

1, 1999

ПЕДАГОГІКА
вищої та середньої школи

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ УКРАЇНИ

КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ПЕДАГОГІКА

вищої та середньої школи

Збірник наукових праць

Випуск 1

Кривий Ріг КДПУ 1999

Редакційна колегія

- Буряк В.К.** - доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи
(**головний редактор**)
- Друзь З.В.** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки
(**відповідальний секретар**)
- Козлов А.В.** - доктор філологічних наук, професор кафедри української літератури
- Комаров В.О.** - доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки
- Кондрашова Л.В.** - доктор педагогічних наук, професор, зав. кафедрою педагогіки
(**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 вченою радою Криворізького державного педагогічного університету

Педагогіка вищої та середньої школи:

Збірник наукових праць / гол. редактор доктор педагогічних наук, професор В.К.Буряк. – Кривий Ріг: КДПУ, 1999. – Вип.1. - 74 с.

У збірнику наукових праць висвітлено проблеми навчання та виховання в середній школі та студентів у педагогічному вузі, відображено результати наукових досліджень та методичних розробок викладачів, докторантів та аспірантів університету.

Матеріали збірника представляють інтерес для широкого кола науковців.

ИНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ - ОДНА З УМОВ УСПІШНОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В предлагаемой статье индивидуализация педагогической подготовки рассматривается как одно из условий успешной подготовки будущих учителей к творческой профессиональной деятельности. Выявляется специфика индивидуализации обучения в педвузе, смысл которой заключается в сочетании индивидуальных, групповых и коллективных форм и методов учебной работы, соответствующей коллективному характеру учительского труда и позволяющей проявить индивидуальность как обучаемым, так и обучающим.

Приводятся данные, подтверждающие преобладание репродуктивных над творческими действиями студентов-практикантов. Обосновывается, что преодоление такого положения возможно путем реализации двухаспектности целеполагания вузовского обучения, сочетания государственной и индивидуальной программ педагогической подготовки и внедрения дидактической технологии, основанной на принципе ролевой перспективы.

The article presents the individualization of teacher's training as one of the conditions of successful training of future teachers to the creative professional activity. The author shows the specificity of the individualization of training at higher pedagogical institution, the meaning of which consists in the combining of individual, group and collective forms and methods of educational work, corresponding to the collective feature of teacher's activity and giving the opportunity to realise the individuality of teachers as well as students.

The article cites data corroborating the prevailing of reproductive actions of student-probationers over creative ones. The author substantiates, that the overcoming of such situation is possible by means of realization of double-aspects purposes of higher

education, combination of state and individual programs of teacher's training and introduction of didactic technology, based on the role perspective.

Сучасні тенденції у розвитку освіти зумовлюють пошук нових підходів до організації навчального процесу у вищій школі. Великого значення сьогодні надається особистісному підходу у навчанні, який сприяє максимальному вияву багатогранності та неповторності індивідуальних особливостей учнів, самореалізації творчого потенціалу особистості у професійній сфері. Орієнтація на здібності та нахили студентів, підвищення рівня навчання та досвіду пізнавальної діяльності, озброєння їх навичками самостійної роботи з різними джерелами інформації вимагають умов, які б стимулювали учнів до творчої діяльності. Створення умов для самовираження творчого потенціалу майбутнього вчителя – важливе завдання вузівського навчання.

У системі вузівської підготовки значне місце відводиться педагогічній підготовці студентів. Факти, зібрані під час констатуючого експерименту, свідчать про неповне використання можливостей педагогічної підготовки у вирішенні завдань професійного становлення майбутніх педагогів. Аналіз результатів педагогічної практики студентів V курсу свідчить про переваження в їх діях репродуктивного начала над творчим. За підсумками анкетування 89% опитаних студентів-практикантів відчують значні утруднення у постановці розвиваючої мети навчальних та позанавчальних занять; 67% із них не можуть організувати діяльність, яка формує інтерес учнів до нового; 74% зазнають труднощів при відборі інформації, яка стимулює допитливість, вражає уяву школярів; 84% що змушують міркувати, замислюватися, дивуватися, побачити незвичайне у виучуваному. Значних труднощів майбутні вчителі зазнають під час активізації учнів на вирішення протиріч (79%), орієнтації на використання одержаних знань у нестандартних ситуаціях (76%), моделюванні елементів навчально-пошукової роботи (94%). 65% студентів практикантів здійснюють навчально-виховну роботу на репродуктивному рівні і лише 14% намагаються не копіювати дії методистів та вчителів, а вирішувати поставлені перед ними завдання нестандартно.

Причини такого становища потрібно шукати в умовах організації навчального процесу, у тому числі в педагогічній

підготовці студентів, у недооцінюванні цілеспрямованої роботи для становлення та розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів. Великі можливості для подолання виявлених недоліків у підготовці майбутніх вчителів до творчої діяльності містить у собі індивідуалізація навчального процесу у вищій школі.

Індивідуалізація є не сутнісним, а процесуальним аспектом педагогічної підготовки. Індивідуалізація педагогічної підготовки – це одна з тенденцій сучасного вузівського процесу, яка є складовою системи педагогічних дій стосовно кожного студента, спрямована на максимально доцільне врахування інтересів, можливостей, здібностей, ціннісних орієнтацій, постанов особистості в плані її професійного становлення і творчого розвитку.

Індивідуалізація педагогічної підготовки – це цілеспрямована система вивчення, проектування особистості майбутнього вчителя – професіонала та здійснення її формування у вузівському процесі. Індивідуалізація педагогічної підготовки передбачає в першу чергу зміщення акцентів навчання з інформативного боку на особистість студента, усі її дидактичні засоби повинні бути спрямовані на розвиток інтелектуального, духовного та морального багажу, формування активної професійної позиції та творчого стилю діяльності, що є важливими характеристиками професіоналізму сучасного вчителя та показниками його готовності до творчого виконання професійних функцій.

Сутність індивідуалізації педагогічної підготовки студентів у педвузі полягає в тому, щоб допомогти майбутньому вчителю розкрити свої творчі можливості, виявити те важливе, що складає основу його особистості. Пошук себе в обратній професіональній сфері, вдосконалення педагогічних здібностей творчих рис особистості – суто індивідуальний процес. Тому педагогічна підготовка в педвузі покликана створити необхідні умови для реалізації творчого потенціалу кожного студента в професійно-педагогічній діяльності.

Індивідуалізація педагогічної підготовки стимулює розвиваючий характер навчання. Спираючись на специфіку навчально-пізнавальної діяльності студентів, вона передбачає:

- професійну спрямованість навчальної інформації;
- постійне оновлення знань;
- оволодіння процесом формування наукових знань і методами самостійної роботи, методами педагогічної науки;

- розкриття процесу розвитку педагогічної науки, вирішення її актуальних проблем та прилучення кожного учня до наукового пошуку.

Індивідуалізація педагогічної підготовки сприяє:

- створенню ситуації психологічної єдності в учбовому процесі;
- умов для самовираження особистості, творчого потенціалу майбутнього спеціаліста;

- прихованому керуванню ініціативою студентів.

Індивідуалізація педагогічної підготовки може стати важливою умовою підготовки студентів до творчої професійної діяльності, якщо забезпечить залучення тих, хто навчається, до системи організаційних форм і методів навчальної роботи, що утворює єдиний дидактичний комплекс, який враховує їх індивідуальність.

Індивідуальність – це все те одичне та особливе, що є властиве для людини і відрізняє її від інших. Формування індивідуальності – в одязі, у виразі обличчя, своєрідності міміки та пантоміміки, темпі та жвавості руху, зміні настроїв, виразі емоцій – повинно складати основу педагогічної підготовки студентів. Доцільно вчити майбутніх педагогів не лише саморозвиткові та самовираженню особистої індивідуальності, але й розвивати їх здібність бачити індивідуальні особливості учнів, враховувати їх в організації навчально-виховного процесу.

Особливістю педагогічної підготовки в педінституті є поєднання індивідуальних з колективними та груповими формами та методами роботи, які дозволяють максимально враховувати специфіку педагогічної праці.

За своєю суттю – це колективна праця, яка поєднує в собі діяльність викладача та студента, вчителя та учня на основі їхньої взаємодії, співпраці та співтворчості, при максимальному вираженні та вияві індивідуальності того, хто навчає і того, кого навчають. Індивідуалізація педагогічної підготовки дозволить кожному студенту усвідомити існування закономірності – чим глибше він проникає в обрану діяльність, тим вищими стають його вимоги до самого себе, до рівня власної професійної підготовки, тим стійкіша потреба у творчому виконанні професійних функцій. Усвідомлення цієї закономірності можливе при забезпеченні єдності навчання, виховання та розвитку; поєднанні колективних, групових та індивідуальних форм навчальної роботи; урахуванні

нерівномірності професійного становлення студентів та диференціації навчально-пізнавальних завдань.

Успіх підготовки студентів до творчої педагогічної роботи неможливий без реалізації двоаспектного цілепокладання у вузівському процесі. Майбутній педагог повинен, з одного боку, засвоїти обсяг знань, який окреслений навчальним планом та програмами обраного ним факультету, і іншого – реалізувати індивідуальну програму, яка забезпечує формування індивідуального стилю діяльності, професійного вигляду майбутнього вчителя. Двоаспектність у свою чергу передбачає не лише подальше оновлення та вдосконалення державних навчальних планів та програм, але й конструювання змісту індивідуальні програми педагогічної підготовки студентів з урахуванням їх особливостей і можливостей.

У змісті індивідуальної програми значне місце посідає робота щодо формування педагогічної та психологічної культури вчителя. Аналіз навчальних посібників із психолого-педагогічних дисциплін свідчить про те, що саме цим аспектам у підготовці майбутніх педагогів не приділяється належної уваги. Індивідуальна програма педагогічної підготовки повинна містити матеріал, який розкриває теоретичні основи педагогічної та психологічної культури сучасного вчителя.

Психологічна культура визначає внутрішньомотиваційні фактори професійної діяльності вчителя, тобто моделювання діяльності, яка має відбутися у власній свідомості. До числа специфічних особливостей цього складного особистісного утворення відносять:

- використання психологічних знань для вивчення кожного школяра та його навчання, виховання, розвитку;

- здійснення індивідуального підходу, при якому поєднуються теоретичні знання з розвитком інтуїції – чуттєвим розумінням особистості виховання, практичними вміннями та навичками його вивчення та виховання;

- опору на власні перцептивні та прогностичні особливості (педагогічне передбачення, педагогічна уява, прогнозування), формування та вдосконалення їх у процесі активної діяльності;

- самоаналіз власних позитивних та негативних рис та якостей, на цій основі – цілеспрямоване професійне самовиховання, тобто вироблення та закріплення професійно-моральних, духовних, інтелектуальних характеристик особистості, які забезпечують результативність праці вчителя.

На відміну від психологічної культури, педагогічна передбачає мистецтво викладу власних поглядів та переконань, знань та умінь у практику навчання та виховання. Студенти повинні чітко усвідомити, що педагогічна культура охоплює багато сфер їх професійно-педагогічної діяльності, а саме:

- знання з теорії виховання, навчання, розвитку особистості школяра;

- педагогічні вміння та навички (інформаційні, мобілізаційні, розвиваючі, орієнтаційні, організаційні та ін.);

- широкий загальний та професійно-педагогічний світогляд, який забезпечує цілісне бачення явищ та процесів, культуру аналізу педагогічних факторів та явищ;

- прагнення до постійного самовдосконалення, професійного росту;

- індивідуалізовану систему взаємин у рамках етичної природи та вимог вчительської професії;

- високорозвинені комунікативні й організаторські здібності;

- потреба у педагогічній взаємодії, співпраці, співтворчості в системі «вчитель-учень»;

- активну професійну позицію і творчий стиль діяльності;

- визначення свого соціального статусу в педагогічному колективі.

Індивідуальна програма педагогічної підготовки передбачає не лише теоретичні основи психологічної та педагогічної культури, але й спеціальну систематичну роботу над удосконаленням власного професійно-особистісного обліку, манери розмови, культури спілкування, прийомів, дії та прийняття педагогічних рішень. У ході навчальних занять із психолого-педагогічних дисциплін варто піклуватися не лише про те, щоб студенти засвоїли необхідні основи педагогіки й психології, методи навчання, вивчення, розвитку, виховання учнів, але й удосконалювали б індивідуальну культуру мови, тестів, манеру поведінки, своєрідну форму вираження емоцій, відпрацьовуючи на основі єдиних вимог відповідно до норм професійної етики власний підхід до учнів.

Значне місце в індивідуальній програмі педагогічної підготовки займає робота щодо відпрацювання індивідуального стилю спілкування й діяльності. Успіх цієї роботи залежить від усвідомлення студентами єдності форми й змісту педагогічного впливу та взаємодії, тому що розрив між формою й змістом професійних дій призводить до серйозних педагогічних помилок та

прорахунків у шкільній практиці. Вирішення цих завдань пов'язане з подальшою індивідуалізацією педагогічної підготовки майбутніх вчителів. Складність полягає в тому, щоб організувати навчальний процес з урахуванням не лише індивідуальності кожного студента, але й специфіки педагогічної праці, яка має колективний характер. Важливе не лише формулювання загальної та індивідуальної мети, але й відбір змісту, методів, форм роботи, що дозволяють залучити студентів у ситуації професійної спрямованості, які вимагають від кожного індивідуальних зусиль для отримання колективного результату. Індивідуалізація педагогічної підготовки допомагає студентам замислитися та переконатися у необхідності роботи для вдосконалення власних професійних можливостей та здібностей. Розвиток професійних якостей складає основу професійного росту особистості студента. На цій основі в процесі повсякденної діяльності шліфується педагогічна техніка, професійна етика й навички взаємодії з однокурсниками, викладачами, а згодом і з учнями, закріплюється потреба у творчому виконанні педагогічних функцій.

Реалізація індивідуальної програми педагогічної підготовки кожним студентом активізує його потребу у нових знаннях, закріплює вміння систематичного їх поповнення, розвиває здібності вільно розпоряджатися власним інтелектуальним багатством і професійною компетентністю. При виконанні цієї програми дуже важливо виробити в студентів прагнення й уміння займатися професійним самовихованням. Програма професійного самовиховання, будучи центральною ланкою індивідуалізації педагогічної підготовки, формує у майбутніх педагогів стійку настанову на творче оволодіння обраною професією, вдосконалює педагогічні здібності, наполегливість, організованість, саморегуляцію педагогічних дій. Активізація цих внутрішніх сил у процесі навчальних занять стимулює цілеспрямованість роботи студентів над собою, дозволяє за мінімум часу досягнути максимум знань, практичного досвіду й професійно-моральної досконалості. Оскільки формування морально-психологічних якостей та рис особистості відбувається нерівномірно, а самовиховання у деяких студентів досить пізно включається в активний процес удосконалення професійного обліку їх особистості, цим пояснюється несформованість у педагогів-початківців багатьох професійних рис, від наявності яких залежить рівень професіоналізму випускників педвузу та готовності їх до творчої педагогічної роботи.

Поєднання державної програми з індивідуальною педагогічною підготовкою студентів, реалізація розвиваючого характеру вузівського навчання передбачає використання системи організаційних форм і методів, які стимулюють пізнавальну активність учнів, заглиблення в процес педагогічної підготовки дидактичної технології, яка б дозволяла при колективній спрямованості та формах навчальної роботи виявити кожному своєрідність та індивідуальність особистості. У цьому аспекті практичний інтерес представляє технологія, побудована на принципі рольової перспективи, важливими характеристиками якої є:

- чіткість дидактичної мети у формі рольової перспективи;
- структурування навчальної інформації у вигляді імітаційно-ігрової та проблемно-ситуативної моделі;
- реалізація цієї моделі через програвання різних ролей у ситуаціях, максимально наближених до реальної професійної практики;
- педагогічна взаємодія, співпраця та співтворчість у системі взаємин «викладач-студент»;
- різноманітність навчальних ролей імітаційно-ігрових і проблемно-ситуативних методів навчання;
- опора на творчий потенціал та ідивідуальні можливості студентів при програванні навчальних ролей професійної спрямованості;
- створення ситуації успіху для кожного учня й позитивна оцінка його дій при досягненні рольової перспективи.

Сутність цієї технології полягає в моделюванні навчальних ситуацій, під якими розуміється процес побудови певного прообразу виучуваного явища, яке розкриває характер спілкування в системі «викладач-студент»; реалізації учбово-ігрових ролей, які забезпечують активний вплив на саморозвиток особистості майбутнього вчителя. Приймаючи на себе навчальну роль, програвачи її, студент виявляє свої творчі здібності. Беручи участь у різних формах (гра, діалог, дискусія, рольова ситуація та ін.) той, хто навчається, повинен висловити свою точку зору на ту чи іншу навчальну проблему, розкрити власну позицію на питання, яке розглядається, проявити самостійність мислення, показати рівень сформованості професійних дій у модельованих ситуаціях, максимально наближених до практичних.

Результативність індивідуалізації педагогічної підготовки у розвитку творчих можливостей майбутніх педагогів, підвищення

рівня їх готовності до творчої професійної діяльності виявляється двоаспектністю цілепокладання навчальної роботи, використанням технології навчання, яка побудована на принципі рольової перспективи. Саме в цій єдності містяться великі можливості в раціональному використанні природних і психологічних можливостей студентів, сучасного залучення їх у програвання навчальних ролей, які поєднують у собі індивідуальну і колективну активність при створенні необхідних умов для прояву самостійності, ініціативи, творчості, індивідуальності при вирішенні навчально-пізнавальних завдань.

За умови грамотного підходу до індивідуалізації педагогічної підготовки можна дидактичну технологію перетворити в технологію особистісного розвитку та професійного росту майбутніх вчителів, висновком якої буде потреба та здатність до самовдосконалення, самобудування й самотворчості випускників педвузу протягом усієї їхньої професійної діяльності. Індивідуалізація педагогічної підготовки сприяє розвитку потреби студентів у зміцненні свого професійного «Я» не за рахунок уникнення труднощів, а за рахунок творчого начала їх особистості та формування достатнього рівня готовності до творчого виконання професійних функцій.

Н.І. Філіпенко

ЄДНІСТЬ І ЦІЛІСНІСТЬ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-ЕМОЦІЙНИХ ВІДНОСИН І ЗМІСТУ ОСВІТИ У ДИДАКТИЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ ТА УЧНІВ

Стаття посвячена інтегральному процесу – дидактичному взаємодію вчителя і учасних. В ній досліджується ведуча внутрешня взаимосвязь данного процесса – единство и целостность интеллектуально-эмоциональных отношений учителя и учащихся и содержания образования. Сделаны выводы для подготовки учителя к дидактическому взаимодействию с учащимися.

The article is devoted to integral processes didactic interaction of teacher and pupils. The leading inner correlation of given processes-unity and integrity of intellectual and emotional relations of teacher and pupils and contents of education are investigated in it. Conclusions for teacher's training for didactic interaction with pupils have been drawn.

Різнобічні дослідження дидактичної взаємодії вчителя та учнів дозволяють визначити її як складне інтегральне утворення – систему інтелектуально-емоційних відносин між вчителем та учнями, спрямоване на розвиток творчої особистості учнів в процесі пізнавальної діяльності з метою передачі підростаючому поколінню зміст освіти /9,с.132/.

Дидактична взаємодія вчителя та учнів має декілька характерних суттєвих рис. Це, насамперед, єдність і цілісність, які реалізуються у вигляді взаємозв'язків і переплетінні складових елементів дидактичної взаємодії вчителя та учнів. В першу чергу це стосується єдності і цілісності інтелектуально-емоційних відносин і змісту освіти, які є складовими частинами дидактичної взаємодії.

Перш за все, необхідно дослідити інтелектуальну складову інтелектуально-емоційних відносин вчителя та учнів. Якщо виходити з основної функції вчителя – навчити учнів вчитися, то, перш за все, необхідно з'ясувати такі питання: що таке інтелект з точки зору психології, який механізм його реалізації, стадії розвитку, кінцевий результат, зв'язок з мисленням та іншими психічними функціями, пізнавальною діяльністю.

Найбільш вагомий внесок в розуміння природи інтелекту належить видатному французькому психологу Ж.Піаже. Згідно Ж.Піаже інтелект – це особлива форма взаємодії між суб'єктом і об'єктом специфічної діяльності, яка є похідною від зовнішньої предметної діяльності і являє собою сукупність інтеріоризованих дій, які координовані між собою і утворюють зворотні, стійкі і одночасно рухомі цілісні структури /6,с.69/.

Вітчизняні фахівці під "інтелектом" розуміють відносно стійку структуру розумових здібностей індивіда; ефективність розумових дій за стилем і стратегією розв'язування проблем; оригінальність індивідуального підходу до ситуацій, що вимагають пізнавальної активності /3,с.119/. Отож, як бачимо, основи підходів до вивчення поняття "інтелект" вітчизняних і закордонних психологів досить близькі.

Однак, добре відомі заперечення деяких положень центральної концепції Ж.Піаже. Зокрема, П.Я. Гальперін і Д.В. Ельконін не погоджувались з тим, що логіка є єдиним або хоч головним критерієм мислення, ні з тим, що рівень формально-логічних дій складає вищий рівень розвитку мислення. Вони вважають, що ідеал мислення посягає не лише у вільному розвитку теоретичної думки, але й у розумінні відносин між нею і об'єктивною дійсністю. Крім того, на їх думку, з мислення підлітка починається далека перспектива до мислення "зрілого мужа", "високодосвідченого діяча" і т.інш. /10, с.601/. З цими запереченнями, з точки зору сучасного наукознавства можна було б погодитись, однак, з другої – більш толерантної позиції, можна вказати декілька моментів, важливих для з'ясування сутності інтелектуально-емоційної сфери учня.

По перше, є багато свідчень того, що для поважного віку далеко не завжди характерний високий рівень формально-логічних дій, а тим більше мудрість. В той же час досить часто, "устами дитини мовить істина". Як вказував Ж.Піаже, зв'язок розвитку якісних стадій інтелекта і зростання віку досить відносний.

По-друге, в сучасному колі понять і концепцій психічного розвитку інтелектуальних структур, їх урівноваженість та цілісність є кінцевим результатом розвитку. Однак, інтелект лише періодично змушений використовувати "тотальну рівновагу" набуваючи її в певній мірі штучно, коли необхідно повсякчасно змінний потік думок переводити у фіксовану мову – усну чи письмову.

По третє, формально - логічні інтелектуальні структури створені для ціленаправленого дослідження і розуміння об'єктивної дійсності і навкілля, про що і пише на кожній сторінці Ж.Піаже. Але їх потрібно сприймати як живе дерево, бо пізнання, як підкреслював Ж.Піаже, активний процес /4, с.132/, а не гола палка.

Поняття "інтелект" тісно пов'язане з поняттям "мислення", котре в психології сприймають як "процес пізнавальної діяльності індивіда, для якого характерні узагальнення і небезпосереднє відображення дійсності. Мислення виступає як процес розуміння мовленнєвої продукції /усної і письмової/ /3, с.191/. Отже мислення тут прямо пов'язане і є синонімом пізнавальної діяльності, в той час як термін "пізнавальна діяльність", який широко використовується у багатьох працях психологів і педагогів, до цього часу не набув самостійного тлумачення в педагогічних і психологічних словниках.

Проблеми мислення досить глибокі і багатогранні, вони досліджувались багатьма фахівцями. Так, психолог М.О.Холодна, досліджуючи структурну організацію індивідуального інтелекту, називає пізнавальний процес понятійним мисленням і висуває поняття “концепту” – понятійної структури мислення. “Готова” понятійна структура /концепт/ будучи інтегральним когнитивним утворенням, забезпечує в умовах понятійного мислення можливості опрацювання інформації в системі різних когнитивних реєстрів, починаючи з підключення почуттєво-сенсорного /модального/ досвіду і закінчуючи процесами категоріально-логічної оцінки відображуваних об’єктів і явищ. Ці умови скоріш за все і пояснюють високий потенціал понятійного мислення /11,с.173/.

Більшість фахівців вказують, що діяльність інтелекта неможлива без емоційного регулювання, яке являє собою інтелектуальні емоції, почуття, котрі вивчалися у працях багатьох закордонних і вітчизняних психологів З.Фрейда, Т.Рібо, В.Джеймса, Л.С.Виготського, А.Н.Леонтьєва, Л.С.Рубінштейна, Ю.Н.Кулюткина, О.К.Тихомирова і інш.

На думку Л.С.Виготського і Л.С.Рубінштейна “мислення як реальний психічний процес вже само по собі є єдністю інтелектуального і емоційного, а емоції – єдністю емоційного і інтелектуального / 7,с.97/. Розглядаючи природу інтелектуальних почуттів і емоцій, деякі автори /2,с.39/ ставлять питання про специфіку саме інтелектуальних емоцій. Вони вважають, що хоча більшість емоцій є підготовленими інтелектуально, в них все ж таки виражена інша мотиваційна детермінація, ніж в інтелектуальних емоціях. Як будь-яка діяльність, мислення також має декілька мотивів.

Вивчення поглядів фахівців на “взаємозв’язок інтелектуального і емоційного аспектів дозволяє зробити деякі висновки, що розкривають сутність цих взаємозв’язків у процесі дидактичної взаємодії вчителя та учнів.

1. В результаті процесів адаптації, асиміляції і акомодатії явищ оточуючого світу у людини формуються інтелектуальні структури, котрі є складовими механізми реалізації роботи інтелекта. Нові інтелектуальні структури утворюються на основі діяльності і мають декілька стадій якісного розвитку: рівень конкретних і рівень формальних дій. Подовж усього процесу пізнавальної діяльності прості структури включаються у процесі розвитку у більш складні.

Найбільш складними виявились формально-логічні інтелектуальні структури /за Ж.Піаже/ або понятійні структури /концепти/ /за М.О.Холодною/, які є інтегральними психічними утвореннями і являють собою механізм опрацювання інформації і засоби її фіксації. Зміна понятійних структур у часі і просторі утворює понятійне мислення, котре являє інтегральний ефект пізнавального розвитку суб'єкта.

Необхідно "накопичувати", формувати у учнів інтегровані понятійні психічні структури або, інакше кажучи, інтелектуальні структури для більш розгорнутого, структурованого і різнобічного пізнавального відображення і осмислення оточуючого середовища, учбового матеріалу тощо.

2. Аналіз теоретичних досліджень фахівців і експериментального матеріалу свідчить про тісний зв'язок між інтелектом і почуттями, емоціями, мисленням і емоціями. Почуття є провідними, емоційними, змістовними утвореннями особистості. Це, наприклад, почуття любові до істини, тощо. Мислення як реальний психічний процес само являє єдність інтелектуального і емоційного, а емоції – єдність емоційного і інтелектуального /С.Л.Рубінштейн/.

Інтелектуальні емоції виникають і функціонують в процесі мислення, яке здійснюється у внутрішній і зовнішній формах. Структуру інтелектуальних емоцій утворюють дії, котрі підпорядковані свідомій пізнавальній меті. Пізнавальна мета обумовлює спрямованість інтелектуальних емоцій визначення складових процесу мислення. Пізнавальні мотиви в процесі мислення виконують функції змістоутворення і спонукання.

Інтелектуальні емоції супроводжують усі фази мислення суб'єкта. Експериментальний матеріал показує, що інтелектуальні емоції виникають в процесі творчого мислення, що розвиток розуміння змісту здійснюється у єдності і взаємодії інтелектуальних і емоційних процесів. Центральним структурним утворенням у вказаній єдності є зміст кінцевої мети, котра визначається мотиваційною сферою і тому набуває певного змісту для особистості. Розвиток і збагачення сфери інтелектуальних емоцій продовжується протягом усього життя людини.

3. Аналіз праць багатьох психологів дозволяє визначити два основних поняття.

Інтелектуальна структура – це інтегральне психічне утворення, котре відбивається у понятійному мисленні як ефект

пізнавальної діяльності суб'єкта, що має певний конкретний і формально-логічний рівень розвитку.

Інтелектуальна емоція - це відображення реального відношення між пізнавальними мотивами і успішністю або неуспішністю здійснюваної розумової діяльності.

Інтелектуальні структури і інтелектуальні емоції виникають, діють і розвиваються у свідомості кожного з суб'єктів. Це стосується і учня, і вчителя. Їхня взаємодія спонукає виникнення і реалізацію інтелектуально-емоційних відносин, котрі посідають певне місце в міжособистих стосунках. Тому необхідно визначити специфіку саме інтелектуально-емоційних відносин вчителя та учнів. Здається, що цю специфіку визначає тісний зв'язок, єдність цього відношення зі змістом освіти, тобто зміст освіти є змістоутворюючим елементом інтелектуально-емоційних відносин вчителя та учнів.

Зміст освіти, як компонент єдності з інтелектуально-емоційними відносинами вчителя та учнів являє собою узагальнену мету і зміст дидактичної взаємодії вчителя та учнів. Більш конкретні цілі сучасної школи вказані І.Я..Лернером, В.В.Краєвським, І.К.Журавльовим та інш. Концепція, запропонована цими авторами, передбачає, що зміст освіти складається з чотирьох рівнів /8/.

Перший – теоретичний – складається з чотирьох компонент:

1/ знання про природу, суспільство, техніку, людину, мислення;

2/ уміння користуватися знаннями як способами діяльності;

3/ досвід творчої діяльності;

4/ досвід емоційно-ціннісного відношення до людей, до себе, до всесвіту.

Другий рівень – “горизонтальний перетин базового мінімуму” – являє собою немов би “сухий залишок” всієї учбової діяльності, необхідної для подальшого продовження освіти і соціального функціонування / відповідно до віку/, загальноприйнятний склад зміст освіти. Крім предметних знань сюди входять і надпредметні знання і уміння, які обслуговують усі навчальні предмети, будь-який предметний зміст, будь-яку діяльність. Володіння надпредметними інтелектуальними структурами – одна з найважливіших умов розумого розвитку учнів.

Третій рівень – сукупність навчальних предметів, котрі містять усю базову освіту і, крім того, додатковий, допоміжний

матеріал. Навчальний предмет являє собою єдність усіх компонентів змісту освіти, його предметного та надпредметного наповнення, доступної йому системи цінностей, спрямованих на засвоєння учнями знань, необхідних для виконання певних суспільних функцій.

Четвертий рівень – навчальний матеріал, робота з яким забезпечує найбільшу свободу творчості, що залежить від варіативності змісту навчального матеріалу, віку учнів, рівня їх розвитку, професійної підготовки і особистого досвіду вчителя.

І.Я.Лернер свого часу зауважив, що всі чотири вказаних рівня – це рівні проектування змісту освіти, котрі опрацьовуються до початку процесу навчання, до початку дидактичної взаємодії вчителя та учнів. Тому вчитель повинен під час своєї професійної підготовки інтелектуально і емоційно сприйняти увесь зміст вказаних чотирьох рівнів і активно застосувати предметні і надпредметні знання та уміння в процесі дидактичної взаємодії з учнями /8/.

По відношенню до дидактичної взаємодії вчителя та учнів зміст освіти являє собою неоднорідну цілісність, бо процес інтелектуально-емоційних відносин вчителя та учнів містить дві системи, а саме безпосередніх і небезпосередніх відносин, до яких додається третя система – зовнішня, котра містить усі явища і процеси, що дозволяють підготувати відносини перших двох систем.

Тому рівні: теоретичний склад змісту освіти, базовий горизонтальний перетин, добірка навчальних предметів – складають зовнішню допоміжну систему інтелектуально-емоційних відносин вчителя та учнів і лише четвертий рівень – навчальний матеріал – включається і в систему небезпосередніх відносин, і в систему безпосередніх відносин вчителя та учнів як елемент системи пізнавальних заходів. Природно, що предметні і надпредметні знання та уміння також входять до складу системи безпосередніх відносин вчителя та учнів, так само як і формування інтелектуальних структур.

На думку С.Пейперта, будь-яка річ /у навчанні/ дається легко, якщо ви можете асимілювати її в сукупність власних моделей. Коли ж це не вдається, що завгодно може здаватися надзвичайно важким. Саме з цього моменту С.Пейперт у своїх роздумах пішов шляхом, співзвучним міркуванням Ж.Піаже. "Розуміння навчання мусить бути генетичним, тобто воно має спиратися на генезис знань." Чому може навчитись індивід і як він

буде навчатися, залежить від того, якими моделями він володіє. Це в свою чергу спонукає питання, як індивід навчиться користуватися своїми моделями. Отже, в “законах навчання” має розкриватися як виростають інтелектуальні структури одна з другої, як в ході цього процесу вони набувають не лише логічної, але й емоційної форми /5,с.10/.

Зовнішній вплив не лише відкарбовується в свідомості дитини, але й змінюється залежно від тих інтелектуальних структур, що притаманні їй у даний момент її розвитку. При формуванні нової структури мислення відкриваються нові значення речей, формуються нові поняття. Ж.Піаже /6,с.107/ підкреслював, що усі ці питання виникають спочатку як форми, перш ніж вони одержуть кількісні характеристики. Свою якісну форму вони набувають лише на рівнях формальних дій, оскільки потребують відповідної структури мислення. Іншими словами, дидактична взаємодія вчителя та учнів набуває рівних значень залежно від того, на який період розвитку учнів вона припадає. Щоб бути успішною, дидактична взаємодія вчителя та учнів має відповідати рівню знань учнів і їх інтелектуальній діяльності.

В процесі цієї діяльності у них відбувається диференцювання набутих структур мислення і їх об'єднання в структури більш високого рівня. Ось чому утворення нових інтелектуальних структур в процесі дидактичної взаємодії вчителя та учнів залежить від рівня розумового розвитку учнів і буває різним у різних учнів. Нові вищі інтелектуальні структури мислення утворюються лише в залежності від того, наскільки самостійно учень знаходить внутрішню логіку речей і логіку пов'язаних з ними дій. А це визначається рівнем розвитку досягнутого учнями.

Формування інтелектуальних структур учнів – дуже складна проблема. Американський педагог Дж.Брунер запропонував шлях засвоєння структури предмета, знань, який полягає у розумінні його таким чином, що дозволяє пов'язати з ним багато чого іншого /1,с.11/.

Заучування структур знань часто має підсвідомий характер, тобто люди користуються структурами, але не створюють структурних правил.

Дж.Брунер розглядав чотири проблеми.

1. Роль структур знань у навчанні і питання про те, як зробити структури знань центральними у навчанні. Виклад структури знань, оволодіння цією структурою, а не просто засвоєння фактів і технічних прийомів є найважливішим моментом

узагальнення в класичній проблемі і переносу способів мислення на конкретний матеріал /1,с.15/.

2. Другою важливою проблемою на думку Дж.Брунера є готовність до навчання. Школи гублять дорогоцінний час, відкладаючи вивчення багатьох важливих предметів лише на тій підставі, що вони занадто складні. Необхідно висувати на перший план безпосереднє оволодіння поняттями і застосування цих понять /1,с.16/. Іншими словами, потрібно в процесі дидактичної взаємодії вчителя та учнів як можна раніше формувати понятійне мислення учнів.

3. Проблема природи інтуїції, тобто таких інтелектуальних прийомів, за допомогою яких можна установити, чи є попередньо сформульоване положення обґрунтованим. Усі три згадані вище проблеми слідує з одного центрального положення – розумова діяльність всюди є тією ж самою і на попередньому фронті науки, і в третьому класі школи /1,с.17/.

4. Проблема пов'язана з прагненням до навчання і з тим як це прагнення учнів можна стимулювати. В ідеальному випадку кращим стимулом до навчання є зацікавленість у вивчення матеріалу порівняно з такими зовнішніми цілями як перехід до наступного класу або одержання деяких пільг на наступних іспитах /1,с.18/.

Праці Ж.Піаже і інших дослідників довели, що можна вказати три стадії інтелектуального розвитку дитини: перша – характерна для дітей дошкільного віку; друга – стадія конкретних дій, тут виникають внутрішні структури; третя – стадія формальних дій, коли інтелектуальні дії наближаються до логічних, наукових, до абстрактного мислення. С.Пейперт вважає, що багато хто з людей так ніколи і не зможуть оволодіти формальним мисленням /9,с.30/.

Вивчення будь-якого предмету, вважає Дж.Брунер включає три процеси, що відбуваються одночасно: іде засвоєння нової інформації, котра часто суперечить тій, яка була відома раніше, іде процес перетворення знань і створення можливостей застосування їх до розв'язання нових задач, іде оцінка, перевірка адекватності застосованого способу опрацювання інформації поставленим задачам. Ці процеси можуть слугувати якісними рівнями формування інтелектуальних структур /1,с.46/.

С.Пейперт зіставляє термін “матозобія” – боязнь навчання і “матетика” – сукупність принципів, яким підпорядковується навчання, пропонує термін “матетик” – той, що уміє вчитися /5,с.48,49,61/.

Усе сказане вище дозволяє нам зробити такі висновки.

По-перше, вивчення сутності інтелектуальних структур, структур предмету, знань свідчить про те, що вони є узагальненими, надпредметними структурами, які викликають необхідність формування елементів цих структур – узагальнених надпредметних знань і умінь, визначення рівнів їх якісного розвитку. Природно, що формування інтелектуальних структур і їх функціонування готується, супроводжується і підтримується інтелектуальними емоціями. Вони нерозривно пов'язані зі змістом інтелектуальних структур і складають з власне інтелектуальними компонентами єдине ціле.

По-друге, спочатку /а іноді і паралельно/ з вивченням конкретного матеріалу іде інформація про нього, яка або включається надалі до змісту виучуваного матеріалу, або не стає об'єктом вивчення і, таким чином, лише трохи випереджуючи формування інтелектуальної структури індивіда, іде формування його інформаційної структури.

По-третє, виходячи з основної мети інтелектуально-емоційних відносин вчителя та учнів дидактична взаємодія вчителя та учнів є за своєю природою матетичним явищем і процесом.

По-четверте, зміст освіти дійсно виступає змістоутворюючим елементом інтелектуально-емоційних відносин вчителя та учнів, оскільки формування інтелектуальних структур і разом з ними інтелектуальних емоцій неможливе без надходження нового змістовного матеріалу для процесів асиміляції і акомодатції і супроводжуючих їх почуттів і емоцій. Іншими словами, зміст освіти "запускає" всю систему формування інтелектуальних структур і функціонування інтелектуально-емоційних відносин вчителя і учнів. А в цьому саме і відбивається їх єдність і цілісність.

Література

1. Брунер Дж. Процесс обучения: За пределами непосредственной информации /Пер. с англ. О.К.Тихомирова.-М.: АПН РСФСР, 1992
2. Васильев И.А., Поплужный В.Л., Тихомиров О.К. Эмоции и мышление. – М.: МГУ, 1990
3. Краткий психологический словарь / Под общ.ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошенко. – М.: Политиздат, 1985

4. Обухова Л.Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против. М. МГУ, 1981
5. Пейперт С. Переворот в сознании: Дети, компьютеры и плодотворные идеи / Пер. с англ. – М.: Педагогика, 1989
6. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Пер. с франц.- М. Просвещение, 1969
7. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. - М., 1973
8. Современная дидактика: Теория и практика / Под ред. И.Я.Лернера, И.К.Журавлева.- М.:Изд.ИТП и МИО РАО, 1993
9. Филиппенко Н.И. Системный анализ понятия “дидактическое взаимодействие учителя и учащихся” //Формування творчої особистості в навчальному процесі: Зб.наук.статей. – Кривий Ріг, 1994
10. Флейвелл Дж.Х. Генетическая психология Жана Пиаже. - М.:Просвещение, 1967
11. Холодная М.А. Структурная организация индивидуального интеллекта. Дис. ...д-ра психол.наук. – М., 1990.

Ю.М. Друзь

ТИПИ НАВЧАЛЬНИХ ДІЛОВИХ ІГОР

В статье рассматриваются различные типы деловых игр, которые делятся по своим дидактическим целям. Автор проводит анализ игр указанных типов и детально показывает методику их проведения на различных этапах усвоения нового материала, раскрывает роль преподавателя и студентов в них, дает критерии оценки результатов игры, обращает внимание на методы стимулирования активной деятельности всех участников игры. Содержание и структура игр определяется дидактическими целями занятий, игры ориентированы на будущую профессиональную деятельность студентов и в тоже время, полностью соответствует учебной программе.

The article describes different types of business-like games, divided in accordance with their didactic purposes. The author gives the analyses of the mentioned types of games and shows in details the methods of acting at different stages of teaching and training of new material, throws student's and teacher's role in them, gives the criteria of estimation of game's results and turns reader's attention to the methods of stimulation of activities of all participants. The content and the structure of games are determined in accordance with didactic aims of the lessons, but all the games are oriented on the future professional activity of students and at the same time they are completely answered the training course.

Серед навчальних ділових ігор за загальними дидактичними цілями виділяють такі їх основні типи:

1/ ігри типу «Знавці» /у дидактичному аспекті вирішують завдання перевірки та засвоєння найбільш важливих відомостей з теми розділу навчального предмета або їх циклу/;

2/ ігри типу «Пошук». У дидактичному аспекті спрямовані на вирішення завдань, проблем, прийняття управлінського рішення і складання плану дій при розгляді виділеного їх класу;

3/ ігри типу «Умільці». Основне дидактичне завдання – формування вмінь і навичок, досвіду продуктивної діяльності;

4/ ігри типу «Команда - переможець» вирішують комплексні завдання навчання і виховання студентів та формування колективу. У змістовому відношенні використовуються крупні блоки матеріалу, що вивчається;

5/ ігри типу «Екзаменатор» спрямовані на індивідуальну підготовку до іспиту, до виконання групових завдань шляхом програвання передбачених ситуацій та явищ.

Зазначимо, що кожна із перерахованих ігор може бути використана як форма перевірки знань і вмінь, готовності до їх застосування на практиці. Перші чотири типи ігор можуть носити характер тренінгу і ділової гри.

Залежно від матеріалу, що вивчається, і знань студентів, отриманих на лекціях і практичних заняттях, що складають основу виконання передбачених системою навчальних ігор завдань, викладач разом із студентами враховує доцільність вибору теми /розділу/ для проведення ігор на різних етапах вивчення різного за характером навчального матеріалу.

Проаналізуємо в загальних рисах ігри зазначених типів. Гра «Знавці» триває академічну годину /40-45 хв./ . Навчальне завдання гри: закріплення, поглиблення і перевірка фундаментальних з теми чи розділу, використання їх в інших навчальних предметах і на практиці; виклад історичних відомостей, включаючи різноманітні погляди та пояснення явищ і процесів, що вивчаються.

Виховні завдання: оволодіння досвідом групової і колективної діяльності в умовах змагання, високої взаємної вимогливості і співдружності; досвідом емоційно-ціннісного ставлення до дійсності, зокрема, до членів колективу, оцінки їх дій і поведінки; формування самостійності, організованості, дисциплінованості, творчої активності, чесності і т. ін.

Розвиваючи завдання: формування досвіду запам'ятовування, відтворення і творчої пізнавальної діяльності /оволодіння на практиці загальними способами пізнавальної діяльності/, культури праці і поведінки в єдності з рішенням навчальних завдань.

На період гри учбова група ділиться на кілька підгруп, команд, які змагаються. Кожна команда обирає капітана. Крім того створюється суддівська комісія у складі 2-3 осіб із числа найбільш підготовлених студентів із предмета. Може бути виділена одна ведуча команда знавців /5-6 осіб/, з якою змагаються всі інші студенти учбової групи. Практикується проведення цього типу гри у вигляді прес-конференції. Функції учасників гри: гравці команд /враховуючи капітанів/ відповідають на поставлені питання, підготовленні керівництвом гри / відповіді мають базуватися на знанні програмового матеріалу/; капітани команд керують діяльністю всіх членів своєї команди, стимулюють пізнавальну активність; експертна комісія здійснює контроль і керівництво грою, подає необхідну інформацію гравцям, дає оцінку дій команд разом із суддями, слідкує за дотриманням правил, аналізує роботу всіх гравців та вболювальників, працює в тісному контакті з викладачем; викладач-керівник розробляє зміст і план проведення гри, визначає рівень знань учасників, здійснює загальне керівництво, підводить підсумки разом із суддівською комісією.

Управлінські завдання: розробка сценарію гри і способів оцінки ігрової діяльності в оцінках, балах, кількості "призових" місць.

Наприклад, за розділом навчального предмета можна виділити дві групи питань і завдань: а/ за темою; б/ за її додатками. За правильну відповідь на питання першої групи

нараховуємо 8 балів, а за питання другої групи – 10 балів. Крім того призиви місця посідають ті, що набрали не менше такої-то кількості балів. Можна також установити три чи п'ять призових місць / на цьому етапі вивчення теми/.

Актив учбової групи готує гру разом із викладачем – керівником гри. Основний зміст ігрового заняття складають питання, підготовлені викладачем і студентами та відповіді на них, сформульовані в ході гри.

Сам процес гри можна подати таким чином. Спочатку кожна команда отримує від керівника завчасно підготовлений пакет карток із контрольними питаннями проблемного характеру / за кількістю учасників/ для основної чи письмової відповіді, що передує ґрунтовному розгляду теми /розділу/. Картки містять основні питання, підготовлені викладачем, і додаткові, підготовлені студентами. Члени команди по черзі беруть із пакета картку з питанням, зачитують в голос, колективно обмірковують і відповідають на неї індивідуально. Час для колективної підготовки та відповіді обмежений. Помилкові та неповні відповіді виправляють та доповнюють гравці команд суперників, відбираючи таким чином завчасно встановлену кількість балів у команди, яка відповідає. У випадку, якщо ніхто із учасників відповідаючої команди не може правильно відповісти на питання, вони можуть звернутися за консультацією до експертної групи чи викладача і отримати необхідну інформацію /"платну"/.

Цей етап можна умовно назвати "розминкою". Він вважається завершеним, якщо всі питання будуть розкриті повністю /іх повинно бути – 2-3/.

Потім питання можуть ставити команда команді чи учасники гри ведучій команді.

При підведенні підсумків експертна та суддівська комісії оцінюють результати відповідей команд у балах, відмічають „переможців“. Завдання викладача – домогтися, щоб усі студенти групи побували у складі якої-небудь команди, що проводить гру /протягом декількох занять/.

З метою активізації діяльності учасників гри використовуються методи стимулювання обов'язку і відповідальності перед колективом, позитивних емоцій, а також оцінками дій і отримуваних результатів. Практикується давати позитивні бали за відповіді на питання і штрафні бали за допущені помилки і неточності, за отримані консультації, порушення режиму часу, ігрової дисципліни.

Гра "Команда-переможець". Основою гри є змагання між двома командами під час відповідей на питання. Цілі і завдання заняття залишаються інваріантні попередньому, але матриця гри змінюється. Тут застосовується інший варіант організації навчального процесу, при якому зі складу учбової групи студентів створюються дві однакові /за кількістю учасників/ підгрупи, які змагаються на рівних умовах. Гру веде студент. Час проведення гри 2 академічні години. У ході гри кожний учасник має самостійно /не користуючись джерелами інформації/ відповісти на творчі /нестандартні/ питання, що містять найголовніші моменти теми /розділу/, отримані від експертної групи, а потім на непрямі питання оглядового характеру /питальники видані кожному учасникові гри/ - суперники називають за своїм вибором три номери питань "супротивнику", що можуть адресувати як усій команді, так і окремим гравцям. У процесі взаємодії учасники колективно виробляють рішення. Право доповнювати відповіді надається спочатку гравцям команди, а потім гравцям команди-суперниці. Засвоївши теоретичні питання, можна виконувати цільові види діяльності. При проведенні підсумків змагання експертна група аналізує роботу обох команд-суперниць, оцінює відповіді учасників і визначає команду-переможецю. Окрім зазначеної моделі ігрового заняття, можна використовувати й інший варіант проведення цієї гри, у процесі якої відбувається не тільки узагальнення, закріплення раніше отриманих знань та їх контроль, але і набуття нових знань, умінь і навичок. Тут на основі створеної проблемної ситуації весь процес навчання перетворюється в процесі активної пошукової діяльності і самостійних відкриттів. Теми заняття мають бути вузловими і спиратися на раніше вивчені. За сценарієм гри всі учасники діляться на дві команди, які отримують завдання підготувати самостійно доповіді: першу – за раніше вивченим матеріалом, що потрібний для вирішення основної навчальної проблеми, другу – за темою, що вивчається безпосередньо на занятті. У процесі підготовки члени команд розподіляють ролі ведучого, доповідача, рецензентів, опонентів, суддів. Учасники гри виконують такі дії: ведучий оголошує початок гри, надає слово учасникам, опелює до суддів, розв'язує спільні питання, що виникають у ході гри; доповідачі готують доповіді з теми /при підготовці вони можуть консультуватися з викладачем/, зачитують доповіді /застосовуючи наочні посібники, ТЗН та ін./, відповідають на питання рецензентів і опонентів, а також гравців команди суперників; рецензенти рецензують доповіді, дають критичну

оцінку; опоненти опонують доповідачам, задають питання доповідачам і рецензентам, добирають завдання для програвання; суддівська група розглядає конфліктні ситуації, здійснює загальний контроль за ходом гри і дотримання її часових рамок, коментує і оцінює якість доповідей, а також роботу учасників команд, підводить підсумки і робить висновки.

Процес проведення гри можна подати таким чином.

Перший етап. На цьому етапі слово подається членові групи доповідачів першої команди. Після його виступу учасники другої команди задають питання. Якщо відповідь доповідача неправильна чи неловка, то можуть відповісти або члени групи доповідачів, або хтось із учасників першої команди. Відповідати можуть і самі опоненти другої команди чи хто-небудь із аудиторії. Після завершення обговорення першої доповіді виступає член групи доповідачів другої команди. Далі рецензенти аналізують кожну з обговорюваних доповідей. Підводяться підсумки першого етапу гри.

Другий етап. Опоненти пропонують загальне завдання обом командам за матеріалом, що вивчається. Учасники кожної команди на основі спільної діяльності відпрацьовують алгоритм рішення завдань, а потім індивідуально виконують свої варіанти. Важливо зазначити, що алгоритмізацією навчального процесу досягається формування необхідних спеціальних знань і вмінь. Потім на захисті всіх варіантів рішення вибирається кращий за цим науковим пошуком.

Третій етап. Тут суддівська група визначає оцінки учасникам, оголошує командам підсумки, критичні зауваження щодо організації заняття, коментує роботу.

Гра "Пошук" проводиться, як правило, після розгляду понятійного апарата науки, основних її фактів.

Комплекс цілей: формування конкретних умінь самостійної науково-дослідницької діяльності при вирішенні завдань та проблем, прийняття рішень у даних ситуаціях, оволодіння досвідом творчої діяльності, застосування знань і умінь на практиці, вмінь організувати групову пошукову діяльність, регулювати міжособистісні стосунки і т. ін.

Тут учбова група ділиться на кілька команд по 4-5 осіб на чолі з капітаном. Функції учасників гри визначаються відповідно до поставлених завдань перед колективом. Капітани команд контролюють роботу своїх членів і оцінюють їх участь у виконанні завдань.

Викладач-керівник видає капітанам завчасно підготовлені пакети карток із завданнями одного рівня складності. У вирішенні їх беруть участь усі члени групи під контролем експертної комісії у складі 2-3 осіб. У процесі рішення даються підказки, табличні дані, але за "плату" /минусові бали/.

Організується змагання між групами за якісне виконання завдань у встановлений проміжок часу. При вирішенні завдань можна обмежуватися оцінкою лише опису загального ходу чи плану рішення, оригінальністю підходу і т. ін.

Насамкінець підводяться підсумки за даними старших команд і експертної комісії, здійснюється аналіз досвіду пошукової діяльності, шляхи її вдосконалення.

Штрафні /негативні/ бали нараховуються всім учасникам гри і командам, враховуючи нераціональне рішення, несвоєчасність подання його, отримання консультацій /програмових/, порушення ігрової дисципліни.

Гра багатоваріантна. В одному з них вона може представлятися так. Учбова група імітує діяльність науково-дослідницького відділу. Для виконання науково-дослідницької роботи учасники діляться на кілька команд, що моделюють науково-дослідницькі групи на чолі з керівником групи. Загальне керівництво грою здійснює начальник відділу – викладач, що веде курс. Він же подає основні методичні рекомендації щодо виконання завдань. Функції експертної групи виконують студенти /1-2 ос./ і викладачі спеціальних дисциплін /1-2 особи/, які дають консультації учасникам гри за професійними питаннями. Завдання "співпрацівників" відділу полягає у вирішенні проблемної ситуації, предметом створення якої стає певне дослідницьке завдання прикладного характеру. У ході заняття, що розглядається як НДР, члени кожної дослідницької групи уточнюють постановку завдання, відпрацьовують її математичну модель, у рамках якої здійснюють рішення і подають інтерпретацію отриманого математичного результату до вихідного завдання. При виконанні завдання учасники висувують свою точку зору стосовно даному питанню і, керуючись отриманими знаннями, застосовують їх у нових умовах, шукають можливі шляхи оптимального рішення. У результаті спільних міркувань кожна команда, вибравши, за її думкою, найбільш правильний і доцільний варіант вирішення проблеми, з обґрунтуванням сформульованого висновку, подає звіт експертній групі.

При обговоренні прийнятих рішень кожна команда обгрунтовує і захищає запропонований їй варіант рішення і в той же час виступає колективним опонентом при розгляді завдань суміжних команд. У процесі групової дискусії щодо вирішених завдань відпрацьовується найбільш раціональне рішення і робляться висновки про доцільність використання обраного варіанту. Після обговорення оцінюються вміння застосовувати знання, отримані на лекціях і практичних заняттях, при вирішенні завдань. Потім експертна група підводить підсумки і аналізує результати діяльності учасників, оцінює міру участі команд і за кількістю отриманих балів визначає кращу.

Гра "Готовність до іспиту". Цілі гри – закріпити значення і вміння з вивченого матеріалу, проаналізувати помилки, з'ясувати роль математики як фундаментальної дисципліни в професійній підготовці спеціаліста, формують навички математичного дослідження прикладних питань.

Тут учбова група студентів ділиться на 2 відносно рівно сильні команди. Кожна команда обирає капітанів і опонентів. Ведучий / викладач або студент/ призначає експертів /2 особи/. Кожна команда ділиться на три групи /по 3-4 особи в кожній/. На проведення гри відводиться 2 години. Дії кожного учасника гри строго регламентуються. У кінці заняття виступає експертна група з оцінкою гри.

Функції учасників гри: капітани команд /вони ж "доповідачі"/ по черзі роблять завчасно підготовлені реферативні повідомлення / доповіді/ з вивченої теми /розділ/, відповідають на питання опонентів і на три питання гравців команди-суперниці, контролюють і спрямовують діяльність своїх гравців; опоненти задають капітанам нетрадиційні питання /завчасно вивчивши тему/; експерти контролюють режим гри, оцінюють ролевиконавчі дії учасників, видають "платну" інформацію на запити гравців; гравці кожної мікрокоманди задають один одному по одному завчасно підготовленому питанню і розв'язують по одній задачі /проблемі/ максимально наближеній до профілю спеціальності студентів, ведучий підбирає задачі, знайомить всіх учасників із змістом гри, здійснює загальний контроль за ходом гри, розбирає конфліктні ситуації, що виникають у процесі гри, підводить підсумки.

У ході гри ведучий нагадує учасникам мету гри, порядок її проведення, підкреслює роль і відповідальність кожної групи, звертає увагу на дотримання регламенту й порядку. Потім капітан першої команди зачитує своє реферативне повідомлення

/довідь/, яке охоплює найбільш актуальні, вузлові питання теми / розділу/. Після його виступу перший опонент задає питання, виступає із зауваженнями і доповненнями. Питання задають також гравці команди-суперниці. Якщо капітан не зміг дати правильну вичерпну відповідь, то ведучий може запропонувати відповіді самому опоненту або гравцям команди-суперниці. Після завершення обговорення першого повідомлення /довідь/ виступає другий капітан. Далі експерти аналізують кожне із повідомлень /довідей/, оцінюють правильність відповідей.

На наступному етапі перша, друга і третя групи задають завчасно підготовлені питання з опрацьованої теми /розділ/ групам суперників /по одному питанню/. Останній по черзі зачитують питання, що надійшли, і дають свій варіант відповіді. Групи, що задають питання, коментують відповіді.

Потім, на етапі розв'язання проблемних задач, капітани команд отримують від ведучого комплекти задач професійної спрямованості за спеціальністю учбової групи і суміжним дисциплінам за кількістю груп і по черзі розподіляють їх між гравцями своєї групи /кожна задача завчасно оцінена залежно від складності але суми балів у рамках кожної з команд рівні/. Гравці вивчають завдання, аналізують, колективно вибирають спосіб і план розв'язання. При виконанні завдань, якщо виникають загальні утруднення, учасники можуть отримати консультацію в експертів і ведучого, але за відповідну "плату". Рішення, обрані всіма членами групи, капітани передають у письмовій формі експертній групі, яка разом із ведучим перевіряє і порівнює різні способи рішень. Обравши оптимальне рішення, експертна група доводить група доводить його до відома всіх учасників.

При підведенні підсумків заняття капітани доповідають про результати /кількість отриманих балів, моральне задоволення або незадоволення грою в цілому і окремими її моментами/, вносять пропозиції щодо її модернізації. Експертна група оцінює якість реферативних повідомлень, відповідей і питань, оригінальне розв'язання задач, дає оцінку ходу гри, висловлює зауваження і пропозиції.

Потім ведучий /викладач/ аналізує допущені помилки, висловлює власну думку і, враховуючи попередні виступи, може додати захоплюючі бали за глибину і грамотність відповідей, швидкість та оригінальність, нестандартність розв'язання задач, проявлену спритність і кмітливість. У кінці визначають переможців гри / студентів, що набрали найбільшу кількість балів /, дають

необхідні рекомендації щодо поглиблення знань, оволодіння необхідними навичками та вміннями.

Гра “Передчасні висновки” являє собою варіант організації навчального процесу, в якому вся учбова група ділиться на декілька взаємодіючих рольових груп /команд/. Тут, як і у грі “Готовність до іспиту”, поряд із виробленням нових, закріплюються вміння і навички, сформовані на попередніх заняттях. Структурно схема гри складається з таких імітаційних моделей: усного опитування студентів, розв’язання задач /ситуацій/, колективної взаємодії з урахуванням ліміту часу. В ігровий комплекс входять команди, перед якими становиться завдання дати вичерпні відповіді на поставлені теоретичні питання з теми заняття при усному опитуванні і віднайти оптимальний варіант розв’язання задач /ситуацій/. Капітани керують діяльністю членів своїх команд і організують їх роботу, аналізують знання і вміння кожного гравця. Експертна група, працюючи в тісному контакті з викладачем – керівником гри, контролює хід гри та аналізує її результати на кожному етапі, підводить підсумки робіт. На першому етапі керівник видає кожній команді завдання, що містить коротко викладені питання трьох рівнів: 1-й рівень – питання типу “Що?» /або “який”/, “де?”, “коли?”, “хто?”, відповіді на які повинні містити інформацію описового характеру; 2-й рівень – питання типу “як?”, “чому?”, що вимагають умінь аналізувати, узагальнювати і робити висновки; 3-й рівень – питання творчого характеру.

Кожна ігрова команда складає стислі відповіді на отримані питання. Рецензенти, гравці команди-суперниці виправляють помилки і доповнюють відповіді. При оцінюванні відповідей враховуються їх повнота і правильність. Опитування завершуються коли вичерпні відповіді дані всіма студентами. На наступному етапі кожна команда дискусійним методом веде пошук найкращого розв’язання задач /ситуацій/ із вивченого матеріалу. Для цього добираються професійно спрямовані задачі, що мають кілька розв’язань, одне з яких є оптимальним, і які базуються на знаннях, почерпнутих в основному з дисциплін, що вивчаються. Студентам дозволяється користуватися підручниками, конспектами лекцій і методичною літературою. Обравши найбільш раціональне розв’язання, учасники подають його експертній групі. Експертна група підводить підсумки і оцінює результати колективної та індивідуальної роботи гравців кожної команди за спеціально розробленою шкалою заохочень і штрафів. Оцінюються, в основному, етапи, на яких перевіряється засвоєння теоретичних

знань і рівень умінь використання їх при вирішенні конкретних проблем. Знання експертів оцінюють викладачі.

Студенти приступають до проведення навчальної ділової гри "Оптимізація вантажних перевезень, що є більш складною, ніж усі попередні, маючи вже достатній ігровий досвід. Заняття передбачає набуття студентами навичок використання методів оптимізації, ознайомлення з можливостями застосування економіко-математичних моделей у плануванні. Ставиться завдання скласти оптимальний план перевезень будівельного матеріалу, що забезпечує мінімальні затрати на доставку вантажу від баз постачання до підприємств.

На організаційному етапі кожне індивідуальне завдання дається бригаді, що складається з трьох осіб. Члени бригади самостійно розподіляють між собою посадові обов'язки планового бюро управління матеріально-технічного постачання виробничого об'єднання УМТП ВО: начальника планового відділу; керівника групи планування постачань; керівника групи планування вантажно-розвантажувальних робіт.

Група планування постачання аналізує замовлення на необхідні ресурси для підприємств виробничого об'єднання і виконує функції планування раціональних варіантів заводу ресурсів з установами найбільш вигідних господарчих зв'язків між постачальниками і споживачами продукції.

Група планування вантажно-розвантажувальних робіт аналізує плани заводу ресурсів, планує черговість надходження і організацію розвантажування ресурсів на підприємствах – споживачах виробничого об'єднання.

Свої пропозиції щодо планів доставки вантажу обидва керівники груп подають начальнику планового бюро УМТП ВО.

На спільній нараді подані пропозиції обговорюються запропоновані варіанти доставки вантажу і формується загальна думка стосовно реалізації поставленої проблеми.

Базовий матеріал для проведення ігор, що входять до системи навчальних ділових ігор, складає спеціально дібрана і сконструйована система завдань, що пропонується для вивчення окремих тем, що враховує конкретні питання завдань, орієнтовані в основному на майбутню професійну діяльність студентів і водночас повністю відображають програмовий матеріал. Лейтмотивом усіх питань і завдань є діяльність студентів. Зміст і структура завдань визначені дидактичними цілями занять і етапів засвоєння різного за характером навчального матеріалу. Оскільки навчальні ділові ігри в

основному застосовувалися на заняттях з іноземної мови із студентами економічного вузу, більшість завдань розглядаються у світлі прикладання їх до економіки.

Т.Д. Сидоренко

СУМІЖНІ МИСТЕЦТВА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

В статье рассматривается вопрос формирования педагогической культуры учителя музыки и роль синтеза смежных видов искусства в этом процессе. На примерах жизни и творчества известных деятелей отечественной культуры Г.С.Сковороды, Т.Г.Шевченко, М.В.Лысенко, Леси Украинки и др. автор показывает значение и влияние ознакомления студентов со смежными видами искусства на развитие и формирование широкого кругозора и культурной эрудиции будущих учителей.

The present article deals with the question of formation of pedagogical culture of music teachers and the role of the interaction of different aspects of art in this process. Using the examples of life and activity of well-known figures of national culture such as G.Skovoroda, T.Shevchenko, M.Lysenko, Lesya Ukrainka etc. The author shows the importance and influence of the introduction of students with the contiguous aspects of art on the development and formation of broad-minded and of great erudition teachers to come.

В наш час вимоги, що пред'являються до будь-якої форми громадської діяльності, незмінно пов'язані з культурою, так як її високий рівень – необхідна умова ефективності будь-якої праці, а тим більше педагогічної.

Педагогічна культура – це широка за своїм змістом категорія. Її можливо визначити, як високий рівень духовного розвитку особистості вчителя та його професійної майстерності.

В тій чи іншій формі таке визначення педагогічної культури має місце в роботах В.О.Сухомлинського, О.В.Барабанщикова, С.С.Муцинова та інш.

Однією із її складових дослідники називають загальнонаукову і фахову ерудицію вчителя.

Концепція національного виховання в свою чергу складовими професійної культури вчителя називає “широкий кругозір і культурно-інтелектуальну ерудицію” /1/. Це торкається вчителів усіх спеціальностей, у тому числі і вчителів музики.

Широкий кругозір передбачає взаємозв'язок різних пластів знань, прагнень, інтересів, що зумовлює “не зкутий цеховими обмеженнями погляд на явища музичного мистецтва”. Робота по спеціальності займає головне місце в житті людини, але вона не повинна “затуляти собою світ”.

У розвитку і формуванні широкого кругозору і культурно-інтелектуальної ерудиції майбутніх вчителів музики велике значення має ознайомлення студентів із суміжними мистецтвами на прикладі життя і діяльності видатних діячів культури – Г.С.Сковороди, Т.Г.Шевченка, С.С.Гулака-Артемовського, М.Гоголя, М.В.Лисенка, С.С.Скребкова та ін. У їх творчості домінувала широка ерудиція, особливе поєднання в рамках єдиної професії цілого ряду спеціальностей, як близьких одна до другої, так і достатньо протилежних.

Філософ, поет, педагог-просвітителі і композитор Григорій Савич Сковорода був людиною широких енциклопедичних знань, виняткового таланту, як поет, співак і музикант – завжди і всюди завойовував велику пошану і любов своїх товаришів і вихованців.

Розвиток сольної пісні з супроводом, власне пісні-романсу, пов'язаний з іменами багатьох поетів і композиторів другої половини XVIII століття. Але одне з провідних місць належить Г.С.Сковороді.

Основою для розвитку його композиторської творчості і стали знання, одержані в Київській академії та під час трьохрічного перебування у Петербурзі в Придворній співацькій капелі. Тут Г.Сковорода вивчав вокальну та оперну музику, підвищував свою виконавську майстерність.

Він був автором кантів і культових творів – служб, концертів, псалм та чисто світських жанрів. Широко відомі його пісні

“Всякому городу нрав і права”, “Ой ти пташко жолтобоко”, “Стоїть явір над горою”.

“Музика, пісня, - пише музикознавець О.Шреср-Ткаченко, - стали для Г.Сковороди одним з важливих засобів висловлення й поширення своїх філософських ідей, соціальних поглядів. Він бачив у мистецтві не розвагу, а шлях до людського серця, до пробудження людської думки... Його твори закликали до самовдосконалення, до оздоровлення людського суспільства” /14,17/.

Дослідники життя і діяльності Тараса Григоровича Шевченка Є.П.Кирилюк, П.О.Білецький та ін. відзначають, що він був геніальним майстром поетичного слова.

Але Т.Г.Шевченко був і одним із найвидатніших майстрів українського образотворчого мистецтва.

Професійних навичок Т.Г.Шевченко набув у В.Ширяєва, у рисувальних класах при Товаристві заохочення художників у Петербурзі, петербурзькій Академії мистецтв. Широко відомі такі його роботи як “Автопортрет”, ілюстрації до поеми “Полтава” О.Пушкіна, “Катерина”, “На пасіці”, “Селянська родина” та ін.

Шевченко-художник працював у галузі станкового живопису, графіки, монументально-декоративного розпису та скульптури, досконало володів технікою акварелі, олії, офорта, рисунка, олівцем і пером. Він є автором понад однієї тисячі творів образотворчого мистецтва.

Про широку ерудицію Т.Г.Шевченка свідчить і його “Журнал” – так поет назвав свій щоденник. В ньому даються глибокі, влучні оцінки багатьом зразкам живопису, музичним творам Бетховена, Моцарта, Мейєрбера, Шопена, Глінки, а також творам театрального мистецтва, скульптури, архітектури.

Це сприяло “високій ідейно-художній наснаженості його поезії, багатству і розмаїтості тем, мотивів, жанрів. Він завершив процес становлення нової української літератури як явища світової” /6, 293/.

Автор всесвітньовідомих “Мертвих душ” М.В.Гоголь теж був людиною надзвичайно різносторонньою. Вражає широта його “Арабесок”. Разом з оповіданнями в ній вміщені роздуми, статті, критичні роботи.

Один розділ називається “Скульптура, живопис, музика”, другий має назву “Про архітектуру сучасного часу”. За ним іде дослідження українських пісень, розбір знаменитої картини Карла Брюлова “Останній день Помпеї”, блискуча характеристика

О.С.Пушкіна, історичні роботи “Про рух народів у кінці V століття”, „Про середні віки”, “Про викладання історії”, “Думки про географію”... /Див.: Гоголь/.

Це майже недосяжно – по об’єму знань, по глибині розуміння майже всіх сфер мистецтва, адже тут і поезія, і проза, і драма, і музика, і живопис, скульптура, архітектура, історія географії.

М.В.Гоголь “співвідносить кожную область мистецтва з загальними естетичними законами. В цій області він виступає і як геніальний художник слова, і як естетик, і як філософ мистецтва, “- вважає І.Андроніков /2,531/.

Авторка “Досвітніх вогнів”, “Лісової пісні” теж належала до найосвіченіших людей своєї доби.

Всебічне мистецьке обдарування поетеси – здібності музичні, лінгвістичні, малярські – дозволяють поставити її поруч з геніями всіх часів.

Вона була на голову вищою за багатьох своїх сучасників, бачила далі за них і зуміла поділитися з ними власною гострозорістю. Віталій Коротич назвав Лесю Українку “взірцем інтелігента прийдешності” /98,6/.

Коло інтересів російського поета М.Ю.Лермонтова не менше цікаве, хоч виражене по-іншому. Йому були підвладні сфери поезії, прози, трагедії, його приваблювали театр, музика, живопис, скульптура. Він прекрасно малював пером, олівцем, писав аквареллю та крейдою, ліпив, грав на скрипці, флейті та фортепіано, писав музику / 11 /.

Семен Степанович Гулак-Артемівський – український оперний співак, композитор, драматург, актор. Будучи солістом імператорської опери в Петербурзі та Великого театру у Москві, він неодноразово виступав у спектаклях італійської опери та драматичних виставах. В його концертному репертуарі були арії, романси, українські та російські народні пісні. Він є автором музики і лібретто /спільно з Костомаровим/ всесвітньовідомої опери “Запорожець за Дунаєм”, в якій виконував і партію головного героя – Карася.

Творча спадщина С.С.Гулака-Артемівського різноманітна за жанрами: “Картини степового життя циган”, дивертисмент “Українське весілля”, комедія-водевіль “Ніч на Івана Купала”, музика до драми “Кораблеруйнівники”, романси й пісні – “Стоїть явір над водою” /присвячена Т.Шевченкові/, “Спать мені не хочеться” та ін.

Але творча діяльність С.С.Гулака-Артемівського не була обмежена рамками музичного мистецтва. Як відзначив біограф співака Л.С.Кауфман, "за свідченнями сучасників, він був талановитим художником-мініатюристом" /7, 25/.

Поїздки для виступів у різних оперних жанрах Російської імперії та Італії давали для Гулака-Артемівського – художника багатий матеріал. Картини української природи, пейзажі Італії знаходили своє втілення у його мініатюрах. Крім цього, такі поїздки живили гострий розум цієї людини інформацією про життя різних міст Росії, результатом аналізу якої стали "Статистично-географічні таблиці міст Російської імперії".

С.С.Гулак-Артемівський зробив свій внесок і у розвиток технічної думки того часу. Він є автором проекту петербурзького водопроводу /5/.

З ім'ям Миколи Віталієвича Лисенка пов'язана ціла епоха в розвитку української музичної культури. Він був родоначальником класичної музики на Україні, організатором і керівником хорів, диригентом, зумів вивести українську пісню на широкі шляхи світового мистецтва.

Великий вплив на творчість композитора мав Т.Г.Шевченко. Його творчість стала супутником всієї мистецької діяльності М.Лисенка.

Першим оригінальним твором композитора була музика до "Заповіту" Т.Шевченка. В ній одержали своє втілення ідеї поета про торжество волі і справедливості, віра в творчі сили народу, його заповітні думки і бажання. Музика до "Заповіту" послужила поштовхом до написання великого циклу творів на тексти "Кобзаря" – пісень, хорів, симфоній, ансамблів, сюїт для фортепіано на українські народні теми.

Одним з найбільших творів на шевченківські теми була кантата на 5 частин "Радуйся, ниво неполитая". За життя композитора вийшло 7 серій музики до "Кобзаря" – по 13 номерів у кожній /10/.

У творчій спадщині М.Лисенка – опери "Утоплена" /"Майська ніч"/ та "Тарас Бульба", створені за повістями М.Гоголя, комічна опера "Енеїда" за поемою І.Котляревського, музика до драматичних картин на старогрецький сюжет "Сафо", до п'єс "Чарівний сон" і "Остання ніч", М.Старицького, до трагедії В.Шекспіра "Гамлет".

Багато вокальних творів створив композитор на тексти І.Франка, Л.Українки, Г.Гейне, А.Міцкевича.

М.В.Лисенко був видатним ученим. У своїх музично-теоретичних працях він викладав основи наукової про українську музику, сприяв підготовці висококваліфікованих музичних кадрів, багато уваги приділяв музичній освіті на Україні.

У 1904 році відбулась важлива подія в мистецькому житті України. Здійснилась давня мрія композитора – відкрито музично-драматичну школу, яка по суті була дітищем Миколи Лисенка. Завдання її було – виховання кваліфікованих кадрів музикантів, співаків, акторів. Ця школа стала основою для розвитку вищої музичної та театральної освіти на Україні.

Наша уява про О.С.Пушкіна не обмежується його творами. Важко назвати російського композитора, який не створив би опери на пушкінський текст, не поклав би на музику його вірші.

Даргомижський написав на текст О.С.Пушкіна “Русалку”, М.Мусоргський – народну драму “Борис Годунов”. М.А.Римський-Корсаков – “Казку про царя Салтана”, “Моцарта і Сальєрі”, “Золотого півника”, П.І.Чайковський – “Є.Онегіна”, “Пікову даму”, “Мазепу”, С.Рахманінов – “Алеко”, Асаф’єв – балет “Бахчисарайський фонтан”, Глієр – “Мідного вершника”, П.П.Сокальський оперу – “Мазепа” за поемою “Полтава”.

Як бачимо, на всіх етапах свого розвитку музичне мистецтво тісно пов’язувалося з літературою.

Цю традицію продовжує і сучасна українська опера, чимало зразків якої мають в своїй основі літературні образи, створені Т.Шевченком, І.Франком, Л.Українкою, М.Островським, Б.Лавренєвим, О.Корнійчуком та ін.

Схвальну оцінку слухачів дістали опери К.Данькевича “Назар Стодоля” за однойменною драмою Т.Шевченка, В.Кирейка “Лісова пісня” за драмою-феєрією Л.Українки, Ю.Мейтуса “Украдене щастя” – оперна інтерпретація відомої драми І.Франка /лібретто М.Рильського/, балети В.Нахабіна “Данко” за мотивами оповідань М.Горького, “Весняна казка” – за п’єсою О.Островського “Снігуронька”, “Таврія” – за романом О.Гончара, А.Кос-Анатольського “Сойчине крило” за оповіданнями І.Франка та ін /13/.

Для всіх, хто присвячує своє життя мистецтву та вихованню музичної молоді, прикладом повинен бути Скребков Сергій Сергійович – вчений, музичний діяч, піаніст, музикознавець. Д.А.Арутюнов, Т.Н.Ліванова, Є.В.Назайкинський відзначають, що він відмінно знав літературу, живопис, філософію та естетику. Його цікавили література та філософія, іноземні мови та математика, психологія та теорія інформатики, причому в усіх цих сферах він

так чи інакше залишався передусім музикантом. Його знання в галузі образотворчого мистецтва ґрунтувалися на особистих враженнях від побаченого – багато подорожуючи, він відвідував різні галереї та музеї світу. У аналізах творів живопису С.С.Скребков робив акцент на розкритті “секретів” майстерності їх авторів. Цікаві його судження про “Джоконду” Леонардо да Вінчі, “Сикстинську мадонну” Рафаеля. Дуже важливо те, що С.С.Скребков “практично, конкретно враховував у своїх дослідженнях дію складної комунікаційної системи музичного життя та культури”, - писав З.Моренов /12, 33/.

Як бачимо, у творчості цих знаменитостей мистецтва входять у поєднання одне з одним, створюючи новий і складний союз-синтез.

Навчаючи і виховуючи майбутніх вчителів музики, слід пам’ятати, що “той, хто любить мистецтво по-справжньому, хто любить поезію, літературу, - не повинен обмежувати себе тільки однією сферою і перебувати в повній байдужості до музики, до танцю, до відображення”, - писав І.Андроніков /2, 536/. Неможливо зрозуміти всю глибину полотен Врубеля, які відображають різні стани Демона, не читавши поеми М.Ю.Лермонтова, слухати симфонічну поему Р.Штрауса “Дон Кіхот”, не читавши роману Сервантеса, любити серйозну музику і залишатися глухим до поезії Т.Шевченка, О.Пушкіна, прози П.Мирного, А.Чехова.

Ознайомлюючи студентів з музичним мистецтвом, літературою, живописом, архітектурою, театром, викладач вчить вслуховуватись у музику, вдивлятись в картини, вчитуватись у літературні рядки, оцінювати конкретний твір не тільки сам по собі, а в поєднанні з іншими жанрами мистецтва. Він викликає у них прагнення не тільки сприймати прекрасне, але й пізнати твір мистецтва – його загальний задум, значення деталей, життя автора, як і коли створювався цей твір.

На нашу думку, це забезпечить нове, більш повне сприйняття прочитаного, побаченого чи почутого, принесе велике естетичне насолодження, різносторонні знання і враження з’єднаються в загальну картину Культури.

Проведене опитування студентів підтвердило наше припущення. Ми не ставили собі за мету викласти результати його у цій статті.

Крім цього, нами розглянутий лише один з багатьох аспектів використання суміжних мистецтв у підвищенні педагогічної культури майбутнього вчителя музики.

Література

1. Андроников И. А теперь об этом. – М., 1985.
2. Білецький О., Дейг О. Т.Г.Шевченко. – К., 1961.
3. Гоголь Н.В. Собрание сочинений в 8-ми томах. Т.7. – М., 1984.
4. Гулак-Артемівський С.С. - У Р Е. – К., 1979. – Т.3.
5. Дігтяр С.І. та ін. Історія української літератури /перша половина ХІХ століття// За ред. І.П.Скрипника, - К., 1980.
6. Кауфман А.С., Гулак-Артемівський С.С. – К., 1962.
7. Кирилюк С.П. Т.Шевченко. – К., 1979.
8. Концепція національного виховання // Освіта, 1994 – 26 жовтня.
9. Коротич В. Вступне слово до кн.: Українка Л. Твори у 2-х томах. – К., 1970.- Т.І.
10. Лисенко О.М. Сонце української музики. – К., 1967.
11. Макогоненко Г.П. Вступительная статья и комментарий к кн.: Лермонтов М.Ю. Собрание сочинений в 4-х томах.- М., 1986. - Т.І.
12. Моренов В. Памяти друга и учителя. В кн.: С.С.Скребков. Статьи и воспоминания. – М., 1979.
13. У Р Е. – К., 1979.
14. Шреєр-Ткаченко О.Я. Г.Сковорода – музикант. – К., 1972.

ФОРМУВАННЯ У ШКОЛЯРІВ ПОТРЕБИ В ЗНАННЯХ

Говоря о процессе приобретения новых знаний учащихся, нужно учитывать процесс формирования потребности в этих знаниях. Различные способы формирования потребности в новых знаниях показаны в статье на материале экспериментальной работы и ее результатов.

When speaking about the process of acquiring new knowledge by pupils, one has to take into consideration the formation of necessity in this knowledge. Different ways of formation the necessity in knowledge are shown in the article on the material of experimental work and the results of this work.

Процес формування потреби в знаннях має спиратися на конкретні факти, докази, з яких би впливала ідея корисності пізнавальної діяльності.

Ми часто говоримо про значення фізики, хімії, математики / учні запам'ятовують ці настанови/. Проте школяр сам цього чітко уявити не може – надто загальним, абстрактним видається йому поняття “наука”.

Формування потреби в знаннях – процес вироблення системи аргументів, із яких впливає корисність засвоєння певної програмової теми. Ми вирішили перевірити цю гіпотезу в дванадцяти школах на майже 180 уроках хімії, фізики, біології та інших предметів. Робота проводилася у паралельних класах. В одному, перед початком вивчення нової теми ми вводили, так би мовити, етап розвитку в учнів потреби в знаннях, в іншому – цього “етапу” не було. Здійснювалася робота за допомогою різних методів – словесних /бесіда/, демонстраційних / екскурсія, фільм/, дослідницьких /діяльність школярів, із якої виникає потреба в знаннях/.

Словесний метод – це розповідь /бесіда/ про корисність знань, про їх застосування в житті, на виробництві. Було підготовлено близько п'ятидесяти уроків, при цьому повідомлення давалися учням до і після вивчення теми однозначно /знання застосовуються в таких-то умовах; наприклад, знання про розширення металів при нагріванні необхідно знати тим, хто прокладає рейки/ і розгорнуто.

Той час, який в експериментальних класах виділявся для розвитку потреби в знаннях, в інших /контрольних/ відводився на повторення і закріплення вивченого.

Розглянемо приклади словесного методу доведення значення знань. В одному разі вчитель сам викладає факти, які свідчать про те, що без нових знань, якими слід оволодіти на цьому уроці, неможливо або важко обійтися. Ці знання приносять користь людям. Нерідко школярів переконує розповідь про те, як люди шукали вихід із скрутного становища, як народжувалися нові відкриття. Іноді цим питанням присвячувалася бесіда, до якої залучалися й учні.

На уроці хімії в IX класі вивчалася тема "Азот". Щоб дев'ятикласники зрозуміли роль цього газу в житті людини, вчителька розповіла про використання його в сільському господарстві, в промисловості, а потім звернулася до історії відкриття способу добування азоту з повітря /у повітрі його – величезна кількість/.

Уже в минулому столітті, сказала вона, вчені точно визначили необхідність азоту для росту сільськогосподарських культур. А в ґрунті його недостатньо. Було підраховано, що чилійської селітри, з якої добували азот, людству вистачить лише на піввіку. Тоді і виникли відомі реакційні ідеї про необхідність війн для знищення людей, яких нібито земля не може прогодувати. Треба було величезних зусиль прогресивних учених, щоб знайти спосіб одержання азоту з повітря.

Ця розмова тривала всього 8 хвилин. Зміст її був спрямований на розкриття значення нових знань. Учні виявили немалий інтерес до викладених фактів, ставили запитання щодо способів добування азоту з повітря, наскільки широко розповсюджені ці способи, де добувались азот і т.д. Дев'ятикласники зрозуміли значущість цієї теми, яку не можна було зарахувати до розряду легких, добре засвоїли її і з великим бажанням розв'язували проблемні задачі.

На що вчитель звертав пильну вагу своїх вихованців – так це на силу наукового дослідження. Наслідки наукових пошуків учених врятували людство від голоду. Роздуми над причинами явищ, висування гіпотез дали змогу зробити великі відкриття. Бесіда розкривала перед школярами не лише корисність знань, а й корисність уміння мислити, думати, шукати. Це дуже важливо для розвитку інтелектуальних почуттів, уваги до самостійної мислительної діяльності. Адже нерідко в ній учні привчаються самостійно ставити проблеми, спрямовувати свою думку на розв'язання важливих народногосподарських знань.

В іншому, паралельному класі, приблизно однаковому за рівнем підготовки дев'ятикласників, урок був побудований так само, проте оті 8 хвилин ми відвели для повторення і закріплення вивченого матеріалу. Цікаво, що коли порівняли знання учнів обох класів за темою в цілому, то виявилось, що в контрольному вони набагато слабші, а результат – значно гірший /відмінних оцінок в експериментальному класі було в 3,5 раза більше і в стільки ж разів менше трійок/.

А ось бесіда на уроці географії в УІ класі. Необхідно було вивчити градусну сітку. Етап розвитку потреби в знаннях почався із запитання:

- Ви читали роман Жюль Верна "Діти капітана Гранта"?

Багато дітей заявили про те, що читали роман або бачили поставлений за ним фільм.

- Пам'ятаєте, - продовжував учитель, - як знайшли пляшку з запискою, на якій були певні позначення? Чи змогли б знайти капітана Гранта, якщо не було б цих позначень?

- Ні! – дружно відповіли діти.

- Так давайте ж довідаємося, що то за позначення.

Спочатку пішла розмова про фільм "Координати невідомі", про геологічні експедиції. Потім учитель назвав елементи градусної сітки, пояснив і запропонував виконати завдання, яке передбачало знайти за координатами міста, гори та озера.

Важко навіть уявити собі те пожвавлення, ту зацікавленість, які запанували в експериментальному класі під час виконання завдань. Інтерес виник із зрозуміння корисності нових знань. І успіхи були значні. Лише три учні з 36 помилилися в знаходженні координат.

У контрольному класі після перевірки домашнього завдання /опитування/ вчитель оголосив тему уроку і став визначати та показувати паралелі, меридіани, а п'ятикласники

все це повторювали за ним. Потім вони виконали ті самі завдання, що й учні експериментального класу. Наслідки такі: лише 5 із 32 діяли правильно, інші допустилися помилок. Аналогічне становище ми спостерігали і в інших експериментальних та контрольних класах.

Для розвитку потреби в знаннях за допомогою бесіди вчителі використовували художню літературу, наукові повідомлення, історичні факти.

Зрозуміло, доводити необхідність нових знань на уроці можна й іншими способами, наприклад, демонстраційним. Він полягає в тому, що вчитель не тільки і не стільки говорить про значення нових знань, скільки показує, як, де і для чого вони застосовуються. Наочність певною мірою збільшує ступінь переконливості, сприяє формуванню активного інтересу до вивчення нового матеріалу. Найбільш ефективною формою демонстраційної мотивації є екскурсія. Треба сказати, що екскурсії, котрі проводяться в школах, як правило, є ілюстрацією до вивченого /засобом повторення, закріплення пройденого матеріалу тощо/, а ми маємо на увазі екскурсії, які збуджують інтерес до знань. Ось приклад.

На уроці хімії в VIII класі вивчалися хімічні властивості солей і кислот /у всякому разі їх взаємодія/. Для учнів це питання та й тема в цілому виступає лише як взаємодія формул, оскільки вони не бачать, де можна застосувати нові знання, не відчують справжньої необхідності в них. Розуміючи це, вчитель, після першого уроку, де розглядалося питання про взаємодію солей і кислот, організував для семикласників екскурсію на суперфосфатний завод. Але не для того, щоб ознайомити їх з процесом виготовлення добрив /учні ще не вивчали теми "Мінеральні добрива"/, а для того, щоб показати, що за формулами і рівняннями стоять конкретні хімічні реакції. Суперфосфат добувають дією на фосфорити /сінь/ концентрованого розчину сірчаної кислоти. Те, про що говорилося на уроці, записи рівнянь на дошці тепер набули практичного смислу. Абстрактне, далеке від реальної дійсності, тепер наповнилося конкретним змістом.

В іншому, паралельному, класі екскурсія не проводилася. Подальше вивчення теми показало, що в експериментальному класі школярі засвоїли тему значно краще і виявили при цьому більше старання та інтересу, ніж у контрольному.

Зрозуміло, далеко не в кожному місті є хімічний завод. Однак у кожній школі можна продемонструвати дослід, показати

діафільми чи фрагмент з навчального фільму, яскраву таблицю, глибоко проаналізувати цей матеріал. Усе це допоможе вчителю викликати в учнів потребу в нових знаннях.

Вибір способу розвитку потреби в знаннях – нелегка проблема. Вирішення її залежить від багатьох факторів. Якщо, скажімо, з цією метою був використаний експеримент, наочність, то для закріплення в учнів відповідних уявлень про потребу в знаннях досить буде словесних засобів. Якщо ж зміст теми має абстрактний характер, необхідно знайти наочні засоби доведення цієї потреби.

Зважаючи на наявні можливості, вчитель керується правилом, що розвиток потреби в знаннях органічно входить у процес навчання як його складова частина і є умовою урізноманітнення способів досягнення на уроці поставленої мети.

Найбільш ефективним способом розкриття важливості і необхідності знань є цілеспрямоване дослідження.

У двох X класах на уроці хімії, присвяченому вивченню виробництва азотної кислоти, ми спостерігали таке: ще до пояснення нового матеріалу вчитель в одному класі запропонував учням описати, як одержують азотну кислоту і що для цього використовують /тема нового уроку/. Завдання викликало в школярів неабиякий інтерес. Більшість дев'ятикласників частково описали умови та вихідний матеріал, однак для дальшої роботи їм не вистачило знань, тому вони поставили перед учителем ряд запитань. З цікавістю працював увесь клас, учні психологічно готувалися до сприйняття нової теми. При цьому треба зауважити: вчитель, не сподіваючись, що учні самостійно вивчать згадану програмову тему, не ставив перед собою навіть такої мети. Завдання описати, як можна одержати азотну кислоту і що для цього необхідно, мало своєю метою лише показати практичне значення одержаних на уроці знань. У подальшому вчитель почасти пояснював матеріал, почасти ставив нові проблеми і цим самим допоміг своїм вихованцям опанувати ті знання, які необхідні їм для повного опису умов одержання азотної кислоти.

В іншому класі вивчення нової теми почалося традиційно. Вчитель сам пояснив новий програмовий матеріал. При цьому він наводив багато прикладів і фактів.

Обидва класи були приблизно однаковими за рівнем підготовки, однак у першому з них знання учнів виявилися набагато кращими, ніж у другому. Не викликає сумніву, що і тут вирішальну роль відіграло доведення необхідності і засвоєння певних знань.

До дослідницьких засобів розвитку потреби в знаннях можна віднести і створення на уроках ситуації здивування. Учень, спостерігаючи суперечність між відомими йому знаннями і новими фактами, чекає вирішення цієї суперечності. А для знаходження відповіді необхідні нові знання...

...Усім відомо, що вода закипає при 100°C . Вчитель нагріває воду, термометр, занурений у неї, показує 50°C ... 60°C ... 80°C . Дивно: вода вже кипить. І раптом кипіння припиняється. Нагрівання води продовжується. Столпчик ртуті зупиняється біля позначки 100° . Вода не кипить. Полум'я посилюється. Ось уже термометр свідчить про те, що температура досягла 120°C . Вода знову починає кипіти. В чому річ?

Учні замислюються над цим незвичайним явищем. І хай про причину його знають або здогадуються один-два з них, усе ж для більшості продемонстрований досвід залишається загадкою, яка спонукає до пошуків. Дослід породжує прагнення оволодіти новими знаннями, які становлять зміст уроку. В такій ситуації учні вчать самостійно ставити проблеми, шукати причини, що породжують певні явища.

Після описаного досліду багато учнів визначили хід мислительної діяльності, експериментів, висували певні гіпотези, шукали відповіді на поставлені питання.

- Треба дослідити тиск води.

- Необхідно перевірити характер посудини, в якій нагрівалася вода.

З інтересом школярі вивчають програмовий матеріал. Здивування породжує бажання перевірити, зрозуміти, переконатися, пошукати, подумати. Саме почуття здивування стає в подальшому джерелом нових "відкриттів". Здивування виникає, коли в новому матеріалі виявляється суперечність між очікуваним і дійсним.

Природно, що в іншому, контрольному, класі, де вчитель не демонстрував описаного досліду, а сам назвав фактори, які впливають на температуру кипіння води, знання учнів були значно нижчими, ніж в експериментальному.

Характерний і такий факт. Після занять в експериментальному класі більшість учнів зверталася з проханням винести тему на розгляд гуртка, порекомендувати додаткову літературу. В школярів з'явилося бажання глибше і всебічніше

вивчити проблему, збагатитися знаннями, які їм стали просто необхідними.

Після останнього заняття, що передбачалося нашим експериментом, ми вирішили запропонувати школярам відповісти на запитання: "Які у вас побажання у зв'язку з вивченням теми?" Близько 80% учнів виявили бажання глибше опанувати тему.

Всі описані експерименти переконливо доводять необхідність розвивати в учнів потребу в знаннях. Для глибокого засвоєння матеріалу, тобто такого засвоєння, за якого школяр не лише запам'ятовує вивчене, а й уміє застосувати його в різних обставинах, необхідно, щоб інтерес спирався на розвиток потреби в знаннях на кожному уроці.

Під час проведення експериментів учителі висловлювали заперечення, скажімо, стосовно того, чи треба доводити корисність знань, якщо ця корисність очевидна, як, наприклад, уміння фотографувати. Адже дійсно, всім відомо, в чому полягає значення цього процесу. Але учні в основному знають про побутове використання фотографії, проте не кожен з них чув про фотографування зворотного боку Місяця, що дало змогу глибше дослідити цей природний супутник Землі, про значення фотографування в народному господарстві, у промисловості /скажімо, в доменному процесі/, в наукових дослідженнях, у розслідуванні злочинів і т.д. І от коли школярі довідуються про таке широке застосування фотографування, то, звичайно, з більшою цікавістю і прагненням вивчають фотоапарат, процеси фотозйомки та виготовлення фотографій.

Якось учитель фізики заявив, що не в кожній темі можна знайти матеріал для розвитку потреби в знаннях. Ось, говорив він, у мене наступна тема "Розкладання білого світла". Як довести корисність цих знань? Разом з іншими вчителями фізики ми шукали доводи, які б переконали учнів у необхідності засвоїти нову тему. І от у журналі "Фізика в школі" /1963, № 4/ знайшли невеличку замітку. В ній розповідається про те, що співробітниця Державного астрономічного інституту ім.Штернберга Г.Зайцева виявила зірку, яка за одну добу випромінює стільки тепла і світла, скільки наше Сонце за 10^6 років. Вважається, що причиною цього явища є катастрофа, яка сталася в надрах цієї зірки 30 млн.років тому. Це відкриття зроблене на основі закону про розкладання білого світла.

Прислухавшись до поради своїх колег, учитель почав урок на вказану тему саме з повідомлення учням наведеного факту. Коли він закінчив розповідь, у класі піднялось до десятка рук:

учнів цікавило, як усе це можна було встановити, як учені довідуються про температуру на інших планетах тощо. Відповідаючи на запитання, вчитель, власне, й пояснив матеріал теми.

У програмах з ряду шкільних предметів є ще теми, надто віддалені від життя, від практики, які наводять на роздуми: а чи потрібно їх вивчати у середній школі?

Цілком природно, що в шкільних програмах має бути насамперед матеріал, необхідний учням для їхньої майбутньої участі у виробничому процесі, для різноманітної професійної діяльності, тобто такий, потребу і значення якого в житті людини легко довести. Це дасть змогу узаконити виховання у них потреби в знаннях, які викладаються на кожному уроці.

Як показали експерименти, цей етап повинен: а/ передувати процесу засвоєння знань і психологічно підготувати учнів до сприймання і глибокого засвоєння їх; б/ бути розгорнутим, передбачати систему доводів, їх аналіз.

Позитивно позначається на цій роботі цікава форма подачі нових знань, використання художньої літератури, наочних посібників тощо. Усе це забезпечить свідоме засвоєння матеріалу, сприятиме посиленню зв'язку навчання з життям, з виробництвом, готуватиме учнів до праці, розвиватиме інтерес до предмета, забезпечуватиме самостійне, більш глибоке опрацювання тієї чи іншої теми в подальшому, поза уроками.

Таким чином, розвиток потреби в знаннях є першим і необхідним ступенем до глибокого оволодіння навчальним матеріалом та розумового розвитку школярів.

О.В.Бугрій

УДОСКОНАЛЕННЯ ПЕРЕВІРКИ Й ОЦІНКИ ЗНАНЬ УЧНІВ

Для улущшения качества знаний учащихся, нужно усовершенствовать контроль и оценку знаний. Эта статья посвящена вопросам содержания контроля /что проверять/ и критериев оценивания /как оценивать/, а также проблемам сути

контроля и оценки знаний, учета успеваемости, уровня знаний учащихся. Особое внимание автор уделяет творческому использованию усвоенных знаний.

To increase the quality of pupils' knowledge we must improve the control and appraisal of learning this knowledge. The article deals with the questions of content of control and the criterias of appraisal as well as the problems of the main point of control and appraisal, the accounting of results, the standard of knowledge. Creative using of acguired knowledge are stressed by the author.

Необхідність удосконалення перевірки й оцінки знань, умінь і навичок зумовлена рядом факторів.

Як відомо, за останнє десятиріччя школа перейшла на новий зміст освіти. Характерним для цього переходу є наближення змісту навчального матеріалу до положень сучасної науки. Дослідження показують, що сучасний зміст освіти значною мірою вплинув на якість знань учнів. У зв'язку з цим потрібно перевірити способи трактування істотно поновлених і зовсім нових компонентів знань, орієнтуючись при цьому на саму їх сутність, щоб приділяти увагу якості знань школярів.

Новий зміст освіти сприяє створенню необхідних передумов для розвитку школярів /у першу чергу розумового, що є основою становлення творчої діяльності учнів, їх пізнавальної самостійності, вміння систематично вчитися тощо/. Розумово розвивати учнів – це означає формувати в них уміння впевнено виконувати мислительні операції: порівняння, виділення головного, аналіз і синтез, узагальнення й конкретизація, класифікація, встановлення причинно-наслідкових, функціональних зв'язків та ін. Висуваючи вимогу до посилення розумового розвитку учнів, слід виявляти, якою мірою вони “просунулися” в цьому напрямі. Одним із засобів характеристики такого просування може бути певна система показників розумового розвитку школярів, яка повинна бути складовим компонентом критеріїв та норм оцінок. Отже, традиційно сформована ця система потребує деякого уточнення.

У сучасній педагогічній теорії і практиці намітилася тенденція розробки методів і засобів навчання, які відповідали б новому змісту освіти, вимогам життя, максимально сприяли б загальному розвитку учнів у процесі навчання. Це насамперед

методи проблемного навчання, аналогії, моделювання, метод системного підходу та ін. Тому одним з важливих напрямів удосконалення перевірки й оцінки знань, умінь і навичок є приведення перевірконо-оцінної діяльності в найбільшу відповідність із сучасними методами навчання.

Проблема удосконалення перевірки й оцінки знань, умінь і навичок учнів досить широка, вона охоплює ряд аспектів: удосконалення змісту перевірки, її організаційних форм, методів; удосконалення системи критеріїв оцінки

У цій статті зроблено спробу розкрити сутність контролю, перевірки й оцінки знань, визначити зміст перевірки /що перевіряти/ та критерії оцінки /як оцінювати знання в сучасній школі/.

Що ж слід розуміти під поняттям “контроль”, “перевірка”, “облік” та “оцінка” знань, умінь і навичок учнів?

Одним з компонентів процесу навчання є керівна діяльність учителя, його керування процесом навчально-пізнавальної діяльності учнів. Щоб керування було ефективним, потрібний зворотний зв'язок: викладаючи навчальний матеріал, учитель повинен знати, на якому рівні і як ці знання засвоюються учнями. Цей зворотний зв'язок здійснюється в процесі контролю й перевірки знань, умінь і навичок учнів.

Контроль означає виявлення, вимірювання та оцінювання знань учнів. Виявлення і вимірювання є перевіркою. Отже, перевірка – складовий компонент контролю, основною дидактичною функцією якої є забезпечення зворотного зв'язку в навчальній діяльності вчителя й учнів, здобування вчителем об'єктивної інформації про засвоєння учнями знань, про набуття ними умінь і навичок, своєчасне виявлення недоліків у навчанні та прогалин у знаннях. Перевірка має на меті не тільки встановити рівень і якість фактичних знань, умінь та навичок, а й якість учбової роботи учня. Тільки тоді, коли з'ясування недоліків у знаннях учнів пов'язане з виявленням недоліків у способах і організації їх учіння, можливо досягти подолання помилок і недоліків у засвоєнні знань, умінь та навичок.

Крім перевірки, контроль включає оцінювання /як процес/ і оцінку /як результат перевірки/. Він /контроль/ тісно пов'язаний із систематичним спостереженням учителя за процесом учіння на всіх етапах навчання: під час засвоєння нового матеріалу, його закріплення, повторення і застосування під час систематизації та узагальнення. Контроль може бути окремою ланкою навчально-виховного процесу і здійснюватись відповідно до принципів

навчання. Він повинен бути науково обгрунтованим, систематичним і послідовним, забезпечувати свідомість і активність учнів у навчанні, бути доступним, сприяти формуванню стійких і міцних знань, умінь і навичок.

Облік успішності – це частина педагогічного контролю за роботою і поведінкою учня, ставленням його до учіння, виконанням вимог учителя тощо. Обліковувати певну роботу означає спостерігати за нею, фіксувати переваги й недоліки з метою визначення способів її удосконалення. Облік успішності в педагогіці забезпечує систематичне поновлення інформації про неї, яку дають оцінки у класних журналах, щоденниках, зошитах.

Основою для оцінювання успішності учня є підсумки контролю, причому під час перевірки знань враховуються як кількісні, так і якісні показники роботи учня, тобто педагогічне оцінювання включає власне оцінку /бал/ і оцінне судження – коротку характеристику роботи учня.

Під оцінкою розуміють систему певних показників, що відображають наявні знання й уміння учня. Математичною мовою оцінку можна визначити відношенням між засвоєними знаннями й умінням і тими, що їх потрібно засвоїти. Вона характеризує рівень і якість оволодіння учнями знаннями, уміннями та навичками відповідно до вимог навчальних програм.

Рівень оволодіння знаннями відповідно до вимог навчальних програм є основним критерієм засвоєння знань. Проте педагогічна оцінка відображає не тільки рівень засвоєння знань. Її функції більш складні й різноманітні. Педагогічна оцінка сприяє формуванню позитивних мотивів учня. Шкільна оцінка є важливим інструментом впливу на особистість. Вона використовується як виховний засіб, стимулює самостійність, організованість, сумлінність, дисциплінованість учнів, привчає їх відповідально ставитися до вимог учителя. На основі оцінки у школярів створюється адекватна самооцінка, критичне ставлення до своїх успіхів.

Значущість оцінки та різноманітність її функцій вимагає пошуку таких показників, які відображали б усі сторони учбової діяльності учнів і забезпечували їх виявлення. З цього погляду нині діюча система оцінювання знань потребує перегляду з метою підвищення її діагностичної вагомості та об'єктивності, з метою подолання її формального характеру.

Одним з важливих показників, як уже зазначалося, є рівень засвоєних знань. Знання можуть бути засвоєні учнями на трьох

рівнях: репродуктивному, коли знання учнів виступають як усвідомлено сприйнята, зафіксована в пам'яті і, якщо треба, відтворена об'єктивна інформація про об'єкти дійсності; реконструктивному, що характеризує готовність і вміння учнів застосовувати ці знання в стандартних або варіативних умовах; творчому, який визначає готовність і вміння учнів продуктивно застосовувати здобуті фактичні знання і способи дій у нетипових, змінених /нестандартних/ ситуаціях.

Оволодіння певним запасом знань, уміння відтворити їх у потрібний момент /тобто засвоєння їх на репродуктивному рівні/ є важливим показником засвоєння знань і певною мірою характеризує успішність учня. Проте слід не тільки нагромаджувати знання, а й уміти їх самостійно добувати і застосовувати. Застосування ж знань може мати і репродуктивний, і творчий характер залежно від рівня розумового розвитку учня. Показником розумового розвитку учня є володіння ним не тільки знаннями, а й прийомами учбової діяльності, мислительними операціями. Аналіз експериментальних занять показує, що при порівняно однаковому запасі знань учні виявляють різний рівень оволодіння прийомами учбової роботи. Не існує прямої залежності між обсягом засвоєних знань і рівнем оволодіння основними інтелектуальними операціями. Одні учні можуть застосовувати знання тільки в умовах, максимально наближених до тих, у яких ці знання здобуто, тобто за зразком або у варіативних умовах /засвоєння знань на реконструктивному рівні/. Інші ж самостійно знаходять нові способи використання знань у нетипових, нестандартних умовах, тобто засвоюють знання на творчому рівні. Творче застосування знань – один з показників повноцінного їх засвоєння. При цьому широта, самостійність і продуктивність застосування знань /перенесення їх на розв'язування складніших мислительних завдань/ визначають рівень розвитку учнів. У процесі перевірки учитель повинен виявити й оцінити не тільки те, якими конкретними знаннями, уміннями та навичками оволодів учень, а й які прийоми розумової діяльності він застосував, наскільки вони раціональні, продуктивні. Отже, предметом перевірки є фактичні знання учнів, їх пошукові уміння, пізнавальна активність.

Охарактеризовані вище рівні засвоєння знань зумовлені наявністю певних параметрів /якостей/ знань. До якостей знань відносять їх повноту, глибину, систематичність, системність, оперативність, гнучкість, конкретність, узагальненість, міцність.

Повнота знань визначається кількістю всіх елементів знань про виучуваний об'єкт, які передбачаються навчальною програмою. Глибина знань характеризує усвідомлені учнем істотні зв'язки в знаннях, що співвідносяться. Оперативність знань передбачає вміння учнем використати їх у стандартних /однотипних/ ситуаціях, а гнучкість – знаходити варіативні способи застосування знань у змінених умовах. Конкретність і узагальненість розкриваються в конкретних проявах узагальненого знання та в підведенні конкретного знання під узагальнене.

Систематичність і системність, хоч і однокорінні слова, проте характеризують різні аспекти знань учнів. Систематичність знань передбачає засвоєння учнем навчального матеріалу в його логічній послідовності і наступності, а системність – усвідомлення учнем певних об'єктів пізнання в цілому з усіма його елементами і взаємозв'язками між ними.

Розуміння учнем зв'язків і способів здобування знань, уміння їх доводити, розуміння принципу дії зв'язків і механізмів їх становлення свідчать про усвідомлене засвоєння знань.

Слід зазначити, що перелічені якості не існують ізольовано. Між ними завжди існує певний зв'язок, кожна з якостей надає знанням окремих рис, що доповнюють одна одну.

Так, на оперативність знань впливає їх повнота і глибина, бо чим більше фактичних знань і зв'язків між ними засвоїв учень, тим більше ситуацій для їх застосування. Щоб знання могли творчо використовуватися, необхідно виробити в учня вміння, які продуктивно застосовувалися б у процесі пошуку різних варіантів розв'язування проблеми і характеризували гнучкість мислення школяра.

Міцність знань забезпечується їх оперативністю і систематичністю. Чим частіше учень оперує знаннями, тим вони міцніші. На оперативність і гнучкість знань впливають конкретність, узагальненість та системність. Отже, якості знань взаємопов'язані і становлять систему; відсутність хоча б однієї з них призводить до неповноцінності засвоєних знань. Вимоги до критеріїв педагогічного оцінювання і повинні виходити з вище розглянутої системи якостей знань.

Це означає, що при оцінюванні слід враховувати науковий рівень, повноту, глибину, системність, узагальненість засвоєних знань, наскільки міцно і свідомо засвоїв їх учень, чи правильно, точно і логічно формулює він висновки й узагальнення, яке вміння застосовувати знання на практиці виявляє при цьому. Тому існуюча

п'ятибальна шкала вимірювання шкільної успішності має бути доповнена змістовими характеристиками з врахуванням як рівней засвоєння знань, так і їхніх якісних характеристик. Це сприятиме об'єктивнішому оцінюванню знань учнів у сучасних умовах навчання.

Звичайно, для кожного навчального предмета існують свої конкретні критерії оцінки, які ґрунтуються на врахуванні і відображенні його змісту і специфіки. Наше ж завдання полягало у визначенні загальнодидактичних характеристик системи оцінювання знань учнів.

Оцінка "5" /відмінно/ є найвищим балом. Вона виставляється учневі за повну, правильну і детально обґрунтовану відповідь, що інтерпретується в письмовій або усній мові. Повною відповіддю вважається та, в якій учень теоретично правильно і логічно висвітлив питання, повно й глибоко використовуючи при цьому відомі йому фактичні знання та виявляючи вміння самостійно виконувати порівняння, аналізувати вивчені положення, робити висновки і узагальнення з чітким їх формулюванням, застосовувати засвоєні способи дій у нових ситуаціях залежно від їх видів – типових, варіативних чи нестандартних.

Оцінку "4" /добре/ виставляють учневі за правильну відповідь, з якої видно, що учень розуміє теоретичний матеріал і володіє вміннями і навичками самостійної навчально-пізнавальної діяльності, допускаючи при цьому деякі неістотні недоліки.

Оцінка "3" /задовільно/ - показник задовільної успішності. Вона свідчить про те, що знання учня мають розрізнений фрагментарний характер, що він /учень/ здатний відтворити певну суму фактичних знань та застосувати засвоєні способи дій у стандартних умовах, за зразком.

Оцінка "2" /погано/ виставляється учневі за неправильну відповідь, яка не відповідає змісту вивченого матеріалу і свідчить про нерозуміння учнем його основних положень.

Оцінка "1" /дуже погано/ виставляється учневі у випадку цілком незадовільних або ж зовсім відсутніх у нього знань.

Така конкретизована характеристика системи оцінювання, на наш погляд, допоможе вчителю в об'єктивному оцінюванні знань і умінь учнів.

ТЕХНОЛОГІЯ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНО-ТВОРЧОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ УЧНІВ У ПОЗАШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Авторы выделяют главные принципы, на которых базируется управление учебно-творческой деятельностью, делают выводы о большом значении механизма самоконтроля в этом процессе. Далее авторы представляют технологию управления учебно-воспитательной деятельности как совокупность этапов и соответствующих им способов деятельности, показывают значимость использования рейтинговой системы во внешкольных учреждениях.

The authors point out the main principles of management of pupils' activities, came to the conclusion about a great meaning of mechanism of self-governing in this process. The authors present the technology of management of pupils' studies and creative activities as the totality of stages and ways of activities corresponding to them, give examples of using rating system in the out-of-school institutions.

Однією з причин кризового стану сучасної вітчизняної системи освіти є проблема існуючої сьогодні різниці між метою освіти ("Формування всебічно розвинутої творчої особистості") та кінцевим результатом навчально-виховного процесу. Розв'язати цю проблему можливо шляхом перебудови стратегії і тактики управління навчальним процесом. Слід привернути увагу до формування творчого компонента навчально-виховної діяльності. Цікавий крок у цьому напрямку робить позашкільний заклад, головною метою якого є забезпечення умов творчої самореалізації особистості. Але аналіз сучасного стану, який склався у системі позашкільної освіти, показує, що вона не має належним чином відпрацьованих технологій організації продуктивних форм діяльності для створення достатньої мотивації навчання та виховання. Серйозною проблемою позашкільної освіти є також відсутність чи недостатність контролю (самоконтролю)

діяльності учнів. Таким чином, можливо зробити висновок, що існує необхідність розробки технології управління навчально-творчою діяльністю учнів у позашкільному закладі.

На яких же принципах повинно базуватись управління навчально-творчою діяльністю? Існує чотири взаємопов'язані групи принципів. Перша група спрямована на учня; друга – на педагога (як на два компоненти педагогічної системи). Перша група складається з принципів природовідповідності, гуманізації та єдності індивідуальних і колективних основ навчання та виховання; друга – з принципів науковості, системно-комплексності, демократичності. Принципи другої третьої та четвертої груп є необхідними умовами реалізації принципів першої групи (1, с. 20). При використанні викладених вище принципів можливо організувати діяльність учнів як навчально-творчу. На думку Андреєва В.І., ознаками навчально-творчої діяльності є: з'явлення у неї наслідків психічних новоутворень: знань, умінь, творчих здібностей особистості, породження нового знання про цілі, зміст, засоби діяльності. Навчально-творча діяльність - один з видів навчальної діяльності, спрямований на вирішення навчально-творчих задач, який здійснюється в умовах використання педагогічних засобів посереднього чи перспективного управління, орієнтованих на максимальне використання самоврядування особистості, результат якої є новим, суб'єктивно значним та прогресивним для розвитку особистості та особливо її творчих здібностей.

З викладеного вище можливо зробити висновок, що велике значення у процесі управління творчою діяльністю належить механізмам самоврядування. Але у педагогіці творчості можливо та більш прогресивно здійснювати бінарний підхід, розробляти та використовувати паралельно методи виховання та самовиховання, тому що вони хоча і взаємопов'язані, але є різними видами діяльності, кожний з яких має свої цілі, суб'єкти діяльності, засоби та методи. Бінарний підхід враховує внутрішні психологічні ресурси особистості, які допомагають їй самостійно формувати, оцінювати, коригувати свою діяльність. Паралельно враховується формуючий вплив оточення, у якому розвивається особистість, вплив педагога на учня. Аналізуючи існуючі у сучасній педагогічній практиці підходи до управління навчально-творчою діяльністю, можливо знайти багато проблемних підходів до об'єднання методів виховання та самовиховання, навчання та самонавчання. Цікавим є досвід

використання у навчально-творчому процесі позашкільного закладу сукупності колективних засобів навчання та виховання. Тривалі дослідження за педагогічним процесом Центру позашкільної освіти Жовтневого району м. Харкова (ЦПО) показали, що саме при раціональному користуванні колективними формами навчання та виховання учнів зростає пізнавальний інтерес, забезпечується більш стійка уважність, а сам процес пізнавальної діяльності та його результати набувають для учнів більш яскравого творчо-емоційного забарвлення. Згідно з думкою М.Ю.Виноградової та І.В. Первіна, діяльність учнів є колективною, якщо мета діяльності усвідомлюється як спільна, вимагаюча поєднання зусиль усього колективу; організація діяльності передбачає певний поділ праці; у процесі діяльності між членами спілки утворюються відносини взаємної відповідальності; контроль за ходом та результатами діяльності частково здійснюється самими членами колективу (2, с. 10). Таким чином, учень відчуває причетність до педагогічного процесу на кожному з рівнів, від цілеполягання до контролю за результатами діяльності. Виявилось, що паралельно з колективними засобами навчання необхідно використання діяльності учня, спрямованої на індивідуальне сприйняття та засвоєння інформації, на розвиток самоврядування на рівні особистості. Це навчання за індивідуальним планом з використанням робочих зошитів, демонстраційного матеріалу, графів, алгоритмів, самоконтролю та інше.

Доцільно розглянути технологію навчально-творчої діяльності як сукупність етапів і відповідних ним засобів діяльності. Алгоритмічний підхід дав можливість обґрунтувати послідовність етапів навчальної діяльності учнів та сукупність видів управління на кожному етапі:

1) з'ясування необхідності засвоєння матеріалу з боку засвоєння знань та досвіду діяльності, творчої діяльності також;

2) з'ясування можливості засвоєння матеріалу з боку тих знань, вмінь, навичок, які були засвоєні раніше;

3) з'ясування технології засвоєння: послідовності питань розділу; рівня засвоєння; методів та форм занять, які можуть бути використані; результатів;

4) формулювання проблеми (постановка задач);

5) оволодіння базовим блоком та інформаційними блоками різних рівнів;

б) контроль та корегування результатів засвоєння, які були одержані (1, с. 21).

Реалізація навчально-творчої діяльності учнів потребує відповідного підбору засобів управління на кожному етапі. На першому, другому та третьому - головним є безпосереднє управління. Але якщо мова іде про управління навчально-творчою діяльністю, вже на начальному етапі воно повинно розглядатися як поступовий рух до співуправління та самоврядування учня. Починаючись вже на перших двох етапах, цей процес активно розгортається на третьому етапі – з'ясування технології засвоєння, коли учню надається можливість часткового вибору методів та форм проведення занять та прогнозування результатів. Такої можливості надає у позашкільному закладі поєднання колективних та індивідуальних засобів навчання та виховання (групова робота, формування тимчасових груп та інше, а також робота за індивідуальним планом з використанням алгоритмів самоконтролю). На четвертому та п'ятому етапах необхідну допомогу у русі до самоврядування учня також надаються як колективні засоби навчання та виховання, так і індивідуальна праця за допомогою робочих зошитів, графів активного демонстраційного матеріалу та ін.

На кожному етапі протягом часу відбувається поступовий рух від посереднього управління до співуправління та самоврядування. Розглянемо здійснення цього руху на шостому етапі навчальної діяльності - етапі контролю та корегування результатів засвоєння. Очевидно, що наявність контролю у системі позашкільної освіти дозволяє учню якнайкраще усвідомити цілі і задачі навчання, виявити протиріччя між ними та результатами діяльності і відшукати причини цих протиріч; усвідомити місце здобутих знань у загальній системі знань; упорядкувати комунікативний взаємозв'язок між учителем, учнем та групою. Саме перехід від контролю як засобу впливу до самоконтролю учня є головним процесом в системі позашкільної освіти. К.Г.Делікатний визначає одну з важливіших дидактичних закономірностей - єдність навчання і контролю знань, де рівень, методи та результати контролю відповідають рівню, змісту та методам навчання (3, с. 5). Таким чином, поступовий рух від контролю до самоконтролю у системі позашкільної освіти відображається у русі від управління з боку педагога до самоврядування. Розглянемо, як часткове передавання функції контролю учня здійснюється на практиці у

конкретних формах організації колективної пізнавальної діяльності та індивідуальних формах контролю.

Групова робота є традиційною для шкіл та позашкільних закладів, але її можливості використовуються далеко не повністю. У ЦПО Жовтневого району, як першу сходинку до самоконтролю учнів використовують консультантське опитування: консультанти (учні, які вивчили розділ чи тему раніше) готують групи до опитування, потім складають комісію, що здійснює опитування та оцінювання відповіді. Педагог слідкує за кожною відповіддю, коментуючи і доповнюючи її.

Формування тимчасових груп – це слідуючий крок до самоконтролю учнів. Консультанти не тільки готують групи до опитування, але й само-стійно здійснюють його в групах, користуючись спеціально розробленою пам'яткою консультанта.

Парна робота - це організаційна форма, яка саме здобула найбільшого користування при взаємній перевірці та контролі самостійно виконаного завдання; саме тут доцільно користування алгоритмами самоконтролю.

Суспільний огляд знань використовується як демократична форма контролю. У ЦПО Жовтневого району кожний тематичний період чи розділ програми закінчується яскравим оглядом здобутих знань та вмінь (вікторини, конкурси, олімпіади, концерти).

В останній час особливу увагу привертають системи навчання, що передбачають комплексну оцінку знань учня у вигляді його рейтингу. Вони використовуються у ВУЗі та школі, але не менш доцільна рейтингова система для позашкільних закладів, оскільки головний принцип навчання у цій системі – регулярність та інтенсивність (4, с. 1). Це саме ті показники ефективності педагогічного процесу, яких не вистачає позашкільним закладам. У ЦПО Жовтневого району рейтингова система тільки почала запроваджуватися. Але вже можливо зробити висновок, що вона відповідає усім принципам педагогіки співробітництва, оскільки дає змогу залучити учнів до самостійного та відповідального вивчення предмета; навчити письмово формулювати проблему у вигляді системи; викладати її стисло по суті не собі, а слухачам; встановити нові відносини з учнями.

Серед індивідуальних форм контролю в навчально-творчому процесі позашкільного закладу доцільно користуватися алгоритмами самоконтролю та контролюючими аркушами. Технологія управління навчально-творчою діяльністю у позашкільному закладі знаходиться у стадії розробки. Зараз багато

уваги приділяється питанням контролю та коригування навчально-творчою діяльністю - одному з найбільш слабких місць системи позашкільної освіти. Технологія проходить відпрацювання у ЦПО Жовтневого району, де вже здобуті позитивні результати.

Література

1. Дмитренко Т.А. Средства управления учебно-творческой деятельностью учащихся // Материалы международной научно-методической конференции "Непрерывность развития профессионально творческих способностей у учащихся и студентов в системе образования" / Под ред. Овчарова В.В., Киев-Мелитополь, 1997.
2. Виноградова М.Д., Первин И.Б. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников. - М., "Просвещение", 1977.
3. Деликатный К.Г. Приемственность в системе "Школа-ВУЗ", сер. 7 "Педагогическая" / "Знание", УССР, № 9 /, 1996.
4. Использование рейтинговой интенсивной технологии модульного обучения /РИТМ/ для оценки и контроля знаний. Сост. Нагаев В.М. , ХГУ, Харьков, 1996.

ПРИНЦИП ГУМАНІЗАЦІЇ У СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРИНЦИПІВ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

Что такое творчество? Взаимодействие творческой деятельности и педагогический процесс. Автор представленной статьи пытается найти ответы на эти вопросы, и, в связи с этим, особое внимание уделяет принципу гуманизации в системе педагогических принципов организации учебно-творческой деятельности учащихся.

What is creativity? The integration of creative work and pedagogical process. The auther of the present article tries to find answers to these questions and in this connection pays special attention to the principle of humanization in the system of pedagogical principles of organizing pupils' studies and creative activities.

Реформування освіти і виховання в Україні зумовлено тими змінами, що відбуваються у світі і в нашому суспільстві на шляху гуманізації і демократизації всіх сфер суспільного життя, становлення державної незалежності. Пріоритети такого реформування на засадах гуманізму знаходяться у гуманітарній сфері, зокрема у сфері психолого-педагогічних наук.

Педагогічна наука, яка протягом довгого часу була відірвана від світових ідей, досягнень, поступово перетворюється на проєктивну науку, де застосовується комплекс технологій - технологія навчання, технологія проєктування засобів управління діяльністю учнів і педагогічна технологія. Технологія навчання передбачає розподіл цього процесу на етапи і забезпечення кожного етапа необхідними дидактичними засобами. Технологія проєктування має за мету розробку таких засобів, які б дозволяли перейти від прямого управління діяльністю учнів до співуправління і самоуправління. Педагогічна технологія включає сукупність

технологій вибору всіх компонентів педагогічної системи: цілей, принципів, змісту, методів і організаційних форм навчання. Результатом використання педагогічної технології виступає педагогічна система, у якій всі компоненти обґрунтовані згідно до колективів учнів і педагогів, часового та просторового факторів, інших умов.

Педагогічний процес включає до свого складу діяльності учнів і педагогів, у тому числі, навчально-творчу діяльність учнів і творчу педагогічну діяльність педагога. Навчально-творча діяльність учнів являє собою процес, яким можна управляти і який підкоряється кібернетичним законам необхідної різноманітності, зворотного зв'язку, еволюції та ін. Філософ С.І.Семенов вважає, що управління процесом творчості включає три основних напрямки:

- формування передумов - виховання потреб у творчій діяльності;
- непряме управління - створення умов для подібної діяльності (матеріальних, інформаційних, організаційних та ін.);
- пряме управління - розробка і використання ефективних методів творчої діяльності [1].

В основі розробленої С.І.Семеновим загальної теорії творчості лежить гуманістичний принцип, суть якого зводиться до цілеспрямованого формування творчого потенціалу народу, до перетворення творчості у соціокультурний процес. Обґрунтування творчості як феномена культури націлює на пошук шляхів гармонізації відношень у суспільстві, коли людина пізнає і засвоює істинно людяне (правдиве, моральне, корисне, справедливе); пізнає себе як людину, як особистість; виявляє свою індивідуальність; усвідомлює, що її інтереси співпадають із загальнолюдськими; розуміє необхідність вилучати джерела, які можуть провокувати її на асоціальні прояви (несправедливість, неповагу до інших людей, нечесність). Навчально-творчий процес, як правило, спрямований на спілкування між учнями, у процесі якого вони можуть виявити саме педагогічні аспекти гуманності: чуйність, великодушність, уважне ставлення до товариша, потребу робити добро, допомагати, співчувати. Таким чином, відкривається іще одна можливість розглядати проблеми навчально-творчої діяльності як феномена людської цілісності, способа самореалізації і саморозвитку, який розкриває дійсну глибину гуманістичного змісту творчості, вказує на те, що виховання творчих рис неможливо відокремлювати від задач формування всебічно розвиненої особистості.

Педагогічна технологія організації навчально-творчої діяльності розроблена педагогами-дослідниками В.І.Андреєвим, В.С.Безруковою, Т.О.Дмитренко, І.Я. Лернером, Л.В.Ричковою, В.І. Смагіним, Г.В. Троцко, І.В. Трубавіною та ін. В.І. Андреєв обґрунтував компоненти педагогічної системи: цілі, педагогічні принципи, зміст творчої діяльності, методи і форми. Цілі включають формування творчих здібностей: інтелектуальних, комунікативних, практичних, оцінкових та ін. До складу педагогічних принципів він вніс принцип управління, розробив правила реалізації цього принципу.

Система педагогічних принципів організації навчально-творчої діяльності обґрунтована В.І.Андреєвим, В.С.Безруковою, Т.О.Дмитренко. Система принципів складається із трьох підсистем. Перша підсистема принципів спрямована на учня: природовідповідність, гуманізація, єдність різних видів діяльності. Якщо розглянути учня із трьох сторін: особистість (перша сторона), діяльність (друга), спілкування (третья), то принцип природовідповідності спрямований на особистість; принцип гуманізації – на спілкування; принцип єдності різних видів діяльності – на організацію діяльності учня. Друга група принципів спрямована на педагогічний процес: науковість, демократичність, системно-комплексність. Принцип науковості відображає зміст діяльності, принцип демократичності – її організацію, а системно-комплексності – спосіб поєднання усіх компонентів процесу у єдине ціле. Третя група принципів відображає зв'язок педагогічного процесу і середовища. У процесі навчально-творчої діяльності учня здійснюється його навчання, виховання, розвиток і соціалізація як адаптація до оточуючого світу, який є джерелом тих проблем, об'єктів, які розглядаються у процесі діяльності. До третьої групи входять принципи: культуровідповідності, зв'язку діяльності із життєвою практикою, поєднання виховних впливів різних організацій (школи, позашкільних закладів, виробництва, закладів культури).

Зміст навчально-творчої діяльності обґрунтований І.Я.Лернером. У його трудах ми знаходимо кілька визначень творчості.

1. Творчість – це форма діяльності учня, спрямована на одержання об'єктивно чи суб'єктивно якісно нових цінностей, важливих для формування особистості. У цьому визначенні мова йде лише про результати діяльності (об'єктивно чи суб'єктивно якісно нові цінності).

2. Творчість - це процес створення людиною об'єктивно чи суб'єктивно якісно нового за допомогою специфічних процедур, що не передаються системою операцій. У першому визначенні І.Я. Лернер називає творчість формою діяльності, а у другому - процесом, що відбувається за допомогою специфічних процедур. До складу моделі змісту освіти І.Я.Лернер включив способи засвоєння досвіду творчої діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до світу. Можливо стверджувати, що модель І.Я.Лернера виконує дуже важливу функцію, що стосується конкретного індивіда - бути засобом його соціалізації: засвоєння соціального досвіду, культури і традицій народу, цінностей та ідеалів суспільства. Ми вбачаємо в цьому гуманістичне спрямування моделі змісту освіти І.Я.Лернера. Іще одна особливість моделі в тому, що вона спирається на функціонально повну сукупність діяльностей: розпізнавання, оцінка, перетворення. Стосовно складних об'єктів, що розглядаються у навчально-творчій діяльності, розпізнавання дозволяє виявити сторони (компоненти) об'єкта; діяльність оцінки - розробити його модель, а діяльність перетворення - обґрунтувати характеристики об'єкта як цілісного утворення (здійснити синтез через аналіз). І.Я.Лернер стверджує, що процесом засвоєння досвіду творчої діяльності можливо управляти; цей процес є результатом цілеспрямованого навчання із використанням дидактичних ситуацій [2].

Для реалізації творчої діяльності учнів широко використовується ситуаційний підхід. Л.В. Ричковою розроблені основи ситуаційної технології, що застосовується на уроках математики, інших шкільних предметів і в позаурочний час (наприклад, під час спілкування учня, учителя і батьків). Ситуація спільної продуктивної діяльності учителя і учнів включає творчу задачу, рішення якої спрямовано на одержання нового знання або на засвоєння способу діяльності, або на визначення нових засобів одержання знань [3]. Змістом задачі виступає проблема, яка виникла тому, що існує протиріччя між відомим і невідомим. Для рішення задачі необхідно включення проміжних операцій (суджень) між вихідними даними, питанням і відповіддю. Обґрунтовуючи власні судження, учні формують досвід творчої діяльності. Д.Б.Ельконін писав, що зміст освіти разом із способами дій забезпечують вплив на процес інтелектуального розвитку учнів.

Аналізуючи психологічний механізм творчості, психолог Я.О. Пономарьов дійшов висновку, що в навчальному процесі, в основному, формуються спеціальні уміння і значно

менше - уміння, пов'язані з інтелектуально-мотиваційним розвитком. Недостатній розвиток цих умінь, на думку автора, веде до неможливості правильно вибирати сукупність знань при вирішенні проблемної ситуації, а також сформувати мотиви, інтереси, переконання. Виховання такого уміння не розглядалось як задача психолого-педагогічного дослідження. Автор пропонує використовувати рефлексивні завдання, що забезпечують учневі необхідність здійснювати аналіз результатів своєї діяльності [4]. Філософ В.Ф.Берков стверджує, що структура рефлексії у процесі творчої діяльності визначається наявністю двох рівнів знання. Перший рівень - це результат відображення об'єкта; другий - спосіб одержання, оцінювання, використання цього результату (передумовне знання) [5]. Складна система передумовних знань формується під впливом потреб, інтересів, цілей, ідеалів, норм діяльності. На індивідуальному рівні ми маємо справу із великою кількістю варіантів цих знань, і кожен із них характеризується своєю неповторністю, подібно тому як неповторна сама особистість.

Л і т е р а т у р а

1. Семенов С.И. Принципы построения общей теории творчества //Сборник научных работ / IV семинар по проблемам методологии и теории творчества.- Симферополь, 1984.

2. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера.-М.: Педагогика, 1989.

3. Ричкова Л.В. Ситуації спільної продуктивної діяльності в навчальному процесі //Майстерня гуманності: Інформаційний вісник №3. – Харків: КРВОІМЦ, 1995.

4. Пономарев Я.А. Психологические механизмы творчества / /Сборник научных работ / IV семинар по проблемам методологии и теории творчества. - Симферополь, 1984.

5. Берков В.Ф. Рефлексия и творчество //Сборник научных работ / IV семинар по проблемам методологии и теории творчества. – Симферополь, 1984.

ВИКОРИСТАННЯ МУЗИКИ НА УРОКАХ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Речь в статье идет о проблеме развития эмоциональной стороны в детском творчестве и о роли музыки как источника раскрытия эмоций и создания творческой атмосферы в процессе обучения. Вниманию читателя представлена экспериментальная методика, которая была успешно апробирована в ряде школ г. Кривого Рога.

В статье приведено последовательное тематическое планирование для 1 класса общеобразовательной школы при изучении основ изобразительного искусства, которое предлагается учителям начальной школы для практического использования.

Article is dedicated to the questions of the practical work with the music on the lessons of painting art in the begining forms of the school. She is about the problem of the development of emotional side in the childish creativity and the role of music, which is foundation of the formation of emotions and creating of art active the atmpospere.

This experimental method was approbated in one of schools of the town of Krivoy Rog and he is introduced our in this article. In the text there's thematic planing for the first form of the school in the learning of the founds of painting art, which is given for the practical work to the taechers of the beghining school.

Навчання учнів початкових класів загальноосвітньої школи основам образотворчого мистецтва – це дуже складний та відповідальний, але водночас і дуже цікавий педагогічний процес. Основні завдання, які ставляться зараз як перед сучасною школою взагалі, так і перед дисципліною “Образотворче мистецтво” зокрема є, як на нашу думку, навчання самостійності та оригінальності мислення, звільнення свідомості дитини від

шаблонності і штампів, запозиченості та “сліпого” копіювання і наслідування, розвиток творчих здібностей та досконале оволодіння технікою малювання, формування емоційного відношення до навколишнього світу, власної точки зору на предмети чи явища. Це є основою творчості, яка в поєднанні з чистою дитячою вірою в добро, справедливість, щирість душі, що так притаманна дітям, складає міцний фундамент для створення дійсно творчої цікавої роботи на уроках образотворчого мистецтва.

Що може зробити вчитель для того, щоб створити умови для творчості? Інакше кажучи, якими методами слід озброїти вчителя задля того, щоб він зміг сколихнути багату дитячу уяву, розкрити ніжні пелюстки тонкого відчуття гармонії і краси, перетворити процес малювання у насичене емоційне дійство?

Слід згадати, що основну частину всієї інформації (приблизно 75 відсотків) людина сприймає через зір, а решту – через інші чуттєві органи, але саме звукові сигнали емоційно забарвлюють інформацію, що сприймається, тому, що в їх основі лежить інтонація і як усяка інтонація вона викликає емоційні відчуття. Тому не дивно, що мова музики, яку ми пропонуємо використовувати на уроках образотворчого мистецтва з метою вивчення його основ, є інтонаційною мовою, а отже і викликати сильні емоційні відчуття: сльози, сум, радісне збудження та ін. Діти, як не хто інші здатні співпереживати, емоційно реагувати на навколишній світ, легко втілюватися в образ і давати особисту оцінку усьому, що відбувається довколо.

Зважаючи на це, метою нашого експериментального дослідження було визначення можливостей впливу музики (разом з іншими методами, навчання образотворчому мистецтву) на організацію творчої роботи молодших школярів. Говорячи іншими словами експеримент ставив завдання не просто навчити певним навичкам малювання і підтримати в дитині бажання малювати, але й переживати те, що вона відчуває, бачить, малює. Тому нам, як безпосереднім виконавцям експериментальної методики, було важливо не просто в потрібний час у потрібному місці натиснути на кнопку магнітофону, але й розповісти якомога більше про композитора, його твір, окремий фрагмент, звісно у рамках відведеного для цього на уроці часу.

Складність полягала в тому, щоб визначити ті музичні фрагменти, які б створювали необхідний настрій у вивчені того чи іншого поняття образотворчого мистецтва, що повинно було розглянути, зв'язати їх в єдину систему разом з іншими методами

та тим учбовим матеріалом, який необхідно було донести до свідомості школярів.

Потрібно було не просто використати окремі музичні твори, їх фрагменти, але й де, коли, ким і задля чого, на основі яких біографічних фактів вони створювалися і чого хотів досягти автор у своїх творчих роботах.

Далі ми наводимо приклади тематичного планування за темами експериментальні методики для 1-го класу загальноосвітньої школи.

Тема: *Можливості графічних матеріалів. Лінія в природі та мистецтві. Виразні можливості лінії.*

Урок 1. (2 години).

- Мета:** а) ознайомити учнів з основним елементом графіки-лінією, розкрити можливості лінії;
б) виховати правильне (грамотне) сприйняття графічних творів образотворчого мистецтва;
в) розвинути естетичний смак у спостереженні графічних творів.

Обладнання і матеріали: Наочна таблиця “Характери ліній”, аудіокасета для прослуховування з записом сюїти М.П.Мусоргського “Картинки з виставки” (етюд № 1 – “Гном”), приклади-репродукції графічних творів А.Дюрера, Рембрандта, В.Касіяна, В.А.Фаворського, О.Дом’є, папір, олівець.

Методи викладання: Розповідь, показ наочностей, репродукцій використання таблиці, використання музичного фрагменту, показ на класній дошці.

Урок 2. (2 години).

- Мета:** а) навчити учнів навичкам правильного користування олівцем, а також поняттям лінії у малюнку;
б) виховання посидючості у виконанні практичного завдання;
в) розвинути образне сприйняття лінії посередництвом прослуховування музичного фрагменту.

Обладнання і матеріали: Наочна таблиця “Характер ліній декілька графічних репродукцій, аудіокасета для прослуховування сюїти М.П.Мусоргського “Картинки з виставки” (п’єса № 2 “Старовинний замок”),

попередні роботи учнів для порівняння, олівець, папір.

Методи викладання: Показ наочності, використання таблиці, бесіда у формі діалогу, використання музичного фрагменту, показ на класній дошці.

Урок 3. (2 години).

- Мета:** а) навчити сприймати музику як засіб у виконанні практичного завдання;
б) виховати повагу до результатів своєї праці та праці товаришів;
в) розвинути практичні навички користування олівцем.

Обладнання і матеріали: Наочна таблиця "Характер лінії репродукції, аудіокасета з записом п'єси № 5 сюїти "Картинки з виставки", "Балет пташок, що не вилупилися", попередні роботи учнів для порівняння, папір, олівець.

Методи викладання: Використання музики, бесіда-діалог, порівняння попередніх робіт учнів, підведення підсумків, висновки.

Вищезгадана тема складається з трьох уроків по 2 години кожен (загальна кількість 6 годин). На першому уроці учні отримують знання щодо графічної лінії, її можливостей, прикладів її використання у природі та образотворчому мистецтві. Цей матеріал викладається у стислій формі, недовго (10-15 хв.), згідно з віковими особливостями, зважаючи на те, щоб учні сприйняли основне, зрозуміли суть завдання і не втратили її аж до кінця практичної роботи, важливо не перевантажити матеріал для ознайомлення зайвими подробицями.

Зважаючи на те, що практика введення музики нова для сприйняття, потрібно необхідним чином настроїти учнів на прослуховування, на пошук головного у музиці і ототожнення його зображення на площині паперу.

Тема 2: *Ознайомлення з поняттям ритму в композиції.*

Урок 1. (2 години).

- Мета:** а) ознайомитися з основними поняттями ритму в композиції та видами композиційних ритмів;
б) виховати свідоме сприйняття композиційних творів, вміння розрізняти різні види композиційних ритмів;

в) розвинути навички спостереження композиційної рівноваги і відтворення її на площині паперу.

Обладнання і матеріали: Репродукції творів М.К. Чюрльоніса, А.Дейнеки, аудіокасети для прослуховування вальсів “На сопках Манчжурії” (І.Шатрова), “Дунайські пісні” (І.Івановича), “Берізка” (Е.Дрейдіна), “Спогад” (А.Джойса), “Лісова казка” (В.Беккера), “Орхідея” (В.Андрєєва), наочна таблиця “Види ритмів”, дитячі роботи, парів, гуаш.

Методи викладання: Розповідь, показ наочностей, використання таблиці, дитячих робіт та музики.

Урок 2. (2 години).

Мета: а) навчити розрізняти ритмічну музику ототожнювати її з малюнком;

б) виховати естетичний смак до слухання музики, потребу у прослуховуванні як засобі емоційного переживання;

в) розвинути навички малювання гуашевими фарбами організації площини паперу.

Обладнання і матеріали: Репродукції творів М.К.Чюрльоніса, аудіокасети з записами маршів “Тот Лебен”, “Марш Преображенського полку”, “Марш Кубанського пластунського батальону”, “Прощання слов’янки”, (В.Агапкін), “Бій перед Ляояном” (В.Єфанов), “Тріумф переможців”, папір, гуаш, роботи учнів.

Методи викладання: Показ репродукцій, наочності, використання музики.

Хід виконання завдання відбувається за тією ж схемою, що і тема № 1: повідомлення знань загального характеру про різновиди композиційних ритмів і практична робота. Слід зауважити, що в кінці другого уроку необхідне коротке порівняння обох завдань різних уроків для того, щоб учні мали змогу визначити, чи вірно вони вловили різницю між протилежними за характером ритмічної побудови музичних творів.

Тема 3: “Теплі” та “холодні” кольори. Контраст “теплих” та “холодних” кольорів.

Урок 1. (2 години).

Мета : а) ознайомити з поняттями “теплого” і “холодного” кольору, навчити розпізнавати їх у різних малюнках;
б) виховати культуру роботи з різними кольорами, гармонійного поєднання їх;
в) розвинути практичні навички роботи над композицією.

Обладнання і матеріали: Наочне приладдя, таблиця “Холодні” та “теплі” кольори, кольорове коло, репродукції М.А.Врубеля “Царівна-Лебідь”, Ван-Гога “Рівнина Ла Гру”, М.С.Сар’яна “Фінікова пальма”. Єгипет. 1911., аудіокасети з записом фрагменту опери М.А.Римського-Корсакова “Снігуронька”, папір, гуаш.

Методи викладання: Показ репродукцій, розповідь, бесіда-діалог, використання музики, наочних приладів.

Урок 2. (2 години).

Мета : а) навчити практичному використанню “холодних” кольорів у композиції;
б) виховання певних емоційних переживань на основі сюжету і музики;
в) розвинути мислення абстрактними плямами врівноваженими композиційно.

Обладнання і матеріали: Таблиці, записи фрагменту опери “Снігуронька” (тема Діда Мороза), папір, гуаш, дитячі роботи.

Методи викладання: Бесіда-діалог, використання музики, наочних приладів, таблиць, показ дитячих робіт, підведення підсумків завдання.

Урок 3. (2 години).

Мета : а) навчити практичному використанню теплих кольорів у композиції;
б) виховати почуття задоволення від виконаної роботи;
в) розвивати практичні навички роботи з матеріалом.

Обладнання і матеріали: Таблиці, записи фрагментів опери “Снігуронька”, дитячі роботи, папір, гуаш.

Методи викладання: Бесіда-діалог, використання музики, наочних приладів, таблиць, показ дитячих робіт,

використання техніки “монотипія”, підведення підсумків завдання.

Тема № 4: *Тон. Тоновий контраст.*

Урок 1. (2 години).

Мета : а) ознайомити з поняттями тону та тонового контрасту, навчити користуватися ними у зображувальній діяльності;
б) виховати у дітей особисте ставлення до понять добра і лиха;
в) розвинути можливості виконання швидких замальовок фарбами.

Обладнання і матеріали: Таблиця “Тон. Тоновий контраст” з схеми, аудіокасети для прослуховування з записом фрагментів опери П.І.Чайковського “Спляча красуня” (тема Карабос і Сірені), твори Г.Синиці, І.Марчука, папір, гуаш.

Методи викладання: Використання таблиць, схем, розповідь, показ репродукцій, використання музичних фрагментів.

Урок 2. (2 години).

Мета : а) навчити співвідносити звуки музики та зміст казки з зображенням;
б) виховати культуру роботи над творчою композицією;
в) розвинути можливості використання раніше вивчених понять лінії, плями, кольору.

Обладнання і матеріали: Таблиця “Тон”. Тоновий контраст з схеми, аудіокасети для прослуховування з записом фрагментів опери “Спляча красуня”, декоративні композиції, дитячі роботи, папір, гуаш.

Методи викладання: Використання музики, показ дитячих робіт.

Підводячи підсумки тематичного планування, підкреслимо, що використання музики на уроках образотворчого мистецтва при проведенні експериментальних уроків відбувалося у тісному поєднанні їх разом з іншими методами навчання. У своїй роботі ми, насамперед, апелювали до набутого школярами попереднього емоційного, чуттєвого і життєвого досвіду, і намагалися за допомогою інших методів навчання (показ репродукцій, використання художнього слова тощо), технічних засобів викликати

потрібні для засвоєння основ образотворчого мистецтва асоціації, які могли б надихнути дитину на творчу роботу над малюнком.

Це вимагало від нас широкого знання того спектру музичних творів, фрагменти яких використовувалися на уроках і усього того, що стосувалось їх; автобіографічних даних про композитора, критичні нотатки щодо творів та задуму, зміст та багато цікавих фактів. Ретельне ознайомлення з цим матеріалом і грамотне введення у структуру уроку, поєднуючи з традиційними методами викладання, надало нам можливості для успішного проведення експерименту.

Література

1. Ванслов В.В. Образотворче мистецтво і музика. Художник РРФСР, Л., 1958.
2. Давидов В.В. Психологія розвитку молодших школярів. М., 1990.
3. Ігнат'єв Є.І. Психологія зображувальної діяльності дітей. М., АПН РРФСР, 1959.
4. Лук А.Н. Психологія творчості. М., Наука, 1978.

З М І С Т

1. **Кондрашова Л.В.** Індивідуалізація навчального процесу-одна з умов успішності підготовки майбутніх вчителів до творчої діяльності..... 3
2. **Філіпенко Н.І.** Єдність і цілісність інтелектуально-емоційних відносин і змісту освіти у дидактичній взаємодії вчителя та учнів 11
3. **Друзь Ю.М.** Типи навчальних ділових ігор 21
4. **Сидоренко Т.Д.** Суміжні мистецтва як засіб формування педагогічної культури майбутнього вчителя музики 32
5. **Буряк В.К.** Формування у школярів потреби в знаннях 40
6. **Бугрій О.В.** Удосконалення перевірки й оцінки знань учнів..... 47
7. **Ричкова Л.В.**
Рассказова О.І. Технологія управління навчально-творчою діяльністю учнів у позашкільному закладі..... 54
8. **Ярьсько К.В.** Принцип гуманізації у системі педагогічних принципів організації навчально-творчої діяльності учнів ... 60
9. **Томашевський В.В.** Використання музики на уроках образотворчого мистецтва у початковій школі..... 65

Наукове видання

ПЕДАГОГІКА
ВИЩОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

Збірник наукових праць
Випуск 1

Підписано до друку 20.04.99

Формат 60 x 84 1/16. Папір офсетний. Гарнітура NewtonC.

Друк офсетний. Ум. друк. арк. 7.50. Обл. – вид. арк. 7.62

Зам. № 125. Тираж 500 прим. Ціна договірна.

Криворізький державний педагогічний університет.

Україна, 324086 м.Кривий Ріг, п-т Гагаріна, 54

Надруковано на видавничому комплексі

ТОВ "Кривбасавтоматика плюс"

Україна, 324101 м. Кривий Ріг, п-т Металургів, 36 Б

Тел. 74-70-41