зберігати постійно при співі вправ на будь-якій ділянці діапазону.

Потім ставиться завдання оволодіння нюансами піано, або форте.

Спочатку використовується постійна сила голосу в межах кожного нюансу при їх контрастному порівнянні, а потім вводяться рухливі нюанси, тобто поступові зміни сили голосу: крещендо і димінуендо.

Рухливі нюанси крещендо і димінуендо у виконавській практиці вважаються самими складними.

Одним із завдань у роботі над тембром – є вирівнювання звучання голосів на всьому діапазоні за рахунок згладжування реєстрових переходів. Для цього використовуються різні вправи, але при виконанні відповідної послідовності в структурі їх мелодики: спочатку поступові звукоряди, потім стрибки при поступовому їх розширенні, арпеджіо.

Рухомість голосів у хорі відображається в темпі виконання вправ і творів. На початку вокальної роботи використовуються повільні темпи. Потім ті ж вправи використовуються більш повільно, а потім більш рухомо.

У процесі зростання темпу вправ або виконуємих творів виникає тенденція нечіткості у переходах з одного звуку на інший. Треба пам'ятати, що більш складними в цьому зв'язку будуть вправи на вокалізацію, тобто розспівування одного голосного на декілька звуків або цілу музичну фразу.

Подальші подібні вправи повинні складатися по принципу збільшення музичних фраз, це буде сприяти тривалості фонаційного видиху. Постійне прискорення темпів буде активізувати роботу всіх органів, що є основою успішного розвитку рухомості голосів.

В процесі прискорення темпів необхідно пам'ятати правило: чим швидше темп, тим легше повинно бути реєстрове звучання голосу за рахунок меншої працюючої маси голосових складок.

Вправи повинні використовуватись у відповідній послідовності. Крім того, одна окрема вправа може вирішувати цілий комплекс завдань. Наприклад, вправа на одному звуці стаккато:

- управляє відповідною атакою звуку;
- активізує змикання голосових складок;
- уточнює інтонацію;
- формує навички утримання тону на одній висоті, однаковим по силі голосом або з різними нюансами, що тренує співацьке дихання;
- звукоутворення на стаккато також тренує і активізує дихальну мускулатуру;
- формує правильну артикуляцію того чи іншого голосного;

- формує навик співу по руці диригента;
- дає поняття про спів активним звуком з нюансом піано.

Одну і ту ж вправу можливо вчити з різною динамікою, темпом, звуковисотним розташуванням, характером звуковедення.

Вокальна робота в хорі крім художніх завдань, повинна бути направлена на розвиток співацьких голосів учнів. Дуже важливе уміння учителя так організувати співацьку діяльність учнів, щоб вона виконувала виховну, розвиваючу, навчальну функції.

Г.О.Зброй

МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ В СІМ'Ї

В статье раскрываются специфические формы и методы музыкально-эстетического воспитания детей в семье, активной помощи школе, соблюдение принципа приемственности в решении совместной программы музыкально-эстетического развития личности.

Musical & esthetics bringing up a family consists of the development of specific approaches & methods, active participant in school life and observing the principles of succession in the realization of joint programme on musical & esthetic development of fly personality.

Цілісний морально-естетичний підхід до явищ життя і мистецтва – результат тривалої, копіткої і індивідуальної роботи з дитиною, яку в першу чергу виконує сім'я з її неповторним у кожному випадку досвідом і традиціями виховання, складеним побутом, духовними інтересами.

Формуюче і розвиваюче значення сім'ї очевидне. Створена в найбільш загальних своїх особливостях особистість дитини, з якою зіштовхується педагог в дошкільній дитячій установі або з початком занять у першому класі, є перш за все результатом діяння виховного середовища. Особливо значне морально-естетичне діяння сім'ї від народження дитини до юнацького віку. Сім'ї притаманне відношення до дитини зі всієї цілісності його індивідуальних здібностей і в зв'язку з цим у

комплексному впливі на неї. На відміну від школи, переважне значення сімейного виховання у великих можливостях урахування здібностей, інтересів і захоплень дитини. У процесі такого виховання здійснюється синтез самих різноманітних вражень, які впливають на свідомість як безпосередньо в сім'ї, так і в школі, на вулиці, в колі товаришів [9].

Сучасна сім'я активно, хоча іноді і безсистемно, прилучає молодь до художніх та естетичних цінностей. Їй однаково близькі естетичні елементи відношення як до мистецтва, так і до побуту, природи, спілкування, пізнання, трудової діяльності і т.д. Таким чином, в синтезі різноманітних елементів естетичного діяння сім'я має безсумнівні переваги.

Музичне виховання в сім'ї має глибокі історичні коріння. Виникло в епоху Петра, у другій половині XVIII століття, воно увійшло в коло виховання дворянських сімей, навіть середнього стану. Більш того, уміння володіти яким-небудь інструментом стає обов'язковим. Відомий в той час композитор М.І. Бернаді у 1844р. відмічав, що кожна дівчина вчиться грати на фортепіано.

Домашні заняття музикою, які починалися ще до вступу у школу і продовжувалися потім паралельно шкільним заняттям, грали значну роль у прилученні до музики молодих людей XIX і початку XX ст., виховувало в них любов до музики, до мистецтва [6].

Світова теоретична думка наділяла питанням сімейного музичного виховання велику увагу. Д.І.Писарєв, Н.В.Шелгунов, В.П.Острогорський, А.І.Пузереvський, А.Н.Юдін, В.В.Демонський зробили ряд висновків:

- домашнє музичне виховання не повинно зводитися лише до навчання гри на музичному інструменті. Велику увагу слід приділяти вихованню естетичних потребностей, смаків, інтересів у дітей, розвитку їх творчих здібностей, формуванню соціальних почуттів і прагнень;

- повноцінне музичне виховання у сім'ї припускає керівництво з боку батьків;

- у домашньому музичному вихованні, як і у вихованні взагалі, дуже важливе урахування вікових особливостей дітей [6].

З виховання і пізнання краси починається виховання емоційної культури, виховання почуттів.

Якими повинні бути в майбутньому наші діти? Ми бажаємо їх бачити всебічно гармонійно розвинутими, поєднуючи в собі моральну чистоту, фізичне удосконалення: бажаємо, щоб вони мали творчі здібності [8].

Кількість вихователів, розмірковуючи про те, як краще підготувати дитину до майбутнього життя, як навчити її бути щасливою розподіляють різні сторони виховання: розумового, фізичного, морального та естетичного на головні – основні та другорядні, на необхідні та не обов'язкові, забуваючи про те, що кожен з них буде особистість.

Батьки, дійсно розуміють, що для життя, для праці, для щастя людини потрібні знання та наука. Але не завжди сім'я докладає зусилля для естетичного виховання дитини і вважають, що без музики, без картин, без поезії можна жити, а високе мистецтво потрібно тільки обдарованим і талановитим дітям. Деякі батьки вважають, що сталевар, льотчик, геолог повинні знати досконало тільки те, що необхідно для їх роботи і невтомно в ній удосконалюватися. Інше – бажано, але не зовсім обов'язкове. Відправляючи дитину до школи такі батьки поспішають огородити її від цих занять, розмірковуючи таким чином: “Малює наш син як усі, - Репін з нього не вийде, слух у нього поганий, Чайковський з нього також не вийде.” Потрібно більш уваги звертати на такі предмети, як математика, хімія, фізика. Нажаль, батьки не розуміють, що лишають дитину самого головного, забувають про значення творчості для самої дитини, як форми самоствердження і самопізнання, зміцнення віри в своє “а що я можу?”, без якої не стати дитині яскравою особистістю.

Інші батьки, помітивши байдужість дітей до світу прекрасного, який самим батькам дуже цінний, засмучуються, обурюються.

Частіше за все вони намагаються практично силою приєднувати дитину до своїх естетичних смаків.

Звісно, що таким способом неможливо закохати в мистецтво людину, яка небізнана ним. В цих двох батьківських позиціях є загальне: естетичні смаки і уявлення, почуття

захоплення справжньою красою. Художні здібності дітей вважаються незалежними від виховання.

Наука і мистецтво, корисне і прекрасне, знання і почуття – два крила людського щастя. І чим більше відчуваємо ми зачарування рідною природою, досконалістю слова, чарівністю обличчя людини, красу її поведінки і праці, чим більше ми здатні насолоджуватися творами світового мистецтва, тим цікавіше, яскравіше життя, тим воно людяніше і плідніше [7].

Розвинутий художній смак – ознака змістовності і збагачення внутрішнього духовного життя людини. Він передбачає розуміння, а таким чином і глибокі знання творів мистецтва, літератури, музики, але він не визначається лише накопиченням знань.

Є люди, які дуже досвідчені, але не маючи художнього смаку, який містить у собі сердечний відгук, душевне хвилювання – співчуття, прилучення до світу радощів і суму, які передаються митцями у словах, звуках, барвах.

Збагачення всіх почуттів, образне пізнання світу, розвиток уяви і самопізнання – ось що дає ознайомлення з мистецтвом.

Що стосується музики, то вона, як компонент мистецтва, має великі можливості впливати на внутрішній світ людини, формувати його моральне обличчя.

Музика, зрозуміла, відчута дитиною, стає важливим засобом морального виховання.

В процесі експериментального дослідження, яке проводилося у спеціалізованій школі №4 м.Кривого Рогу, на поставлені запитання: "Подобається вам слухати серйозну музику? Чому?", були отримані такі відповіді: ставляться належним чином до серйозної музики 64% учнів 3-х класів. Проаналізував відповіді учнів 9-х класів, - 56% мають відповідне ставлення до серйозної музики. Такі результати говорять про те, що наше покоління бажає пізнати високе мистецтво.

Музичне виховання в сім'ї – важлива ланка в загальній системі музичної освіти. Позитивність впливу сім'ї на розвиток інтересу до музики і творчих здібностей дитини підтверджують

біографії багатьох відомих музикантів. Свої перші враження зв'язують з сім'єю М.І.Глінки, Н.Г.Рубінштейна, А.С.Даргомижський, П.І.Чайковський, Н.А. Римський-Корсаков, С.С.Прокоф'єв, Д.Д.Шостакович. Вони відмічали, що домашні музичні вечори, де відчувалась атмосфера любові та поваги до мистецтва, викликали в них зацікавленість музикою, виховали відданість [6].

Виховання дітей починається з нас самих – дорослих. Перед тим, як зайнятися музичним вихованням своїх дітей, “родители, - як писала відомий педагог і музикант А. Д. Артоблевська, - должны спросить себя, достаточно ли они сами подготовлены, чтобы направить своих подопечных” [1] “Гарні батьки – важливіші гарних педагогів” – так висловлюється відомий піаніст і педагог Генріх Нейгауз. Самі кращі педагоги будуть безсильні, якщо батьки до музики байдужі. Цей закон строгий і не має виключень, саме батьки повинні привити любов дитини до музики.

Перше і саме важливе, що може зробити сім'я, - це створити атмосферу найбільшого шанування до інструментальної, симфонічної, оперної, балетної, джазової – будь-якої гарної музики: не можна говорити про неї погано, виключати радіо і телебачення, коли вона звучить. Хвилини спілкування з музикою повинні бути для дітей як свято, як нагорода, і приємним трудом для самих батьків повинен бути той час, який вони будуть віддавати спільним з дітьми музичним заняттям [5].

Батьки, які свідомо виховують і розвивають музичні здібності дитини, повинні робити це систематично, незалежно від того, чи стане дитина музикантом-професіоналом, чи музика просто буде його другом на все життя.

Проблема інтересу, захоплення – одна із фундаментальних проблем усієї педагогіки. Дослідники, які займаються нею (Божович Л.І., Якобсон П.М., Петровський А.В.), підкреслюють, що інтерес сприяє загальному психічному і розумовому розвитку дитини, поширюючи його світогляд. Знання, які набуті з інтересом, є більш глибокі і різноманітні, вони можуть використовуватися в різних умовах. Захопленість спонукає до самостійного набуття

нових знань. Під її впливом помітно змінюється весь характер діяльності. Вона стає активною, творчою, поглибленою [3].

Зрозуміло, що всі ми перевантажені: домашня робота, виробництво, але це не виправдання. Можна виділити декілька годин на тиждень, якщо ми бажаємо, щоб наші діти були творчими, щоб взаємні відношення були наповнені глибоким духовним змістом.

Сім'я є першою і найважливішою сходинкою для виходження людини в світ музики.

Сім'я може значно допомогти школі у вихованні дитини захоплення музикою. Особливо для молодших школярів авторитет батьків має велике значення. Отже, сім'я, як фактор музично виховання школярів, найбільш плідно може проявити себе в молодшому шкільному віці.

Від батьків, які прагнуть досягти мети музично-естетичного виховання в сім'ї, вимагається відповідна музично-педагогічна підготовка.

Школа є провідним виховним інститутом, в якому працюють професійні педагогічні кадри, які володіють необхідною методикою і здатні використовувати не тільки сучасні наукові дані, але і свої спостереження, досвід роботи з ними. Центральне місце повинно бути відведене музично-педагогічному лекторію, який ознайомить дорослих з особливостями дітей визначеної вікової групи, конкретними завданнями музичного виховання.

Досягненню найбільшої результативності будуть сприяти різні форми роботи:

а) постійні заняття музично-педагогічного лекторію (лекції, педагогічні практикуми, семінарські заняття, тематичні вечори);

б) музично-педагогічна самостійна освіта батьків;

в) організація концертів для батьків силами дітей;

г) проведення домашніх музичних вечорів;

д) індивідуальні консультації з батьками.

На заняттях лекторію батьки повинні дізнатися, що передусім необхідно підготувати підставу для виховання музичного інтересу своєю увагою до музичних занять і успіхів

дітей, добрими, належними порадами і особистою участю в цих заняттях [6].

Не менш важливе створення вдома приємного музичного мікроклімату: батьки пропонують дітям свої найулюбленіші твори, які надають їм задоволення, бажання робити великі, добрі справи.

На основі вище зазначеного, треба відмітити, що естетичне почуття молодших школярів будуть розвиватися активніше при цілеспрямованому педагогічно-організованому впливі з боку батьків [9].

Рівень розвитку естетичних почуттів молодших школярів залежить від вибору музично-дидактичного матеріалу, його доступності, сприйняття, контрастності і емоційно-естетичної активності [2].

Яскравість, активність естетичних почуттів школярів визначається систематичністю спілкування їх з музичним інструментом, а також особистим відношенням до нього батьків і оточуючих дитину людей.

Ефективність музично-естетичного виховання дітей визначається рівнем підготовленості їх батьків у музичній галузі.

Прихильність дитини до батьків і, головне, її довіра, бажання до постійного контакту з ними дозволяє дорослим у процесі педагогічно організованої музичної діяльності активно формувати і розвивати в неї інтерес до справжньої художньої музики.

Література

1. Артоболевская А.Д. Ваши дети, вы и музыка. – М.: Педагогіка, 1985
2. Беляев А.А. Естетика. Словник, 1989
3. Богино Г.К. Игры – задачи (для начинающих музыкантов). М.: Музыка, 1974
4. Боров Ю. Эстетика, Издательство политической литературы, - М., 1969
5. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца. – М.: Просвещение, 1984
6. Кушав Н.А. Основы эстетического воспитания, - М.: Просвещение, 1986

7. Лабковская Г.С. Эстетическая культура и эстетическое воспитание. – М., Просвещение 1983
8. Липкий В.Н. Эстетическая культура и личность. – М., Знание, 1987
9. Мадорский Л.Р. Музыка начинается в семье. – М.: Знание, 1987
10. Малахова И.Н. . Первые шаги в мире звуков. – М.: Знание, 1977
11. Шацкая В.Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества. – М.: Педагогика, 1975

Т.В.Андріанов, В.І.Марчик., В.Е.Андріанов

ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ ДО УРОКІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ШКОЛЯРІВ ЧЕРЕЗ ВИХОВАННЯ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

В статье рассматриваются средствам эффективно повышающие интерес учеников к физической культуре, среди которых предпочтение отдается профессиональной деятельности и яркой, увлеченной личности учителя физической культуры

It Is Determined that actions, which effectively raise the interest a pupil to physical culture, are found in border professional strong, bright, enthusiastic personality - a teacher of the physical culture, which actively propagandizes the ideas of the physical culture and sport.

Суспільний в сучасному розумінні спорт і організаційне оформлення шкільного навчання фізичній культурі розвернулося і отримало широке розповсюдження у всьому світі тільки на протязі XIX – перших двох десятиріч XX століття. В той час все більша кількість державних діячів, лікарів, педагогів признавало, що фізична культура може проявити своє значення з точки охорони здоров'я, виховання та естетики тільки при наявності організаційно оформленої структури. Протягом двох століть було закладено наукові, теоретичні та навчально-методичні основи фізичного виховання підростаючого покоління. Серед науковців та теоретиків в галузі фізичної

культури найбільш відомі такі, як: І.Сеченов, Г.Демені, П.Лесгафт, Г.Рацине, Г.Ебер, А.Дункан, Е.Далькроз, В.М.Зациорський, А.А.Тер-Ованесян, А.А.Гужаловский, Б.М.Шиян, А.П.Матвеев, С.Б.Мельніков, В.А.Головін, М.М.Боген та інші.

Фізичне виховання в системі освіти здійснюється відповідно до законів України „Про освіту”, „Про фізичну культуру і спорт” та нормативних документів „Концепція фізичного виховання в системі освіти України”, „Державні тести і нормативи оцінки фізичної підготовки населення України” тощо. Та все ж, незважаючи на глибокі історичні витоки шкільної фізичної культури, її нормативного, науково-методичного та кадрового забезпечення, пильного державного піклування, урок фізичної культури серед школярів не є улюбленим.

З метою виявлення основних причин негативного ставлення учнів до уроків фізичної культури та визначення заходів щодо підвищення інтересу до виконання фізичних вправ, було проведено анкетування серед студентів педагогічного факультету Криворізького державного педагогічного університету. В дослідженні, проведеному у вересні-жовтні 2003 року, взяли участь 258 студентів – майбутніх вчителів початкових класів з правом викладання фізичної культури. Отриманий матеріал містить неабияку цінність, бо подана проблема висвітлена очима недавніх випускників загальноосвітніх шкіл, які мають теоретичні знання з спеціальності та невеликі практичні навички (педагогічна практика) і не обтяжені тягарем виробничого досвіду.

Аналіз анкетування виявив, що деякі причини психолого-педагогічного та організаційного характеру сприяють формуванню негативного ставлення до фізичної культури, як навчального предмету. Серед них такі: невміння вчителя зацікавити дитину, авторитарний стиль ведення уроку (залякування, непривітне ставлення), занадто високий рівень вимог (сурове відношення до виконання нормативів без урахування індивідуально-типологічних особливостей учня), відірваність отримуваних знань і вмінь від реального життя.

Для формування позитивного ставлення учнів початкових класів до занять фізичними вправами, респонденти, насамперед, визнають вживати заходи, які будуть зараджувати виникненню позитивних емоцій, бажання посміхатися, відчувати веселощі і дійсну втіху. Тому, бажано, застосовувати багато рухливих ігор, які приносять задоволення та сприяють розвитку кмітливості, спритності, координації рухів. Можна використовувати рухливі ігри „Горидуб”, „Третій зайвий”, „Чаклунчики”, „Не лови гав”, „Гуси-гуси”, „Моряки” тощо та ігри, які містять елементи, що відповідають навчальній програмі, з легкої атлетики, гімнастики, спортивних ігор. Саме в процесі гри діти дуже легко засвоюють широкий набір рухових вмінь та вчаться вирішувати різноманітні рухові завдання в ситуаціях, що постійно змінюються. Даючи дітям більш свободи і самостійності у вирішенні рухових завдань, вчитель повинен з великою відповідальністю віднестись до дотримання техніки безпеки.

Уроки фізкультури в молодших класах, відзначено в деяких анкетах, повинен вести вчитель-класовод, який добре знає характер і реальні фізичні властивості своїх учнів. Така організація навчального процесу буде сприяти створенню атмосфери доброзичливості, але й буде пред'являти високі вимоги щодо особистого прикладу вчителя. Для учнів початкових класів образ авторитетної соціально-значущої людини, в даному випадку вчителя, може стати їм прикладом на все життя.

Зацікавленість до уроків фізичної культури, за результатами анкетування, буде зростати, якщо вчитель мотивує учбово-виховну роботу в бесідах. Зазначено, що педагогічна освіта батьків з питань організації правильного фізичного виховання буде позитивно впливати на ставлення дітей до фізичної культури.

Велику увагу в підвищенні значимості фізичної культури для молодших школярів респонденти приділяють проведенню змагань. Виникнення потреби в досягненні успіху у сполученні із соціальними наслідками дій має виразний позитивний ефект на результат. Після шести років дитина стає досить чуйною до соціальних наслідків перемоги, тому

нагородження, використання інформації дошки пошани та інших заходів відзнаки, можуть значно збільшити рівень інтересу до уроків фізичної культури.

Результати анкетування показали, що організовані секційні заняття в поза навчальний час для школярів початкових класів можуть бути досить ефективними, особливо для учнів, що відвідують групу продовженого дня. На таких секційних спортивних заняттях вирішується багато завдань: по-перше, відновлюються морфофункціональні та психологічні функції після навчальних занять, по-друге, задовольняється потреба у руховій активності, по-третє, учні оволодівають основами техніки будь-якого виду спорту, по-четверте, підвищується інтерес до фізичної культури в загалі та до уроків у частковості. Туристичний похід вихідного дня, як організованого змістовного дозвілля, завжди викликає у школярів початкових класів почуття радості та задоволення. Використання засобів фізичної культури в турпоходах для утіхи, відзначено в анкетах, буде сприяти формуванню позитивного відношення до занять фізичними вправами.

Респонденти не без підстави рахують, що збільшення кількості та розмаїття спортивного інвентарю та обладнання надасть вчителю більш ширші можливості у використанні різних методів та методик, що, безумовно, підвищить інформаційну ємність заняття та інтерес учнів. Можливості використовувати музичний супровід, заняття з плавання та інші форми, що на сьогодні практикується в окремих школах, несумлінно будуть заохочувати учнів до занять.

Отже, формування позитивного ставлення до уроків фізичної культури у школярів початкових класів, очами студентів - майбутніх фахівців, не потребує кардинальних та фундаментальних змін у навчальній програмі загальноосвітньої школи. Визначені заходи, які ефективно підвищують інтерес учнів до фізичної культури, знаходяться в межах професійної діяльності сильної, яскравої, захопленої особистості, що активно пропагує ідеї фізичної культури і спорту. І ця особистість - є вчитель фізичної культури III тисячоліття.

ЩОДО ПИТАННЯ ПРО УКРАЇНСЬКИЙ ВИХОВНИЙ ІДЕАЛ

В статье определяется воспитательный идеал украинского народа, приоритетами которого являются нравственно-христианские ценности. Задача школы состоит в обновлении и приспособлении традиционных нравственно-христианских идеалов к современности.

Education ideal of Ukrainian people is determined in the article, it's said that moral-christian values are it's principles. Reconstructian and adapt of traditional moral-christian ideals for the present is the task of modern school.

В релігії більшість віруючих вбачають головну охорону моральних цінностей, бо вона акумулювала в собі загальнолюдські пріоритети і тим самим сприяла збереженню загального моральнісного фонду людства. Накопичені цінності утвердилися в національній, психології та культурі, побуті. Родовим корінням, традиціями, духовністю люди пов'язані з культурою того чи іншого етносу. Народна моральність і загальнолюдські цінності, що містяться в релігії, мають спільний ґрунт, але не тотожні один одному. Релігійна свідомість є історично необхідним компонентом в процесі духовного розвитку суспільства, частиною його історичної пам'яті. Вона відіграє значну роль у формуванні національної культури та національної самосвідомості.

Не можна нині будувати Українську державу без осмислення духовності народу, виховання її основ у молодого покоління.

Мета цієї статті – проаналізувати деякі праці визначних українських діячів освіти та визначити виховний ідеал українського народу, що ґрунтується на морально-християнських засадах.

Ми вважаємо, що у становленні основ духовного виховання, формуванні свідомості народу провідну роль відігравали такі чинники, як освіта та національна самосвідомість, усвідомлення "духу нації". "...Національна

самосвідомість є соціально-психологічною реальністю, яка відображує та розкриває особисті, самобутні інтереси тієї чи іншої нації, її місце серед інших національних спільнот" [5,10]. Інакше кажучи, нація пізнає себе, власну сутність, усвідомлює своє право на вільний розвиток тощо.

Як підкреслює доктор М.Кушнір: "Нація (нарід) є єдиним у світі нашої цивілізації видом суспільного буття, обов'язки супроти народу-нації є обов'язками, з яких нікому з його членів не вільно виломлюватися; всі його члени повинні для нього працювати й боротися за його буття, робити зусилля, щоб піднести його вартість якнайвище, видобути з нього якнайбільшу енергію в творчій праці та в обороні національного буття" [11,40].

Внутрішній зміст національної спільноти характеризують спільні риси, мова, побут, звичаї, релігія, спільність історичних переживань, спільність психічного укладу (темперамент, моральні, правові, естетичні поняття та норми), спільність економічних інтересів у творенні матеріальних цінностей, спільність соціальних ідеалів і форм. Всі ці фактори, нерозривно зв'язані, переплетені між собою, становлять сутність нації.

Михайло Ломацький справедливо вказує, що "не маючи любові до батьківщини, не маючи національної свідомості, неможливо передати їх дальшим поколінням. Належне національне виховання і національну свідомість можна дати людині, впливаючи на її почування: краса рідної землі, захоплення звуками рідної пісні, прив'язання до рідних звичаїв, а далі - усвідомлюючи молоду людину, формуючи її волю, ту підставу життя і творчості людини, її характеру, поставу до життя і поведінку в житті" [13,4].

Національна культура, спільність історичних переживань творять духовні цінності нації. "В пізнанні минулого нація бачить тривалу дію своїх духових національних прикмет, пізнає себе й на цій основі удосконалює свою духову природу" [3,27].

Треба відзначити, що духовний розвиток нації й особистості - це необхідна умова всілякого прогресу - культурного, економічного, соціального, політичного тощо.

Український філософ Д.Чижевський писав: "... Кожна нація є тільки обмеженим і однобічним розкриттям людського ідеалу. Але лише в цих обмежених і однобічних здійсненнях загальнолюдський ідеал є живий. Тому кожна нація якраз в своєму своєрідному, оригінальному, у свої "однобічності" і обмеженості і має вічне і загальне значення. Як живі, різноманітні людські індивідууми у суспільстві, так і конкретні, різноманітні нації з'єднані в людстві. Тільки через них і в них людство є можливим" [16,96]. Тому і в людині її загальнолюдська сутність, культура, духовність можуть розвиватися лише як національна культура і духовність.

Що є ідеалом виховання?

"Ідеал загалом є найбільш бажаним взірцем... це світоглядне, "смісложиттєве" утворення..." [14,5].

Г.Вашченко підкреслював: "Виховний ідеал - це є образ ідеальної людини, на який має орієнтуватися педагог, виховуючи молоде покоління" [4,41]. Виховний ідеал повинен ґрунтуватися на християнських моральних цінностях та національній свідомості. В концепції національного виховання (1996р.) вказується, що "пріоритетним завданням української системи виховання є формування в молоді ідеалів – одного із найважливіших компонентів духовності, як кожної особистості, так і всього народу" [6,5].

Християнський виховний ідеал був накреслений в Святому Письмі, перш за все в Євангелії та Апостольських посланнях. При всій різниці педагогічних систем, що були створені європейськими народами, між ними багато спільного:

- 1) вони ґрунтувалися на засадах християнства,
- 2) вони не були ізольованими один від одного (наприклад, педагогічні системи Яна Амоса Коменського, Ж.Ж.Руссо, Песталоці находили прихильників та послідовників серед усіх народів Європи).

Євангельський ідеал - це виховання щирого християнина, який має мати наступні установлення і такі риси:

- 1) Ідея Царства Божого повинна бути провідною в його житті. Тому він має виховувати у себе і в своїх дітях такі добродітності, які потрібні для реалізації Царства Божого.

2) Найвищий взірець - Христос. Наслідування Христа - це той шлях, яким має йти християнин.

3) Наслідуючи Христа, кожен має виконувати своє призначення відповідно до своїх сил, здібностей та умов життя.

4) Все життя християнина повинно проходити у спілкуванні з Христом через молитву, читання Святого Письма, відвідування служби Божої і через Святе Причастя.

5) Шлях наслідування Христа визначає й християнські добродієвності - віру, надію, любов - як риси ідеального християнина.

Релігія завжди відігравала значну роль у житті і долі українського народу. В.Липинський показав, як на ґрунті містики в українській душі міцно проросло християнство. Хоч воно насильно було прищеплено народові князями, але під впливом татарського завоювання "...ця релігія і церква стали для нас вірою і церквою батьків" [12, 31].

Про релігійність, як характерну рису українця, першим почав писати М.Костомаров. Він вважав, що всім слов'янським народам властива підвищена релігійність, пов'язуючи це з їх богообраністю. "Український народ - глибоко релігійний народ у як-найширшому розумінні цього слова. Чи так, чи інакше склалися його обставини, чи таке, чи інше було його виховання, він берегтиме в собі релігійні основи доти, доки існуватиме сума головних ознак, що становлять його народність" [7, 88-91]. В нього домінує сильне почуття "всеприсутності Бога, тайні роздуми про промисел, про себе і сердечний потяг до духовного, таємничого... світу" [8, 265-273].

Схожі думки висловлював П.Куліш, який створив концепцію "Єдиного потоку української нації", що є на його думку, соціально недиференційованою селянською масою, об'єднану єдиним народним духом, в якому "релігійне начало, тобто прагнення до безконечного" виступає домінуючою рисою, провідною рушійною силою історії українського народу, ознакою його менталітету і запорукою національного визволення. Глибинний психологічний зміст української релігійності становить, за П.Кулішем, "прагнення до слова Божого, до євангельської правди і любові" [9, 15; 10, 218-219].

Підставою української духовності, ми, підтримуючи думку С.Ярмуса, вважаєм кордоцентризм як феномен, що становить невідлучну частину самої істоти української людини. Кордоцентризм (від лат. *cor* - серце) означає те, що в житті людини, в її світогляді, основну роль відіграють не розумово-раціональні сили людини, а скоріше сили її емоцій, почуття, або, образно кажучи, сили людського серця. Іншими словами, "кордоцентризм українця - це феномен екзистенціальний, бо він є основою самого буття (екзистенції) українця, або й частиною природи" [18,403]. Український кордоцентризм - явище етнологічне, це мотиваційна, вольова й діюча сила людини, сила народу, який дивиться на світ і на життя в ньому зі становища і "розрахунків" почуття і серця. Так він про все судить, так він все оцінює. Дуже велика перевага моменту емоціонального над раціональним стає провідним мотивом духовності. "... в усіх рухах українського духа й духовності взагалі виступає категорія серця, сила почуття" [18,407].

Опираючись на працю В.Яніва "Релігійність українця з етнопсихологічного погляду" [17], ми можемо виділити такі чинники української релігійності:

1) "Селянськість" українського народу: селяни - найбільш релігійна соціальна група, а український народ в своїй основі є дійсно селянським. "Антеїзм" народу.

2) Література і мистецтво - це "відбиття української духовності", "відзеркалюючи духовне життя народу, рівночасно формує світогляд наступних поколінь" [17,149], стверджує загальнолюдські духовні цінності, стрижнем яких є християнська мораль.

3) Індивідуалізм, який пов'язаний з інтровертизмом українця. "Зовсім саморозуміло, що спрямування уваги на власну особу з рівночасним сильним чуттєвим забарвленням мусить вести до індивідуалізму, отже до риси світогляду, яка - поруч із українською емотивністю - викликає найменше сумнівів та знайшла найвиразніше наświetлення в українській науці та публіцистиці. Це й є між іншим фактор, що нас найбільше пов'язує з Європою і віддаляє від Сходу, в тому числі і від Росії" [17,155].

На інтровертизм українця звертали увагу багато дослідників: Я.Ярема, О.Кульчицький, І.Мірчук, М.Шлемкевич та ін. "... для українця прикметна сильно чуттєво забарвлена духовна постава, звернена на власне внутрішнє життя" [17,153]. Інтровертні люди чи народи це передусім творці культури у протиставленні до екстравертних творців цивілізації. Вони творці релігійних світоглядів, їм відповідає містицизм.

4) "Почуттєвість" українців ми відзначили вище як кордоцентризм.

Чижевський, Липинський, Ярема, Янів, Онацький - всі вони проголошують, що емоційність, почуттєвість є національною рисою українця і пов'язана з його релігійністю.

Таким чином, в українській душі є вагома основа, сприятлива для духовно-морального розвитку. У багатоманітній діяльності, спрямованій на духовне піднесення нашого народу, необхідно спиратись на цю основу, враховувати її особливості, насамперед, в українській школі. Про необхідність виховувати дітей в дусі християнської моральності на національних засадах писав ще П.Антонович [2].

Ще раз хочемо підкреслити, що українська духовність виділяється емоційно-почуттєвим характером, чутливістю та ліризмом. Це виявляється, зокрема, в естетизмі українського народного життя, обрядовості, в артистизмі вдачі, пісенності, у своєрідному гуморі тощо.

Спираючись на все вищезгадане, ми можемо окреслити український національний характер.

По-перше, дуже тривкими постійними рисами українця є естетизм, емоціоналізм, чутливість, ліризм.

По-друге, індивідуалізм яскраво виділяється в українській вдачі. Українець високо цінить свою індивідуальність. Звідси випливає:

- а) великий потяг до освіти;
- б) серед українців багато натур, замкнених в собі, самотників (наприклад, Г.С.Сковорода, І.Вишенський та ін.);
- с) українець цінує свою думку, свій погляд, але здатний також приймати чуже, якщо визначає його внутрішню рацію;
- д) українець має розвинуте почуття приватної власності.

Але, як підкреслював Г.Вашенко в своїй роботі "Виховний ідеал": "індивідуалізм українця при несприятливих умовах політичного і суспільного життя перетворюється в егоїзм, що характеризується замиканням в коло особистих інтересів, нехтуванням інтересами суспільними. Цей егоїзм набуває різних форм, як, наприклад, ренегатство, кар'єризм, байдужість до всього, що виходить за рамки власних інтересів" [4, 171]. Характерною формою українського егоїзму дослідник вважав амбіціонерство, яке при відсутності високої життєвої мети набувало дріб'язковості.

По-третє, характерною рисою українського народу є аристократизм духу ("шляхетність") - свідомість власної гідності й пошана до людської гідності взагалі. Г.Вашенко називає українців - народом-аристократом, а чинник цього вбачав в тому, що "історичні умови життя українського народу з давніх-давен склалися так, що народні маси мусили відігравати в ньому активну роль й завжди були ініціативними" [4,170].

Четверте, свободолобність також становить характерну прикмету української національної вдачі.

Ні один народ не створив у своїй історії такого центра вольнолюбства, яким була Запорізька Січ.

Українці - анархічна нація. Тому багато прикладів - і гайдамаччина, і опришки, і махновщина. І як кожна крайність легко переходить у свою протилежність, буйний анархізм змінюється рабською покорою.

По-п'яте, критицизм, нахил до невпинного духовного розвитку характеризують українця.

"Україна ніколи не відмежовувалась від впливів чужих культур, коли ці культури несли на наші землі повновартісні утвори й не суперечили нашій духовній природі. В Україні перехрещувалися різноманітні культурні впливи: візантійські, західні, іранські" [3,50]. В зв'язку з цими впливами виростала глибоко оригінальна народна культура.

Вшосте, прив'язаність до землі - також споконвічна українська національна риса. Хліборобство - основне заняття українця ще на зорі його історичного життя. Всім своїм укладом життя, звичками, традиціями, психологією зв'язаний із землею український селянин трагічно переживає свій відрив від неї.

Український народ завжди славився своєю високою культурою, високо розвиненими формами виховання та поведінки, своєю чемністю. "Українець віддає зовнішню пошану людям, людському житлові, людській праці і витворам тої праці, - а в першу чергу - праці хліборобської. Нема вже що й говорити про те, що він віддає по заповідях божих пошану Богові і всьому тому, що Боже" [1,47].

Наслідуючи українські традиції в галузі моралі, що побудована на релігійних засадах, ми можемо стверджувати - завдання школи полягає у відновленні й пристосуванні до сучасності цих традиційних морально-християнських ідеалів. І як радить нам єпископ Сильвестр, елементи релігійного та національного виховання мають бути органічно зв'язані між собою в єдиній національній школі [15,55].

Література

1. Андрієвський В. Звичаї й обряди українського народу. — Краків: Українське видавництво, 1941
2. Антонович П. Виховання дітей у школах-захистках. — Житомир: Друкарня "Робітник", 1918
3. Бойко Ю. Шлях нації. — Париж-Київ-Львів: Українське слово, 1992
4. Ващенко Г. Виховний ідеал. — Т. 1. — 3-є вид. — Полтава: Ред. газети "Полтавський вісник", 1994
5. Канаєв С.З. Роль релігійного фактора в формуванні національної психології: Автореферат дис. ...канд. филос. наук. — М., 1991
6. Концепція національного виховання //Освіта. — 1996. - №41
7. Костомаров М. Дві руські народності. — К., Ляпціг: Загальна б-ка. - №183-184
8. Костомаров Н. Исторические монографии и исследования: Русская история в жизнеописаниях ея главнейших деятелей. Второй отдел: Господство дома Романовых до вступления на престол Екатерины II. — Выпуск пятый: XVII ст. — Выпуск шестой: XVIII ст. — СПб.: Тип-фия Стасюлевича, 1863
9. Кулиш П. История воссоединения Руси. — Т. III: Религиозное, социальное и национальное движение в эпоху Иова Борецкого. — М.: Изд-во "Общественная польза", 1877

10. Куліш П. Твори. – Т. II. – Львів: Вид. т-ва “Просвіта”, 1909
11. Кушнір М., д-р. Перспективи українського християнського націоналізму. – Філядельфія: Вид-цтво “Америка”, 1973
12. Липинський В. Релігія і церква в історії України. – К.: Рада, 1995
13. Ломацький М. Національна свідомість. – Лондон: Вид-цтво Спілки української молоді, 1952
14. Москалець В.П. Психологічне обґрунтування української національної школи. – Львів: Світ, 1994
15. Сильвестр, єпископ Лубенський та Миргородський. Церковний устрій в Україні. – Новий Ульм: Укр. в-во, 1946
16. Чижевський Д. Філософія і національність //Філософська і соціологічна думка, 1990. - №10
17. Янів В. Релігійність українця з етнопсихологічного погляду //Освіта. – 1995. - №28 (6)
18. Ярмусь С. Кордоцентризм – підстава української духовності й філософії //Збірник праць Ювілейного Конгресу /Ред. В.Янів. – Мюнхен, 1988-1989

Н.П.Мещерякова

РОЛЬ ВИДАТНИХ ДІЯЧІВ КУЛЬТУРИ І ОСВІТИ КІНЦЯ XIX- ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ В БОРОТЬБІ ЗА УКРАЇНСЬКУ ШКОЛУ І НАЦІОНАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ

В статтє даётся обобщающая характеристика культурно-просветительской и педагогической деятельности выдающихся украинских представителей культуры и просвещения конца XIX – начала XX ст., определяется их роль в борьбе за украинские школы и национальное воспитание.

Generalized description of cultural and educational and pedagogical activities of the prominent ukrainian representatives of the culture and enlightenment at the close of the XIXth and at the beginning of the XXth century is in this article. Their role in the struggle for ukrainian schools and national education is defined in the present article.

Процес національного і духовного відродження в країні супроводжується відкриттям нових глибин української

духовності. Ті ідеали, що недавно сповідувалися школою, втратили або втрачають свій зміст як такі, що неспроможні задовольнити духовні потреби дитини. Сучасна школа постала перед проблемою: кого й для чого виховувати і вчити? Які ідеали формувати?

Вивчення творчої спадщини та діяльності видатних українських представників культури й освіти кінця XIX – початку XX ст. допоможе учнівській і студентській молоді визначити в житті ті справжні ідеали, до яких вони повинні прагнути.

У сучасній педагогічній літературі питання формування національної самосвідомості, що їх порушували в своїх працях українські діячі культури й освіти, висвітлені недостатньо. Здебільшого вони розглядаються на рівні статей у педагогічних журналах. Питанню історії розвитку національної школи присвячені праці Н. Калениченко, В. Майбороди, О. Сухомлинської, С. Філоненко. Висвітлення проблеми формування національної самосвідомості з педагогічної точки зору потребує подальшого вивчення та узагальнення. Це зумовлено передусім значенням творчої спадщини та діяльності видатних українських діячів культури й освіти у формуванні національної самосвідомості; недостатньою увагою до педагогічного досвіду прогресивних педагогів та діячів культури України кінця XIX – початку XX ст., актуальністю і важливістю дослідження питань формування національної самосвідомості як педагогічної проблеми; об'єктивними умовами необхідності сучасного реформування системи освіти. Мета даної статті – визначення ролі видатних діячів культури й освіти XIX – початку XX ст. в боротьбі за українську школу і національне виховання, здійснення наукового аналізу і систематизації їх поглядів на проблему формування національної самосвідомості крізь призму реформування освіти в Україні.

Відповідно мети були поставлені такі завдання:

- проаналізувати історико-педагогічні дослідження, наукові праці, творчу спадщину видатних вітчизняних діячів культури й освіти даного періоду;

- дати узагальнюючу характеристику культурно-освітньої та педагогічної діяльності прогресивних педагогів та діячів культури;

- охарактеризувати загально педагогічні погляди просвітителів на формування національної свідомості, які доцільно врахувати при сучасному реформуванні освіти.

Кожна нація завжди в першу чергу ставить питання націоналізації освіти. Позитивне розв'язання цієї проблеми забезпечує здоровий розвиток усіх природних даних, усіх своєрідних прикмет і особливостей нації, забезпечує її майбутнє.

Про необхідність української школи почали говорити ще в середині XIX ст. У 1863 році педагог Ушинський називав московську школу “адам” для української дитини, казав, що така школа робить в українському селі “гірше, ніж нічого”, і тільки стримує природний розвиток дитини [2,3].

Цілий ряд педагогів і учених піднімали цю ж проблему: Вессель, Водовозов, Драгоманов, Корф, Єфименко та багато інших.

Такі газети, як “Кієвлянин”, “Московскія Вѣдомости”, “Новое время” говорили, що весь український рух за народні школи є ніщо інше, як результат пропаганди “української інтриги” [2,5]. Частина преси й населення називала цей рух вимогами “вузького вкраїнського націоналізму” [2,5].

Однак важко звинуватити в українському націоналізмі таких російських педагогів та громадських діячів, як Ушинський, Водовозов, Корф. Вони виступали за українську школу, а привели їх до цього вимоги самого життя, ті реальні факти, які вони бачили перед собою. Вони розуміли, що існуюча школа не задовольняє потреб українського народу, припиняє розвиток його багатих духовних сил.

Українська нація, коли розвиткові її природних здібностей, її культурної творчості ставилися обмеження, намагалася зберегти свою індивідуальність, своє національне обличчя. В особі своїх найкращих представників вона мала захисників, які невсипущо працею, розумом й завзяттям своїм дбали про неї. Цілком зрозуміло, що головною метою

українських діячів було здобуття права мати свою рідну школу – найголовнішу підвалину рідної культури.

На поширення серед населення істинних ідей виховання і освіти поклав своє життя видатний діяч культури і освіти Борис Грінченко. З усіх загальних принципів педагогіки Б. Грінченко звернув найпильнішу увагу на принцип обов'язкового навчання рідною мовою. Він на власній практиці глибоко переконався у важливості цього принципу, розвинув його і працював над його поширенням серед українського населення. Своїми видатними працями “На безпросветном пути”, “Якої нам треба школи”, “Народні вчителі і українська школа” педагог логічно довів найнагальнішу потребу національної школи, поширив важливі педагогічні ідеї. Борис Грінченко розробив цілу програму для українських учителів, які повинні були добиватися української школи. Вони, передусім, повинні підготувати самих себе. Для цього необхідно знати і практично, і теоретично українську мову. Також познайомитися з українською літературою, знати українських письменників і, звичайно, педагогічну літературу.

Українські учителі мусять добре познайомитися з історією рідного краю, народу, з історією просвіти в Україні. (Якщо з історією рідного краю сучасні вчителі знайомляться у ВНЗ, то історія просвіти в Україні – питання, яке практично не вивчається й досі).

Посіяне Б.Грінченком і його попередниками впало на добрий ґрунт і не могло не прорости. Кількість педагогічної літератури українською мовою збільшується, і питання про українізацію школи набирає все більшої нагальності.

Серед видатних українських педагогів-подвижників і просвітителів значне місце займала харківська вчителька Христина Данилівна Алчевська. Протягом півстоліття Алчевська відігравала провідну роль у розвитку недільних шкіл в Україні. Вона об'єднувала навколо себе в Харкові багатьох свідомих українців, була пройнята національними ідеями і стежила за розвитком духовних інтересів на півдні України. “І доки суспільство наше не схаменеться й не почне ставитися інакше до життя, доки воно не заглибить, не розширить, не сповноважить свого національного критерія, доки не навчиться

не бити прилюдно своїх же діячів по щоці й розуміти інших не з формального боку, а краще й змістовніше, - навряд чи посунемось ми наперед, навряд чи вийдемо з того зачарованого кола безсилля національного, в яке ми здавна вже так трагічно попали” [1,15].

Понад сорок років невтомно працював на ниві народної освіти Яків Феофанович Чепіга (Зеленкевич), чие ім'я, добре знане на початку століття, було згодом незаслужено забуте. Тим часом його багатогранна творча спадщина становила надійний фундамент розвитку школи і педагогічної думки в Україні. Зараз надзвичайно вагомий той внесок, що його зробив Чепіга у розробку питань націоналізації школи та виховання.

Одним із втрачених надбань української духовності є творча спадщина Софії Федорівни Русової. Сьогодні, безперечно, необхідно видрукувати праці Русової, щоб вони стали відомими сучасному українському педагогу.

Засновниця першого українського дитячого садка в Києві і першої громадської бібліотеки на Чернігівщині, почесний член Харківського товариства розповсюдження серед народу грамотності, член чернігівської “Просвіти”, секретар ради київської “Просвіти”, фундатор і співробітник педагогічно-освітнього місячника “Світло”, С.Ф. Русова була людиною виняткових заслуг.

С. Русова брала участь і у відродженні Української держави, стояла біля джерел заснування української національної школи, видавництва “Українська школа” Національна школа, за глибоким переконанням Софії Русової, є головною кузнею національної самосвідомості. Цій проблемі педагог присвятила працю “О национальной школе”, в якій доводить, що кожен народ, кожна нація має право на свою рідну школу.

У доповіді “Націоналізація позашкільної освіти у різних народностей Росії”, виголошеній С. Русовою на Всеросійському з'їзді освітян, вона заявила: “Першим кроком демократизації народної освіти повинна бути її націоналізація, оскільки лише націоналізуючи народну освіту, можна ввести її в свідомість народів, бо тільки рідна мова є найплodотворнішим, найприроднішим органом думки для мільйонів людей” [3, 13].

С.Єфремов належав до інтелігенції кінця XIX – початку XX ст., яка своєю копіткою працею відстоювала самостійність української держави, всеукраїнську єдність, національну школу. В 1920 році вийшла книга Єфремова “Українознавство”, яка стала помітною подією на фоні розбудови української національної свідомості і дала поштовх її розвитку.

Помітний внесок у підняття самосвідомості населення зробив видатний український діяч культури О. Кониський. Не знаходячи в Росії досить простору для українського слова й української науки, він подав думку – започаткувати в Галичині українське товариство для такої духовної праці, яка неможлива була в російській Україні. Так постало в 1874 році Товариство імені Шевченка у Львові.

На Буковині найбільш відомим був народний учитель, крайовий інспектор шкіл Омелян Попович, якого можна назвати батьком українського народного шкільництва в Україні. Попович довгий час був співробітником фахових часописів, редагував “Бібліотеку для молодези” та “Ластівку”.

Наприкінці XIX – на початку XX ст. велася гостра боротьба не тільки за відкриття українських шкіл і національне виховання, а й за українізацію вищої школи. Багато для цієї справи зробило саме українське студентство. Воно створювало різні організації, укладало маніфести, проводило маніфестації, збирало підписи під українськими петиціями. Ця боротьба відігравала важливу роль у формуванні національної самосвідомості не тільки українського студентства, але й всього українського населення.

Українське національне відродження наприкінці XIX – на початку XX ст. розглядається як процес зростаючої національної свідомості, який спочатку виникає в середовищі інтелігенції, а потім передається народним масам.

Національна свідомість завдяки діяльності інтелігенції на рубежі XIX-XX ст. почала переходити з соціально-психологічного рівня (почуття, настрої тощо) на ідеологічний.

Якщо спробувати визначити загальні риси національної свідомості української інтелігенції на рубежі століть, то слід назвати усвідомлення нею не тільки етнічної, а й національної окремішності від інших націй, прагнення до культивування

рідної мови і традицій, рідної культури, нарешті, відчуття себе як частини окремого за національними формами соціуму.

В рамках однієї статті неможливо повністю проаналізувати творчу спадщину видатних українських діячів культури й освіти кінця XIX – початку XX ст., яка, безумовно, повинна використовуватися у сучасній школі та ВНЗ з метою виховання духовної культури людини. Тому доцільно продовжувати детальне вивчення та цілісний аналіз проблеми формування національної самосвідомості в творчій спадщині видатних вітчизняних діячів культури й освіти, що дасть можливість використання матеріалу в процесі викладання курсів історії вітчизняної культури і педагогіки.

Література

1. Алчевська Христя. Тогочасне й наше. – Х.: Надія, 1911
2. Грінченко Б. Народні вчителі й українська школа. – К., 1906
3. Губко О.Т. Формування національної свідомості юнацтва у світлі ідей С. Русової //Рідна школа. – 1992. - № 1

І.Г.Сафонова

ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОСТІ УЧНЯ ЗАСОБАМИ ТВОРЧОЇ АТМОСФЕРИ ШКОЛИ ТА РОДИНИ

Автор в рамках своєї статті намагається вирішити проблему формування духовних цінностей личности засобами художественного слова. Среди условий решения исследуемой проблемы определяющая роль отводится творческой атмосфере в школе и семье.

Within the frames of his article the author tries to solve problem of formation of personality's inner values with the help of fiction word. The main role is given to creative atmosphere of school and family as a condition of decision of the problem.

Актуальність дослідження. За нинішніх умов відродження української духовності та державності і перехідного періоду до демократичного громадянського суспільства, яке засноване на ринковій економіці, сьогодення вимагає цілого спектру проблем, пов'язаних із розвитком особистості, її духовного світу.

Виховання гуманної, духовно багатой та національно-свідомої особистості – одне з основних завдань національної програми “Освіта”. Теорія і практика сучасної освітньої системи свідчать про необхідність ґрунтовних розробок засобів формування духовності учня в загальноосвітній школі.

Нині школа є тією структурною ланкою, має чи не найбільше можливостей для розвитку духовності особистості, орієнтації її життя як на загальнолюдські цінності, так і на суто національні виховні ідеали українського народу.

Період становлення України як суверенної держави, пов’язаний з докорінними змінами в усіх галузях суспільства. При цьому, багато з них мають перехідний характер, тобто переходять з одного критичного стану в інший, а потім частково чи повністю повертаються назад. Це впливає як на соціальну ситуацію в цілому, так і на навчальний процес зокрема.

Як зазначають багато науковців та практиків народної освіти, останніми роками у школярів усе частіше виявляються такі якості як черствість, байдужість, неповага до дорослих і одне до одного, невміння зрозуміти іншого, ігнорування норм моралі.

Сучасні дослідження вказують на значні зміни у взаємостосунках батьків і дітей, зниження активної ролі сім’ї у вихованні моральних якостей дитини і протидії негативним впливам зовнішнього середовища. І тому нині важливого значення набуває проблема формування духовних цінностей, на які могли б орієнтуватися діти – майбутнє України. Реформи, які відбуваються у системі освіти нашої держави, неможливі без формування світоглядних орієнтирів, загальної та естетичної культури.

Мета статті: дослідити процес формування духовної культури учня засобами творчої атмосфери школи та родини. Концепція національного виховання враховує культурно-історичний досвід свого та інших народів, спрямована на виведення справи навчання і виховання з глибокої кризи, докорінне формування її і піднесення до вищих світових стандартів.

Національне виховання, створене багатьма поколіннями нашого народу, ґрунтується на гуманізмі і демократизмі, на

нерозривності загальнолюдських і національних цінностей. “Без народного, національного виховання не може бути виховання інтернаціонального, бо інтернаціональні почуття є ніщо інше, як вищий ступінь вияву національного почуття і національної свідомості, вищий щабель людського прогресу”[5,57].

Створена на таких засадах національна педагогіка формує не абстрактну людину, а представника рідного народу, носія духовності, моралі, етнічної культури. На сучасному етапі головною метою національного виховання є збагачення досвіду молоді надбанням духовності українського народу.

Формування духовності дітей – це найважчий процес виховання особистості. Ще із стародавнього світу життя людини мислячої відомо, що у вихованні дітей враховували два моменти – це привчання до виконання конкретних дій та визнання над собою вищих сил, які допомагають людині.

Природі духовного початку в людині присвячено з давнини і до наших днів досить таки багато робіт видатних філософів і психологів різних наукових напрямів таких як В.Гегель, С.Франк, І.Фіхте, Ф.Шелінг, А.Камю, Е.Ясперо, Л.Бюхнер, Ш.Лопетрі, Х.Дріш, І.Шеллер та ін. Всі вони у визначенні духовності спираються на психічні процеси і явища, які пов’язані з свідомістю людини, її розумінням матеріального і духовного світу людей.

Кожне покоління по-новому підходить до визначення сутності духовності, але, разом з тим, майже всі вчені доводять, що дух і духовність відображають внутрішній, невидимий зміст якогось явища чи процесу, що міститься в людській природі особистості.

Отже, спроба “розшифрувати” духовну сутність людини, звести її до однозначного визначення, поняття не дала результатів. Духовність виявилася непідвладною філософам, соціологам і культурологам, педагогам і священикам усіх конфесій. Визначаючи щоразу якісь нові якості людини, вчені помічали нові її грані, природа яких залишається незрозумілою.

У нинішніх умовах економічної та духовної кризи в суспільстві частина людей зневірилася і втратила справжні ідеали високого призначення людини. Прагматизм і раціоналізм виховання дітей у сім’ї і школі не можуть самі по собі створити

цілісну картину світу. Саме тому необхідно докорінно переглянути духовні і моральні основи формування особистості. Найперше, що потрібно зробити, це повернути людям високі духовні ідеали.

Формування духовного світу людини відповідає її життєвим потребам, національній природі особистості, інтересам держави. Освоєння духовних цінностей сприяє становленню особистості, створенню неповторного духовного світу.

Поняття “духовність”, на думку О. Вишневського, можна розглядати у вузькому та широкому значенні. Вузьке поняття духовності ототожнюється з поняттям “дух”, “душа”, “внутрішня сутність”. У широкому трактуванні духовність співвідноситься із ставленням людини до Бога, до віри в Бога (2, 42). У християнській філософії душу людини вважали втіленням ідеалів Доброти, Любові, Совісті.

Сучасне визначення сутності категорії “духовність” підготували такі мислителі і дослідники, як: Аристотель, Платон, Г.Сковорода, А.Богомолов, Б.Ананьєв, А.Горфункель, І.Дзюба, М.Коган, А.Лосєв, В.Лефр, В.Личковах, Н.Мотрошилова, М.Федотова, В.Сливка, В.Шинкарук, А.Фоменко, В.Соколов, Є.Фром., Е.Сведенборг, С.Кримський та інші. Але до цього часу ні філософи, ні літературознавці не дійшли спільного трактування змісту цього поняття.

Академік А.Лосєв писав: “Духовність не є інтелектуальність, не ідеалізм, не поворот розуму до етики, до чистої моралі або аскетизму... Духовність у своїй сутності є пробудження внутрішньої дійсності нашого ества, нашої душі, внутрішнє устремління пізнати, відчути і ототожнити себе з нею, ввійти в контакт з вищою дійсністю... [3,145-146].

А.Фоменко, навпаки, у книзі “Як розуміти духовну свободу” визначає духовне життя як “різні погляди, ідеї, відчуття, всі знання людини, все багатство її моральної, естетичної свідомості, всі духовні цінності” [7, 239].

У книзі “Художня література в духовному розвитку особистості” (упорядник О. Гальонка) звертається увага на інший аспект: духовне – те ж саме, що й “ідеальне”, “мислення”, “свідомість”, “розум”. Це третій і останній (після логіки і

природи) щабель абсолютної ідеї, який проходить три етапи розвитку. Перший – суб'єктивна духовність (індивідуальна свідомість); другий – об'єктивна свідомість (суспільство і громадська свідомість, мораль, право і т. ін.); третій – це абсолютний дух, який набуває форми мистецтва, релігії, філософії” [10, 28-29].

Найважливішим складником духовності є, за визначенням І. Шаликіної, віра, знання. У своїй статті “Духовні цінності у житті суспільства: Філософське осмислення” вона намагається з'ясувати питання: “Де і в чому містяться критерії духовності?” І приходить до висновку, що ці критерії потрібно шукати “у началі, яке вище за людей” [11,149]. Дослідницю також турбує природа духовності і бездуховності. Духовність, як вважає І. Шаликіна, – це “творчий потяг, активність, перевага морально-моральнісного компоненту”, а бездуховність за формою і суттю – “чиста негативність, беззмістовність” [11,149].

А.М.Федотова у праці “Душевне і духовне” розглядає духовність як ціннісний зміст свідомості: “Саме цей методологічний принцип приводить автора до вияву чотирьох типів духовності: естетизму, етизму, теоретизму, релігійності. Духовність – це здібність людини свідомо керувати собою і своєю поведінкою, свідомо регулювати свою діяльність” [6,18-22]. Вона дала дуже цікаве визначення духовності: “Духовність – якісний стан свідомості, яка виражається в орієнтації спрямованості її на нематеріальні цінності життя – істину, добро, красу, свободу, справедливість і т. ін.” [6,23].

Таке трактування й справді наштовхує на думку про те, що духовність – це “стан свідомості”, але, на жаль, ця думка далі не розвивається і не конкретизується, навіть не доводиться достатньо переконливо.

Можна зробити висновок, що кожна з існуючих теорій обстоює певні риси духовності, вважаючи їх найголовнішими. Але в багатстві цих концепцій можна визначити спільне, що в деякій мірі поєднує їх. Це те, що духовність передбачає наявність моральних і культурологічних цінностей.

Отже, духовність – це сукупність якостей особистості: інтелектуальних, морально-етичних, емоційно-вольових,

естетичних і усвідомлення себе особистістю, свого “я”, взаємодії з іншою людиною та колективом, продуктами людської праці, досвідом, природою тощо.

Сьогодні ми маємо всі підстави стверджувати, що зміст духовності складається також із специфічно духовних почуттів: віри, любові, надії, саме вони і дозволяють людині скеровувати свою діяльність на здійснення вищих ідеалів та цінностей. Ці почуття характеризуються величезним духовним потенціалом. Останній виникає, напевне, тому, що в духовному світі бажане майбутнє має більш реальний статус, а ніж існуюче сьогодення, і сприймається він людиною як закон розвитку дійсності.

Нарешті зміст духовності має ще один аспект – душевність. Завдяки духовним почуттям ми набуваємо більш чуйної та сприятливої вдачі у ставленні до іншого, стаємо більш співчутливими та чуйними.

Найважливішим чинником у формуванні духовності є сім'я.

Основою духовного виховання дитини в сім'ї є передача їй за допомогою певних методів: духовних, естетичних, морально-етичних, політичних ідеалів, ідей, уявлень народу, які виражені в усній народній творчості, піснях, казках, легендах тощо.

Формування духовних ідеалів розпочинається з любові до колискової пісні, до отчого порогу, з якого кожна людина робить перший крок у великий світ. Виховання почуття патріотизму, любові до рідного слова є першоосновою сімейного виховання. Виховання дітей в найкращих традиціях народу, на прикладах життя, достойних наслідування – це основа і вищий критерій духовної спадкоємності поколінь.

Як показують дослідження, несформованість духовного, морального ідеалу в учнів веде до проявів бездуховності, безідейності, байдужості в різних сферах, до правопорушень, карних злочинів тощо.

Ось чому так важливо в ранньому дитинстві, підлітковому та юнацькому віці прищепити дітям любов до рідної культури, народу, його мистецтва, звичаїв, традицій та обрядів, виховати повагу до інших народів, зробити їх одухотвореними особистостями.

Отже, духовною основою української родини, з одного боку, виступає віра людини в божественність походження людини та необхідність жити і діяти у відповідності з традиціями та звичаями християнського віровчення, зберігати високу моральність в усьому. Попередні дані нашого дослідження показують, що таких родин може бути від 5 % до 17 %. У таких родинах діти, частіше всього, виростають в атмосфері батьківської любові, поваги і взаємоповаги. Залучення дітей до християнських традицій сприяє формуванню у них високої духовної культури, поваги до людей.

З іншого боку, як доводять дослідження, формуванню духовності сприяють національні, загальнолюдські, гуманістичні, культурні, моральні, трудові звичаї, обряди і традиції кожного народу. Таких родин – більшість – 50-70 %.

Третя група родин – це невелика частина сімей – батьки, які намагаються виховувати дітей на основі прагматичного підходу. Точніше кажучи, духовним є все те, що допомагає людині вижити в оточуючому середовищі при певному дотриманні правових та моральних норм життя людини і суспільства. Таких сімей – 10-15 %. Незважаючи на певну практичну спрямованість такого виховання, воно не може забезпечити гармонію душі і духу та людських матеріальних потреб. Діти таких сімей – егоїстичні і егоцентричні.

Коли корінь життя людини не живиться духовністю свого народу, людина втрачає віру в себе, любов до життя, родини, людей, вона втрачає надію на краще майбутнє, продовження роду. Неодухотворена людина – приречена.

Українська родина в сучасних складних умовах здатна вижити і духовно відродитися, і в цьому їй допоможе культура і освіта.

А культура – це надбання людства протягом всього історичного періоду його розвитку. Духовна культура є складовою частиною загальнолюдської культури, яка пов'язана з привласненням людини морально-естетичних цінностей людства.

У цьому плані формування духовної культури особистості починається з перших днів життя дитини. Людина зростає і зріє на основі національного духовного досвіду, і тут

вирішальна роль належить сім'ї у вихованні моральних якостей дитини і протидії негативним впливам зовнішнього середовища. Вивчення різноманітних джерел української народної педагогіки (фольклор, обряди, звичаї тощо) дає можливість сучасним педагогам повернутися до методів і засобів виховання, якими користувалися наші предки, віднайти в них раціональне зерно і втілити такі надбання у практику виховання школи та сім'ї.

На сучасному етапі головною метою національного виховання є збагачення досвіду молоді надбанням духовності українського народу.

Формуючи духовність учнів, у своїй роботі вчителя дотримуюсь таких принципів:

- сприймання дитиною нових знань має бути осмисленим;
- кожен урок повинен перетворюватись на процес відкриття;
- мова й література тісно пов'язані між собою;
- література, як і інші види мистецтва, допомагає пізнавати світ, робить учнів одухотвореними;
- мова – складна рухлива система, що є засобом спілкування.

На уроках літератури прагну привчати учнів до вдумливого, усвідомленого прочитання тексту, розуміння задуму автора, особливостей стилю письменника, краси художнього слова. Використовую метод цілісного аналізу художнього твору. Перевагу в роботі вчителя надаю нестандартним урокам, які сприяють розкриттю творчого потенціалу і вчителя, і учня. Вивчаю індивідуальні особливості дітей, сприяю розвитку їхніх здібностей, працюю з талановитими дітьми і підтвердженням того є їх неодноразові виступи на “Літературних читаннях” на базі Жовтневого ліцею. Кожен вид мистецтва має неповторний вплив на особистість дитини, але мистецтво слова на уроках української літератури зосереджує в собі колосальну пізнавальну, естетичну і моральну інформацію. Вплив мистецтва живого слова (на уроках української літератури) на духовний розвиток школярів розкривають такі положення:

- складна гама почуттів і настроїв, які переживаються учнем (читачем) у процесі проникнення у світ твору, збагачують емоції, почуття дитини;

- образно-емоційне осмислення творів, засвоєння інтонаційної багатогранності може змінити ставлення дитини спочатку до фактів, подій, образів твору, а пізніше до явищ оточуючої дійсності;
- розвиток уяви, фантазії, власного бажання школяра у процесі роботи над словом розширює його світовідчуття, поглиблює інтерес до пізнання, прагнення до краси;
- вироблення та засвоєння умінь і навичок роботи; ґрунтовний змістовний аналіз художніх творів виявляти мотиви поведінки персонажів, зіставляти отримані висновки з власним ставленням до описаного у творі, зміцнює позицію дитини у реальних ситуаціях морального вибору;
- учень, здатний виразним читанням твору викликати емоційний відгук слухачів, готовий до прояву духовних якостей у повсякденному житті.

Вивчення літератури як мистецтва слова створює великі можливості для духовного розвитку учнів, їх мовлення і мислення. Навіть звичайне читання художнього твору саме по собі збагачує уяву читача формує його думки, знайомить з новими словами, явищами. Поринаячи в образний світ автора, учень засвоює особливості його міркування, його лексику, структуру речень тощо.

Читаючи твір В. Винниченка «Федько-халамидник», зацікавлюємося долею хлопчика зірвиголови, вчимося вчинками Федька і Толі розпізнавати їх характери, з болеспівчуттям сприймаємо смерть Федька. А думаючи над причинами, що призвели його до смерті, відкриваємо для себе, чому витоки того, що хлопчик, який здійснив подвиг, щоб врятувати Толю, був несправедливо покараний, осуджений, зрештою, загинув. Вся ж причина в тому, що батьки Толі - багаті, вони домовласники, і, боячись виселення з квартири, батько Федька карає ні в чому не винного сина. Тут відкривається справжній зміст твору, розкривається і авторська морально-естетична позиція.

Художній зміст оповідання В. Винниченка „Федько-халамидник” розкривається у зіставленні характерів і вчинків Федька і Толі.

При цьому важливо вияснити причини, чому Федько, який завжди говорив лише правду, побачивши "повні страху й тоски" очі Толі, його сльози, які той «злизував язиком» і чекав «чогось страшного», підтверджує Толіну брехню.

При цьому учні проникаються повагою до мужності і благородства Федька, їх обурення викликає поведінка Толі, а заключні рядки твору сприймаються з глибоким болем і спонукають до роздумів про те, чому нищість і брехня виявилися сильнішими від благородства і правди. У цих роздумах розкривається морально-естетична позиція автора. Як бачимо, осмислення того змісту, який передається у розповіді про Федька-халамидника і його смерть, невідривне від роботи з розвитку мовлення учнів, їх виразного читання і відповідей на запитання, роздумів над образами і ситуаціями оповідання, написання твору і т. д. І це закономірно: розвиток мовлення на уроках літератури має своєю основою не оволодіння граматичною будовою мови, а осмислення законів, за якими створюється мистецтво слова.

Вивчаючи художній твір, я спрямовую увагу учнів на відкриття того внутрішнього смислу, який передає окрема ситуація, подія, деталь, портрет, сюжет, образ тощо, але ці завдання передбачають одночасно і розвиток мовлення, бо, перше, вимагають від учня виразити свою думку в усній чи писемній формі. По-друге, виразити її чітко і граматично правильно, а, отже, потребують використати і закріпити ті закономірності, які засвоєні на уроках мови. По-третє, такі завдання ґрунтуються на осмисленні закономірностей, за якими створюється мистецтво слова, а тому формування здатності розуміти смисл образів твору, як сказано вище, розвиває мовлення і мислення учнів. Таким чином, наведений нами приклад показує особливості роботи формування духовності школярів на уроках літератури, її своєрідність. Головне при цьому - формувати увагу до слова, навчити учнів бачити в ньому додатковий смисл і розкривати його у своїх усних та письмових відповідях, у творах. І тоді пісенний образ червоної калини учень сприймає, у залежності від контексту, як уособлення України, а в інших випадках - дівчини. Образи

козацьких доріг, жита - будитимуть уявлення про героїчну історію рідної Вітчизни.

Для формування духовності учнів на уроках української літератури я використовую весь арсенал методичних прийомів вивчення художнього твору, а твір, в свою чергу, розкриває своє художнє багатство лише для тих, хто розуміє функцію слова.

Зауважимо, що художній текст потребує читання повільного, вдумливого, у процесі якого спрацьовує особливий психологічний феномен: в уяві читача вимальовуються картини, образи і ситуації, про які мовиться у творі. І ці образи, формуючись під впливом тексту, як будівельний матеріал використовують картини життєвого досвіду читача. Отже, читаючи, людина мовби гортає сторінки свого життя і бачить його під новим кутом зору, навіяним твором, а сам твір сприймає у відповідності зі своїм суб'єктивним досвідом, життєвими враженнями. Тому сам процес читання збагачує людську здатність розуміти інших людей, підтекст твору будить роздуми про героїв, розвиває мовлення читача, його здатність погоджуватися із логікою автора або сперечатись із ним, оцінювати вчинки героїв. При цьому в мовленнєвий арсенал читача-учня входять і нові слова, і нові звороти, навіяні текстом, і навички спілкування з твором - описом, твором - розповіддю, твором-роздумом.

А тому, чим більше читає людина, тим краще вона розуміє життя інших людей, тим духовнішою є. Її думки стають глибшими, емоційнішими, а значить змістовнішими і виразнішими.

Для формування уміння відчувати відтінки слова, його природжене значення у художньому творі, вчитель може використовувати завдання на осмислення змісту слова у конкретному тексті.

Отже, взаємопов'язана робота з розвитку мовлення і осмислення художнього твору, літературне сприйняття учнів і розуміння літератури як мистецтва слова - все це формує духовність школяра, розвиває та збагачує естетичні почуття дитини.

Таким чином, погоджуємося, що знання – необхідні. Але духовний світ дитини – надзвичайно важливий. Оцінка в

журналі - не є показником роботи вчителя, а ступінь добросердечного взаєморозуміння, контактів його з учнем. Тому гуманізація, гуманітаризація і демократизація освіти – це три складові пошукової роботи педагога. У співдружності добра, краси, духовності і свободи ми зуміємо перетворити навчання в мистецтво. Тоді із школи будуть виходити не агресивно байдужі неuki, невігласи, а люди, які зможуть виражати свої натури творчо, зуміють йти дорогами, освяченими ідеалами гуманізму, самосвідомості і духовності.

Людина повинна розуміти, що тільки вона – „вища духовність, зміст усіх держав, партій, союзів і культур” [8,92]. Це розуміння людини – найголовніше досягнення ХХІ століття.

Доля майбутніх поколінь - у руках учителя і від того, кого ми виховаємо залежить доля нашої держави. Отже, ми бачимо, настільки актуальні у сучасному світі, у нашому суспільстві проблеми, пов'язані з духовним світом дитини, з особистістю школяра, з новим усвідомленням людиною себе, її призначення на Землі.

Все це ґрунтується на всебічному розвитку духовно-моральних цінностей людини, всієї її життєдіяльності.

Вирішальна роль сім'ї у вихованні моральних якостей дитини і мистецтво живого слова на уроках української літератури здатне забезпечити формування духовності школяра. Сутність його впливу на духовний розвиток учня полягає у збагаченні емоційно-почуттєвого світу дитини у процесі “проникнення” у світ художнього твору; розвитку уяви, фантазії особистості; розширенні її світовідчуття; у зміцненні позиції дитини у випадках морального вибору та життєвої позиції взагалі, вивчення різноманітних джерел української народної педагогіки.

Використання мистецтва живого слова-це система роботи на уроках української літератури, оволодіння знаннями, вміннями і навичками з техніки і логіки мовлення та образної виразності. Таким чином, формування духовності особистості – вища мета педагогічного процесу. А необхідною умовою успішності духовного розвитку учнів є творча душевна атмосфера, створена у школі і сім'ї.

Література

1. Бердяев Н.А. Экзистенциальная диалектика божественного и человеческого //О назначении человека. – М.: Республика, 1993
2. Вишенський О. Сучасне українське виховання. Світоглядні виміри: Людина і віра. - Львів, 1999
3. Вишневський О. Упошуках основ духовності //Рідна школа.- 1992.-№9
4. Лосев А. Ф. Форма – Стиль – Выражение. – М.: Мысль, 1995
5. Лосский Н.О. История русской философии. – М.: Высшая школа, 1991
6. Наш орієнтир – народна педагогіка: Методичні рекомендації /Укладач М.Г.Стельмахович. - К.:ІСДО, 1993
7. Федотова М. Душевне і духовне // Філософські науки. – 1990, - №12
8. Фоменко А. С. Як розуміти духовну свободу. – К.: Наук. думка, 1985
9. Формування і діяльність творчої натури. Матеріали Міжнародної наукової конференції 26 квітня 1998 р. в м. Кривому Розі. Секція II. Педагогіка. – Дніпропетровськ: Наука і освіта, 1998
10. Франк С.Л. Духовные основы общества. – М.: Республика, 1992
11. Художня література у духовному розвитку особистості / Упорядник О. Гальонка, Чернігів, 1993
12. Шаликіна І.В. Духовні цінності у житті суспільства: Філософське осмислення // Філософська і соціологічна думка. – 1992. – № 11

Т.О.Дороніна

ПРОБЛЕМА ІНСТИТУАЛІЗАЦІЇ КУРСІВ ІЗ ГЕНДЕРНИХ ПИТАНЬ У ПРАКТИКУ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Стаття посвячена проблеме внедрения гендерного знания в практику высшей школы. Автор останавливается на освещении междисциплинарной специфики гендерного

компонента, раскрывая факторы, влияющие на современное состояние проблемы в высшей школы Украины.

The article is devoted to the problem of providing of gender awareness into the practice of higher school. The author underlines the importance of interdisciplinary specificity of gender component. He characterizes the factors, which influence on the contemporary situation of the problem of higher school in Ukraine.

Державна перебудова, що поширюється у вітчизняному суспільстві, істотно відбивається і на системі освіти, що безупинно модернізується. Серед провідних тенденцій сучасності виділимо напрямок, що обрав своєю метою інтеграцію гендерного знання в освітню систему та інституалізацію на всіх її рівнях гендерних підходів.

Міжнародні, урядові документи, численні конференції, круглі столи, освітні проекти з гендерної проблематики – переконливе свідцтво актуальності даної теми в сучасних умовах. Зокрема, у грудні 2003р. у Києві відбулася Всеукраїнська науково-практична конференція “Гендер: реалії та перспективи в українському суспільстві”, одним із напрямків якої була “Освіта і наука в стратегії нових підходів гендерного розвитку”. У доповіді керівника Програми рівних можливостей ПРООН в Україні Л.Кобелянської наголошувалося на необхідності “створення стійкої системи отримання знань з питань гендеру, системи, яка б включала в себе як освіту, так і просвітництво... Поки що тільки зароджуються основи такої системи, і, вочевидь, найбільш швидко може бути відчутним результат у структурі вищої і середньої освіти” [1,139]. Крім низки авторських курсів з гендерної проблематики сьогодні колективними зусиллями розроблений базовий курс “Основи теорії гендеру”, програма якого була схвалена і рекомендована Міністерством освіти і науки України у червні 2003 р. І хоча навчальний курс розроблений та схвалений, він ще не набув свого офіційного статусу в учбових планах вищих навчальних закладах, тому існує пояснення.

Надзвичайно широкий інтерес до проблем інтеграції гендерного знання в систему освіти викликає необхідність

більш пильної уваги до того колу явищ у педагогіці (теорії і практиці), що пропагуються в рамках поняття «гендер».

Загальне коло питань, що виникають при такому розгляді, може бути визначено у такий спосіб: що таке гендерна програма («Програма гендерних досліджень») у вищому навчальному закладі? Який досвід викладання дисципліни існує сьогодні? Які шляхи інституціоналізації гендерної освіти? Які можливості і бар'єри становлення програм? У чому полягають перспективи розвитку подібного роду програм? Спробуємо висвітлити хоча б декілька з порушених питань.

Гендерні дослідження - нова галузь знання й освіти. Саме визначення «гендерні дослідження» дотепер є проблематичним, яке у якості назви авторської програми не рідко виступає як символ політичного вибору її укладачів. Такі програми не тільки нові, але і багато в чому ідеологізовані. Вони виходять з визнання того, що в суспільстві відтворюється соціальна нерівність за статевими ознаками. У суспільному дискурсі термін «гендер» недостатньо легітимізований, немало науковців просто не знають, що таке гендер, відповідно проблематичною залишається і тематика досліджень. Додамо, що назву «гендерних» мають наукові розвідки переважно політико-економічного та соціального змісту, де висвітлюються питання «жіночої дискримінації». Таке тлумачення здається однобічним. Натомість простежується і більш широке розуміння «гендеру». Як все нове, воно стає привабливим для науковців, але використовується як «новітній» синонім вияви всього «жіночого». Тут «гендер» лише «приховує» у собі жінку, у той час як характер викладання матеріалу та його зміст взагалі не містять у собі нічого спільного із «гендером».

Підкреслимо, гендерні дослідження - це вивчення соціально-культурної диференціації і стратифікації із статевих ознак (і жінок, і чоловіків, без будь-якої переваги), відтворених у суспільстві.

На Україні, як і в інших країнах пострадянського простору, поняття «гендер» залучається до суспільного дискурсу із кінця 1990-х років. Запозичення англійського терміна обумовлено дистанціюванням сфери дослідження від конотацій українського суспільного дискурсу, зв'язаних із суміжними

назвами – дослідженням статево-рольових відмінностей, жіночими і феміністськими дослідженнями. Додамо, що зосередження наукової думки лише на соціальному аспекті поступово поступається місцем розробкам культурного аспекту проблеми, що цілком закономірно зважаючи на саме визначення явища (соціально-культурне). Саме в цьому аспекті проблема “гендеру” розглядається у педагогіці.

Поступово і впевнено зі сфери наукових дискусій гендерні дослідження впроваджуються у практику. Мабуть, першим і самим безпосереднім засобом інтеграції гендерних підходів у повсякденну практику людського існування є освіта. Структура системи освіти, її всеохоплюючий характер відкривають широкі можливості інтеграції гендерних знань у педагогічний процес.

Поняття педагогічного процесу в сучасній педагогіці трактується як «рух від цілей освіти до її результатів шляхом забезпечення єдності навчання і виховання» [2,139]. Отже, у педагогічному процесі, з позицій гендерного підходу, реалізуються певні освітні (гендерні) цілі. Сам процес внутрішньо «розділений», що дозволяє говорити про існування «гендерної освіти» і «гендерного виховання», надалі – і «гендерної педагогіки».

Звернемося до педагогічного визначення освіти з метою з'ясування його гендерного насичення. «Під освітою, - пише В.О.Сластьонін, - розуміється єдиний процес фізичного і духовного формування особистості, процес соціалізації, свідомо орієнтований на деякі ідеальні образи, на історично обумовлені, більш-менш чітко зафіксовані в суспільній свідомості соціальні еталони» [2,135]. У цьому визначенні привертають два аспекти: по-перше, акцентування особистісного становлення людини у процесі соціалізації; а по-друге, констатація прямого, цілеспрямованого впливу на нього ж «певних ідеальних образів».

Сам процес соціалізації особистості досить широко розглядається саме гендерними дослідженнями, тим більше що вже становлення «гендеру» як наукової категорії безпосередньо пов'язано з розглядом проблеми соціальної і половий ідентифікації особистості. Орієнтація освіти на “певні ідеальні

образи”, дозволяє знайти їхню подібність з існуючими в різних сферах людського життя гендерними стереотипами і відповідно простежити їхній прояв у педагогіці.

Однак складність проблеми “гендерної освіти” (як навчання та виховання) вірогідно полягає саме у тому, що орієнтирами слугують скоріше лише ідеї, ніж існуючі “образи”. Відкритому демократичному суспільству необхідні такі якості, як толерантність, критичне мислення, незалежність. Ці якості навряд чи можна сформувати у вихованців без формування в їхній свідомості уяви про гармонічні гендерні стосунки. Гендерна педагогіка створює інший погляд на світ, на свою власну роль у суспільстві, на відносини з іншими людьми, із представниками іншої статі, що приводить до серйозних змін у світогляді, до формування більш активної громадянської позиції, у кінцевому рахунку – до зміни суспільної свідомості.

Актуальність проблематики очевидна педагогам, що стежать за зміною сучасних підходів до сутності освіти, його відновленню за рахунок міждисциплінарних досліджень.

У цілому можна сказати, що в українській вищій школі (як і в середній) ще відсутній достатній досвід освітніх програм з гендерних досліджень, і ця нова дослідницька і дисциплінарна сфера найчастіше зіштовхується з інерцією старого уявлення про те, що повинно входити в програми вузівського навчання. Крім того, сама специфіка теми - гендерні дослідження - викликає опір, проблематика жіночого питання і феміністської спрямованості найчастіше здається недоречною і неактуальною, надзвичайно тенденційною.

Проте, можна затверджувати, що гендерні освітні програми затребувані в структурах вищої та післядипломної освіти. З кінця 1990-х років поступово відбувається поширення освітніх програм і досліджень, читаються окремі курси у вищих навчальних закладах України: “якщо у 2000 р. їх було близько 40, то зараз – як мінімум удвічі більше” [1,142]. Зростає кількість зацікавлених слухачів і викладачів. Прикладом цього є підсумкові матеріали ряду республіканських конференцій і круглих столів, де головною темою і були питання гендерного освіти і виховання.

Найбільш узагальнюючий погляд на наявний теоретичний і практичний досвід упровадження гендерних досліджень в освітню практику, дозволяє виділити їхні спільні риси. По-перше, як правило, ініціатива розробки курсів гендерної тематики виходить винятково від самих викладачів, що працюють керуючись «особистою» зацікавленістю; по-друге, найбільш продуктивними у процесі навчання стають активні й інтерактивні методики (різноманітні діалогові, ігрові, індивідуальні методи), оскільки сам процес вивчення гендерних проблем припускає особистісне включення, як викладача, так і студента, тобто процес обопільного зросту обов'язковий і неминучий; безсумнівне залучення до сфери обговорення фактів особистого досвіду і сучасних суспільних проблем; розуміння спільності наукового пошуку зі світовим науковим співтовариством.

Важливим моментом у гендерній освіті є її міждисциплінарність та залучення досвіду феміністської критики існуючих методологій наукових дисциплін. Міждисциплінарність забезпечується не простим залученням до викладання знань різних за фахом, а інтеграцією цих знань на основі множинної, але єдиної у своїй підставі методології. Викладання, крім необхідного знайомства з “західними” текстами, повинне включати головною й основною своєю частиною – вітчизняні дослідження й розробки.

В цілому інституалізація гендерних програм у практику вищої школи відбувається за об'єктивних умов, які можна умовно позначити як сприятливі та перешкоджаючи. Окремо виділимо сприятливі умови для формування нових освітніх програм і бар'єри, що виникають на шляху їхнього розвитку.

Умовно можна виділити наступні групи обставин, що сприяють успішності інституціоналізації гендерної освіти.

Проблематизація гендерних відносин у період пострадянської трансформації сприяє росту інтересу до даної тематики. Масштабні соціально-культурні й політичні зміни українського суспільства в останнє десятиліття включають зміну статусних позицій різних соціальних груп і категорій громадян. У сфері гендерних відносин ці зміни приводять до таких явищ, як зміна структури сім'ї, системи соціальних

гарантій, положення жінок у сфері економіки й політики, загальний перегляд ціннісних суспільних систем. Дані явища часто описуються через такі формулювання, як фемінізація безробіття й бідності, дискримінація за віком і статтю при найманні на роботу, комерціалізація сексуальності, поширення насильства, торгівля жінками, та ін. Проблематизація гендерних відносин у публічному дискурсі приводить до зросту дослідницького й суспільного інтересу до цієї тематики.

Однією зі сприятливих умов для формування нової дисципліни є також організаційні умови формування нових освітніх структур. У рамках нових факультетів і навчальних закладів легше затвердити нову, ще нелегітимну тематику, вона може увійти в нові програми разом з іншим новими курсами.

Істотне значення в розвитку гендерної тематики у вузі має і «грантовий» фактор. Інтерес до гендерних досліджень може бути викликаний кон'юктурою дослідницького ринку, тобто тим, що замовлення на гендерні програми надходять від міжнародних фондів і міжнародного соціологічного співтовариства, що підтримує (у тому числі і фінансово) цю тематику, і в такий спосіб компенсує недостачу засобів на освіту, що спостерігається в державному бюджеті. Таким чином, криза інституту науки на Україні виявляється, як ні парадоксально, «на руку» тим, хто інституціоналізує новий напрямок у науці, використовуючи ресурси західного співтовариства.

Важливим сприятливим фактором є розвиток жіночого руху на Україні. Незважаючи на те що український жіночий рух важко назвати масовим, однорідним і політично сильним, він забезпечує інфраструктуру інтелектуального обміну, сприяє формуванню мережі дослідників і активістів, зацікавлених у розробці цієї тематики. Жіночий рух сприяє феміністській освіті, сприяючи виконанню дослідницьких проєктів і формуванню співтовариства. Серед факторів підтримуючих жіночі дослідження потрібно відзначити контакти з центрами жіночих і гендерних досліджень у західних університетах. Сам факт наявності таких центрів, сформованих на результаті другої хвилі жіночого руху, є прецедентом, що сприяє

інституціоналізації українських гендерних центрів, орієнтованих на західні освітні стандарти

Державна підтримка міжвузівської програми з гендерних досліджень і декларація гендерних програм державної політики чимало сприяє інституціоналізації програми в стійких державних структурах.

Особистий фактор в освіті залишається дуже важливим. Він не менш важливий і в інституціоналізації нових програм. Без професіоналізму, наукової репутації й ентузіазму авторів курсів лекцій важко уявити собі стійкий розвиток цього дослідницького напрямку. Внутрішньо програмна солідарність – важливий ресурс у її стійкому розвитку.

Можна виділити також істотні бар'єри інституціоналізації й успішного здійснення програм гендерних досліджень.

Насамперед відзначимо антифеміністський культурний контекст, для якого характерне ототожнення фемінізму з “мужененавистничеством”, депривірованістю окремої жінки, політичної ангажованістю і гомосексуальною орієнтацією. Цей культурний клімат приводить до того, що гендерні і феміністські дослідження розглядаються як орієнтовані на небажані зміни у сфері міжстатевих відносин і, насамперед, на руйнування сім'ї.

Тематика гендерних досліджень залишається маргіальною в системі суспільного знання, що ускладнює залучення студентів до наукової роботи. Легітимність даної тематики як і раніше не висока, академічне співтовариство скептично відноситься до проблематики гендерних досліджень, відзначається нерозвиненість наукової інфраструктури - навчальних програм і матеріалів курсів, затвердженій спеціалізації й спеціальності в рамках освітньої підготовки. І хоча гендерні дослідження мають тенденцію до свого поширення та поступового впровадження у практику викладання у вищій школі, треба відзначити і недостатню кількість фахівців, добре обізнаних у цих питаннях. Не відпрацьовані механізми підготовки (та перепідготовки) спеціалістів з гендерної проблематики.

Узагальнюючи сказане, підкреслимо, що в наш час вивчення гендерних проблем стає одним з елементів осмислення соціальних перетворень. Гендерним дослідженням ще далеко до статусу самостійної галузі вітчизняної науки, в початковий період цей дослідницький напрямок є міждисциплінарним. До обговорення гендерних питань повинні залучатися викладачі-фахівці різних соціальних наук – історія, психологія, культурологія, антропологія, соціологія, мистецтвознавство, літературознавство, лінгвістика, філософія. Незважаючи на суперечливість контексту, можна припустити, що інтерес зростаючої групи дослідників і проблематизація гендеру в українській соціальній реальності буде сприяти поступовому розвитку даного напрямку як у вітчизняній системі безперервної освіти.

Література

1. Кобелянська Л. Розвиток гендерної освіти в Україні в контексті сучасних соціально-політичних перетворень // Гендер: реалії та перспективи в українському суспільстві: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м.Київ, 11 – 13 грудня 2003 р.).- К.: ПЦ «Фоліант», 2003
2. Слостенін В.А., Каширин В.П. Психологія і педагогіка. - М.: Академія, 2001

К.Д.Туманян

ОБНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ВИЩОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ НАПРИКІНЦІ ХХ СТОЛІТТЯ

Стаття аналізує події в національній сфері освіти на протязі останньої декади ХХ століття, і її вплив на систему вищого економічного освіти в Україні. Автор ставить перед собою мету прослідити зміни, що відбуваються в системі вищого економічного освіти.

The article analyses the trends in development of higher education in Economics in Ukraine during the last decade of the XX century. It presents the innovations and improvements in curriculum of higher educational establishments, which trained specialists in the field of Economics.

Проблема дослідження формування та розвитку окремих галузей вищої освіти залишається однією з найактуальніших у педагогічній вітчизняній науці сьогодення. Остання декада ХХ століття здається нам найбільш цікавим та насиченим подіями періодом, протягом якого формувалася власна освітянська політика суверенної України, реформувалася система вищих навчальних закладів (надалі ВНЗ), яку успадкувала держава від радянських часів. Становлення розвиненої та розгалуженої системи ВНЗ економічного профілю, яка існує в Україні на сучасному етапі, розпочалося саме за часів бурхливих соціально-економічних реформ, що обумовлює вибір для аналізу вищезазначеного етапу розвитку освіти. До проблеми теорії та методики підготовки фахівців економічного профілю зверталися науковці, як педагоги так і економісти. Серед них слід зазначити Г.А.Штейна, А.Задою, А.Загороднього, К.Ф.Беркіту. Але для об'єктивного та ґрунтовного аналізу сучасного стану вищої економічної освіти слід розглянути історичні та соціальні умови, за яких відбувалися реформи на освітянській ниві, наприкінці минулого, хоча й не такого віддаленого від сьогодення століття. Метою написання даної статті є дослідження педагогічної практики ВНЗ економічного профілю, спостереження змін, які мали місце в змісті економічної освіти.

Період, що аналізується, був зазначений багатьма перетвореннями в нашій державі: отримання суверенітету і незалежності, початок переходу до ринкової економіки, приватизація, роздержавлення власності. Остання декада ХХ століття була визначена великою кількістю подій і для вітчизняної педагогічної науки, які вплинули на розбудову вищої економічної освіти:

- прийняття Закону України “Про Освіту” (1991 р.);
- затвердження національної програми “Освіта (Україна ХХІ століття) (1993 р.);
- заснування Асоціації навчальних закладів України недержавної форми власності (1993 р.);
- затвердження освітньо-професійної програми вищої освіти за професійним спрямуванням підготовки бакалаврів та магістрів з економіки (1994 р.);

- наказ президента України про розвиток вищої освіти (1995р.);
- прийняття нової редакції Закону “Про освіту” (1996 р.);
- видання декретів уряду про нові норми акредитації вищих закладів освіти та нового переліку профілів підготовки фахівців у вищих школах (1997 р.);
- розробка нормативних програм дисциплін для підготовки спеціалістів з економіки науково-методичною комісією з економічної освіти (1998 р.);

Ситуація з рівнем професійної підготовки фахівців-економістів на початку 90-х років була критичною. Скористуємось статистичними даними, які приводить в своїй монографії Л. С. Бляхман, вони стосуються Радянського Союзу, але можна їх примінити і для опису становища в Україні, яка на той час була частиною радянського простору. Більше, ніж 25 % економістів, що працювали на підприємствах не мали спеціальної освіти понад 80 % керівників відділів збуту та постачання не мали економічної підготовки, а 20 % головних бухгалтерів взагалі не мали вищої освіти [1,241]. Ці цифри свідчать про недостатній рівень професіоналізму та дилетантські підходи до економічних знань. Тобто питання організації підготовки кадрів з економічною спеціалізацією було нагальним. Наступна таблиця відображає у якому кількісному відношенні знаходилися вищі навчальні заклади економіко-правової спрямованості відносно інших закладів освіти УРСР на початку 1990-х років:

Всього ВНЗ	146
Класичних університетів	9
Технічних ВНЗ	50
Сільськогосподарських ВНЗ	17
З економіки та права	10
Педінститутів	30
Медичних ВНЗ	15
ВНЗ фізкультури та спорту	3
Заклади культури та мистецтва	12

Ця ситуація недооцінки ролі вищої економічної освіти, недостатньої розвиненості структури, замалої кількості ВНЗ

економічного профілю, і як результат браку спеціалістів з економіки на ринку праці УРСР стала одним із факторів, що пізніше викликав справжній бум у сфері економічної освіти. Адже дана галузь мала самі високі темпи зростання. Як свідчить офіційний сайт Міносвіти України на сьогоднішній день заклади, що готують фахівців за напрямом економіка, комерція та бізнес займають авангардну позицію в процентному відношенні – 28, 4 % (для порівняння ВНЗ культури та мистецтва – 1,9 %; педагогічного напрямку – 9,9 %). За відносно невеликий хронологічний проміжок часу здобуття економічної вищої освіти стало престижним.

Радикально змінилося саме тлумачення поняття „економічна освіта”. За радянських часів економічна освіта розглядалася як система масового економічного навчання та підготовки керівничих, інженерних, економічних кадрів та спеціалістів, найважливішою задачею якого є оволодіння марксистсько-ленінською економічною теорією, розуміння економічної політики КПРС, розробка наукового, партійно-класового підходу до економічної діяльності. [2,122]. Тобто, економічна освіта розглядалася суто в контексті формування у членів суспільства знань та навичок, які відповідали б принципам соціалістичного господарювання та комуністичної моралі. В сучасному розумінні економічна освіта – це підготовка фахівців вищої кваліфікації для планово-економічної, організаційно-управлінської, аналітичної та дослідницької діяльності в галузі економіки, на виробництві, у сфері послуг, в управлінні та науково-дослідних установах [3]. За десять років акценти змінилися в напрямку професіоналізму, масовість та ідеологізованість економічної науки залишились у минулому.

До 1991 року вищі учбові заклади готували фахівців з загальноекономічних та галузевих економічних спеціальностей. Перша група – спеціалісти для виконання економічних функцій на народногосподарському, міжгалузевому та регіональному рівні, спеціальність залежала від конкретного виду економічної діяльності, якою буде займатись фахівець: планування, фінансування, статистика і таке інше. Друга група - міжгалузеві економічні спеціальності, для виконання економічних функцій

на рівні підприємства, в окремих галузях промисловості: хімічної, металургійної, легкої і таке інше [4,123]. Особливістю навчальних програм ВНЗ, які готували таких фахівців, було поєднання предметів, які стосуються організації виробництва, виробничої технології, інженерії даної галузі та дисциплін економічного циклу. Вони готували інженерів-економістів з вузьким колом функцій, що їх вони виконували на виробництві: інженерів-економістів з виробничого планування, з технічного нормування, з обліку і фінансування промисловості, з організації і раціоналізації праці для певних галузей народного господарства. Такі спеціалісти обіймали посади керівників відділів праці і заробітної плати на підприємствах, інженерів-економістів у відділах заводууправлінь, трестів та главків, ставали начальниками цехів, головними інженерами, директорами підприємств. Навчальні програми таких закладів освіти були насичені так званими галузевими економіками: „економіка хімічної промисловості”, „економіка гірничої промисловості”, “економіка машинобудівної промисловості” і так далі. З точки зору світового розвитку економічної науки такі дисципліни були занадто радикальними і розподіл економіки на різні галузі штучний.

Методологічною та теоретичною основою підготовки кадрів з економіки в усіх ВНЗ за радянських часів був курс політичної економії, сама назва якого свідчить про поєднання в рамках даної дисципліни політичних та економічних аспектів. За допомогою даного курсу КПРС диктувала студентам догми та ідеологію. На думку Бляхмана Л.С. політекономія була відірвана від проблем організації та розвитку виробничих сил, від мотивів економічної поведінки людей та їх економічного мислення, вона літала в надхмарних висотах, де розквітав догматизм [1,143]. З початком періоду перебудови багато рутинних положень політекономії відійшли в минуле. В учбовому процесі значно скоротилася кількість годин, відведених на вивчення політичної економії, та пов'язаних з нею спецкурсів по „Капіталу” К. Маркса, „політекономії соціалізму”, ”економії капіталізму”. Радикально змінилася економічна реальність, тобто об'єкт науки “економіка”, який визначав змістовне наповнення учбових курсів та програм. Такі

традиційно актуальні теми, як народногосподарське планування та державне регулювання, а також принципи діяльності підприємств в умовах регульованої державою економіки виявилися зовсім непопулярними. Натомість, все більшу увагу стали приділяти вивченню таких предметів як “економіка”, “мікроекономіка”, “макроекономіка”, “економетрія”, які були основою підготовки спеціалістів економічної спеціалізації в усьому світі. Тобто, скоротився розрив між вітчизняною та світовою економічною наукою.

Як Україна переживала певні віхи на шляху державотворення, так і в декілька етапів відбувалася реструктуризація системи вищої економічної освіти. Можна виділити три етапи розвитку вищої економічної освіти в Україні. Тут ми погоджуємось з хронологією, запропонованою А. Загороднім, який досліджував проблему видання вітчизняної навчально-методичної літератури з основних економічних дисциплін [5,70].

I етап - 1990 – 1993 рр. Початок стрімкого зростання кількості ВНЗ економічного профілю, як результат збільшення престижу економічної освіти. Зміни, як кількісні так і якісні в навчальних планах економічних закладів освіти. На даному етапі студенти-економісти навчалися на матеріалі перекладених іноземних підручників, виданих в країнах з ринковою економікою, які не враховували економічні реалії України. Не можна не зазначити позитивність появи таких компілятивних видань, що знайомили студентів з історією розвитку світової економічної науки, давали розуміння теоретичних засад функціонування ринкової економіки в розвинених країнах.

II етап – 1994-1997 рр. Головною подією даного етапу було затвердження освітньо-професійної програми вищої освіти за професійним спрямуванням підготовки бакалаврів та магістрів з економіки. Почали з'являтися підручники з економічних дисциплін для вищих навчальних закладів, які були видані в Україні, та враховували специфіку українського законодавства.

III етап – 1998 – по теперішній період. 1998 рік був визначним для економічної вертикалі освіти, тому що науково-методична комісія з економічної освіти розробила нормативні

програми дисциплін для підготовки бакалаврів та спеціалістів, а згодом і магістрів з економіки, що дозволило уніфікувати зміст навчальної економічної літератури. Були випрацьовані єдині критерії та вимоги до навчальних програм ВНЗ економічної спеціалізації.

За відносно невеликий період в Україні відбулася докорінна реструктуризація системи вищої економічної освіти. Цей процес диктувався потребами ринку праці, який вимагав підготовки кваліфікованих кадрів, що працювали б за умов ринкової економіки. Було повністю оновлене змістове наповнення навчальних програм та курсів з економічних дисциплін, з'явилася велика кількість навчальних підручників та посібників з економіки, які враховували особливості українського законодавства та економіки перехідного періоду. Система вищої економічної освіти зазнала радикальних реформ та зробила перші кроки для інтеграції у всесвітній освітянський простір. Освітньо-кваліфікаційні програми для підготовки спеціалістів економічного напрямку приведені були у відповідність із міжнародними стандартами.

Література

1. Бляхман Л. С. Перестройка экономического мышления М., 1990
2. Экономическое воспитание и образование молодежи» К., 1986
3. Освітньо-професійна програма вищої освіти за професійним спрямуванням підготовки бакалаврів з економіки.
4. Справочник для поступающих в высшие учебные заведения СССР в 1991 году. - М., 1991
5. Загородній А. Підручник для підготовки фахівців з економіки у ХХІ столітті// Вища школа. - № 1. - 2002

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ СЕРЕДНІХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ВИРАЗНОГО ЧИТАННЯ

В статье раскрываются разнообразные проблемы и аспекты эстетического воспитания молодого поколения при изучении украинской литературы.

Different problems and aspects of bringing up of spirit among young generation in studiing Ukrainian literature are opened in this article.

Проблема естетичного виховання молодого покоління гостро стоїть у сучасному світі. Одним з найефективніших засобів естетичного виховання й духовного збагачення школярів, активною формою їх літературного розвитку є виразне читання. Виразне читання художніх творів на уроках літератури поглиблює сприйняття літературного твору, робить літературний аналіз більш емоційним, веде до розуміння літератури як мистецтва слова. Як зазначає А.Й.Капська, “використання виразного читання на уроках літератури створює атмосферу творчого спілкування з мистецтвом літератури і читання, сприяє глибокому емоційному проникненню в ідейно-художню суть твору, формує критичний підхід до тексту і навички інтерпретації, активізує творче бачення учнів” [2, 67].

Важливим джерелом естетичного виховання підлітка є поезія. Значною є роль поетичного слова у вихованні культури мовлення школярів. Як зазначає З.Я.Рез, “лаконічні, образні поезії є прекрасною протиотрутою багатослів’я, мовної неохайності та грубості... Знайомство з поетичним словом не просто збагачує словниковий запас школяра, а й прищеплює відразу до шаблону, словесного штампу, канцелярської сухості у рідній мові” [3,6]. Виразне читання ліричних творів привчає до більш живих фразувань, вільної розстановки пауз, до швидкого перегуку голосів в діалозі та введення численних питальних та окличних інтонацій тощо.

Ліричні твори мають здатність діяти на емоційний світ людини, загострювати почуття, розвивати художні смаки та ідеали. “Поезія відкриває красу світу і дарить її читачеві;

зупиняє мить і повертає її людям; примушує радіти, сумувати та хвилюватися, об'єднує людей у спільному переживанні – відкритті” [3,14].

Читання поезії має свої особливості, обумовлені специфікою жанру. У ліричних творах основна увага зосереджується на внутрішньому стані людини. Їх композиція визначається не розвитком подій, а рухом думок і почуттів, тому мова надзвичайно емоційна, милозвучна, музична. Крім того, поезії пишуться майже виключно віршами.

Виразному читанню ліричних творів передують складна попередня робота. Зокрема, вивчаючи у 8-му класі загальноосвітньої школи поезії Б.Д.Грінченка “Доки?” та “До праці” вчитель може дати школярам завдання, які примусять поміркувати над питаннями, пов’язаними з ідейним змістом та художніми особливостями поезій. Їх мета полягає в тому, щоб викликати інтерес учнів до поезій, поглибити естетичне сприйняття текстів і підготувати їх до виразного читання.

Під час аналізу поезій слід звертати увагу на емоційне звучання творів, на особливості вираження авторської позиції, що дозволить розширити світогляд учнів та тонше відчувати і зрозуміти внутрішній світ особистості. Учні повинні з’ясувати, що світ суб’єктивних переживань і світоглядних уявлень ліричного “я” невіддільний від хвилювань за долю України. Не ідеалізуючи український народ у його сучасному соціально-політичному стані, поет засуджує його пасивність. Широко користуючись засобом алегорії, Б.Д.Грінченко насичує зміст віршів різкими фактами неволі закутого в рабство люду. Він не може примиритись з тим, що печать покори накладає на знедолені маси тяжка дійсність, імперський спосіб мислення зумовлює їх рабство. Письменник доводить, що такий світопорядок несприятливий для людської особистості, убиває її найкращі якості, спотворює її, перетворюючи народ на “люди занімілий”. Одне з головних питань, що викликало трагіко-драматичне відчуття дійсності - це проблема завмирання національної та соціальної самосвідомості народу.

Щоб викликати активне ставлення учнів до поезії, уникнути загальних міркувань, під час роботи над поетичним твором бажано працювати над розвитком творчого бачення.

Необхідно, щоб за словами школярі навчилися бачити певні образи, картини. Наприклад, у поезії “Доки?” воля виступає найвищою, недосяжною соціальною цінністю:

І кажем всі: давно вже час,
Щоб воля та прийшла й до нас,
А все її нема, не йде, -
А час не жде, а час не жде!.. [1, 5].

Тут відчувається глибокий смуток, викликаний трагічним становищем українського народу. Ліричне “я” поезії гостро і болісно переживає нещастя, неволю людей. Ці переживання перетворюються в естетичний об’єкт, стають домінуючою нотою, яка підкреслює антигуманність світу, в якому панують горе, зло, соціальна нерівність, приниження особистості. Саме з негативним впливом неволі, який відбився на ментальності народу, письменник пов’язує від’ємні риси українського люду: пасивність та неспроможність самому бути господарем у своїй країні.

Ліричне “я” поезії “Доки?” виступає виразником ідеології народу і веде надособистісні роздуми про соціальну та національну неволю українських людей. Йому притаманний глибокий сум з приводу знівеченого, знедоленого, злиденного життя простих людей. Його хвилюють соціальні проблеми доби: підневільне життя народу, соціальна нерівність, загальна дисгармонія суспільних відносин. Але не лише страждання наповнюють душу ліричного “я”, його помисли звернені в майбутнє, він замислюється над тим, яким повинно бути життя, як покращити його умови, зробити їх сприятливими для кожної людини, яка живе в суспільстві. Його вболівання за долю простого люду сполучаються з пристрасною позицією заперечення всякої кривди, яка завдана Україні, її народу.

Важливо, щоб учні не лише самі могли “бачити” образи, а вміли словесно передати своє “бачення”. З метою розуміння поезій митця, перед учнями слід поставити такі завдання: Прочитавши запропонований текст, уявіть собі картини, про які йде мова у творі. Що в тексті підтверджує вашу думку? Чому саме такою ви бачите тогочасну дійсність? Такі завдання розвивають увагу учнів, дають роботу їхній уяві.

Читаючи твір, важливо зупинитись на особливо характерних прийомах поетичного стилю, підкреслити багатство думок, розкрити красу їх словесного вираження. Слід наголосити, що повтор “А час не жде” підкреслює динамічність життя, загострює відчуття необхідності суспільних змін, на цьому акцентують слова “кажемо всі: давно вже час”, а визволення так і не настає. Тяжкі переживання через відсутність волі підкреслюються психологічною деталлю “а серце змучене болить”.

Бажано, щоб при читанні віршів у школярів формувалось уявлення про різноманітність людських переживань та розвивалась здатність співпереживати. Тому доцільно запропонувати учням подумати, що б вони відчували в подібній ситуації; як вони уявляють психічний стан, який тільки названо в поезії.

Під час вивчення поезії “До праці”, слід звернути увагу на те, що у творі знайшли відображення сподівання письменника на плідні наслідки від невтомної роботи. Автор “не впадає в розпач під впливом “темряви”, “недолі”, його поезія заклична, бадьора, дух оптимістичний, висновком кожної поезії є віра в не даремність своєї праці, що ця праця - боротьба в ім’я прийдешніх поколінь [4, 21]”.

Важливо, щоб такий висновок учні зробили не голослівно, а вдумуючись у словесні образи, відчуючи авторську позицію. Доцільно поставити учням такі питання: Яким ви бачите суб’єкта лірики?; До якої соціальної групи, на ваш погляд, він належить? Які життєві явища його хвилюють?; Які переживання викликають?; До якого вчинку спонукають?

Бесіда повинна розкрити учням, що ліричне “я” цієї поезії - особистість соціально активна, орієнтована на оточуючий світ, впевнена в необхідності своєї праці, гостро відчуває суперечності суспільства і займає позицію непримиренності щодо існуючої дійсності. Звідси і заклики до одностайності, пронизані запереченням страху, байдужості, покірності, а також сповнені щирого прагнення працювати:

Хоч у не долі й нещасті звікуєм -

Долю онукам дамо!

Ми на роботу на світ народились,

Ми для борні живемо! [1,6].

Соціальне становище ліричного “я” у творі не зазначається, але, простеживши його реакції на оточуючу дійсність, можна стверджувати, що цій людині притаманні наполегливість, сміливість, рішучість, стійкість духу. Відчуваючи спорідненість з людьми, які не можуть змиритися з гнобленням українського народу, ліричне “я” називає їх “брати”, “браття”, “робітниками щирими”.

Тогочасні суспільні явища автор намагається передати синонімічним рядом: “неволя”, “недоля”, “нещастя”. Цим словам-образам протистойть антонімічний ряд слів на позначення омріяного майбутнього: “діло святее”, “щастя”, “доля”. Епітет “святее” до слова “діло” виражає емоційність громадянських роздумів поета.

Слід наголосити на вихідній думці поета про важливість суспільної праці на користь народу. Це можна зробити, перечитуючи твір з інтонаційним виокремленням слів, що передають впевненість поета в необхідності праці, яка є найважливішим чинником національного відродження.

Отже, виразне читання художніх творів на уроках літератури сприятиме формуванню і розвитку естетичного сприйняття та естетичних смаків, виробленню вміння помічати найсуттєвіше, відчувати радість від поетичного слова. Підготовка до виразного читання, сам процес читання створює атмосферу залучення до мистецтва, допомагає учням глибше досягнути ідейно-художню суть літературних творів. Процес виховання підростаючого покоління, формування світу образного мислення в школярів неможливі без використання виразного читання на уроках літератури.

Література

1. Грінченко Б.Д. Твори: У 2 т. – К.: Вид-во АН УРСР, 1963. – Т.1: Поезії. Оповідання
2. Капська А.Й. Виразне читання на уроках літератури в 4-7-х класах. – К.: Радянська школа, 1980
3. Рез З.Я. Изучение лирики в школе. – Л.: Просвещение, 1968
4. Яременко В.В. Борис Грінченко // Українська мова і література в школі. – 1963. - №10

РІЗНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ “ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА” В НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

В статье анализируются различные методологические подходы к определению сущности понятия «информационная культура»; предлагается собственная трактовка данного социокультурного феномена.

The different methodological approaches for definition of the essence of the notion information culture are analysed. The author gives his own definition of the sociocultural phenomenon.

З погляду макропроцесів, які відбуваються у сучасному суспільстві, актуалізується питання дослідження світоглядних, когнитивних, морально-етичних, психологічних, соціальних, технологічних та інших аспектів інформаційного суспільства отримав у науковій літературі назву інформатизації.

Механізм цього процесу в нашій країні чітко регламентований державною програмою та Законом України “Про концепцію Національної програми інформатизації” у якому, зокрема, акцент зроблено на важливості виконання соціального замовлення суспільства щодо підготовки підростаючого покоління, здатного активно включатися в якісно новий етап суспільного розвитку, пов’язаного з інформатизацією. Наголошується, що це докорінно залежить як від технічної оснащеності навчальних закладів електронно – обчислювальною технікою з відповідним периферійним устаткуванням, навчальним, демонстраційним устаткуванням, що функціонує на базі засобів нових інформаційних технологій, так і від готовності суб’єктів навчальної діяльності до сприйняття постійно зростаючого потоку інформації, у т.ч. і навчальної [6].

У зв’язку з цим актуалізується проблема формування інформаційної культури тих, на кого покладено обов’язок підготовки підростаючого покоління до життєдіяльності в інформаційному просторі через розвиток у них знань, умінь і навичок оперування інформацією, якостей, які б дозволяли

удосконалювати ці знання, умінні і навички відповідно сучасним інформаційним технологіям, світогляду інформаційного суспільства. Мова йде про майбутніх учителів географії як носіїв інформаційної культури, яку вважають [1] властивістю особистості та важливим компонентом її загальної і професійної культури.

Аналіз наукової літератури дозволяє констатувати, що теоретичну основу формування інформаційної культури особистості становить концепція інформаційного суспільства (Д.Белл, Е.Масуда, Х.Маклюен, Б.Нейнус), загальний зміст якої полягає у визнанні сучасним людством пріоритету інформації над речовиною й енергією, об'єктивного існування процесу заміщення матеріально-енергетичних ресурсів інформацією, яка, суттєво їх доповнюючи, допомагає кардинальним чином змінити всю структуру соціальної діяльності. Дана концепція розглядає інформаційне суспільство як цивілізацію, в основі розвитку й існування якої лежить інформація як особлива субстанція з притаманною їй властивістю взаємодії як з духовним, так і з матеріальним світом людини.

Дослідження теоретико-методологічних основ інформаційної культури, набутих широким науковим загалом, дозволяє стверджувати багатоаспектний характер її сутності.

Термін “інформаційна культура” виник у надрах бібліографії, де спочатку тлумачився як “культура споживання інформації” у кращих традиціях “пропаганди бібліотечно-бібліографічних знань”. По-перше ним скористалися К.М.Войханська та Б.А.Смирнова [5] у 1974 р. Еволюціонувало поняття “інформаційна культура” через збагачення своїх значень у процесі взаємодії з понятійним апаратом різних наук. На цій основі сформувалось кілька методологічних підходів до з'ясування сутності інформаційної культури.

По-перше, інформаційну культуру розглядають як процес, що еволюціонує у людському суспільстві у пошуку найбільш оптимальних форм інформаційної взаємодії [3, 4, 8], як результат, якого можна досягти лише на певному рівні розвитку суспільства, яке набуло цілісності в наслідок глобальної інформатизації усіх сфер життєдіяльності [10, 11]. Представники цього методологічного підходу Л.В.Скворцов та

В.А.Виноградов вважають, що інформаційна культура формується як сукупність принципів і реальних механізмів, що забезпечують позитивну взаємодію етнічних і національних культур, їх поєднання у загальний духовний досвід людства [4]. Відповідно ж поглядам С.М.Оленєва інформаційна культура - це методичний апарат оперування соціальною інформацією, який сформувався у ході еволюції суспільства і накопичив у собі усе різноманіття способів взаємодії людини й інформації [8].

По-друге, інформаційну культуру представляють як елемент макропроцесів, які відбуваються у суспільстві, інструмент регулювання інформаційних процесів [9,10,11]. На цих позиціях знаходиться Є.Г.Силяєва, яка визначає інформаційну культуру особливим аспектом соціального життя, що виступає у якості предмету, засобу і результату соціальної активності, відображує характер і рівень практичної життєдіяльності людей; як результат діяльності суб'єкта і процес збереження створеного виробництва, поширення і споживання об'єктів культури [9].

Таке формулювання інформаційної культури спричиняє, на нашу думку, розуміння її предмету як засобу подолання протиріч соціального характеру через їх інформаційне регулювання і зумовлює вихід на історичну арену соціальних груп, які якісно відрізняються своїм ставленням до інформації.

А.П.Суханов [10,11] декларує тісний взаємозв'язок інформаційної культури і соціальної природи людини, обґрунтовуючи необхідність розгляду такого соціального феномену як інформаційна культура у двох аспектах. У широкому розумінні, на думку автора, її слід трактувати як необхідний компонент історичного процесу, людиноутворюючий фактор, який відіграє важливу роль у розвитку цивілізації. У вузькому сенсі інформаційна культура - це рівень досягнень у сфері інформаційної діяльності, який характеризується кількістю і якістю створеного, тенденціями майбутнього розвитку; це нове мислення, новий підхід до стилю, методів, процесів управління, нове ставлення до інформаційних процесів [10]. На переконання автора для упровадження інформаційної культури потрібні не просто

знання комп'ютерної техніки, а перегляд усієї системи діловодства. Інформаційна культура вимагає ґрунтовної правової основи та продуманої системи виховної та просвітницької діяльності.

По-третє, інформаційну культуру розуміють як самостійний феномен, який має власний предмет, структуру й функціональну самоцінність, що сформувалася еволюційно [2,13], як інфраструктурне явище, яке проникає в усі сфери людської діяльності і здійснює побічні допоміжні функції відносно основних функцій галузей.

Е.Масуда, як один з авторів концепції інформаційного суспільства, визначаючи роль інформації у його еволюції, зазначає, що на вищому ступені розвитку інформаційне суспільство перетвориться на суспільство високого рівня споживання й загального благоденства, і тоді усі проблеми й запити особистості, у тому числі у творчості і самореалізації, будуть реалізуватися за рахунок глобального використання інформації [2].

Подібний підхід до визначення інформаційної культури пропонують І.Г.Хангельдієва, В.Я.Буторин та інші. Відповідно поглядам І.Г.Хангельдієвої інформаційна культура це особливий тип культури, що має глибокі історичні корені і виходить з перших форм отримання, передачі, закріплення, зберігання й використання інформації, як певне знання про світ; і що детермінований безпрецедентним розвитком інформаційних технологій на межі ХХ – ХХІ ст. [13].

На думку В.Я.Буторина інформаційна культура – міра, ступінь, спосіб, характер засвоєння і присвоєння, творення і створення людиною своєї суспільної сутності у ході інформаційної діяльності, пов'язаної у епоху НТР з освоєнням й перетворенням природного і соціального світу, з розкриттям власних інтелектуальних резервів. Тому інформаційну культуру можна вважати мірою розкриття соціальної сутності людини у суспільстві, що знаходиться у процесі інформатизації [2].

По-четверте, аналізуючи інформаційну культуру у широкому розумінні звертають увагу на світоглядні, когнітивні, морально-естетичні, психологічні, соціальні й технологічні аспекти поширення інформації у суспільстві і використанні її

суб'єктом. Вузьке ж тлумачення інформаційної культури обмежується проблемою методів, способів оволодіння знаннями, уміннями, навичками у галузі традиційних й електронних інформаційних технологій [2].

На думку Х.Маклюена еволюція комунікативно-інформаційних засобів оптимізує систему стосунків усього суспільства, збільшує ступінь соціальної свободи людини. А інтенсивність інформаційного обміну здатна попереджувати конфліктний розвиток відносин між окремими структурами суспільства, пом'якшувати соціальні протиріччя. Він обґрунтував значення інформації як однієї з рушійних сил суспільства. Завдяки йому інформація зайняла місце того необхідного елементу у процесі суспільного розвитку, який визначає його циклічний характер, форму закономірного зв'язку між попереднім і наступним станом суспільства [2].

Наведений аналіз доводить, що більшість авторів є прихильниками багатоаспектного підходу до визначення сутності інформаційної культури. Причини такого стану речей варто, на нашу думку, шукати надзвичайно потужному прошарку можливих методологічно правильних її тлумачень.

Дослідження існуючих у літературі поглядів на інформаційну культуру, з'ясування її місця і ролі у системі суспільної культури дозволяють констатувати, що інформаційна культура – це соціокультурний феномен, який сформувався у процесі суспільно – історичного розвитку результатом якого стала поетапна інформатизація суспільства у процесі перетворення його на цивілізацію, основу розвитку й існування якої становить інформація; це складне особистісне утворення, підґрунтя якого становить комплекс знань, умінь і навичок оперування інформацією, якостей, які б дозволяли удосконалювати ці знання, уміння і навички відповідно сучасним інформаційним технологіям, світогляду інформаційного суспільства.

Література

1. А.Атаян. Информационная культура личности в условиях информатизации общества // <http://www/viu-online/ru/science/bulletin/7/page/9.html>.

2. Буторин В.Я. Информационная культура общества и личности // Перестройка: диалектика обновления общества: Сб. науч. Трудов. – Новосибирск, 1990
3. Виноградов В.А., Скворцов Л.В. Создание информационной культуры для Европы. Доклад на VI конференции ЕКССИД, 23 – 25 марта 1991 г. Кантербери, Великобритания // Теория и практика общественно-научной информации. – 1991. - №2
4. Виноградов В.А., Скворцов Л.В. Культура и информация // Теория и практика общественно-научной информации. – 1992. - № 2
5. Войханская К.М., Смирнова Б.А. Библиотекари и читатели об информационной культуре // Оптимизация библиотечно-библиографического обслуживания специалистов: Сб. материалов в помощь разработке проблемы «Библиотека и научная информация». – Л., 1974. – Вып. 2 (28)
6. Закон України “Про концепцію Національної програми інформатизації” // Відомості Верховної Ради. – 1998. - № 27-28
7. Махнина Ф.М. Информатизация в контексте модернизации Российского общества. Дис. На соиск. Уч. Ст. канд., соц. Наук. – Казань, 1999
8. Оленев С.М. Информационная культура на рубеже тысячелетий: преемственность и новации // Информационная культура личности: прошлое, настоящее, будущее: Междунар. Науч. Конфер. Краснодар – Новосибирск, 11 – 14 сентября 1996 г.: Тезисы докладов. – Краснодар, 1996
9. Силяева Е.Г. Методологические основы взаимосвязей информационной культуры личности и общества // Информационная культура личности: прошлое, настоящее, будущее: Междунар. Науч. Конфер. Краснодар – Новосибирск, 11 – 14 сентября 1996 г.: Тезисы докладов. – Краснодар, 1996
10. Суханов А.П. Информация и прогресс. – Новосибирск, 1988
11. Суханов А.П., Филоненко В.Г. От гусиного пера к компьютеру. – Новосибирск, 1999
12. Урсул А.Д. Модель устойчивого развития цивилизации: информационные аспекты // НТИ. Серия 2. 1994. - №2

13. Хангельдиева И.Г. О понятии информационная культура // Информационная культура личности: прошлое, настоящее, будущее: Междунар. Науч. Конфер. Краснодар – Новосибирск, 11 – 14 сентября 1996 г.: Тезисы докладов. – Краснодар, 1996

Н.І. Білоконна

ГРА ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Игра рассматривается как активное средство социализации младшего школьника в силу его психолого-физиологических особенностей. Выделяются главные функции игры в процессе адаптации учащихся к социальной среде.

Play is conceded as one of the facilities an adaptation of the society personality of younger schoolboy on the strength of its age and psychological-physiological particularities .Described main function of play in the adaptation teaching to the social ambience.

Початкові класи, дитинство – важливий період людського життя. Від того, що було закладено в початковій школі, хто був поруч з дитиною, чому вона навчається, яким стали її душа і серце, залежить яким завтра виявиться сьогоднішній учень, як буде мислити, здобувати знання і застосувати їх в практичній діяльності.

Реформація української освіти у рамках Закону України „Про освіту”, „Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті” та інших нормативних документах передбачає виховання соціально активної гуманістично спрямованої особистості у своїй життєдіяльності керується загальнолюдськими (честь, совість, гідність, соціальна справедливість) і культурно-національними (працелюбність, соборність, добро творчість, суверенність) цінностями [3;4, 6-8].

Ця проблема є надзвичайно актуальною ще й тому, що на думку А. Адлера, „саме школі, ніж сім’ї, легше керувати рівнем соціалізації дітей, оскільки вона ближче до вимог нації і більш незалежна від критики дітей”[1].

Особливого значення для педагогічного розуміння сутності соціалізації дітей набуває вивчення питання виховання дитини як суб'єкта соціалізації. Молодший школяр – це ще не сформований суб'єкт соціалізації; він обмежений у своїй участі в соціальному житті, але поступово, за допомогою спеціальних педагогічних засобів накопичує „Соціальне поле” своєї особистості і усвідомлює себе серед людей, набуває досвіду спілкування, „приймає соціальні цінності”, налагоджує зв'язки з мікро соціумом на рівні підсвідомості. Сучасні науковці (Г.К.Селевко, В.О.Табунська, Л.О.Коч та ін.) звертають увагу на те, що кожна дитина повинна буду подивитися на себе з боку, оцінити свої дії та вчинки, спів ставити свої можливості з тією соціальною роллю, з тим типом поведінки, яких необхідно дотримуватися на даному етапі життя.

Одним із активних засобів соціалізації особистості молодшого школяра можна вважати ігрову діяльність.

Гра, як зазначив Л.С.Виготський, це рівень „внутрішньої соціалізації дитини, засіб засвоєння соціальних норм” [5,54]. Ігрова діяльність охоплює всі сфери життєдіяльності: навчальну, особистісну, сімейну, трудову та ін. Тому використання гри під час різноманітних форм діяльності дозволяє дитині свідомо сприймати себе як особистість; самоствердження, сформувані власні інтереси й уподобання.

Багато численні наукові дослідження (С.М.Карпова, Л.Т.Лисюк, О.С.Дейч, Д.І. Фельдштейн та ін.) свідчать, що гра є найбільш значущою для морально-етичного розвитку дитини, оскільки саме вона забезпечує розвиток норм поведінки, допомагає включатися в систему громадських стосунків та засвоїти систему людського співіснування. Наші спостереження свідчать, що під час гри дитина бере на себе „роль” дорослої людини і виконує певні дії в уявній ситуації, набуваючи при цьому конкретних норм поведінки.

Найбільш цінним, на нашу думку, є те, що всі гравці постійно взаємодіють, спілкуються між собою і поступово накопичують необхідний соціальний досвід поведінки.

У процесі формування культури поведінки молодших школярів О.С. Дейч пропонує виокремити такі функції гри:

моделююча, інформуюча, формуюча, коригуючи та стимулююча [2,37-38].

Моделююча – знаходить свою реалізацію у процесі ознайомлення дітей з різними видами діяльності людей та стосунками, що виникають між ними.

Інформуюча – передбачає ознайомлення дітей з правилами і нормами поведінки, формує у моральні якості особистості.

Формуюча – дозволяє у процесі гри накопичити досвід культурної поведінки.

Корегуючи – дозволяє виявити рівень сформованості культури поведінки молодших школярів та побачити недоліки. Це дозволить вчителю у майбутньому обрати теми занять, форми і прийоми роботи, найефективніші засоби індивідуального виховного впливу на кожного окремого учня.

Стимулююча – функція забезпечує емоційний тон спілкування.

Враховуючи визначні функції, можна стверджувати, що та ігрова діяльність мають величезний потенціал щодо розв'язання проблеми формування культури поведінки учнів початкових класів. А це, в свою чергу, сприятиме успішній соціалізації.

Соціалізація – це надзвичайно широке поняття; це „крок у майбутнє”. Вона передбачає:

- свідоме засвоєння учнями готових форм і способів соціального життя;
- створення (спільно з дорослими та однолітками) власних ціннісних орієнтацій, свого стилю життя;
- підготовку до засвоєння окремих соціальних ролей, норм, позицій та розуміння соціального як загальнолюдської характеристики;
- обов'язковий вихід за межі особистісних досягнень на основі творчості дитини, яка є неперервною [6,49].

Сучасні психологи (Л.О.Коч, В.О.Лабунська та ін.) досліджуючи проблему соціалізації, звертають увагу на функціонально-рольові, емоційно-оцінні та особистісно-змістові відношення під час спілкування з однолітками та дорослими. Якщо це відбувається за допомогою гри, то молодший школяр

має змогу побачити свої дії, оскільки в ній одночасно є самим собою і ще кимсь іншим. Виступаючи в ролі іншої людини, дитині набагато легше проконтролювати свою поведінку, дати їй об'єктивну оцінку. Шкільна практика свідчить, що у реальному житті учні початкових класів здатні не лише співставляти свою поведінку з нормою, але й конструювати свою власну норму, яка тісно пов'язана з саморегуляцією поведінки.

Цінними, на нашу думку, є рекомендації Н.Є. Веракса та О.М. Дьяченко для вчителів щодо основних способів регуляції поведінки дитини в будь-якій ситуації:

- *нормативно-стабілізуючий* спосіб взаємодії з реаліями нашого життя;
- *смыслоутворюючий* спосіб, спрямований на пошук особистісного сенсу та вираження власної позиції відносно конкретної ситуації;
- *перетворюючий* спосіб, спрямований на перетворення дійсності, подолання проблем, що виникають у конкретних ситуаціях [5,14-27].

Учителю початкових класів необхідно пам'ятати вікові особливості своїх вихованців: емоційність, гостре сприйняття зовнішніх впливів; постійне наслідування й копіювання інших, величезна довіра дорослим (впевненість у їхніх знаннях, доброті, справедливості); позитивне ставлення до школи; бажання бути хорошим учнем і отримати похвалу педагога та ін. Це дозволить обрати правильний стиль поведінки з кожним учнем і забезпечити цим самим розвиток кожного школяра як особистості. Ефективність процесу розвитку особистості, тобто її соціалізації, значно підвищується, якщо вчитель спілкується з учнем не лише на уроці, але й у позакласній діяльності (гуртки, масові та групові заходи тощо); максимально використовує ігрову технологію, яка забезпечує кожному вихованцеві позицію активних, творчих учасників.

Отже, вивчивши питання про роль гри у соціалізації молодших школярів, можна констатувати, що у спеціальній літературі є чимало ефективних засобів соціалізації дітей. Використання їх саме у роботі з учнями 1-4 класів неможливо

без ігор, оскільки для цього вікового періоду гра залишається дуже важливим видом діяльності.

Література

1. Адлер А. Наука жити. - К.: Освіта, 1997
2. Дейч О.С. Ігрова діяльність у вихованні культури поведінки молодших школярів// Поч.школа.- 2000
3. Закон України „Про освіту”. – К.: Генеза, 1996
4. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. – К.: Знання, 2003
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии.- М.: народ.образование, 1998
6. Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве-времени Детства.- М.: Народ.образование, 1997

Г.Ю.Лаврешина

ФОРМУВАННЯ ЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНФОРМАТИКИ

В статье раскрывается система учебных упражнений по развитию логической культуры старшеклассников на уроках информатики.

In this article opened the system of educational exercises on development of logic culture of senior pupils at lessons of computer science.

В умовах багатогранності й різнобічності інформатизації сучасного життя чимдалі більший інтерес становить логічна культура особистості. Якщо звернутися до школи, то можна побачити, що у багатьох школярів слабо розвинуті інтелектуально-логічні вміння, а це негативно позначається на рівні їхньої логічної культури і результатах навчальної роботи. Для своєчасного усунення цих проблем необхідно приділяти більше уваги різноманітним методикам формування логічної культури.

Запропонована методика використовується з урахуванням таких положень:

- спосіб пред'явлення задач враховує принципи спадкоємності й послідовності в процесі формування логічної

культури й забезпечує поетапне залучення учнів до пізнавальної діяльності на копіювально-відтворювальному, відтворювально-дослідницькому та творчому рівнях;

- ступінь складності пропонованих задач і завдань зростає, при цьому з підвищенням рівня проблемності зростає рівень пізнавальної активності учнів;

- розробка розв'язання задач іде шляхом колективних пошуків “орієнтувальної” основи (алгоритму).

Підготовка до пропонованої методики повина базуватися на сучасній теорії навчання – теорії поетапного формування розумових дій (П.Я.Гальперін, Н.Ф.Тализіна та інші).

Методика формування логічної культури передбачає вивчення та застосування логічних операцій, таких як серіація, класифікація та аналогія. Оскільки з серіацією, за результатами спостережень, учні впорюються добре, а класифікація й аналогія є більш складнішими логічними операціями, котрі вимагають для свого формування значного часу й підготовленості учнів, тому формуванню саме цих і низки інших логічних операцій приділимо особливу увагу.

Спинимось детально на кожній із перелічених вище логічних операцій.

Метою першого, мотиваційного, етапу є збудження інтересу до самого пізнавального процесу. Для цього етапу характерна висока допитливість, ситуативний інтерес.

В роботі з учнями дуже важливо враховувати вікові особливості, тому необхідний тісний контакт зі шкільним психологом, ознайомлення з психологічною картою розвитку учня, взаємодія із вчителями молодших класів, які добре знають своїх недавніх випускників.

Для того, щоб на уроці учневі було цікаво, щоб сказане легко запам'ятовувалося, необхідно широко застосовувати дидактичні ігри, в процесі яких розвивається мислення учнів, закріплюються набуті знання. Наприклад, гра “Придумай найкращий спосіб кодування”.

Важливе значення при підготовці до занять є добір аргументів для переконання дітей у необхідності знати даний матеріал і в його важливості.

Залежно від змісту треба дібирати спосіб для зв'язку нового з життєвим досвідом школяра, того, що він уже знає, розуміє, вміє, з тим, чого він може досягти, пояснювали, чому ці знання потрібні учневі. Якщо учень знає, що матеріал треба зрозуміти, вивчити для роботи на комп'ютері – це і є мотивація дії, - він засвоює його дуже швидко й охоче.

Для створення позитивної мотивації необхідна також настановленість на успіх, надія школяра на позитивний результат, і вчителєві дуже важливо не зруйнувати цю надію.

Не другорядну роль у створенні позитивної мотивації відіграють проблемні ситуації, засновані на міжпредметних задачах.

Так, формування операцій аналізу й синтезу можна розпочати з такої міжпредметної задачі:

Задача 1.

Поясніть, у чому полягає спосіб кодування інформації

8456 ----> 6802

1637 ----> 2264

4372 ----> 8644

1234 ----> 2468

Для відповіді на запитання задачі учням необхідно проаналізувати вихідні дані й результати кодування й з'ясувати, в чому полягає головне, тобто спосіб кодування.

Для формування операції аналізу учням пропонують такі алгоритмічні приписи:

- 1) розчленувати виучуваний об'єкт на складові елементи (ознаки, властивості, відношення);
- 2) дослідити окремо кожний елемент;
- 3) якщо треба, включити виучуваний об'єкт у зв'язки та відношення з іншими;
- 4) скласти план вивчення об'єкта в цілому.

Оскільки мислення в усіх учнів різне й одним для правильної відповіді на запитання вищенаведеного завдання досить указаних чотирьох вхідних даних, а іншим потрібні додаткові відомості, то найкращим способом індивідуалізувати діяльність дітей є комп'ютерна реалізація цієї задачі та її подібних. Після того, як учень з'ясовує для себе спосіб кодування, він працює у режимі контролю, тобто видає

відповіді на вхідні дані, запропоновані комп'ютером. У разі правильної відповіді на контрольні запитання учень переходить на наступний, складніший рівень.

Оскільки аналіз передбачає виокремлення головного, то при формуванні аналізу кожен учень може одержати картку, що містить орієнтовну основу вказаної дії (виокремлення головного):

- 1) виконай аналіз умови;
- 2) виконай аналіз даних і шуканих величин з метою з'ясування їхнього смислу й одержання загальної картини про них;
- 3) відокрем головне від другорядного (здійсни сортування матеріалу);
- 4) проведи аналіз плану розв'язання задачі: перевір правильність плану, подумай над його поліпшенням;
- 5) проведи аналіз розв'язання: перевір його обґрунтованість за допомогою зіставлення розв'язання з окремими частинами умови задачі і з умовами задачі в цілому;
- 6) проаналізуй результат: перевір узгодженість результату з умовою задачі.

При формуванні операції синтезу учням необхідно пояснити, що синтез нерозривно пов'язаний з аналізом і полягає в об'єднанні властивостей, одержаних у результаті аналізу.

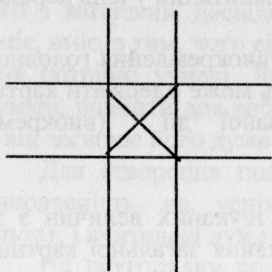
Задача 2.

Якою є виграшна стратегія гри в хрестики – нулики на дошці 3×3 ?

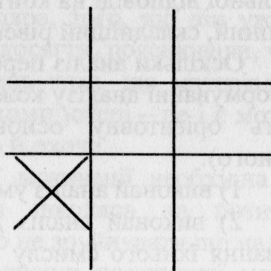
В основі розв'язання задачі лежить перебір, схема якого полягає в перегляді всіх можливих розв'язань задачі. Виникає проблема скорочення організації повного перебору, доповнення його спеціальними критеріями спрямованого пошуку.

Для скорочення повного перебору важливим є аналіз першого ходу, виокремлення істотних ходів і відкидання неістотних. У процесі евристичної бесіди з учнями можна дійти до висновку, що той, хто починає, може зробити лише три відмінних один від одного ходи: в центр, кут, зайняти бокову клітинку (той, хто починає, ставить хрестик).

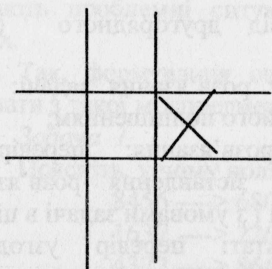
1)



2)



3)



Таким чином, розв'язуючи цю задачу на уроці інформатики, вчитель має змогу поряд з відпрацюванням методу перебору й пошуку виграшної стратегії ефективно розвивати логічні операції: аналіз, виокремлення головного, абстрагування.

Ускладненням попередньої задачі є задача 3.

Задача 3.

Дев'ять карток із цифрами від 1 до 9 викладаються на стіл. Гравці по чергову беруть по одній картці. Виграє той, хто першим візьме три картки, сума значень яких дорівнює 15. Якою є виграшна стратегія у цій грі?

2	9	4
7	5	3
6	1	8

Таким чином, при розв'язуванні задач 2, 3, згідно з теорією ПФРД П.Я.Гальперіна, формування вищеназваних логічних операцій відбувається в шість етапів: мотиваційний (нетрадиційна, ігрова постановка задачі), з'ясування ООД (робота з інструкційними картками), виконання дії в матеріалізованій формі (реальна гра двох учнів з виготовленим "магічним" квадратом), виконання дії у плані голосного мовлення (робота на комп'ютері з проговорюванням), виконання дії в плані мовлення подумки (тиха робота на комп'ютері). Окремим учням вдається працювати й на шостому етапі: виконання дії подумки.

Задача 4.

За допомогою цієї задачі формується логічна операція: порівняння.

Слова (риба, клин, нитка, небо, док, буси, тор, сітка, річка) надруковані на окремих картках, які лежать на столі, написали вгору. Виграє той, хто першим візьме три картки зі словами, що мають спільну букву.

<i>док</i>	<i>клин</i>	<i>ріка</i>
<i>буси</i>	<i>небо</i>	<i>риба</i>
<i>сітка</i>	<i>нитка</i>	<i>тор</i>

Тут учням треба встановити таку суттєву властивість: будь-які три слова, що стоять в одному ряду, одному стовпчику, чи одній діагоналі і мають спільну букву. Будь-яка інша трійця слів жодної спільної букви не має. Далі необхідно абстрагуватися від решти несуттєвих властивостей, а потім сформулювати судження: гра аналогічна грі в хрестики - нулики, тобто виграшна комбінація в картках відповідає виграшному розташуванню хрестиків або нуликів – зайняти рядок, стовець чи діагональ.

У розв'язанні вказаної задачі обов'язково потребується його аргументація.

Орієнтовну основу логічної операції порівняння можна записати на інструкційних картках таким чином::

- 1) використовуючи спостереження й аналіз, виокремлюючи властивості об'єктів вивчення або їхніх частин;
- 2) встанови спільні й суттєві властивості (ознаки);

- 3) встанови відмінні й несуттєві властивості об'єктів;
- 4) сформулюй підставу для порівняння (задане або виокремлене серед істотних ознак);
- 5) зістав об'єкти або їхні частини за даною підставою;
- 6) сформулюй висновок.

Таким чином, формування логічної культури школярів проходить успішне в межах спеціально сконструйованої системи, що вбирає в себе методологічну, теоретичну, методичну й практичну підготовку. В основу такої системи покладено послідовно нарощуваний ступінь проблемності задач і завдань, їх міжпредметну спрямованість, а також паралельне на зростання ступеня самостійності старшокласників у процесі їх виконання. Запропоновані приклади задач та подібні їм необхідно застосовувати при вивченні курсу інформатики.

ЗМІСТ

1. М.Г.Вієвська, Л.О.Савченко. Студент XXI століття: ціннісні орієнтації.....	3
2. Л.І.Крамаренко. Інтерес до педагогічної теорії – важлива передумова підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності.....	8
3. О.С.Білоус. Дидактичні умови формування творчої активності майбутніх педагогів у системі особистісно-орієнтованого навчання.....	17
4. Н.В.Омельченко. Мотивація навчально-дослідницької роботи в особистісно-орієнтованому навчанні.....	24
5. Л.П.Гапоненко. Ігрова діяльність в системі підготовки студентів вищих педагогічних закладів до іншомовного спілкування.....	30
6. О.В.Попруга. Особистісна спрямованість практичних занять з англійської мови в умовах педуніверситету.....	35
7. О.О.Гаврилюк. Комунікативний потенціал як основна складова культури спілкування майбутніх вчителів	41
8. Л.С.Коржова. Дослідницькі уміння як показник готовності студентів вищої школи до творчої роботи.....	47
9. В.В.Іванова. Формування готовності майбутніх вчителів математики до творчої педагогічної діяльності.....	54
10. І.О.Пальшкова. Теоретичні засади формування професійно-педагогічної культури майбутнього педагога в період педагогічної практики.....	61
11. Н.А.Овчаренко. Формування вокальної культури в контексті професійної підготовки майбутнього вчителя музики.....	70
12. Ю.О.Саунова. Сучасний стан проблеми формування екологічної культури майбутніх вчителів біології.....	77
13. О.Б.Потапенко. Проблема формування людської особистості в творах українських мислителів другої половини XVIII століття.....	86
14. Г.Б.Штельмах, О.Б.Поліщук. Принцип гуманізації та психологізації педагогічного менеджменту як основа реалізації особистісно – орієнтованого навчання під час процесу професійної перепідготовки педагогічних кадрів..	92

15. Р.В.Кондратенко. Відповідальність як важливий показник вихованості особистості дитини	97
16. Ю.В.Рева. Психолого-педагогічне управління активністю учнів як форма розвитку соціально значущих якостей особистості школяра.....	103
17. А.М.Король. Педагогічні умови формування готовності учнів до творчої діяльності.....	113
18. І.В.Лов'янова. Дослідження рівнів сформованості інтелектуальних умінь старшокласників.....	121
19. О.В.Бугрій. Про співвідношення між розумовим розвитком і розумовим вихованням.....	128
20. Н.О.Чувасова. Діалог як засіб розвитку творчої особистості учнів.....	136
21. В.В.Морозов. Навчальний діалог як передумова готівності майбутніх педагогів до діалогічного навчання школярів.....	144
22. І.А.Кравцова, Л.Р.Шпачук. Дидактичні умови формування читацької самостійності молодших школярів.....	149
23. О.В.Бондаренко. Готовність до краєзнавчої освіти: зміст та структура.....	155
24. О.В.Комарова. Біологічна наука та навчальний предмет: проблеми взаємозв'язку.....	163
25. Н.В.Волкова. Умови формування інформаційної культури молоді.....	170
26. Л.В.Задорожна. Навчальні функції історичних документів.....	179
27. М.В.Вікторова. Методика вокально-хорової роботи з учнями на уроках музики.....	190
28. І.В.Іванченко. Основні форми роботи над дикцією в процесі вокально-хорового виховання учнів на уроках музики.....	200
29. Г.О.Зброй. Музично-естетичне виховання в сім'ї.....	209
30. Т.В.Андріанов, В.І.Марчик., В.Е.Андріанов. Формування позитивного ставлення до уроків фізичної культури у школярів.....	216
31. О.Б.Каневська. Щодо питання про український виховний ідеал.....	220

32. **Н.П.Мещерякова.** Роль видатних діячів культури і освіти кінця XIX – початку XX століття в боротьбі за українську школу і національне виховання.....228
33. **І.Г.Сафонова.** Формування духовності учня засобами творчої атмосфери школи та родини.....234
34. **Т.О.Дороніна.** Проблема інституалізації курсів із гендерних питань у практику вищої школи.....246
35. **К.Д.Туманян.** Оновлення змісту вищої економічної освіти в Україні наприкінці XX століття.....254
36. **Н.Є.Коломієць, Н.В.Яременко.** Естетичне виховання учнів середніх класів засобами виразного читання.....261
37. **О.В.Ганчук.** Різні підходи до визначення поняття “інформаційна культура” в науковій літературі.....266
38. **Н.І.Білоконна.** Гра як засіб соціалізації особистості молодшого школяра.....272
39. **Г.Ю.Лаврешина.** Формування логічної культури старшокласників при вивченні інформатики.....276

Наукове видання

**ПЕДАГОГІКА
ВИЩОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ**

**Збірник наукових праць
Випуск 7**

Українською мовою

Головний редактор:

В.К.Буряк

**Відповідальний за випуск: заступник головного редактора
Л.В.Кондрашова**

Підписано до друку 01.04.2004.

Формат 60х84 1/16. Папір офсетний. Гарнітура Times.

Друк офсетний. Ум.- др.арк.- 17,5. Ум.- вид.арк. – 14.

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.