

4, 2002

ПЕДАГОГІКА

вищої та середньої школи

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ

ПЕДАГОГІКА
вищої та середньої школи

Збірник наукових праць
Випуск 4

Кривий Ріг
2002

ББК 74.2+74.58

Редакційна колегія

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

Затверджено вченою радою Криворізького державного педагогічного університету

Педагогіка вищої та середньої школи:

Збірник наукових праць/головний редактор - доктор педагогічних наук, професор Буряк В.К. – Кривий Ріг: КДПУ, 2002. – Вип 4. - 393с.

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

Матеріали збірника представляють інтерес для широкого кола науковців.

ББК 74.2+74.58

Педагогіка высшей и средней школы:

Сборник научных работ/главный редактор - доктор педагогических наук, профессор Буряк В.К. – Кривой Рог: КДПУ, 2002. – Вип. 4. - 393с.

ББК 74.2+74.58

В сборнике научных работ освещены проблемы обучения и воспитания учеников средней школы и студентов педагогического вуза, отображены результаты научных исследований и методических разработок преподавателей, докторантов и аспирантов университета.

Материалы сборника представляют интерес для широкого круга научных работников.

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

ISBN 996-7406-29-6

© Криворізький державний педагогічний університет

УМОВИ РОЗВИТКУ МИСЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ

Стаття посвячена проблемі розвитку мислення в сучасній загальноосвітній школі. Автор відзначає некоректність стереотипних підходів до оцінки сформованості культури мислення школярів. Акцентовується особа важливість питання для старшокласників. Розглядається формування властивостей і операцій мислення в процесі засвоєння знань. Далі автор проводить аналіз поняття «розвиток мислення» в психолого-педагогічній літературі і приходять до висновку про необхідності для цього постановки конкретних цілей і вибору оптимальних форм навчання, базуються на теоретико-методологічних основах.

The article is devoted to the problem of development of thinking in modern general school. The author notes the incorrectness of stereotype approaches to the appraisal of forming levels of pupils' thinking culture. Special importance of this task for senior pupils is stressed. Further the forming of thinking characteristics and operations in the course of comprehending of knowledge are examined. Then the author analyses the conception «develop of thinking» in psychological & pedagogical literature. He comes to the conclusion about necessity to set the concrete aims for this and to choose the suitable teaching forms which are based on theoretical & methodological grounds.

Сучасний етап становлення соціально-економічного життя України вимагає від громадян орієнтації на творчий підхід у будь-якій сфері виробництва, переосмислення застарілих поглядів, критичного відношення до стереотипів, що панують у суспільстві. Час ставить завдання, ефективно розв'язання яких потребує максимального напруження духовних сил. За таких умов проблема розкриття розумового потенціалу людини,

вдосконалення її мислення має ввійти до кола першочергових завдань національної школи. У виступі у Верховній Раді 2000р. Президент України Л.Д.Кучма зазначив: «До національних пріоритетів має бути віднесено всебічний розвиток освіти, примноження наукового та інтелектуального потенціалу суспільства». Отже, загальноосвітня школа знаходиться на передньому рубежі складного процесу формування мисленевих характеристик нового покоління.

Розвиток розумової культури учнів поступово починає усвідомлюватися як специфічне завдання навчальної діяльності. Відходить у минуле позиція, коли «формування мислення школярів» розглядалося як одна з очевидних цілей майже кожної форми навчання. Безперечно, будь-яка розумова діяльність певною мірою сприяє розвитку самого мислення. Однак, неправомірною є постановка подібної мети без належного аналізу сутності кожної операції або якості мислення, що має формуватися, та відбору відповідних педагогічних засобів.

Довгі роки головним критерієм, за яким визначався рівень інтелектуального розвитку школяра, вважалась його правильна відповідь на уроці. Таку позицію можна зрозуміти, але не виправдати. Учні, їх батьки, шкільне начальство – всі вимагають швидких результатів від навчального процесу, головним доказом ефективності якого є високі оцінки. Їх можливо отримати, засвоївши певну сукупність матеріалу з того чи іншого предмету. Однак, при цьому ігнорується самий шлях отримання учнем готового знання, що, здебільшого, подається як безсумнівна остаточна інформація підручника. Таким чином, формування механізмів мислення, його якісних характеристик, фактично перетворилося на непряме завдання загальноосвітньої школи. Проблему «як навчити дітей правильно мислити» було замінено на «як озброїти їх енною кількістю фактів». Твердження, що знання, які були накопичені не з метою висвітлення та розв'язання проблеми, можуть бути згодом за бажанням вільно використаними думкою, абсолютно неправильно, – зазначає Д.Дьюї. Вміння, яким цілком керує розум, є вміння, набуте за допомогою розуму. Єдине знання, що, не випадково, може бути

використаним для логічних цілей, – це знання, набуте шляхом мислення. Внаслідок того, що їх знання набувалися у зв'язку з потребами певної ситуації, люди з невеликою книжковою ученістю можуть дійсно використовувати кожну краплину свого знання; тим часом як люди з більшою ерудицією часто бувають засоромленими кількістю своєї ученості, тому що в її набутті більше діяла пам'ять, аніж мислення [1]. Відомий фізик М.Лауе висловився ще категоричніше: «Не так важливе набуте знання, як розвиток здатності мислення. Освіта є тим, що залишається, коли все вивчене забуто».

Найбільшої гостроти проблема досягає у старшому шкільному віці, що зумовлено зовнішніми та внутрішніми чинниками. До перших можна віднести зростання вимог до якісної організації мислення учнів, що пов'язані з вибором подальшого навчання, працевлаштуванням, участю у суспільному житті. Другі – в тому, що даний вік є важливим етапом розвитку особистості учня й, зокрема, періодом формування в нього логіки дорослої людини [4]. Отже, мозок школяра штучно наповнено, роботу завершено, тепер випускник підготовлений для дорослого самостійного життя, для подальшого навчання та вдосконалення, завдання освіти виконано, щасливої дороги!.. За дверима же школи юнак бачить світ, який ставить невідомі дотепер вимоги, його знання виявляються недостатніми або незатребуваними, а добувати нові він не вміє... Картина сумна, але, на жаль, досить реальна.

В чому ж прорахунок системи освіти? Він криється саме в необхідності перш за все вчити школярів учитися. Під цим слід розуміти насамперед розвиток їх мислення. «Будь мислителем, – писав В.О.Сухомлинський. Умій думати, читаючи, й читай, думаючи. Будь шукачем і допитливим здобувачем знань. Мислення – це найскладніша праця. Знання тобі даються в школі для того, щоб ти вмів здобувати нові знання. Живи в світі думок і осягай ідеї»[6].

Саме поняття «розвиток мислення» розкривається різними психологами неоднозначно. Від часів Стародавнього Світу і до сучасності питання вивчення та розвитку мислення людини не

втрачає своєї актуальності. До зазначеної галузі слід віднести роботи таких психологів і педагогів, як Ю.К.Бабанський, П.П.Блонський, А.В.Брушлинський, М.Вертгеймер, Л.С.Виготський, П.Я.Гальперін, Д.Гілфорд, Є.Я.Голант, В.В.Давидов, Д.Дьюї, Д.Б.Ельконін, Б.П.Єсіпов, І.О.Захарова, Є.А.Кабанова-Меллер, Г.Ю.Лаврешина, І.Я.Лернер, М.І.Махмутов, Н.А.Менчинська, В.Ф.Паламарчук, Ж.Піаже, С.Я.Рубінштейн, К.І.Славська, М.Н.Скаткін, В.О.Сухомлинський, Н.Ф.Тализіна, К.Д.Ушинський, Є.І.Федоренко, Л.Н.Цибух, В.Ф.Шаталов, І.С.Якіманська та ін. Досліджуючи цю проблему, Л.С.Виготський висунув гіпотезу щодо походження внутрішніх розумових процесів із зовнішньої діяльності; П.П.Блонський продемонстрував, що розвиток мислення пов'язаний із загальним розвитком дитини: дія переходить у думку, думка народжує дію; А.Н.Леонтьєв під розвитком психіки дитини розумів розвиток зовнішньої та внутрішньої діяльності, ознакою переходу до чергової стадії розвитку є зміни провідного типу діяльності, від удосконалення якого залежать найголовніші зміни у психічних процесах й особистості дитини на певному ступені розвитку; Л.С.Рубінштейн розкривав процес мислення як складну аналітико-синтетичну діяльність, яка включає до себе аналіз проблемної ситуації, відтворення знань, що необхідні для розв'язання завдань, перенесення засвоєних способів дій; П.Я.Гальперіном було висунуто гіпотезу поетапного формування розумових дій, за якої перехід від зовнішньої дії до внутрішніх складається з чітко визначених етапів; В.В.Давидов зводить розвиток мислення до вміння діяти без наочної опори, «в думці»; Л.В.Занков – до розвитку аналітичного спостереження та успіхів у формуванні понять; Н.А.Менчинська – до зміни рівня аналізу та синтезу у процесі розв'язання мисленевих завдань.

Аналізуючи вищезазначені та інші концепції, І.М.Поспелов й М.М.Поспелов зазначають, що вчитель стикається з розмаїттям визначень поняття «розвиток мислення» у педагогічній літературі або його вживанням взагалі без визначення. На їхню думку, розвивати мислення означає:

- 1) розвивати всі види та форми мислення – практично-

дійове, наочно-образне, словесно-логічне; емпіричне та теоретичне; розумове та розсудочне; дискурсивне та інтуїтивне; продуктивне та репродуктивне – й стимулювати процес їх переростання з одних у інші;

2) формувати й удосконалювати мисленеві операції (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікацію та ін.);

3) розвивати вміння: виділяти суттєві якості предметів та абстрагувати їх від несуттєвих; знаходити головні зв'язки та відношення речей і явищ навколишнього світу; робити правильні висновки з фактів й перевіряти їх; доводити істинність своїх суджень та спростовувати хибні умовиводи; розкривати сутність основних форм правильних умовиводів (індукції, дедукції та за аналогією); викладати свої думки ясно, послідовно, несуперечливо та обґрунтовано;

4) виробляти вміння здійснювати перенесення операцій та прийомів мислення з однієї сфери до іншої; передбачати розвиток явищ і робити обґрунтовані висновки;

5) стимулювати процес переходу від мислення, що базується на формальній логіці, до мислення, що базується на діалектичній логіці; вдосконалювати уміння та навички із застосування законів й вимог формальної та діалектичної логіки в навчальній і поза навчальній пізнавальній діяльності учнів [5].

Постає складне багатогранне питання – яким же чином досягти на практиці вищезгаданих результатів. Цілком природно, що однозначної відповіді на нього, «панацеї» для системи освіти не існує. Проте, на наш погляд, необхідно створювати відповідні навчальні ситуації та обирати форми навчання, керуючись не бажанням його урізноманітнити, а конкретними цілями з формування мислення школярів, які ґрунтуються на відповідних теоретико-методологічних засадах. Можна припустити, що у кожній навчальній дисципліні міститься безліч можливостей для реалізації цього завдання за існуючих навчальних програм, які також було б доцільно піддати аналізу й трансформації з позиції визнання існування проблеми, що потребує розв'язання й у межах викладання окремих предметів, й на рівні національної школи взагалі.

Багатий запас знань – це перший критерій розумового розвитку, хоча він і не за всіх умов є показником розумового розвитку, – відзначає І.А.Захарова. Інший, більш наочний показник – ступінь системності знань. Ще більш надійний показник – оволодіння раціональними прийомами розумової діяльності, формування інтелектуальних вмінь [2]. Мислення за своєю природою суперечне, воно містить продуктивні і репродуктивні процеси. У мисленевій діяльності відбувається постійна боротьба між двома протилежними тенденціями – до зберігання, фіксації набутого і до його модифікації, варіювання. Вміти мислити – це не лише бути здатним за вимог певного завдання відтворити (або актуалізувати) наявне, відповідне знання до даної проблеми, але також бути спроможним до переборювання, відкидання тих знань (або їх систем), які не відповідають завданню, що поставлено. Часто сформоване знання або міцно зафіксований спосіб дії заважають знайти новий аспект у вирішенні завдання. Неправильно думати, що можна розвивати мислення, навчаючи людину... мисленню, його «загальним прийомам», способам і т.ін. Безсумнівно, така можливість значно полегшила б розвиток мислення учнів у процесі навчання. Можна було б спочатку «навчити думати», а потім розпочинати вивчення того чи іншого конкретного предмету. Однак, мислення розвивається у самому процесі засвоєння та застосування знань і дій. Перехід від нижчого до більш високого етапу розвитку мислення передбачає подолання стереотипів мислення та дії, що склалися на попередніх етапах [3].

Замало лише обрати оптимальну, на вигляд, форму навчання або видати «розвиваюче» домашнє завдання. Необхідно, в першу чергу, роз'яснити учневі, яку саме мету переслідує така робота, і перетворити його на активного учасника процесу розумового вдосконалення й самовдосконалення. Зусилля багатьох сучасних учителів і методистів спрямовані на виявлення таких умов та методів навчання, що здійснили б найбільший вплив як на розвиток мисленевої активності школярів, так і на їх розумовий розвиток в цілому. У більшості робіт проблема пізнавальної активності зводиться до рішення,

здебільшого, двох питань: що учням треба вчити (зміст знань) і якими методами вчитель може донести це до свідомості учнів. Однак, розумовій діяльності самих учнів (тобто тому, як учень ефективно має засвоювати знання, за допомогою яких «інструментів» він зміг би самостійно оволодіти навчальним матеріалом) досі не приділяється належної уваги. Наприклад, у роботах із розвитку мислення учнів основна увага зосереджена на з'ясуванні умов формування системності знань, шляхам озброєння учнів якомога більшою кількістю закономірностей і т.ін. При цьому припускається, що саме засвоєння школярами знань, особливо закономірностей (наприклад, зв'язків між явищами), формує логічне мислення і забезпечує їх розумовий розвиток. Таким чином не розмежовуються два завдання – формування глибоких та міцних знань і навчання школярів умінню вірно мислити [6]. Безумовно, не можна недооцінювати зміст навчального матеріалу та якість засвоєння інформації учнями; ще П.П.Блонський зазначав: «Пуста голова не міркує: чим більше досвіду та знань має ця голова, тим більше здатна вона міркувати». Але хоча обидва завдання практично вирішуються разом, – оскільки формування мислення відбувається в процесі засвоєння та використання знань, – кожне з них повинно мати самостійне значення і власний шлях вирішення. Для реалізації конкретних завдань з розвитку мислення учнів на уроці, слід чітко уявляти чого саме ми добиваємося на певному його етапі: чи засвоєння знань про сутність мисленевої операції, чи вмінь та навичок з її застосування або вибору необхідної операції для виконання завдання. Знання щодо сутності та ролі тієї чи іншої мисленевої операції, про умови її раціонального використання для рішення певних завдань учні набувають у процесі засвоєння нового матеріалу, коли вчитель не лише викладає його зміст, але й демонструє, якими шляхами треба йти до розкриття сутності явища, до доказу твердження, до розв'язання проблеми [5].

Отже, як бачимо, питання залишається відкритим. Однак воно привертає поступово зростаючу увагу фахівців і виходить на перші позиції у списку найбільш пекучих для сучасної освіти.

«Навчіть свого вихованця думати, - писав В.О.Сухомлинський,- й він усе життя згадуватиме і шануватиме вас як наставника розуму й моральності».

Література:

1. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. Пер. с англ. Никольской Н.М. / Под ред. Виноградова Н.Д.- М.: Совершенство, 1997.- 208с.
2. Захарова И.А. Формирование интеллектуальной культуры старшеклассников средствами математики: Дисс. ... канд. пед. наук.- Луганск, 1999.- 167с.
3. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника: Избранные психол. труды.- М.: Педагогика, 1989.- 219с.
4. Пиаже Ж. Избранные психологические труды: Пер. с англ. и фр.- М.: Просвещение, 1969.- 659с.
5. Пospelов Н.Н., Пospelов И.Н. Формирование мыслительных операций у старшеклассников М.: Педагогика, 1989.- 153с.
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т.- К.:Радянська школа, 1976.
7. Шевченко Г.П. и др. Формирование математической культуры старшеклассников. - Сумы, 1998.- 215с.

Н.І. Білоконна

СУЧАСНИЙ УРОК В СИСТЕМІ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

В статье рассматриваются дидактические особенности урока в начальных классах в контексте личностно ориентированного обучения. Анализируются условия обеспечения эффективного обучения каждого ученика как личности.

The article considers didactic features of the lesson in primary school with respect to personality – oriented education. The conditions providing effective education for each pupil as a personality are being analysed.

Сучасне реформування освіти здійснюється за ідеями смисло-ціннісного буття людини, які передбачають повноцінний індивідуально-духовний розвиток кожної особистості, її всебічну творчу самореалізацію.

Розв'язання цього завдання потребує психолого-педагогічного обґрунтування змісту і методів навчально-виховного процесу, спрямованих саме на розвиток особистості учнів.

Розробка особистісного підходу – дуже складна теоретична й практична проблема, яка виникла не сьогодні, її розв'язанню сприяли наукові дослідження В.О.Моляко, Л.М.Проколієнко, І.С.Якиманської, В.В.Серікова, І.Д.Беха, О.Я.Савченко, О.Бондаревської та ін. В основу особистісно зорієнтованого навчання покладено "принцип **дитиноцентризму**, що є виявом загальнонаукового принципу людиноцентризму" (І.Д.Бех). Найвищою цінністю в ньому є особистість дитини, її самобутність, неповторність, а педагог при цьому отримує можливість зосередитися на індивідуальному розвитку школярів, зацікавитися внутрішнім світом своїх вихованців, врахувати унікальність кожного. Надзвичайно важливим є те, що "суб'єктний (індивідуальний) досвід учня спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом освіти" (І.С.Якиманська).

Дидакти початкової школи (О.Я.Савченко, І.П.Підласий) особистісно орієнтований підхід до навчання й виховання вважають ефективною технологією, спрямованою на формування й розвиток кожного учня як особистості. Основними ознаками особистісно орієнтованого навчання, на їхню думку, є "зосередження на потребах учня; діагностична основа навчання; переважання навчального діалогу; співпраця, співтворчість між учнями й вчителями; ситуація вибору і відповідальності;

турбота про фізичне та емоційне благополуччя учнів; пристосування методики до навчальних можливостей дитини; стимулювання розвитку й саморозвитку учня” [6].

В.В.Рибалка, Г.О.Балл, О.Бондаревська, В.В.Серіков та ін. наголошують на тому, що у процесі особистісно орієнтованого навчання повинно відбуватися “органічне сполучення **навчання** (нормативно відповідного до діяльності суспільства) та **учіння** як індивідуально значущої діяльності окремого суб’єкта, в якій реалізується досвід його життєдіяльності” [3, 31-33]. За такої умови особливої актуальності набуває висловлення видатного педагога В.О.Сухомлинського про те, що успіх в учінні – це єдине джерело внутрішніх сил дитини, що дає енергію для подолання труднощів і бажання вчитися.

Навчання й учіння взаємопов’язані, але ці поняття не можна ототожнювати. Через **зміст навчання** формуються соціокультурні зразки пізнання, поведінки, обов’язкові для всіх. В учінні реалізується індивідуальна пізнавальна діяльність, яка залежить від природної активності дитини і формується дуже рано, часом стихійно, ще до систематичного навчання в школі.

Як зазначає О.М.Пехота, **метою** особистісно зорієнтованого навчання є процес психолого-педагогічної допомоги дитині в становленні її суб’єктності, соціалізації, життєвому самовиявленні; успішного виявлення та максимального розвитку індивідуально значущих позитивних задатків кожного школяра на підставі надбаного ним до школи і в процесі шкільного навчання досвіду; формування інтересу до пізнання, бажання та вміння навчатися [3,34]. Вчителі повинні дати підростаючій особистості можливість визначитися та реалізуватися у тій галузі діяльності, яка найбільш відповідає її потенційним здібностям. Успішно реалізувати визначену мету можна за допомогою **уроку**.

Урок був і залишається основним елементом навчального процесу, але з урахуванням особистісно зорієнтованого підходу, суттєво змінюється його функція, форма організації. Ми поділяємо думку О.Я.Савченко про те, що “для якісного оновлення уроку в початкових класах у центрі уваги вчителя має

бути організація навчальної діяльності молодших школярів залежно від змісту і готовності дітей" [5, 3]. Саме це, за нашим переконанням, особливо впливає на навчальні результати, розвиток особистості, її емоції і почуття. Освоєння на творчому рівні нових методик вимагає того, щоб на окремому уроці й у їх системі класовод досягав органічного взаємозв'язку навчального, розвивального й мотиваційного компонентів навчальної діяльності; використовував різноманітні форми та методи навчання, які допомагають розкрити індивідуальний досвід учнів; створював атмосферу зацікавленості кожного учня в результатах роботи всього класу; стимулював учнів до висловлювань, використання різних способів виконання завдань без побоювань помилитися чи отримати хибну відповідь; використовував упродовж уроку дидактичний матеріал, який дозволяє учневі обрати найбільш значущі для нього вид та форму змісту навчального матеріалу; оцінював досягнення учня упродовж усього процесу його діяльності, а не тільки за кінцевим результатом; заохочував прагнення учня знаходити свій спосіб роботи й аналізувати роботу інших учнів; створював на уроці педагогічні ситуації спілкування та обстановку для природного самовираження учнів.

Наші спостереження свідчать, що сьогодні недостатньо аби вчитель орієнтувався лише на зміст уроку. Набагато важливішим є забезпечення умов для розвитку особистості дітей, збереження їх емоційного благополуччя, оптимізму, розвитку позитивного ставлення до навчання й уміння вчитися. Тому, чим повніше, надійніше і послідовніше на уроці вдається зв'язати змістовий, процесуальний і мотиваційний компоненти навчальної діяльності, тим сильніше система уроків впливатиме на виховання і розвиток молодшого школяра як особистості.

В організації навчання учнів початкових класів надзвичайно важливе значення має вибір оптимального варіанту структури уроку. Визначаючи структуру уроку, дидакти враховують насамперед його мету (Б.П.Єсіпов, Ю.К.Бабанський, В.О.Онищук, М.В.Сокирко та ін.). Тому пропонуються уроки пояснення нового матеріалу, закріплення, узагальнення,

контролю й перевірки. У цьому переліку певною мірою відображається логіка процесу засвоєння знань. Дидактичні особливості уроку у початковій школі ґрунтовно досліджувала О.Я.Савченко [5]. Вона, **враховуючи специфіку окремих уроків** початкової ланки освіти (уроки розвитку мовлення, ознайомлення з навколишнім, української мови як другої, малювання, музики та співів, художньої праці, фізвиховання) та **кінцеву мету** цих предметів (формування практичних умінь і навичок), наголошує, що в навчанні молодших школярів не варто дотримуватися жорсткої схеми уроку, оскільки дуже часто "один етап уроку відчленовується від іншого не логікою пізнання, а зміною видів діяльності".

У ході проведення дослідження ми переконалися, що абсолютно непридатною є логіка традиційно визначених типів уроків тоді, коли вчитель у навчальному процесі намагається реалізувати особистісний підхід до кожного школяра. Засвоєння програмного матеріалу з рідної мови у процесі особистісно зорієнтованого навчання передбачає поєднання граматичної теорії з розвитком практичних навичок мовленнєвої культури молодших школярів. При цьому обов'язковим є врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів.

Особливо цінними для вчителів-практиків є визначені М.І.Пентилюк специфічні особливості уроків мови: "обов'язкова комунікативна спрямованість усього уроку й окремих його етапів; комплексний розвиток мовленнєвих умінь і навичок; єдність тренування й творчості в процесі проведення окремих етапів уроку, зокрема виконання вправ; органічне включення нового матеріалу в тренувальні вправи; єдність методів роботи над старим і новим матеріалом у ході кожного конкретного уроку [4, 11]. Враховуючи їх, ми широко застосовували диференційовані завдання, що були розраховані на три рівні: високий, середній, низький. Основне завдання відповідало середньому рівню. Для вищого рівня пропонувалося додаткове завдання самостійного творчого спрямування (наприклад, ввести у текст опис, закінчити поданий текст по-своєму тощо). Вправи для низького рівня містили опору, підказку (наприклад, виконати

за зразком, аналогією, з опорою на поданий план тощо). Право обрати завдання надавалося самим школярам (у такий спосіб учні не тільки вчать, а реально оцінювати свої можливості, але й мають перед собою перспективу росту).

Диференціація завдань дозволила реалізувати індивідуальні мовні здібності учнів, забезпечити кожному школяреві відповідний рівень самостійності розумової діяльності. Якість виконання диференційованих завдань перевірялася не тільки за кінцевим результатом ("правильно", "неправильно"), але й за способом діяльності, яким цей результат був досягнутий. До роботи залучалися всі учні класу. Кожен висловлював свою думку, аналізував і співставляв, узагальнював на основі власних прикладів, а потім колективно робили висновок.

Ефективній реалізації особистісно зорієнтованого навчання на сучасному уроці сприяє, на нашу думку, і систематичне використання групової і парної діяльності молодших школярів.

Питання про групові форми навчальної діяльності в психолого-педагогічній літературі посідає важливе місце. Інтерес до цієї форми навчання проявляли у зв'язку з вивченням проблем пізнавальної активності і самостійності учнів (Л.П.Аристова, М.О.Данилов, Б.П.Єсіпов, Т.І.Щукіна, О.Я.Савченко та ін.) та пошуком шляхів інтенсифікації навчально-виховного процесу (Ю.К.Бабанський, О.М.Алексюк). Значний внесок у розробку загальних принципів організації групової навчальної діяльності дали дослідження В.К.Дяченко, В.В.Котова, О.Г.Ярошенко та ін. Дидактичні питання організації групової навчальної діяльності молодших школярів розроблено в працях В.О.Вихрущ, Є.С.Задої, І.М.Вітківської та ін.

Слід зазначити, що в психолого-педагогічній літературі немає єдиного підходу до визначення групової навчальної діяльності. Ми поділяємо точку зору К.Ф.Нор, що групова навчальна діяльність - це "форма організації навчання в малих групах учнів, при опосередкованому керівництві вчителем і в співпраці з учнями" [2, 8]. Як вид навчальної діяльності школярів, групова робота багатofункціональна. Вона сприяє:

1) формуванню позитивної мотивації учіння (К.Ф. Нор,

Н.А.Побірченко, О.Я.Савченко, Г.О.Цукерман, О.Г.Ярошенко);

2) досягненню організаційної та виховної мети (В.В.Виноградова, О.К.Дусавицький);

3) активізації й результативності навчання молодших школярів;

4) реалізації природного прагнення учнів до спілкування, взаємодопомоги, співпраці;

5) формуванню умінь доводити й відстоювати свою точку зору, прислуховуватися до думки товаришів тощо.

Як свідчить шкільна практика, під час групової роботи активізується діяльність всіх без винятку її виконавців. Її можна використовувати на всіх етапах процесу навчання (О.Г.Ярошенко), але для молодших школярів найбільші можливості групової навчальної діяльності виявляються на етапах закріплення, поглиблення й систематизації знань (І.М.Вітковська).

Під час організації експериментального навчання ми переконалися, щоб групова діяльність була ефективною, до неї учнів слід готувати. Поступово у фронтальній роботі пропонували молодшим школярам **дискусії** (це краще ніж бесіда, оскільки треба не тільки правильно висловитися, але й самостійно обґрунтувати свою точку зору, а потім колективно зробити висновок). Широко використовували парну роботу на уроках української мови, опрацьовуючи словникові слова. Так, наприклад, діти заздалегідь готують вдома картки з загадками, у яких слово-відгадка є словниковим:

1. Голодна - мукає,

сита - жує.

Всім дітям молоко дає...

(корова).

2. Прийшла кума із довгим

віником на бесіду із нашим

півником. Схопила півня на

обід та й замела мітлою

слід... (лисиця).

На уроці учні по черзі виконують роль "вчителя" у своїй парі, читають підготовлену загадку. "Вчитель" просить відгадати її. Якщо відповідь неправильна, то він читає текст знову, але повільніше. Після правильної відповіді "учень" записує в зошит відгадку, диктуючи по складах. Правильність написання

обов'язково перевіряється за "Орфографічним словничком". Після цього учні міняються ролями. Новий "вчитель" працює за своєю карткою. Про закінчення роботи діти сигналізують піднятими руками.

Робота в парах є підготовчою до самостійної роботи в групах. Кожна група (4 чоловіки) об'єднує в собі сильних, середніх та слабких учнів. Вчитель керує роботою групи опосередковано (пам'ятки, інструкції, рекомендації). Найбільший інтерес у молодших школярів викликають такі завдання, виконання яких спрямоване на досягнення спільного результату. Наприклад, вивчення казки "Кирило Кожум'яка" завершилося створенням діяфільму. Клас було розділено на 5 груп, у кожній призначено режисера, художника, акторів, сценариста. Коли кожна група упоралася із завданням, за сигналом вчителя кадри діяфільму об'єдналися (кожна група мала порядковий номер кадру). Така робота швидко включає учнів у навчальну діяльність, активізує мислення й мовлення молодших школярів, виховує впевненість у своїх силах, формує інтерес та позитивне ставлення до навчання, допомагає виховати кожного учня як творчу особистість.

Отже, сучасний урок в початкових класах відзначається винятковою різноманітністю варіантів, бо щоразу має інші завдання, своє місце в системі уроків. На його структурі обов'язково позначається вплив особистості вчителя і "дух часу", який ставить у центр наших зусиль особистість учня. Сьогодні вимагає, щоб нині головну увагу ми приділяли тому, як організоване на уроці навчання й спілкування, якою є його результативність та сила впливу на вихованість і розвиток молодшого школяра.

Література:

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. - К.: Либідь, 1997. - 376 с.
2. Нор Є.Ф. Технология организации групповой учебной деятельности. - Николаев, 1998. - 75 с.

3. Освітні технології / За ред. О.М.Пехоти. - К.: А.С.К., 2001. - 255 с.

4. Пентилюк М. Освітні аспекти навчання рідної мови // Поч. школа. - 1997. - №4. - С.10-12.

5. Савченко О.Я. Урок у початкових класах. - К.: Освіта, 1993. - 224с.

6. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. - У.: Абрис, 1997. - 415с.

М.В.Вікторова

ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ХОРОВИХ НАВИЧОК ПІД ЧАС НАВЧАННЯ УЧНІВ СПІВУ

У статті розглядаються питання формування вокальних навичок у процесі навчання учнів співу: тембральні якості голосу, дихання, регістри, атака звуку, процес голосотворення.

Стаття адресована викладачам по класу вокалу педагогічних університетів.

The article deals with the questions of forming of vocal skills in the process of teaching pupils to sing: timbre qualities of voice, breathing, registries, attack of the sound, process of voice-making.

The article is addressed to the pedagogical universities teachers on vocal music.

Першочерговим завданням майбутнього вчителя є оволодіння усіма прийомами та методами вокально-хорової роботи з учнями. Учитель повинен бути висококваліфікованим, ініціативним спеціалістом. У процесі навчання педагогу слід на позитивних прикладах виховувати учнів, формувати їх особистість, найкращі якості, пам'ятаючи про те, що особистість кожного учня індивідуальна: у кожного свій особистий характер, психологічний склад, вольові якості, музичні здібності. Індивідуальний підхід до учнів має значну вагу в процесі

вокального навчання.

Спочатку треба визначити особливості звучання голосу та голосоутворення учнів, які обумовлені характером дії голосового апарату.

Якість вокального звучання залежить від технології голосоутворення, а саме: володіння диханням, атакою, роботою резонаторів, артикуляційного апарату, реєстрової будови.

Формування вокальних навичок повинно відбуватись у єдності емоційного підтексту та художньої виразності. Спів займає особливе місце в естетичному та художньому вихованні учнів.

Розглянемо процес утворення співацького звуку, тембральні особливості голосу, дихання, процес розвитку голосів учнів, атаки звуку.

Звуки мовного і співацького голосу утворюються при взаємодії голосових складок, що коливаються, і дихання.

Процес співу починається з вдиху, під час якого повітря іде через ротову і носову порожнину, глотку, гортань, трахею, бронхи в розширені легені. Потім під дією нервових сигналів (імпульсів) з головного мозку голосові складки змикаються, відбувається закриття голосової щілини. Це збігається з моментом початку видиху. Стиснуте повітря давить на зімкнуті голосові складки і виникає звук.

Існує дві теорії голосоутворення.

Згідно міоеластичної теорії, сила підскладкового тиску (сила видиху) розкриває голосові складки, частина повітря проривається в надскладковий простір, тиск під голосовими складками знижується, і вони змикаються. Під дією м'язів підскладковий тиск піднімається, голосові складки розмикаються, а потім змикаються. Таким чином, за цією теорією коливання голосових складок у силу їх еластичності відбувається пасивно під дією повітря. Висота звуку залежить від натягу голосових складок і довжини.

Згідно нейромоторної теорії, коливання голосових складок здійснюється в результаті активних скорочень м'язів голосових складок під впливом нервових імпульсів. У голосових складках

м'язові волокна розташовані косо, під кутом відносно еластичного краю. Число коливань голосових складок відповідає кількості нервових імпульсів. Кожен імпульс викликає скорочення голосових м'язів.

Ці дві теорії поєднані і дозволяють зрозуміти складний процес утворення голосу.

Основною умовою виникнення звуку є взаємодія голосових складок і дихання. Дихання в співацькому процесі є енергетичним фактором, під дією якого відтворюється звук.

Скорочення голосових м'язів починається з розкриття голосової щілини при голосоутворенні, а сила підкладкового тиску його завершує. У закритті голосової щілини грає важливу роль пружність голосових складок і повітряні токи під ними. Таким є голосоутворення згідно з прийнятою на сьогодні механіко-міоеластичною теорією.

Звуки, народжені на рівні голосових складок від їх взаємодії з диханням, поширюються у порожнинах, що лежать як над голосовими складками, так і під ними.

У порожнинах звуки змінюються, тому ці порожнини мають назву резонатори.

Розрізняють верхні і нижні резонатори. Верхні резонатори – усі порожнини, які лежать вище голосових складок: надскладковий відділ гортані, глотка, ротова і носова порожнини. Глотка і ротова порожнина формують звуки мови, підвищують силу голосу, впливають на його тембр. Порожнини (носоглотка, носова порожнина, придаткові пазухи), належать до головного резонатора. Їх стінки вібрують при наявності в голосі високих обертонів, які відтворює гортань. Ці резонатори є індикаторами правильного голосоутворення. У результаті головного резонування голос стає зібраним, округлим. Грудне резонування дає звуку об'єм звучання, силу.

Велике значення при роботі з учнями мають індивідуальні тембральні особливості голосу.

На тембр співацького голосу впливає значна кількість об'єктивних та суб'єктивних причин. Специфіка звучання пов'язана з особливостями анатомії гортані. На регістровий

механізм у процесі фонації впливає гормональний фактор.

Про зв'язок вокальної функції гортані з ендокринною системою відомо давно.

Темброве звучання голосу визначається гормональним фактором. У процесі зростання учнів поступово змінюється темброве звучання.

Таким чином, спів – це функція всього організму, а не лише голосового апарату.

Індивідуальний тембр голосу визначається:

1) особливостями анатомічної і морфологічної структури гортані і всього організму (розміри та будова гортані і голосових складок; робота м'язів; дихального апарату; функціональна зрілість мозку; загальне фізичне здоров'я; слухові відчуття;

2) діяльністю ендокринної системи, яка має вікові та індивідуальні відмінності і цілком обумовлена конкретним емоційним станом співака;

3) функцією гортані при співі (характером змикання голосової щілини);

4) функцією гортані в процесі мови (мовні навички, а також індивідуальна манера вимови).

Системою відповідних прийомів педагогу слід створювати для роботи гортані умови, які приведуть до якісних змін тембрового звучання голосу. Ці умови диктуються відповідним художнім завданням, забезпечуються за рахунок роботи голосових складок – ступенем їх зближення, відповідною силою змикання і форми вібрацій, що стає основою реєстрових і тембрових відмінностей.

Таким чином, управляти тембровим звучанням співацького голосу – означає управляти реєстрами.

Згідно вокальної методики, реєстрове звучання голосу залежить від ряду факторів: теситури, сили звуку, виду атаки і засобу звуковедення, типу голосного і засобу артикуляції, а також емоційного настрою, пов'язаного з художнім образом твору, що виконується.

Після відповідного тренування більша частина діапазону співацького голосу може бути виконана у будь-якому реєстрі:

фальцетному, грудному, мікстовому.

Зміна механізму фонації при зміні висоти тону відбувається в значній мірі підсвідомо.

Одним з основних завдань вокальної методики є формування рівного тембрового звучання в робочому діапазоні голосу. З точки зору фізіології голосоутворення означає: навчити співати учнів різні по висоті звуки, зберігаючи при цьому однаковий регістровий настрій гортані.

Однаковий настрій гортані легше зберегти при співі поступових звукорядів в обмеженому діапазоні, ніж мелодій зі стрибками на великі інтервали.

Завдання вирівнювання тембрового звучання ділиться на два етапи:

- 1) у процесі співу вправ, побудованих на поступових звукорядах;
- 2) у процесі співу інтервалів і мелодій зі стрибками різного напрямку при поступовому збільшенні ширини стрибка.

Якщо треба досягти легкого тембрового звучання голосу, то слід використовувати вправи, побудовані на низхідних звукорядах.

Для формування насиченого тембрового звучання рекомендується використовувати вправи, побудовані на поступових звукорядах вверх. Не рекомендується допускати регістрового перенавантаження на низьких тонах, щоб не з'явилося м'язове затиснення на верхніх тонах.

В основі техніки виконання стрибків на широкі інтервали, звуки яких перебувають у різних теситурних умовах, лежить принцип прагнення до збереження єдиного регістрового механізму, якщо треба зберегти рівність тембрового звучання голосу.

При однаковому натяжінні голосових складок можна отримати грудний та фальцетний звук у залежності від сили повітря в ротовій порожнині. Таким чином, для формування відповідного типу регістрового звучання має значення величина і швидкість повітряного потоку фонаційного видиху, який

обумовлюється величиною підкладкового тиску. Сила голосу пропорційна величині підкладкового тиску.

Управляти процесом розвитку голосів учнів – означає максимально враховувати природні особливості голосу, погоджувати кожен дію на даний процес з його внутрішньою логікою.

У процесі виявлення голосових реєстрів педагогу необхідно враховувати два фактори: якість звуковисотної інтонації і використання голосового реєстру.

Відносно до якості інтонації учнів можна розділити на три групи:

- I – з поганою інтонацією;
- II – з середньою по якості інтонацією;
- III – з доброю та відмінною інтонацією.

За типом переважного використання реєстрового звучання голосу визначаються чотири групи:

- 1) з грудним звучанням;
- 2) використовуючи мікст, близький до грудного типу;
- 3) мікст, близький до фальцетного типу;
- 4) фальцет.

Учні з поганим інтонуванням використовують грудну манеру фонації; з середньою по якості інтонацією – звучать у середніх реєстрах, використовують мікст у різному ступені; з доброю і відмінною інтонацією – звучать ближче до фальцету.

Виявляється відповідний взаємозв'язок між типом реєстрового звучання голосу і якістю звуковисотної інтонації.

При фальцетному типі звукоутворення легше досягти чистоти інтонування порівняно з грудним типом фонації. Знання цього має неабияке значення для методики навчання співу.

Залежно від підготовки учнів спостерігається схильність до використання в роботі голосових складок крайніх реєстрових механізмів – як найбільш простих функцій гортані у порівняно з більш складною при змішаному голосоутворенні.

У процесі занять голоси учнів поступово починають відрізнятися від мовного як за тембром, так і за примарною зоною звучання.

Регістрові можливості голосів учнів виявляються не у всіх однаково. Це залежить від різних об'єктивних і суб'єктивних причин: отриманих від народження властивостей вищої нервової діяльності, вікових і індивідуальних особливостей анатомії і морфології голосового апарату, загального фізичного розвитку, функції ендокринної системи музичного і вокального досвіду в процесі навчання.

Тип і якість дихання відображає характер звучання в цілому, оскільки дихання тісно пов'язане з іншими елементами вокально-хорової техніки: атакою звуку, дикцією, динамікою, регістрами голосу, інтонуванням.

Наприклад, від перебільшеного дихання виникає зайве м'язове напруження в голосовому апараті, в артикуляційних органах, що приводить до погіршення якості дикції, напруженості звучання голосу, детонації і швидкому стомленню учнів. Відсутність моменту затримки дихання, необхідного до збільшення відповідного підкладкового тиску перед атакою звуку, також породжує звук інтонаційно неточний. Сила тиску підкладкового повітря рефлекторно впливає на засіб змикання і форму коливань голосових складок, визначає характер тембру голосу: малий тиск на голосові складки забезпечує легке їх змикання, що породжує звук фальцетного характеру, не виразний тембрально, а великий підкладковий тиск сприяє щільному і глибокому змиканню голосових складок, примушує їх коливатись усією своєю масою, що породжує звучання багате за тембром, відповідне грудному типу.

Співацьке дихання є основою вокально-хорової техніки. Надбання інших вокально-хорових навичок залежить від навичку співацького дихання.

Важливим моментом формування вокальних навичок є атака звуку – початковий момент взаємодії голосових складок і дихання.

Початок звуку (голосу) можливий тільки в результаті першого поштовху повітря. При голосоутворенні з різною атакою звук починається від першого поштовху стиснутого підкладкового повітря, яке проривається крізь розмикаючі

голосові складки.

Існує два основні типи атаки звуку: тверда і м'яка. Як відомо, розуміння твердості або м'якості може мати різні ступені порівняння, тому умовно можна виділити чотири види атаки:

- 1) дуже тверда (вибухова);
- 2) тверда;
- 3) м'яка;
- 4) дуже м'яка (придихальна).

Повне змикання голосової щілини або тільки зближення голосових складок перед моментом атаки звуку визначає характер їх коливань. При голосоутворенні атака звуку має велике значення для включення потрібного реєстрового механізму.

М'яка атака вважається основою правильного звукоутворення. Кожному виду атаки належить відповідна ступінь напруження при голосоутворенні:

- 1) перенапруження;
- 2) тверде напруження;
- 3) м'яке напруження;
- 4) недонапруження.

Ці чотири види змикання можливі при будь-якому реєстровому настрої гортані. **

Вид атаки звуку, що виконується учнями, і ступінь приведення складок тісним чином пов'язані з силою голосу в момент його виникнення.

Тверда атака, що виникає в результаті більш активного поштовху підкладкового повітря, рефлекторно примушує голосові складки змикатися щільно.

При м'якій атаці відбувається поступове розкривання складок, тому вона має назву м'яка атака звуку.

Пасивність голосових складок говорить про придихальну атаку звуку.

Щоб досягти звучання близького до фальцетного, необхідно запропонувати учню співати тихіше з використанням м'якої атаки звуку.

Після атаки звук може бути коротким або довгим, це

залежить від будови звуків.

Як стакато, так і легато може мати різну ступінь легкості та довжини.

Легке коротке стакато може перейти у акцентоване або залишитися м'яким, але стати більш довгим, що звичайно має назву нон легато.

Легке легато може перейти у більш щільне з різним ступенем підкреслювання звуку у маркато.

Кожен засіб звуковедення починається з відповідної атаки звуку.

Перед співом звуку на легато, стакато або маркато треба настроювати гортань учнів на потрібний режим роботи відповідним приведенням голосових складок: легке стакато пов'язане з уявленням про обережний початок та ведення звуку; навпаки, акцентування, спів маркато або легато викликає уявлення про більш активний звук.

Таким чином, кожен засіб звуковедення повинен мати відповідну атаку звуку, він впливає на регістровий настрой гортані, змінює темброве звучання голосу.

Використання необхідних прийомів і методів під час вокально-хорової роботи забезпечить якість звукоутворення. Набуття цих якостей вимагає від учителя наполегливої роботи над диханням, звукоутворенням, атакою звуку, правильним використанням резонаторів, регістрів.

Ю.В. Рева, В.В. Черв'яченко

ПЕДАГОГІЧНЕ УПРАВЛІННЯ СТВОРЕННЯМ ДИДАКТИЧНИХ ШЛЯХІВ ДО ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

Система педагогічного управління створенням дидактичних шляхів до особистості учня у навчально-виховному процесі може бути досить ефективною, якщо забезпечується педагогічна допомога особистості, взаєморозуміння, єднання

учителя і учня; враховуються індивідуальність дитини, індивідуальний підхід з використанням педагогічного передбачення та педагогічних технологій.

The system of the pedagogical ruling by the creation of the didactic steps up to the personality of the pupil in the educational process may be rather effective if the pedagogical help of the personality, the understanding, the unity of the teacher and the pupil is provided; the individuality of the child, the individual achieve with the usage of the pedagogical foreseen and pedagogical technologies is accounted.

Дитина – це нова доля людського роду. Для прогресивного руху та досягнення успіхів суспільства дуже важливо не заглушувати свої нові джерела, а розвивати все те, від чого залежить цінність і сила людини. Дуже важливо, щоб учитель цинив та пильнував незвичайність і неповторність кожного учня.

Для цього потрібно привести кожну дитину до вогнища захоплення. При цьому слід пам'ятати, що ніяке захоплення не принесе користі, якщо воно не зачіпає думки, душі, серця [1, с. 497].

У своїй практиці ми прагнемо створити дидактичні шляхи до особистості учня через індивідуальний та диференційований підхід, наукову організацію праці, взаєморозуміння і єднання вчителя та учня, ефективні форми організації навчання, педагогічні передбачення і технології тощо.

Розглянемо деякі компоненти цієї системи.

І. Взаєморозуміння та єднання вчителя та учня, педагогічна допомога.

Учитель у своїй роботі враховує реальні обставини, і чим точніше їх враховує, тим краще й успішніше працює на уроці. Він повинен бачити внутрішній світ кожного учня. Між учителем і дітьми має бути обов'язкова єдність, яка робить їх співниками в педагогічному процесі. Творче самопочуття вчителя на уроці – це особливий стан.

Обов'язковим елементом справжньої педагогічної

творчості, стимулятором діяльності вчителя є надзавдання уроку. Це кінцева мета педагогічного процесу, яку ставить учитель, це перспектива навчання, виховання, учительський стратегічний план.

Наступним елементом робочого самопочуття вчителя – бачення ним усіх учнів і кожного зокрема. Воно забезпечує можливість стежити за процесом мислення учня, користуватися різними варіантами розумових операцій, уповільнювати або прискорювати їх темп, повертатися назад, повторювати хід міркувань, робочу дію, зберігаючи канву уроку та роблячи нові потрібні стібки.

Учителю треба активізувати свої почуття: “духовний душ” його перед уроком повинен виявитись у позитивній емоційній настроєності. Для емоційної настроєності треба “поринути” в матеріал уроку, ввійти в світ тих наукових категорій чи художніх образів, якими доведеться оперувати на уроці, зачепити думку, душу і серце дитини, створити дидактичні шляхи до її особистості.

У своїй практиці попереджували відставання учнів у навчанні, опираючись на: знання того, яку допомогу надати учням в залежності від виявлених ознаків відставання, і уміння організувати потрібну допомогу; знання шляхів усунування причин, що породжують неуспішність; знання способів перевірки ефективності своєї діяльності та уміння ними користуватись.

У дидактиці проведено групування навчальних предметів з провідного компоненту в їх змісті і на цій основі розроблена типологія, яка включає три типи навчальних предметів.

Перший тип складає навчальні предмети, головним компонентом в змісті яких виступають наукові знання. До цього етапу відносяться всі природничонаукові курси і ряд гуманітарних – історія, економічна географія тощо.

Другий тип представлений предметами, в яких провідним компонентом змісту є способи діяльності. Види практичної діяльності, до яких залучаються школярі, досить різноманітні: це і трудова, і спортивно-оздоровча, і креслення. До цього типу відносяться у вигляді особливої групи ті навчальні

предмети, які розвивають мовну діяльність, так як вона подібна з практичною в тому, яку роль в ній відіграють моторні відчуття(відчуття органів мови, слуху, а також пишучої руки). Це іноземна мова, українська мова, російська мова. Навчальні предмети, які відносяться до другого типу, формують практичну культуру учнів, розвивають їх фізичні сили, мовні здібності.

До **третього типу** відносяться ті предмети, які формують естетичну культуру учнів. Це музика, література, малювання. Головним компонентом змісту предметів даного типу є емоціональні відношення.

Значення даної типології полягає в тому, що вона допомагає бачити головне в змісті кожного предмету, правильно визначити відставання.

Розглянемо, яку екстрену допомогу можна надати при виявленні відставання з предметів **першого типу**.

Якщо учень затрудняється у відповідях на запитання із змісту розповіді вчителя чи тексту підручника, якщо він не може виділити головні теоретичні положення, визначити правильність викладу матеріалу іншими учнями і їх відповідей на запитання, неправильно відтворює формулу, визначення поняття, формулювання закону, не може пояснити чи відновити даний йому графік, схему – в цих випадках корисно повторити пояснення в максимально розчленованому вигляді, а потім задати запитання про головне, відокремлюючи деталі. Можна обговорити також план тексту.

При недостатньому розумінні та запам'ятовуванні правил, формул і невмінні примінити їх у знайомій ситуації, за зразком доцільно виконати з учнями ряд однотипових завдань з постійним поверненням до тексту цих правил чи формул і після такого тренування попросити їх відновити формулу чи визначення. Рекомендуються також повторний розгляд і аналіз, використовуючи на уроці таблиці та схеми з поясненням незрозумілого.

Якщо виявляється відставання в творчому застосуванні вивчаючого матеріалу (застосування законів і формул для розв'язання задач незнайомого типу; складання плану розв'язку;

оцінка плану, запропонованого іншими учнями; визначення новизни знань, одержаних при розв'язуванні задач), краще всього розв'язати з учнями ряд задач, в яких використовується вивчаючий закон (поняття), розкриваючи можливі ходи думки, альтернативні розв'язки.

При затрудненнях у складанні цілісної розповіді за структурною схемою видів знань (поняття, закон, теорія) виправдали себе в досвіді багатьох учителів аналіз кожного пункту схеми, складання викладу за частинами (пунктами) [2].

Коли виявляється, що старшокласник не може співвіднести вивчені теоретичні положення зі структурою теорії, узнати статус даного значення в складі наукової теорії, затрудняється у викладі змісту теорії, тоді приходиться повторити пояснення методологічних знань і показати на декількох прикладах, як по-різному в залежності від мети може змінюватися логіка викладу, розкриття основних положень теорії.

При вивченні **предметів другого типу**, коли учень затрудняється виконати окрему дію чи систему дій, доцільно проробити з ним ряд вправ, виконуючи які, він пояснював би вслух хід свого міркування, вибір і порядок дій. Корисно також залучити увагу учня до найскладніших елементів уміння, показати йому, як він може сам себе контролювати. Якщо учень не може виконувати дії автоматично, то йому корисно в додаток до того, що уже було вказано вище, виконати вправи в раніше визначеному, достатньо швидкому темпі чи при хронометражі. Помічено, що хронометраж примушує людину виконувати дії в більш швидкому темпі, а це якраз те, що необхідно для набуття автоматизмів. Коли виявляється, що учень не може використати засвоєні вміння та навички в складі складної діяльності, не може примінити їх в новій ситуації творчо, потрібно організувати для нього практику в розв'язанні нестандартних задач з розбором по ходу розв'язку – які вміння потрібно використовувати, як їх комбінувати.

При виявленні **відставання в розвитку пізнавальних інтересів і ціннісних відношень** доцільно організувати допомогу у вигляді окремих доручень учням, які те виконують

при безпосередній підтримці вчителя.

Виконання доручень організовується таким чином, щоб воно викликало в учня позитивні емоції. Завдання дається на тиждень, роз'ясняється в індивідуальній бесіді на перерві чи після уроків, а потім також в індивідуальному порядку вчитель консулює учня, допомагаючи йому підготуватися до відповіді перед класом. Для цього відводяться декілька хвилин у кінці чи на початку уроку. Якщо учень відповідає змістовно, вчитель хвалить його, відмічає досягнення. Якщо виступ слабкий, формальний, плутаний, негативної характеристики не дається; учитель відмічає, що завдання було нове, незвичайне і що на наступний раз вийде краще. Оцінка за виконання таких доручень не ставиться.

Перше доручення для учнів середніх класів заключається в тому, що учень за пропозицією вчителя вибирає в раніше пройденому матеріалі ті розділи (тексти, завдання), які йому подобаються. Мотивується це завдання тим, що клас буде проводити повторювання і вчителю потрібна допомога.

Доручення спонукає учня по-новому подивитися на навчальний матеріал (шукати в ньому цікаве), а також і на свої взаємовідношення з учителем (він виявляється в ролі помічника учителя). Досвід багатьох учителів показує, що уже сам факт одержання такого завдання впливає на перебудову відношень учня і до себе, як суб'єкта учіння, і до учителя, і до навчального матеріалу.

Друге доручення, що дається через 2 - 3 дні після звіту за перше і теж на тиждень, націлене на те, щоб пробудити в учня інтерес до діяльності творчого характеру. У даному випадку вчитель просить учня розв'язати декілька цікавих задач (головоломок), чи відповісти на цікаве (вікторинне) запитання з предмету. Це прохання мотивується тим, що вчитель готує позакласний захід і йому потрібно підібрати цікавий матеріал. Таким чином, і на цей раз учень виявляється в ролі помічника вчителя.

Третє доручення вимагає від учня ще більшої ініціативи. Він повинен сам підібрати цікаві задачі (запитання, приклади) для пред'явлення їх товаришам, при чому запропонувати другим

він має право тільки той матеріал, який сам попередньо осилив (розв'язав задачу, розгадав кросворд) і, можливо, якщо знадобиться, пояснити розв'язок класу. На цей раз учитель допомагає учневі більш порадами, де шукати, як вибирати, надаючи йому повну вільність. Це примушує учня переглянути багато збірників матеріалів для позакласної роботи, випробовувати свої сили в самостійному розв'язанні. На цей раз він прикладає зусилля не тому, що таке пряме завдання учителя, а тому, що йому хочеться здивувати товаришів, виступити на уроці свого роду чарівником. Заради цієї мети майже всі школярі, як показують дані дослідницької роботи, готові попрацювати. Не всі, звичайно, йдуть найважчим шляхом. Деякі просять допомоги в учителя, інші радяться з сильними учнями, старшими братами та сестрами, батьками. Цей шлях виявляє позитивний вплив, тому що учень ставить перед собою мету – підшукати досить важкий і цікавий матеріал.

Ще більшої самостійності вимагає **четверте доручення**. На цей раз учень повинен сам придумати цікаве завдання для класу. Це доручення, як і попереднє, привчає до перемагання труднощів в творчій діяльності, тренує волю. У виконанні його спостерігаються різні рівні самостійності. Одні учні задовольняються тим, що дещо перефразовують умову знайденої в будь-якій книжці задачі чи запитання, інші дійсно придумують свою задачу, свої запитання.

Спостереження показують, що навіть самі пасивні, інертні учні не залишаються байдужими після виконання такого доручення. Це їм зрозуміло, оскільки воно підвищує їх самооцінку, вселяє віру в можливість перемогти труднощі.

П'яте доручення дещо відрізняється від попереднього. Це читання уривка із якого-небудь нескладного джерела, що розширює і поглиблює пізнання учнів у вивчаючій області. Учень повинен прочитати вказаний йому вчителем матеріал і підготуватися до виступу в класі про те, що він прочитав і що знайшов там для себе нового і цікавого.

Ми описали серію доручень, які виправдали себе при роботі з учнями середніх класів. Для старшого віку можна

запропонувати декілька більш серйозніших завдань – наприклад, не тільки вибрати матеріал, що сподобався, але і згрупувати його чи представити ще якимось по-новому (наприклад, вибрати із підручника ілюстрований матеріал для повторення вказаної учителем теми). Старшокласникам учитель не дає в руки збірники з цікавим матеріалом, а посилає їх в шкільну бібліотеку для того, щоб вони, проконсультувались з бібліотекарем, самі знайшли потрібні книжки.

Експериментальна робота показала, що вже після виконання третього доручення помічається підвищення активності учнів, вони стають більш уважні на уроці. Значне зрушення відбувається після виконання трьох-чотирьох доручень; з'являється зацікавленість в засвоєнні навчального матеріалу, активне відношення до труднощів. Учні дорожать увагою вчителя, стараються виправдати його довіру, високо цінують можливість неформального спілкування з ним.

II. Педагогічне передбачення. Справжньому педагогу притаманні педагогічна пильність, вміння розуміти внутрішній світ своїх учнів, глибоко проникнути в їх мотиви, інтереси, спрямування. Не менш важливим виступає для вчителя вміння передбачати результати педагогічних впливів, проектувати розвиток особистості своїх вихованців. Без цього він не зможе цілеспрямовано керувати пізнанням і розвитком школярів.

Будь-яке передбачення, як визначив його І.Кант, - це "способность представлять себе нечто как будущее" [3, с. 418]. Передбачення і цілепокладання – серцевина творчої сторони свідомості, спосіб випереджаючого відбиття і подальшого перетворення дійсності людиною. Передбачення - складний процес, органічно вписаний в структуру людської діяльності. Будь-яку діяльність можна подати як тему, що складається із таких етапів (ланок): аналіз досягнутого стану, відправної ситуації; діагностика, виявлення тенденцій; прогнозування і завбачення; цілепокладання, що включає виділення часткових завдань та основних етапів їх розв'язання; конкретизація плану у вигляді програми чи проекту (проектування), що передбачають способи і засоби перетворення початкової ситуації в необхідну;

здійснення програми чи проекту, розв'язання висунутих завдань, досягнення заданого стану; здійснення контролю і корекції.

Передбачення, що здійснюється і реалізується в різноманітних видах діяльності (цілепокладання, планування), органічно включає в себе процес моделювання. Моделювання в складі передбачення - це створення розумових аналогів, що дозволяє одержати нову інформацію про можливі варіанти здійснення програм і проектів.

Науковою базою передбачення є система ідей, яка складає ядро теорії активного розвиваючого навчання, має декілька основних елементів: ідея включення вихованців в різноманітну за змістом і характером, поступово ускладнюючи пізнавальну діяльність (діяльний підхід); ідея сполучення індивідуального підходу та індивідуальних форм діяльності з включенням в різноманітні форми колективних відношень (колективістичний підхід); ідея створення таких умов, вибору таких форм, методів і засобів в конкретних умовах, в реальних ситуаціях навчально-виховного процесу, які приводять до досягнення найвищих результатів при найбільш економних затратах часу і сил тих, хто навчається.

В.О.Сухомлинський справедливо писав: “Уміння передбачити – це перш за все уміння оглянутися на пройдений шлях, оглянути його, побачити в ньому джерела сьгоднішніх успіхів і недоліків” [4, с. 184].

Покажемо, як здійснюється змістовно-цільове передбачення на прикладі вивчення біології.

У п'ятому класі, де однією із основних тем являється “Будова листочка”, контрольні уроки з цієї теми проходять важко. З огляду на це учителям біології прийшла ідея: нехай краще замість усного опитування, письмової контрольної роботи складають казки, тоді їм ця тема надовго запам'ятається.

З тих пір на контрольному уроці п'ятикласники складають казки та ще які! Ця ідея прийшла під впливом В.О.Сухомлинського, твори якого перечитали.

Казка про листочок Рябової Ірини.

“Одного разу листочку Топольки приснився сон. Він йде

по коридору провідних судин і попадає в велику виблискуючу залу. Посередині зали на троні сидить грізний Король, а навколо нього багато зелених блазнів-Хлоропластів. Вони веселять і догоджають королю. Співають, танцюють, підносять йому вакуолі з солодким клітковим соком. Раптом Король побачив Топольку і закричав: "Як вона посміла зайти сюди без мого дозволу! Сторожа, схопити і привести її сюди!" Появилась сторожа: довгі і цупкі волокна. Вони обплутали Топольку з ніг до голови і привели до Короля. Король поглянув на залякану Топольку і з жалем запитав: "Чому ти така бліда? Невже тобі не вистачає Хлорофілу?" Король напоїв листочок солодким квітковим соком вакуолі та подарував декілька хлорофілових зерняток. Потім Тополька по волокнам, що утворюють судинно-волокнисті пучки, вибралась через устя додому. При цьому Тополька проснулась."

Для розвитку навичок організаційно-методичного передбачення користуємося алгоритмом вибору методу, оснований на поступовому обмеженні кола методів при послідовному врахуванні умов і особливостей для наступного процесу навчання. Розкриємо основні кроки цього алгоритму. Учитель повинен відповісти на запитання: а) чи можна організувати вивчення теми методом самостійної роботи учнів; б) чи можна організувати вивчення теми пошуковими методами; в) чи можна організувати вивчення теми дедуктивним методом; г) чи можна сполучати на уроці словесні, наочні та практичні методи; д) які методи стимулювання активності школярів будуть використані (пізнавальні ігри, дискусії і ін.); е) які методи контролю і самоконтролю будуть застосовані з метою перевірки засвоєння нового матеріалу в момент його закріплення.

Покажемо, як відбувається інструментування базової моделі уроку, на прикладі вивчення хімії. Один і той же урок на тему "Солі амонію" (неорганічна хімія) можна будувати по-різному для різних навчальних груп.

1-й варіант. Група учнів сильна, що проявляє інтерес до хімії.

1. Ввідна частина уроку-підготовка учнів до сприйняття

нового матеріалу шляхом повторення раніше вивченого методом бесіди.

II. Вивчення нового матеріалу методом самостійної роботи учнів з включенням лабораторної роботи з вивчення фізичних і хімічних властивостей солей амонію. Учням дається завдання:

1. Розгляньте видані зразки солей амонію, зверніть увагу на їх колір, кристалічну будову. Перевірте розчинність солей амонію в воді.

2. Перевірте реакції обміну:

а) між розчинами сульфату амонію і хлориду барію; б) між розчинами хлориду амонію і нітрату срібла; в) між кристалічним хлоридом амонію і концентрованою сірчаною кислотою; г) між кристалічним хлоридом амонію і розчином гідроксиду натрію при нагріванні. Зверніть увагу на виділення газу, за запахом визначте, що це за газ.

3. Помістіть в суху пробірку невелику кількість хлориду амонію. Нагрійте. Поспостерігайте.

4. Напишіть молекулярні та іонні рівняння проведених реакцій.

5. Дайте відповідь на запитання: а) чим схожі за складом солі амонію з другими солями, в чому різниця; б) які хімічні властивості солей амонію відрізняють їх від других солей; в) які хімічні властивості солей є загальними для всіх солей; г) які іони є реактивом на іони амонію.

III. Короткі узагальнення і висновки методом бесіди.

2-й варіант. Можливості учнів середні, стійкого інтересу до хімії вони не виявляють.

1. Вступна частина уроку така ж, як в першому варіанті.

II. Вивчення нового матеріалу методом розповіді, що сполучається з демонстрацією дослідів 1 і 3 із першого варіанту, які використовуються за вказівкою учителя.

III. Узагальнення і висновки робляться учителем, потім закріплення методом бесіди - обговорення питань (п.5 першого варіанту).

3-й варіант. Група учнів слабка, стійкого інтересу до хімії не проявляє.

I. Вступна частина коротка-коротке нагадування вчителем раніше вивченого матеріалу.

II. Вивчення нового матеріалу з використанням конспекту (всіх рівнянь реакцій), раніше написаного на дошці. Початкове дуже детальне пояснення матеріалу з використанням записів (опорного конспекту), демонстрацією дослідів, потім повторне пояснення і ще одне пояснення з висновком по уроку. Учні записують рівняння в зошитах, складають опорний конспект після того, як увесь матеріал пояснений тричі. Цей конспект відновлюється на наступному уроці письмово на оцінку. Проводиться і усне опитування.

III. Закріплення матеріалу шляхом відповідей на запитання (п.5 першого варіанту) колективно з викликом одного учня до дошки.

В описаному прикладі використовується одна і та ж базова модель уроку у всіх трьох варіантах: ті ж елементи уроку, та ж логіка вивчення матеріалу. У першому варіанті основний наголос зроблений на самостійність учнів під час вивчення нового матеріалу; другий варіант найбільше близький до традиційної методики з приблизно певною питомою вагою методів пояснення елементів системи В.Ф. Шаталова.

Одного разу вчителька біології дала дітям завдання: підшукати вірш, картинки, ілюстрації до теми наступного уроку. Вчителька розраховувала найбільш вдалі із них використовувати на уроках в паралельному класі чи в наступному році. Це завдання так захопило дітей, так багато цікавого вони знайшли, що вчителька стала використовувати це завдання в усіх класах. Важливо те: багато слабких учнів, які інтересу до біології раніше не проявляли, показали себе тут з повністю нової сторони, збрали множину ілюстрацій та віршів.

На нашу думку, роль випадку у педагогічній творчості аналогічна її ролі в наукових відкриттях. Випадок допомагає підготовленому розуму, вінчає пошук і в цьому смислі виступає формою проявлення закономірності.

Як бачимо, зміна тактики проведення уроку може привести і до зміни його базової моделі, задуму в цілому, що позитивно

впливає на розвиток особистості дитини.

III. Педагогічні технології. Педагогічна технологія в навчально-виховному процесі означає прийоми роботи вчителя в сфері навчання і виховання. Ключем до розуміння технологічної побудови навчально-виховного процесу являється послідовна орієнтація на чітко визначені цілі. Перелічимо зміст і визначення цілей через діяльність учителя; постановка цілей через внутрішні процеси інтелектуального, емоціонального, особистісного і ін.; постановка цілей через навчальну діяльність учнів.

Розглянемо поняття таксономії педагогічних цілей. Само поняття взято із біології. Воно означає таку класифікацію і систематизацію об'єктів, яка побудована на основі їх природного взаємозв'язку і використовується для описання об'єктів категорії, що розташовані послідовно, за наростаючою складністю.

Загальна характеристика таксономії Б. Блума приведена в роботах багатьох авторів [5, с.30-31]. Назвемо області діяльності: когнітивна (пізнавальна область); афективна (емоціонально-ціннісна) область; психомоторна область. Використання чіткої, упорядкованої класифікації цілей важливо для педагогів-практиків за такими причинами [6].

1. Конкретизація зусиль на головному. Користуючись таксономією, учитель не тільки виділяє і конкретизує цілі, але й упорядковує їх, визнаючи першочергові завдання, порядок і перспективи подальшої роботи.

2. Ясність і гласність в сукупній роботі вчителя і дітей. Конкретні навчальні цілі дають учителю можливість роз'яснити учням орієнтири в їх загальній навчальній роботі, обговорити їх, зробити ясними для розуміння будь-яких зацікавлених осіб (батьків, інспекторів).

3. Створення еталонів оцінки результатів навчання. Звернення до чітких формулювань цілей, які виражені через результати діяльності, піддаються більш надійній і об'єктивній оцінці.

Деякі дидакти пропонують таку чотирьохкомпонентну структуру діагностичної цілі, яка виступає як еталон досягаючих

учнем результатів: характеристика зовнішніх умов; очікувальні результати діяльності; їх еталонні ознаки (критерії); метод оцінки (виміри).

Приведемо приклад із області математики. Одна із загальних навчальних цілей - уміти сполучати творчий і систематичний підхід до розв'язання геометричних задач. Ціль еталон. Умови: 1) добре сформульована геометрична задача нового для учня типу; 2) попереднє засвоювання необхідних для розв'язування теорем. Очікуваний результат: 1) висунути декілька альтернативних способів розв'язання задачі; 2) відібрати самий "красивий" спосіб, застосовуючи теореми, що підходять. Критерії і спосіб оцінки: кількісний – як мінімум, два можливих способи розв'язування протягом години; якісний (змістовний) - 80 правильних розв'язань, 60 розв'язків вище середнього рівня вишуканості (на основі експертного судження кваліфікованого викладача).

Способи організації навчального процесу в узагальненому вигляді зводяться до декількох однозначних правил: правило "еквівалентної практики" (умови навчання і очікувальні дії учнів в ході навчання в точності відповідають очікуючим діям під час тесту чи екзамену); 2) правило "аналогічної практики" (можливість вправлятися в актах поведінки, схожих, але не ідентичних з кінцевою поведінкою); 3) правило "знання результатів" (негайне повідомлення учневі результату кожної дії); цей принцип лежить в основі поточної оцінки).

До цих правил можна додати ще одне, поширене в практиці – це правило "позитивних підкріплюючих реакцій" з боку вчителя. Реакція на дію учня повинна підкріпляти бажані дії; неправильна дія не осуджується, а коментується конструктивним, спонукаючим чином "спробуй сформулювати ще раз", або "тобі потрібно знову пропрацювати над змістом розділу".

Розглянемо деякі прийоми дидактичного конструювання. Загальною рисою всіх прийомів є те, що вони розраховані на підготовку до попередньо виділеного цілісного блоку навчального матеріалу, для якого вчитель уже намітив

сукупність основних навчальних цілей і загальний план роботи. Ще одна особливість цих прийомів – використання імітаційного моделювання в тій чи іншій його формі.

“Моделювання мислення”. У відповідності з планом учитель складає загальні вказівки для всього класу, що відносяться до початку, середини і кінця роботи з даного розділу. Потім він уявляє і описує всі можливості при цьому, з його точки зору, розумові ходи дітей. Записи робляться на картках. Загальний крок – класифікувати, зв'язати між собою і упорядкувати картки. Цей прийом допомагає вчителю настроїтися на сприйняття і мислення дітей, співнести види навчальної роботи, що пропонуються, з можливим ходом їх пізнавальної діяльності, намітити варіанти індивідуалізації навчання.

Рольова гра. Прийом реалізується силами декількох учителів-викладачів даного предмету, дисциплін, що входять в один предметний цикл, а можливо і других викладачів, які працюють з дітьми цього віку. Необхідною умовою є добровільна і зацікавлена участь всіх членів групи. Достатня її численність – чотири-шість чоловік.

Учителі грають роль учнів, імітуючи сприйняття, реакції, затруднення дітей в ході уроку; моделюється і діяльність викладача. Далі все це переноситься в навчально-виховний процес.

Досвід переконує, що вчителю необхідно переглянути багато із звичних способів роботи. Важливо і друге - навчитися критично продумувати можливості педагогічної технології, творчо використовувати їх у навчально - виховному процесі з позицій створення дидактичних сходинок до особистості дитини.

IV. Індивідуальність учня та індивідуальний підхід. Серед природних індивідуально – типологічних властивостей найбільш вивчені в даний час сила – слабкість (тобто ступінь виносливості, роботоздатність першої системи, її стійкість до різного роду перешкод) і рухливість – інертність (тобто швидкість зміни і швидкість протікання процесів збудження і гальмування).

При наявності сильної (або слабкої), рухливості (або інертної) нервової системи можуть в ході розвитку, при різних умовах життя, виховання, навчання виникнути різні психологічні риси особистості.

Розкриємо деякі прийоми, які може використовувати вчитель для полегшення навчальної діяльності своїх учнів.

По відношенню до учнів зі слабою нервовою системою рекомендується дотримуватись таких правил: не ставити їх в ситуацію неочікуваного запитання, що вимагає швидкої відповіді; бажано, щоб відповіді давались не в усній, а в письмовій формі; під час підготовки відповідей давати час для перевірки та виправлення написаного; по можливості запитувати їх на початку уроку – краще, якщо не на останньому уроці, а на початку шкільного дня; не вимагати відповідати новий, тільки що завсний матеріал; краще відкласти опитування на наступний урок; шляхом правильної тактики опитувань та заохочень (не тільки оцінкою, але і висловлюваннями типу “добре”, “розумниця”, “молодець”) формувати впевненість в своїх силах; обов'язково заохочувати їх за старанність, навіть якщо результат далекий від бажаного; обережно оцінювати невдачі цих учнів – адже вони і самі досить хворобливо відносяться до них; в мінімальній мірі відволікати від роботи, створювати їм спокійну обстановку; вчити умінню переживати невдачі; прагнути з раннього віку залучати дитину в широке коло занять, щоб дати йому відчуття своїх можливостей, взнати, де, в яких видах діяльності вони найкращим чином проявляються.

Яка повинна бути тактика вчителя по відношенню до дітей із сильною нервовою системою. Їм необхідно тренування посидючості, яка повинна виключати накопичення емоціональної напруги. Потрібно дозволяти учням з сильною нервовою системою зміну видів діяльності (якщо це можливо), короткі перерви. У ситуації монотонії потрібно в певній мірі урізноманітнювати їх діяльність – наприклад, при виконанні однотипових завдань направляти їх на пошук других способів роботи, чергувати завдання різних типів і т.д. У випадку, коли потрібно виконувати будь – які поетапні дії, слід звертати на цих

учнів особливу увагу, по можливості контролювати виконання ними вимог поступовості, послідовності. Корисно спеціально тренувати сильних в такому роді діяльності, допомагати їм навчатися терпінню, якого їм не вистачає.

Те ж саме можна сказати і у відношенні роботи, пов'язаної із систематизацією, плануванням та перевіркою виконаного. Учитель повинен не тільки сам контролювати цих учнів при виконанні таких видів діяльності, але і спонукати їх до роботи ще самостійно. Тим більше що, як відмічають психологи, люди з сильною нервовою системою володіють необхідними вольовими якостями для того, щоб перебудувати свою роботу в потрібному напрямку. Основне завдання учителя – переконати їх в необхідності цього.

У своїй практиці при роботі з **інертними учнями** використовували такі методи: не вимагати від них термінового включення в діяльність, так як їх активність у виконанні нового виду завдань зростає поступово; пам'ятати, що вони не можуть активно працювати з різноманітними завданнями, а деякі із них взагалі відмовляються виконувати такі завдання; не вимагати швидкої зміни невдалих формулювань при усних відповідях; їм необхідний час на обдумування, так як вони у відповідях частіше слідують прийнятним стандартам, домашнім заготовкам, уникаючи імпровізації; не запитувати їх на початку уроку, так як інертні учні з великими зусиллями відхиляються від попередньої ситуації (наприклад, від справ, якими вони були зайняті на перерві); уникати ситуації, коли потрібно отримати швидко усну відповідь на неочікуване запитання; необхідно надати час на обдумування та підготовку; в момент виконання завдань не потрібно їх відволікати; не слід вимагати відповідати новий, тільки що пройдений матеріал.

Так як певні труднощі в навчанні у **рухливих дітей** обумовлені швидким загасанням активності, втрати інтересу до виконуючої діяльності (особливо якщо вона достатньо одноманітна), частими відволіканнями від роботи, вони в більшій мірі, ніж інертні, потребують постійного керівництва і контролю з боку вчителя. Їм потрібно допомогти навчитися

довільно регулювати свою діяльність, належним чином її організовувати. Корисно спеціально навчати учнів з рухливою нервовою системою умінно бути стриманими, вислуховувати до кінця вказівки вчителя. Для таких учнів необхідна терпляча увага і контроль з боку вчителя.

При здійсненні індивідуального підходу в навчально – виховному процесі враховувались нами індивідуально – типологічні особливості учнів. Індивідуальний підхід є одним із основних принципів навчання. Він розуміється, як орієнтація на індивідуально – психологічні особливості учнів, включення в роботу з ними спеціальних способів і прийомів, що відповідають їх індивідуальним особливостям.

Ми будемо вести мову про внутрішньокласну індивідуалізацію навчання. У процесі роботи виділили два різних критерії, які лежать в основі внутрішньокласної індивідуалізації: орієнтація на рівень досягнень школяра; орієнтація на процесуальні особливості його діяльності.

У розвитку дитини виділяють два рівні – актуальний і зону найближчого розвитку. Під актуальним рівнем розуміється запас знань і умінь, сформованих у дитини до моменту дослідження. Поняття “зона найближчого розвитку” визначається, як менша можливість переходу дитини від того, що він уміє робити самостійно, до того, що він уміє робити у ситуації” [7,с.248]. Навчання може бути розвиваючим лише в тому випадку, якщо воно відповідає рівням розвитку учня, а це досягається тільки за допомогою індивідуального підходу.

Здійснювати його можна різними способами, але частіше всього вчитель вибирає індивідуалізацію завдань. Слабо встигаючі одержують для самостійної роботи більш легкі задачі і справи, на долю хорошистів і відмінників випадають важчі завдання.

Педагоги школи шукають способи, якими можна було б здійснити індивідуальний підхід. Так, учителі природничих дисциплін навчають своїх учнів прийомам осмисленого логічного засвоєння предметів, використовуючи при цьому способи систематизації і укрупнення, узагальнення інформації за

допомогою “опорних сигналів”. При цьому цей метод сполучається із створенням за допомогою множини прийомів, благоприємного психологічного клімату навчання і його позитивної мотивації.

Учителі молодших класів знайшли резерви часу в навчанні для того, щоб засвоїти програму могли всі учні, навіть тугодуми. Їх метод виник у зв'язку з завданням попередити можливі труднощі і помилки дитини, які виключають її із процесу навчання та травмують її особистість. Це пошук тієї самої “соломки”, яку вчителі прагнуть підстелити на місці можливого “падіння” учня.

Індивідуальний підхід до будь-якого учня дуже важливий для того, щоб він нормально навчався і розвивався. Розкриття індивідуальності дитини створює також великі можливості для формування таланту, творчого обдарування та створення дидактичних сходинок до особистості учня.

Висновки. Дослідження показало, що створення дидактичних сходинок до особистості дитини у навчально-виховному процесі – це спосіб не тільки досить ефективної віддачі від кожного учня, стільки виявляти ту неповторну своєрідність, ту унікальність особистості, що складає головну цінність кожної людини. Індивідуальний підхід до кожного учня став важливим засобом виховання. Найбільш ефективними являються такі форми урочної та позаурочної діяльності, які і за змістом, і за притаманними їм можливостями організації пізнавального досвіду учня не повторюють один одного, а дають можливість удосконалюватись учням не тільки в інтелектуальному плані, але і в морально-вольовому. Важливо, щоб мета роботи була захоплююча, а зміст і форми – живі і різноманітні. Така діяльність дає більш сильні колективні переживання та радощі, загострює сприйняття дитиною своїх взаємовідношень з іншими людьми, відчуття того, що вона потрібна оточуючим. На основі наших багаторічних спостережень відносним стає поділ учнів на здібних і нездібних, з'являється все більше доказів того, що впливати на здібності через особистість – значить отримати новий могутній засіб їх виявлення та розвитку.

Література:

1. Сухомлинський В.О. вибрані твори в п'яти томах, т.2. К.: Радянська школа, 1976.
2. Перминова Л.М. О функциях структурно-логических схем в учебном процессе. – В. кн. : Пути совершенствования содержания образования.- М., 1977.
3. Кант И. Соч. : В шести томах, т, 6. – М., 1966.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в п'яти томах, т. 3. К.: Радянська школа, 1977.
5. Полонский В.М. Оценка знаний школьников. – М., 1981.
6. Крейстенберг П.У. Понятие целей обучения // Проблемы конкретизации целей обучения и воспитания. – Тарту, 1982.
7. Выготский Л.С. Собр. соч., т.2.- М., 1982.

О.В.Ковальська

ЗМІСТ ПРЕДМЕТІВ ЕСТЕТИЧНОГО ЦИКЛУ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ЯК ЗАСІБ ВИХОВАННЯ ЕСТЕТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ

У статті приділяється увага аналізу змісту предметів естетичного циклу (літератури, музики, образотворчого мистецтва), та його можливостей у вихованні естетичних цінностей учнів.

The article pays attention to the artistic education of schoolchildren by the means of art, as well as to analysis of subjects of aesthetic cycle. (literature, music and art).

Важливим завданням сучасної освіти нашої Незалежної Держави є формування естетичних цінностей молоді, тому в наш час проблема естетичного виховання дуже актуальна.

Саме основна школа вирішує, що буде любити і ненавидіти, чим пишатися і захоплюватися, чому радіти, а до чого ставитися з

презирством майбутньому поколінню. Кожна освітня область вносить свій внесок в формування людини, яка живе в новому тисячолітті. За результатами дослідження Комарової А.І. (4), формування світогляду не може бути закінченим, якщо не сформувалися естетичні погляди. Без естетичного світогляду виховання не може бути повним, здатним об'єктивно охопити дійсність.

В останні роки зросла увага до проблеми теорії і практики естетичного виховання, як важливого засобу формування відношення до дійсності, засобу морального та розумового виховання, тобто як засобу формування всебічно розвиненої, духовно багатой особистості.

Для визначення напрямів, підходів, методик, щодо формування естетичних цінностей учнів основної школи необхідно проаналізувати зміст предметів естетичного циклу загальноосвітньої школи та його можливості у формуванні естетичних поглядів і переконань учнів, як важливих характеристик ціннісних орієнтацій їх особистості.

Головну роль в естетичному вихованні займає мистецтво, тому що воно несе в собі естетичну суть. Особливість мистецтва, як засобу виховання полягає в тому, що в мистецтві сконцентровано творчий досвід людини, її духовний світ, почуття, смак та ідеали.

Мистецтво дуже широко та багатостороннє впливає на людину. Але якщо дитина не отримає художнього розвитку та освіти, не навчиться бачити, відчувати і розуміти прекрасне, мистецтво теж не виконає своєї виховної ролі.

В основній школі зустріч дітей з творами мистецтва відбувається головним чином на уроках художнього циклу (музика, література, образотворче мистецтво) – це предмети, які є головними в системі естетичного виховання. Саме вони впливають на формування у дітей естетичних понять, художнього смаку, естетичного відношення дітей до дійсності та мистецтва. По своїй суті предмети художнього циклу, а саме, як предмети шкільного навчання – є інтегруючими, комплексними, узагальненими.

У загальноосвітній школі викладають не мистецтво, не літературу, музику, образотворче мистецтво як такі, а учбові предмети, метою яких є всебічне виховання і розвиток школярів. Ці предмети з'єднують в собі елементи власного мистецтва, повяць, умінь і навичок, ціннісних орієнтацій особистості.

“Взагалі, - за твердженням А.В.Луначарського, - під естетичним вихованням треба розуміти не викладання якогось спрощеного дитячого мистецтва, а систематичний розвиток органів почуттів і творчих здібностей, що розширює можливості насолоджуватися красою і створювати мистецтво. Трудова і звукова освіта, позбавлена цього елемента, була б бездушна, тому що радість у житті в милуванні і в творчості є кінцева мета і праці, і науки” (5 – с.257).

Література як навчальний предмет несе в собі мистецтво художнього слова, історію літератури, літературознавства та навички літературної художньо-творчої діяльності.

Головним елементом літератури, як навчального предмету є мистецтво – твори художнього слова. У процесі занять літературою дитина: розвиває мислення, мову, уявлення; вчиться естетичному розумінню художніх творів; удосконалює навички читання. Розвиток здібностей естетичного сприймання, аналітичного і критичного мислення – найважливіші засоби щодо ефективності досягнення виховної мети. Художня література взаємодіє з усіма видами мистецтва. Вона є основою для театру та кіно, а її елементи широко використовуються в хореографії та образотворчому мистецтві.

Процес сприймання та осягнення оригінального літературного твору, на думку В.І.Чайковської (7), надає читачу естетичну насолоду, впливає на духовний світ особистості та формування її світогляду, моделей поведінки, впливає на розвиток мислення особистості та підвищує загальний рівень інтелекту людини.

Література забезпечує особистий літературний розвиток. Це дозволяє школяру бути інформованим щодо змісту основних художніх творів, розвиває вміння зіставляти та аналізувати закони суспільного життя та літературних явищ. Таке вміння

допоможе учням самостійно дати оцінку художньому твору, захистити свою позицію. Таким чином школа сприяє розвитку оригінального художнього смаку в учнів.

“Музика – мистецтво, що володіє великою силою емоційного впливу на людину. І саме тому вона може відігравати величезну роль у вихованні духовного світу дітей і юнацтва.” Саме так говорити про важливість цього предмету видатний дитячий композитор, автор програми з музики Д.Б.Кабалевський (3).

Музика – інтегрований предмет, який вивчає, власно, музичні твори, історію, теорію музики, а також формує прості навички виконавства в області співу та гри на музичних інструментах.

Цей предмет містить в собі музику, хорове виконання, як мистецтво, елементи теорії та історії музики. У зміст предмету “Музика” входить сприймання музики та хорове виконання, опанування нотної грамоти та елементів музикознавства, оволодіння навичками гра на музичних інструментах та розвиток здібностей до музичної імпровізацій. Музика впливає на психіку, на фізіологію людини. Вона може чинити на людину заспокійливу чи збуджувальну дію, викликати позитивні чи негативні емоції. Цей предмет впливає на виховання душевної емоційної чутливості, в формуванні морально-естетичних потреб та ідеалів, тобто формування всебічного розвитку особистості.

Основне місце на уроці музики займає формування слухацької музичної культури учнів, від чого залежить чи буде людина вдосконалювати свій внутрішній світ, спілкуючись з музикою (1). Не на останньому місці повинно бути хорове виконання, яке розвиває не тільки музичні здібності, але і художній смак та інші якості характеру.

Таким чином, предмет “Музика” націлений на виховання, яке забезпечує розвиток духовного багатства особистості учнів, морально-естетичний характер їх діяльності, поглядів, спонукань, переконань, а також розширенню знань, вмінь та навичок у всіх видах музичної діяльності.

Образотворче мистецтво як комплексний предмет

об'єднує в собі як пізнання самих художніх творів, так і елементи мистецтвознавства, теорія образотворчої діяльності, опанування навичок практичного зображення образотворчої грамоти і творчого самовираження (4).

“Образотворче мистецтво” – не менш важливий предмет художнього циклу основної школи. Слід мати на увазі, що цей предмет знайомить школярів не тільки з живописом, графікою, скульптурою, які складають групу образотворчих мистецтв, а також з архітектурою і декоративним мистецтвом.

Зміст предмету “Образотворче мистецтво” несе в собі одночасно сприймання та вивчення творів образотворчого мистецтва, освоєння образотворчої грамоти, розвиток творчого відношення до дійсності та дитяче художнє мистецтво.

Заняття з образотворчого мистецтва розвивають уміння бачити, спостерігати, диференціювати, аналізувати, класифікувати естетичні явища дійсності. Вони формують естетичне почуття, вміння насолоджуватися реальною дійсністю і творами мистецтва. Образотворче мистецтво розвиває у дітей вміння творчо і естетично підходити до рішення життєвих завдань.

Програма формує наступні завдання викладання образотворчого мистецтва: розвиток розуміння явищ навколишньої дійсності, формування практичних навичок художньої діяльності, систематичний і цілеспрямований розвиток спостережливого сприйняття, почуття кольору, композиційної культури, просторового мислення, фантазії та зорового уявлення, вміння відображувати в чітких образах рішення творчих завдань (ілюстрації, конструювання), виховання активного естетичного відношення до дійсності та мистецтва, вміння практично застосовувати художні здібності в процесі трудової, учбової та громадської діяльності (6).

Таким чином, головна мета образотворчого мистецтва в школі – духовно збагатити учня, навчити розуміти естетичну суть твору мистецтва, сформувати естетичну культуру учнів.

Реалізація цих завдань можлива, якщо здійснювати в процесі вивчення цих предметів систематичну роботу, щодо

естетичного виховання учнів. Успішність рішення завдань естетичного виховання в учбовому процесі засобами вивчення предметів естетичного циклу визначається тим, наскільки чітко сам учень усвідомлює виховні можливості їх змісту, може сформулювати конкретні виховні завдання та вибрати адекватні форми і методи їх реалізації, співвідносити зміст, форми і методи з можливостями, особливостями і здібностями учнів.

Література:

1. Дмитриева Л.Г., Черноивашенко И.М. Методика музыкального воспитания в школе. – М: Просвещение, 1989 – 11с.
2. Естетичне виховання в школі. – К: Радянська школа, 1985.
3. Кабалевский Д.Б. Прекрасное побуждает доброе. – М: 1973 – 141 с.
4. Комарова А.И. Естетична культура особистості. – К: Вища школа, 1988 – 11с.
5. Логинова В.И. Дошкольная педагогика. – М: 1988 – 257с.
6. Програми середньої загальноосвітньої школи. Образотворче мистецтво 5-7 класи. – К: Радянська школа – 1990.
7. Чайковская В.И. О целостности этико-эстетического воздействия литературы на молодежь. Искусство и эстетическое воспитание молодежи. – М: Наука, 1981 – 122с.

Г.І. Матукова

ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА В ПОЗААУДИТОРНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ФОРМУЮЧА ЗДОРОВОГО ОБРАЗУ ЖИТТЯ МОЛОДІ

У статті автор аналізує різноманітні форми фізичної культури колишнього та сьогоденного часу. Відмічає, що фізична культура сьогодення повинна сформувати стиль

життя сучасного студента, навчати його підтримувати необхідний стан здоров'я.

In the article author analyses the different forms of physical culture of the past and the present. The author notes that physical culture of nowadays must formulate the style of modern student, learn him to support the necessary state of health.

До числа найактуальніших проблем педагогічної науки і практики відноситься питання підвищення рівня здоров'я студентів, залучення їх до систематичної фізкультурної діяльності. Науковці В.К. Бальсевич, П.К. Дуркин, Л.І. Лубишева вважають, що майбутнє людства ХХІ століття в більшості залежить від морального і фізичного виховання молоді. Дослідники висловлюють свою думку, що головним компонентом здорового образу життя людини є його особиста фізична культура [1, 5, 9, 10]. Це частина культури людини, яка містить декілька видів фізкультурної діяльності [5, 9]. Тому особистісна фізична культура виховується у фізкультурно – спортивній діяльності [4, 5, 7, 8, 9]. Сьогодення вимагає введення нових форм позааудиторної діяльності з фізичної культури. Педагоги-новатори узагальнюють великий минулий досвід з цієї галузі і втілюють новітні форми фізичної культури в позааудиторні заняття молоді.

Про творчий підхід педагогів до організації навчального процесу з фізичного виховання свідчать матеріали преси початку ХХ століття. Екзамени, які проводилися в формі гімнастичного свята в жіночій гімназії Демідової, демонстрували нестандартні форми позааудиторної діяльності педагогів-новаторів минулого. У матеріалах хроніки було відмічено, що від цього свята “віяло” життям і здоров'ям. Педагоги-екзаменатори, болільники та самі учасники свята одержували немало позитивних емоцій від своїх виступів. В програму свята – екзамену входили: вільні вправи під музику по сокольській системі, гра в м'яч (п'ятнашки), вправи на приладах і хореографічні виступи дівчат середніх і старших класів [14].

Цікавий матеріал діяльності сільських гімназій на початку ХХ століття друкувався у журналі “Сокил”(1914р) . Про зміст фізичного виховання сільських гімназій на прикладі “Жіночої лісної гімназії в Пуще-Водиці” під Києвом. У програму гімназії входив предмет - фізична культура, яку виховували за допомогою теоретичних і практичних занять, які цілий рік проходили на свіжому повітрі. Така особлива можливість зміцнювала стан здоров'я гімназистів. В програму фізичної культури також входили свята і розваги з викладачами закладу. В цьому навчальному закладі замість спортивного залу була збудована крита площа для занять, в приміщенні якої і проходили всі заняття з фізичної культури. Керував фізичним вихованням у гімназії авторитетний спеціаліст, сподвижник А.К.Анохіна, лікар В. Крамаренко [2].

Дослідження журнальних матеріалів початку ХХ століття підтверджує, що у навчальній практиці того часу з'явилися нові форми навчання - спортивні гуртки. Ці нові для того часу форми занять організовувалися по ініціативі адміністрації, вчителів гімнастики та суспільства “Сокил”. До гуртків входили багаточисленні любителі гімнастики різного віку. Із інформації про досвід праці в навчальних закладах Москви, Харкова, Владивостока, які публікувалися на сторінках “Соколу”, можна зробити висновок, що в зміст праці таких гуртків входило проведення гімнастичних свят, організація команд з футболу, хокею і т. ін. [11, 15].

У практиці суспільних і навчальних організацій початку ХХ ст. одержали широке розповсюдження гімнастичні свята, вечори, огляди, показові виступи гімнастичних організацій, усі крупні форми проявлення фізичної культури. Ці форми виконували функцію перевірки процесу фізичного виховання у навчальних закладах, мали мету - оцінювання вмінь і навичок у молоді і були показниками стану здоров'я студентів того часу. Дані форми використовувалися як показники пропаганди фізичної культури і сприяли підвищенню масовості молоді, яка займається фізичною культурою.

З матеріалів періодики початку ХХ століття видно, що

Гімнастичні свята були великими крупномасштабними заходами, які привертали увагу всіх груп суспільства, а кількість беручих участь у гімнастичних святах перевищувала декілька сот чоловік. Наприклад, у гімнастичному святі навчальних закладів Ілєнського округу, який проходив 13-15 квітня 1911 року взяла участь молодь 23-х шкіл (20-ти чоловічих і 3-х жіночих) в кількості 493 особи. У тому році на сторінках журналу "Сокіл" у вістях із Луганська писалося, що 15 травня на площі саду Гартманівського заводу відбудеться "Сокольське свято" молоді навчальних закладів міста (чоловічих гімназій, прогімназії Гондаря і училища при заводі М.Л. Гартмана), на якому були присутні "багатотисячні" глядачі [6].

Різновиди гімнастичних свят, підкреслював журнал "Сокіл", за період 1910 -1914р. проходили у великих містах : Харкові, Казані, Астрахані. Зміст таких гімнастичних свят містив як показові виступи гімнастів, різні розваги, так і читання лекцій на тему оздоровлення. Так, на вечорі Астраханського суспільства "Сокіл" для молоді п'яти шкіл - гімназій міста (1912р.) поруч з фізичними вправами була вислухана доповідь на тему "У здоровому тілі - здорова душа", а також мали місце виступи музикантів, показові виступи танцюристів [15].

Новітні форми позааудиторної діяльності ХХІ століття повинні узагальнити досвід минулого і формувати цікаві форми занять, адаптовані до сьогоденного покоління молоді. Спираючись на сучасні педагого-психологічні дослідження, педагогам необхідно впроваджувати в практику досвід кращих працівників цієї галузі . Допомогти студентам у правильному виборі позанавчальної діяльності повинна система позааудиторних занять, яка має містити арсенал фізичних вправ, організаційних форм: змагання, конкурси, диспути, вікторини, свята , показові виступи і т. ін. Необхідно, щоб така система діяла систематично в період усього навчального року і пропонувалася студентам у вигляді суспільного заліку, який би містив набір балів за участь в спортивно-суспільній діяльності вузу. В зміст заліку студента зараховується кількість змагань, конкурсів, олімпіад, свят, у яких він брав участь, і якість його виступів

(зайняте місце) або працю в організації.

Цікавою новітньою формою теперішнього часу виділяється інноваційний вид фізичної культури – чирлідінг, підготовка груп підтримки при спортивних командах.

Дослідник С.А. Носкова, яка є президентом “Федерації Чирлідерс” Росії, підкреслює, що чирлідінг новий і цікавий вид спорту, який може суттєво вплинути на розвиток молодшої людини у психічному і соціальному аспектах. Науковець акцентує увагу на те, що теперішній день диктує зміну традиційних форм виховання фізичної культури. Головною метою цього виду спорту має бути розвинення у молодих людей орієнту на спорт, фізичну культуру, підтримання свого фізичного стану і рівня здоров'я. Такі види, як чирлідінг, зазначає автор, “окультурюють” агресивних болільників, виховують у молоді звичку до самостійних занять фізичною культурою пропонують молоді звичку до самовдосконалення. Масовий розвиток цього виду спорту як недорогого і доступного виду гімнастики, повинен увійти в кожний ВУЗ і загальноосвітню школу. Науковець підкреслює те, що масова фізична культура, історично в усі часи вважалася головною ланкою в оздоровленні нації, тому вона повинна виконувати і зараз свої обов'язки. С.А. Носкова стан молоді в Росії, вважає як дуже складний. Вона приводить показники молоді Росії (1998р.), яка займається фізичною культурою (ця цифра 8-10%), та показники молоді, яка займається фізичною культурою і спортом у економічно розвинених країнах від 40% до 60% [13].

Традиційні підходи до занять фізичною культурою в вуз треба обновлювати, залучати студентів до активної діяльності, яка б містила танок, фітнес, гімнастику, акробатику, аеробіку, пантоміму, бойові мистецтва, елементи мюзиклу.

Проводячи педагогічний експеримент зі студентами Криворізького економічного інституту КНЕУ з організації нових форм фізичної культури у позааудиторний час, ми можемо зробити висновок, що молодь зацікавила нова форма занять. Студентам I-II курсу була запропонована анкета, і встановлено, що більша кількість студентів 55 % негайно б зайнялися цим

видом діяльності, 10% ще не вирішили для себе чим би вони хотіли займатися, 30% за станом здоров'я не можуть займатися цим видом діяльності, але б хотіли зі спрощеними вправами займатися чирлідінгом і тільки 5% дали негативну відповідь.

Молоді люди прагнуть бути кращими і сильнішими, тому їх активізують нові форми навчання, які дають можливість виразити себе, показати кращий бік своєї особистості, представити у руках свої бажання, думки, ближче спілкуватися в нестандартних ситуаціях між собою.

Науковці Росії С.Б. Нарзулаєв, Е. П.Оськіна стверджують, що освіта повинна бути не тільки доступна, а також цікава, це для Росії шлях до рятунка. Тільки в навчальних закладах у студентські роки, підкреслюють автори, молода людина може розвинути свій таланти, щоб реалізувати себе потім для своєї держави і для людства в цілому. Автори вважають, що проблеми це треба вирішувати негайно. Вища школа повинна будувати нові моделі виховання фізичної культури, у широкому розумінні поняття культури [12].

Дослідники Є.Н.Гуанський, Ю.І.Турчанинова підкреслюють, що одним з важливих відкриттів минулого століття є механізм самоорганізації. Вони вважають, що на сьогоднішній день розробка вітчизняних теоретичних основ управління необхідна. Людина, підкреслюють науковці, може пробувати будувати свою освіту, самостійно ризикувати і потім відповідати за свої вчинки, тому освіта повинна бути концентрована сьогодні на особистість. Автори приводять висловлювання Канта, який визначав роль самопізнання і підкреслював, що особистість – “ це те, що людина зробить з себе” [3].

Досліджуючи питання пошуку нових форм фізичної культури і узагальнюючи досвід минулого століття, можна відкрити мету фізичної культури - вона повинна сформувати стиль життя сучасного студента. Навчити молодь міркувати над оригінально підбраною науковою інформацією - головна проблема сучасного викладача. Виховати особистість і навчити її знайти для себе необхідні укріплюючі засоби фізичної

культури – мета викладача. Навчити молодь піддержувати необхідний стан здоров'я, який вимагає сучасна економічна ситуація від майбутнього фахівця.

Література:

1. Бальсевич В.К., Лубишева Л.И. Физическая культура: молодежь и современность // Теория и практика физической культуры.- 1995.- № 4.- С. 2-4.

2. Вешке А. Новые веяния // Сокол.- 1914.- № 4-5.- С.4.

3. Гуанский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования.- М.: Издательская корпорация «Логос», 2000.- 224с.

4. Деятельностный подход в психологии: проблемы и перспективы: Сб. научных трудов / АПН СССР, НИИ общ. и пед. психол.- М.: АПН СССР, 1990.- 180с.

5. Дуркин П.К., Лебедева М.П. К проблеме воспитания личной физической культуры у школьников и студентов. // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2000.- №2.- С. 50-53.

6. Известия Сокольских Обществ // Сокол.- 1911/ 1912.- №4-5.- С. 79-89.

7. Леонтьев А.М. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975.- 304с.

8. Лотоненко А.В., Стеблецов Е.А. Физическая культура и ее виды в реальных потребностях студенческой молодежи // Теория и практика физической культуры.- 1997.- №6.- С. 26.

9. Лубишева Л.И. Концепция формирования физической культуры человека.- М.: ГЦОЛИФК, 1992.- С.10.

10. Лубишева Л.И. Современный ценностный потенциал физической культуры и спорта и пути его освоения обществом и личностью // Теория и практика физической культуры.- 1997.- №6.- С. 10-13.

11. Московское коммерческое училище М.А. Паршина // Сокол.- 1914.- №3.- С. 26.

12. Нарзулаев С.Б., Оськина Е.П. Самоорганизация в

реформе вузовского Физического воспитания // Теория и практика физической культуры. - 2001.- №9.-С. 46.

13. Носкова С.А. Чирлидинг как инновационный вид спорта в преподавании физической культуры в высшей школе // Теория и практика физической культуры. - 2002.- №6.- С.50.

14. Школьные известия // Сокол. - 1914.- №4-5.- С.11-25.

15. Школьные известия // Сокол. - 1912/1913.- №3.- С.44-80, № 6-7.- С.107-109; №8-12.- С.138.

Д.Э.Мочалов

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ

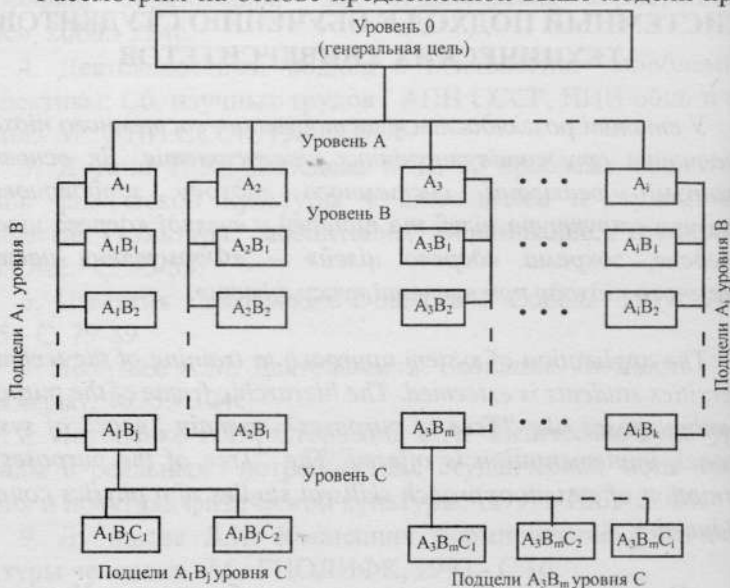
У статті розглядається застосування системного підходу до навчання студентів технічних університетів. Як основний "механізм" реалізації системного підходу запропонована ієрархічна структура цілей та підцілей у вигляді «дерева цілей». Приведене, зокрема «дерево цілей» – «Формування навичок системного підходу при вивченні курсу фізики».

The application of system approach to training of the technical universities students is esteemed. The hierarchic frame of the purposes and subpurposes like "Tree of purposes" as main "gear" of system approach implementation is offered. The "Tree of the purposes" – "Formation of system approach skills at studies of a physics course" is adduced.

Национальная доктрина развития образования Украины в XXI веке определила приоритеты государственной политики в развитии образования в частности педагогической и психологической науки [1]. В этой связи представляет интерес рассмотреть разработку эффективных организационно-педагогических и научно-методических подходов к процессу подготовки специалиста в высшей технической школе, в основу

которых положены функционально-содержательный функционально-структурный принципы системного подхода*. На рисунке 1 представлен разработанный нами фрагмент «дерева целей», моделирующего идеи системного подхода, которое состоит из следующих функционально-целевых структур: основание (корень или ствол дерева) интерпретирует генеральную цель (нулевой уровень), крупные «ветви» дерева представляют собой цели первого уровня (A_i), относительно более мелкие «ветви» образуют цели $A_i B_j$ второго рангового уровня (B_j) [2].

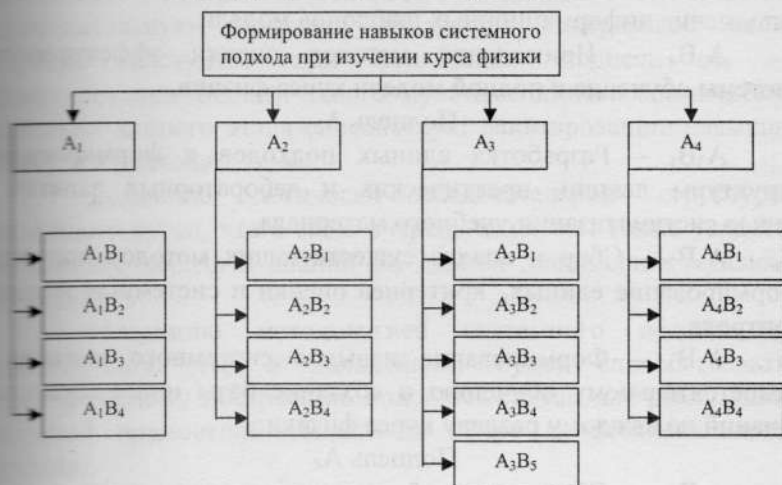
Рисунок 1 – Иерархическая структура «дерева целей». Рассмотрим на основе предложенной выше модели приме



* СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД – направление методологии научного познания и социальной практики, в основе которого лежит рассмотрение объектов как систем. Принципы системного подхода нашли применение в биологии, экологии, психологии, педагогике, кибернетике, технике, экономике, управлении и др.

разработанного «дерева целей» «Формирование навыков системного подхода при изучении курса физики» (рисунок 2) [3]:

Рисунок 2 – Дерево целей формирования навыков системного подхода при изучении курса физики



Подцель A₁

A₁B₁ – Поиск и накопление информации о существующих методах в области проектирования и анализа систем. Формирование базы знаний данной предметной области.

A₁B₂ – Анализ информации, хранящейся в базе знаний, выбор и классификация методов, применимых к созданию системы обучения курсу физики.

A₁B₃ – Декомпозиция выбранных методик и создание единого подхода к формированию навыков системного подхода в курсе физики.

A₁B₄ – Разработка методов оценивания эффективности проектируемой системы обучения и выделение основных критериев оценки.

Подцель A₂

A₂B₁ – Построение модели процесса обучения курсу физики.

A_2V_2 – Формирование предметной области в рамках изучения курса физики и создание базы знаний, хранящей учебную информацию.

A_2V_3 – Выделение структуры учебного материала и заполнение информационных шаблонов модели.

A_2V_4 – Применение методов оценки эффективности системы обучения к полной модели курса физики.

Подцель A_3

A_3V_1 – Разработка единых подходов к формированию структуры лекции, практических и лабораторных занятий с целью систематизации учебного материала.

A_3V_2 – Сбор и анализ существующих методов контроля. Формирование единых критериев оценки и системных методов контроля.

A_3V_3 – Формирование навыков системного подхода к самостоятельному обучению и создание базы индивидуальных заданий по каждому разделу курса физики.

Подцель A_4

A_4V_1 – Сбор сведений и анализ технических средств реализации модели. Выбор среднестатистической материальной части и подгонка модели в целях увеличения эффективности работы системы в вузе.

A_4V_2 – Первое приближение модели ДМК и адаптация ее в реальных условиях применения в вузе.

A_4V_3 – Выбор методов программной реализации модели и разработка программного продукта.

A_4V_4 – Создание условий применения и апробация ДМК.

Анализ соответствующих уровней (целей и подцелей) показывает как формируются навыки системного подхода. При этом логическая и модульная структура позволяет раскрыть генеральную цель по конкретным этапам ее реализации. Например уровень A , подцель A_1 – «создание комплекса фундаментальных и специальных знаний о методах системного подхода», предполагает системную организацию работы в области поиска, обработки, сортировки и классификации учебной информации. Алгоритмическое выполнение подцелей

этого уровня приводит к формированию информационной базы знаний о существующих методах в области проектирования и анализа систем, привитию навыков системного подхода при изучении курса физики. Являясь по сути первым этапом для достижения генеральной цели подцель A_1 несет подготовительную функцию. «Развязка» генеральной цели алгоритма наступает при реализации подцели A_4 – «проектирование дидактического мультимедийного комплекса». Реализация данного этапа способствует формированию навыков системного подхода:

– созданию логически-последовательной структуры лекционного курса, что в свою очередь позволяет также увидеть всю систему передачи знаний по данной дисциплине в целом («сверху») [4].

– овладению методологией системного подхода и моделирования, что в дальнейшем будет способствовать самостоятельному построению подобных систем для реализации требуемой предметной области (в сфере профессионального обучения).

– улучшению эффективности учебной работы студентов, которое обусловлено «эргономически-удобной» структурой и содержанием курса, спроектированного при помощи специальных компьютерных средств.

Таким образом, показана возможность применения системного подхода к решению научно-методических и организационно-педагогических задач в учебно-воспитательном процессе технического университета.

Литература:

1. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. К.: «Шкільний світ», 2001. – 24 с.
2. Маригодов В.К., Слободянюк А.А. Основы научных исследований: Инженерная педагогика. – Севастополь: Изд-во СевГУ, 1999. – 240с.
3. Топилина Н.В., Мочалов Д.Э. К вопросу о

формуванні навичок системного мислення. // Актуальні питання удосконалення підготовки конкурентоспроможних фахівців в нових соціально-економічних умовах. Матеріали ІХ міжнарод. Науч.-метод. Конф. 18-20 вересня 2002г. – Севастополь: Вид-во СевНТУ, 2002. – С.29-31

4. Мочалов Д.Є. Системний підхід в формуванні лекційного курсу. // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка. – Київ: ІВЦ «Політехніка», 2002. – №4 (в друку).

О.І.Дрогайцев

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

В статті визначено актуальність проблеми формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови. Розкривається сутність поняття «професійна компетентність вчителя іноземної мови» і його структурна цілісність.

Визначено педагогічні умови, які повинні бути створені для успішного формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови.

The article deals with the problem of formation of the professional competence of a future foreign language teacher. The essence of the notion "professional competence of a future foreign language teacher" and its structure have been revealed.

Pedagogical conditions which are to be created to form the professional competence of a future foreign language teacher, have been determined.

Підготувати висококваліфікованого педагога-фахівця –

найважливіше завдання сучасної вищої педагогічної школи. В постіндустріальну інформаційну епоху зростає значущість знань з різних різноманітних сфер діяльності людини. Особливої ваги набуває інформаційна освіченість, а саме володіння сучасною, сьогоденною інформацією. Ефективним засобом отримання інформації з іншомовних джерел є певний рівень володіння іноземною мовою.

На II Всеукраїнському з'їзді працівників освіти і науки Василь Кремень у своїй доповіді наголосив, що процес глобалізації в світі супроводжується надзвичайною активізацією не тільки міждержавних, а й міжлюдських стосунків. Без знайомства з досвідом інших країн, без глибинного аналізу надбань людства не може успішно розвиватися сьогодні будь-яка країна [2].

В сучасній Україні останнім часом роль знань іноземних мов зростає у зв'язку зі вступом молодшої незалежної держави до міжнародного суспільства. В багатьох урядових документах стосовно середньої і вищої освіти наголошується на модернізації навчальної системи вивчення іноземних мов. Центральною діючою особою цієї системи є особистість учителя іноземної мови. Неперевершену роль в процесі підвищення загального рівня володіння іноземними мовами у суспільстві відіграє рівень професіоналізму викладача.

Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті передбачено поступовий перехід від авторитарно-репродуктивної освіти до освіти гуманістично-інноваційного типу, а також передбачено стратегію мовної освіти, складовою якою є вивчення іноземних мов [1].

Визначені положення доводять фактичну актуальність звернення до питання професійної компетентності майбутнього вчителя, а саме майбутнього вчителя іноземної мови.

Проблема дослідження професійної компетентності вчителя, хоча й не є новою, - далека від свого остаточного розв'язання. На жаль, в педагогічній науці немає чіткого визначення сутності поняття. Дуже часто змішують поняття *компетентність* і *компетенція*, які походять від лат. *competentia*

[12; С.247], але ж, на нашу думку, вони мають бути чітко розмежовані, оскільки:

- *компетенція* – це коло питань, з яких хтось добре розуміється чи з яких окрема особа володіє знаннями, досвідом;

- *компетентність* – це володіння знаннями, які дозволяють про щось судити.

Саме *компетентність* може бути визнана як особистісна якість людини, і тому маємо говорити про те, що професійна компетентність є більш загальною педагогічною категорією ніж професійна компетенція.

Н.В. Кузьміна [7] розглядає професійну компетентність складовою структури суб'єктних якостей педагога, до якої також входять: тип спрямованості й рівень здібностей. Професійна компетентність розглядається нею як комплексне явище, тому до її складу включено:

- методична компетентність;
- спеціально-педагогічна;
- соціально-психологічна;
- диференціально-психологічна;
- аутопсихологічна.

Більшість інших науковців говорить про професійну компетенцію вчителя, а не про його професійну компетентність.

Проблемою професійної компетенції вчителя іноземної мови займалися й займаються: Ю.І. Пассов (“професійну компетенцію” розглядає модульно як “професійну культуру з позиції соціокультурного підходу”) [10]; Г.І. Вороніна (чотири рівні сформованості професійної компетенції) [3]; В.В. Сафонова (професійна компетенція – одна з цілей навчання майбутніх учителів іноземної мови) [11] та ін.

С.Ю. Ніколаєва визначає сучасні вимоги до кваліфікації вчителя іноземної мови, а саме вважає, що “кваліфікаційна характеристика – це перелік основних вимог до професійних якостей, знань і вмінь фахівця, необхідних для успішного виконання професійних обов'язків” [9; С.13].

Вона наголошує на методичному компоненті кваліфікаційної характеристики майбутнього вчителя іноземної

мова. "Професійна підготовка вчителя іноземної мови включає в себе володіння іноземною мовою як засобом усної та писемної комунікації в усіх сферах спілкування, а також як засобом педагогічної діяльності в різних умовах з урахуванням цілей навчання, вікових особливостей школярів та їх мовної підготовки" [9; С.242].

Таким чином, більшість учених, які розглядають питання професійної компетентності вчителя, звертаються саме до методологічного аспекту і якщо й говорять про інші, то лише в загальному контексті. Недостатньо уваги приділяється механізмам формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови.

Професійна підготовка вчителя будь-якого окремого предмету загальноосвітньої школи не може бути зведена лише до набуття певних знань з власне предмету.

Виходячи з положень про гуманізацію навчально-виховного процесу сучасної школи, неперевершеного значення набуває формування саме під час навчання у вищому навчальному закладі освіти особистості майбутнього вчителя. Лише всебічно розвинена, освічена особистість учителя, яка розуміє значущість психолого-педагогічних знань, спроможна здійснювати гуманістично-спрямований процес навчання і виховання.

Л.В. Кондрашова визначає, що гуманізація навчально-виховного процесу полягає в тому, щоб перетворити педагогічний процес на привабливу силу для учня, в розумінні його життя, повірити в дитину, відноситись до неї гуманно й оптимістично. Всі засоби, форми, методи шкільної роботи мають бути спрямовані на розвиток індивідуальності, унікальності особистості. Підкреслюється також роль гуманітаризації освіти, яка передбачає не просто засвоєння гуманітарних знань, а й опанування особливого способу мислення, спрямованого на усвідомлення розмаїття ситуацій, які виникають, але й бути готовим до діалогу культур, самоосвіти й самореалізації в системі нових відносин "Людина – світ" [6]. "Мета гуманітаризації полягає в збагаченні внутрішнього світу школярів, залученні їх

естетичних цінностей, спонуканні їх до морального самовдосконалення” [6; С.30].

Значні потенціальні можливості у розв’язанні окреслених питань сучасної педагогічної науки безпосередньо пов’язані з проблемою формування педагогічної компетентності майбутнього вчителя взагалі й майбутнього вчителя іноземної мови зокрема.

Професійна компетентність вчителя іноземної мови – комплексне й багаторівневе поняття. Це синтез педагогічного, психологічного, методичного, соціокультурологічного й мовного компонентів. Тому, ми вважаємо, що професійна компетентність вчителя іноземної мови – комплексна якість особистості вчителя іноземної мови, яка складається з:

- психолого-педагогічної компетентності;
- методичної;
- соціокультурологічної;
- мовної.

Психолого-педагогічна компетентність вчителя іноземної мови визначається рівнем володіння психологічними прийомами впливу на особистість учня, загально-педагогічними методами й засобами навчання, які б полегшили процес опанування такої складної шкільної дисципліни, як “Іноземна мова”, дозволили б максимально гуманно будувати особистісно-орієнтовані стосунки в системах: “Учитель – учні,” “Учитель - учень”.

Методична компетентність учителя іноземної мови – володіння спеціальними (предметними) методами, формами й прийомами навчання, які забезпечують досягнення кінцевої мети викладання іноземної мови в школі – практичного володіння вивчаємої мови.

Соціокультурологічна компетентність учителя іноземної мови – володіння знаннями з історії розвитку культури країни вивчаємої мови й України, які дозволяють стимулювати пізнавальну діяльність не лише стосовно вивчаємої мови, але й в соціокультурологічному аспекті.

Мовна компетентність учителя іноземної мови – вільне володіння мовою на теоретичному й практичному рівнях.

Особлива значущість мовної компетентності вчителя іноземної мови полягає в тому, що мова – не лише предмет і мета навчання, а й засіб навчання вивчасмої мови.

Отже, формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови має здійснюватися комплексно з урахуванням визначених напрямків протягом усього періоду навчання в педагогічному університеті і під час опанування дисциплін не тільки фахового блоку, але також психолого-педагогічного й суспільно-гуманітарного.

Зупинимося на можливостях фахових дисциплін, оскільки, як уже було визначено, мова – мета й засіб навчання іноземної мови.

Однією з провідних вимог до уроку іноземної мови є його мовленнєва спрямованість, що зумовлює провідну роль мовленнєвої діяльності в організації процесу навчання взагалі й формування окремих якостей, притаманних майбутньому вчителю іноземної мови зокрема.

Мовленнєва діяльність визначається: по-перше, як вид діяльності людини (поряд з трудовою, пізнавальною, ігровою та ін.); по-друге, один із трьох аспектів мови поряд з психологічною “мовленнєвою організацією” і “мовною системою”.

Поняття мовленнєвої діяльності як виду людської діяльності в своїх працях з психології розглядали Л.С. Виготський [4] і О.М. Леонтьєв [8]. Відповідно до цієї концепції, мовленнєва діяльність психологічно організована подібно іншим видам діяльності, а саме: з однієї сторони вона характеризується предметним мотивом, цілеспрямованістю, евристичним характером, а з іншої – складається з певної кількості послідовних фаз (орієнтування, планування, реалізація плану). Визначені фази вперше визначив Л.С. Виготський.

Мовленнєва діяльність як аспект мови – “мовний матеріал”, що включає суму окремих актів говоріння і розуміння. Таке визначення поняття мовленнєвої діяльності знаходимо в роботах Л.В. Щерби [13] (ще в 20-30 роках). З його розумінням мовленнєвої діяльності пов'язано поширене в методиці викладання іноземних мов поняття про “види мовленнєвої

діяльності” (говоріння, аудіювання, читання й письмо).

Предмет мовленнєвої діяльності – думка, засіб існування, формування і вираження думки є система мови, її фонетичні, лексичні й граматичні засоби.

Виходячи з того, що іноземна мова – мета і засіб навчання, процес формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови може бути ефективним за умови застосування розмаїття засобів мовленнєвої діяльності.

До суттєво значущих засобів мовленнєвої діяльності в процесі формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови відносимо:

- мовлення вчителя в процесі навчання;
- кероване мовлення студента (студентів) в процесі навчання;
- професійно-спрямоване говоріння, аудіювання, читання й письмо.

Розв’язання проблеми формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови залежить від ефективного впровадження в навчальний процес в педагогічному університеті виокремлених засобів мовленнєвої діяльності.

Успішність процесу формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами мовленнєвої діяльності може бути досягнута в результаті створення певних педагогічних умов, а саме:

- професіоналізації (педагогізації) змісту мовленнєвої діяльності;
- залучення студентів до активної пізнавальної діяльності в процесі підготовки й реалізації мовленнєвої діяльності;
- реалізації імітаційно-ігрового підходу в процесі організації мовленнєвої діяльності.

Професіоналізація змісту мовленнєвої діяльності дозволить включати в процес навчання більшу кількість професійно-педагогічних питань, які стануть у пригоді студентам – майбутнім учителям іноземної мови в їх подальшій професійно-педагогічній діяльності.

Залучення студентів до активної пізнавальної діяльності в процесі підготовки й реалізації мовленнєвої діяльності забезпечить формування стійкої настанови студентів на необхідність постійного підвищення власного рівня професійно-педагогічних знань, їх розширення і поновлення, а відповідно працювати над вдосконаленням своєї професійної компетентності (під час навчання в педагогічному університеті й в подальшій професійній діяльності).

“Імітаційно-ігровий підхід – методологічна спрямованість педагогічної діяльності, яка дозволяє через систему взаємопов’язаних понять імітації та гри, принципів і засобів імітаційно-ігрових дій забезпечити процес професійного становлення особистості, самоутвердження, самовираження й саморозвитку професійної індивідуальності майбутніх педагогів” [С. 10]. Визначення імітаційно-ігрового підходу введено в педагогічну науку Л.В. Кондрашовою доводить ефективність його реалізації в процесі формування професійної компетентності майбутнього вчителя взагалі й професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови зокрема.

Література:

1. Національна доктрина розвитку України у XXI столітті // Освіта України. – 2001. – № 29. – С. 4-6.
2. Освіта в Україні. Доповідь міністра освіти і науки України Василя Кременя на II Всеукраїнському з’їзді працівників освіти // Педагогічна газета. – 2001. – №10. – С. 3-5.
3. Воронина Г.И. Новые направления научно-методической работы в образовательном учреждении повышения квалификации // Языковое образование в национально-культурном наследии России: исторические традиции, современность, взгляд в будущее: Тезисы докладов к конференции. – М.: АПК и ПРО, 2001. – С. 196.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь, Собр. соч., Т.2. – М., 1982.
5. Имитационно-игровое обучение в высшей школе:

Учебное пособие / Л.В. Кондрашова, М.Г. Виевская, Л.А. Савченко. – Кривой Рог, 2001. – 194 с.

6. Кондрашова Л.В. Гуманизация учебно-воспитательного процесса школы: история, теория, поиски: Учебно-методическое пособие. – Кривой Рог, 1996. – 74 с.

7. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М. 1990.

8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М. Политиздат, 1975. – 305 с.

9. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник для вузів / Кер.кол. авторів Ніколаєва С.Ю. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.

10. Пассов Е.И. Культуросообразная модель профессиональной подготовки учителя: философия, содержание, реализация: Материалы к докладу на конференции “Языковое образование в национально-культурном наследии России: исторические традиции, современность, взгляд в будущее.” – М. АПК и ПРО, 2001. – 40 с.

11. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж. Истоки, 1996. – 237 с.

12. Словарь иностранных слов. – 18-е изд., стер. – М.: Рус. яз., 1989. – 624 с.

13. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974.

В.В.Морозов

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ДІАЛОГІЧНОГО НАВЧАННЯ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ЗАКЛАДІ

В статье представлены пути формирования готовности студентов к диалогическому обучению, даны методики

аналитического и синтетического видов обучения, задания и упражнения для усвоения приемов и навыков диалогического речевого общения.

The means of the formation of students' readiness to a dialogic training are introduced in the article. The author points out the methods of synthetic and analytic training, gives exercises for learning methods and for mastering practical skills of dialogic communication.

На основі аналізу педагогічної практики, систематичного спостереження за діяльністю студентів і викладачів, результатів діагностичного етапу дослідження, теоретичних вихідних положень з досліджуваної проблеми ми передбачали, що для успішного формування готовності до діалогічного навчання, що виступає важливою характеристикою професіоналізму сучасного педагога, необхідно сконцентрувати зусилля на реалізації у навчанні таких змістових блоків підготовки студентів:

- Особистісно-гуманітарної орієнтації;
- Системного бачення педагогічної діяльності, побудованої на принципах діалогізації її змісту;
- Формування творчої особистості засобами діяльності з предмета у формі діалогу;
- Формування рефлексивної, комунікативної й емоційної культури майбутніх педагогів;
- Розвиток здібностей до різних видів творчої й інноваційної діяльності.

Ми виходили з того, що процес формування готовності студентів до діалогічного навчання буде протікати успішно, якщо забезпечити студентам активність комунікативного процесу, різноманітність видів діалогічного спілкування, психологічний комфорт, що стимулює саморозкриття студентів у навчальному діалозі, співпрацю і співтворчість у системі "викладач-студент". Майбутні педагоги повинні опанувати методику особистісного розвитку учнів, їхньої індивідуальності, здатності до самовдосконалення і культурного самозбагачення. В особистісно-

орієнтованій системі основними освітніми процесами стають утворення смислу (О.М.Леонт'єв), розливальне навчання (С.Л.Братченко, В.М.Вєргасов, В.В.Давидов, В.І.Загвєздинський, З.І.Калмикова, Д.Б.Ельконін), педагогічна підтримка індивідуальності (Є.І.Головаха, Н.В.Паніна) і виховання, тобто турбота про духовно-моральне становлення особистості.

Ці процеси вимагають подальшого удосконалення підготовки педагогічних кадрів.

Ми схильні думати, що підготовці майбутнього вчителя як гуманної, духовної і творчої особистості, готової до діалогічного спілкування, що вільно оперує різними способами педагогічної діяльності, у тому числі і навчальним діалогом, багато в чому сприяє морально-психологічна атмосфера, інноваційні зміни, що відбуваються у педагогічному процесі. Головними принципами оновлення навчання у вищому педагогічному закладі повинно виступати культурне середовище, реалізоване у формі діалогу культур, у якому моделюється цілісний світ людських взаємин, забезпечується психологічний комфорт, духовно-моральне благополуччя і досягнення успіхів у професійному становленні майбутніх педагогів. Перебування в такому середовищі забезпечить майбутньому фахівцю не тільки комфортність, психологічну захищеність, умови для творчості в обраній професійній сфері, але й озброїть їх методикою творення виховного середовища в школі, досвідом діалогічного спілкування в системі "учитель-учень", технологією діалогу культур. У зв'язку з цим формуючий експеримент, що проходив на базі Криворізького державного педагогічного університету зі студентами різних факультетів, вирішував такі завдання:

1. Проведення корекції змістового аспекту і реалізації діалогічного підходу до організації педагогічної підготовки студентів з урахуванням пізнавальних мотивів і потреб, їхньої професійної спрямованості, характеру їхнього ставлення до діалогічного навчання; на основі особистого досвіду тих, кого навчають в умовах діалогічного спілкування;

2. Розробка й експериментальна перевірка змісту практикуму "Діалогічне навчання", тренінгів діалогічного

спілкування і системи дослідних завдань, спрямованих на набуття у студентів професійно-особистісних якостей, що забезпечують результативність діалогу в навчальному процесі.

3. Виявлення й експериментальна перевірка сукупності умов, що забезпечують результативність педагогічних дисциплін у формуванні готовності студентів до діалогічного навчання.

При розробці змістового аспекту дослідного навчання встановлювалося, що готовність студентів до діалогу культур як культури спілкування з учнями багато в чому визначається тим, як майбутній вчитель опанує теорію діалогу, методiku і технологію діалогічного навчання, наскільки його особистісні якості будуть відповідати вимогам до діалогічної діяльності і спілкування, як він оволодіє діалогічними вміннями і доможеться стійкості установки і позитивної мотивації на використання діалогу в навчальному процесі.

У дослідно-експериментальній програмі передбачалося два види навчання: аналітичного і синтетичного, котрі були спрямовані на озброєння студентів методикою і технологією навчального діалогу. Завдання полягало в тому, щоб виявити в процесі формуючого експерименту ефективність аналітичного (від поелементного складу до загального уміння) і синтетичного (цільового освоєння видів діалогу) шляхів навчання "діалогічної дидактики".

Відмінності між цими двома видами навчання наочно представлено в таблиці.

Таблиця

Особливості аналітичного і синтетичного навчання

Аналітичне навчання	Синтетичне навчання
1. Теоретична підготовка	1. Теоретична підготовка
2. Структурно-компонентний тренінг навчального діалогу	-
3. Вирішення педагогічних завдань з діалогічного навчання	-

4. Практичне проведення навчальних діалогів в імітаційній групі	2. Практичне проведення навчальних діалогів в імітаційній групі
5. Проведення уроку-діалогу	3. Проведення уроку-діалогу

У формуючому експерименті брало участь 3 групи.

I група аналітичного навчання основам навчального діалогу.

II група синтетичного навчання основам навчального діалогу.

III група – контрольна, у якій навчання основам навчального діалогу не проводилося.

Технологією дослідного навчання передбачено чотири основні етапи:

- етап обґрунтування, на якому визначалися: а) ціннісні орієнтири; б) цілі діалогічного навчання, яких треба було досягти до кінця реалізації дослідної програми; в) формальні аспекти, що стосуються контексту навчального процесу з використанням діалогу і його змісту; г) конкретні методики, завдання, тренінги, що дозволяють реалізувати поставлені цілі; д) час, місце, контингент студентів; е) методичне оснащення навчального процесу;

- етап прийняття рішення, на якому було розроблено: а) конкретну програму дослідного навчання; б) навчально-методичне забезпечення діалогічної побудови навчальних занять; в) визначено форми, методи і засоби, що дозволяють здійснити реалізацію наміченої програми;

- етап здійснення передбачав: а) конкретну організацію дослідного навчання; б) колектив безпосередніх учасників і виконавців; в) систему стимулювання комунікативно-діалогічного середовища; г) удосконалення, коректування змісту дослідних завдань; д) вибір способів реалізації дослідного матеріалу й інноваційних стратегій навчання; е) створення необхідних умов, що забезпечують результативність дослідного навчання у вирішенні поставлених завдань;

- етап освоєння, коли навчальний процес перестав

успішнішою, ніж традиційною, і розуміється як інноваційний, а стає звичним у дидактичній діяльності вищої школи, що має свої цілком визначені функції і статус.

Дидактичні аспекти дослідної роботи передбачали такі принципи:

1. Взаємозв'язок мотиву, що визначає потребу до професійного росту через перетворення себе і своєї діяльності в діалозі, з потребою оволодіти діалогічними вміннями і сформуванню високого рівня комунікативності.

2. Взаємодія, співпраця і співтворчість у навчальному процесі, побудованому на діалогічній основі.

3. Рольової перспективи та імітаційно-ігрового моделювання в навчальному процесі.

4. Самоконтроль і самокорекція діалогічних умінь і якостей особистості в процесі пошуку виходу з навмисно створених комунікативних ситуацій.

5. Комунікативності, залученості студентів у ситуації діалогічної взаємодії в навчальному процесі; постійної рефлексії і емпатії, що досягаються зворотним зв'язком через аналіз кожним учасником діалогу тих реальних результатів, яких домагається кожен студент у діалогічному навчанні.

Завдання і вправи щодо формування готовності студентів до діалогічного навчання

Мета: Розвиток професійних якостей особистості студентів, що забезпечують результативність діалогічного навчання.

Завдання 1. Дайте оцінку настрою учня. Партнером може бути ваш товариш.

а) модальність +, -, 0;

б) енергійність;

в) загальне мотиваційне тло.

Завдання 2. Передбачте реакцію школярів на ваше посилення: "Сьогодні пишемо контрольну роботу!", "Після уроків усі на прибирання території!", "Завтра їдемо на екскурсію!" і т.п.

Вправи на розвиток експресивних здібностей студентів:

1. Передайте інтонацією різну модальність фраз:

“Михайленко, завтра запросите в школу своїх батьків!”, “Ткачов, вийди з класу!”, “На це питання відповідає Семенюк!”.

2. Покажіть жестом різні змісти слів: багато - мало, добре - погано, тихіше – голосніше.

Вправи на відпрацювання умінь:

а) будувати бесіду

Складіть план бесіди на тему ... (мета – з'ясувати знання учнів з даної теми);

Виявіть думки учнів із приводу ... (мета – спонукати учасників до оцінних суджень);

Доведіть свою позицію в умовах суперечки:

- виділіть тезу й обґрунтуйте її за допомогою ряду аргументів;

- знайдіть помилки в аргументації партнера.

б) будувати діалогічний виклад (побудуйте пояснення теми за схемою: проблема, вихідні дані, варіанти вирішення, апробація варіантів вирішення з залученням думок учнів).

в) будувати спілкування з різних рольових позицій:

Учитель – батько - дитина

Учитель – дорослий – дорослий

Учитель – дитина – батько.

Завдання на проведення навчальних діалогів в імітаційній групі (як імітаційна група виступає частина студентів академічної групи. Друга частина є членами експертної комісії):

Студентам пропонується тематика навчальних діалогів:

Діалог-бесіда – “Краєзнавство і рідна природа”,

“Географічне положення України”,

“Населення СНД”.

Діалог-міркування – “Тваринний світ і екологічна проблема України”.

Діалог за практичною ситуацією – “Металургія Криворіжжя й екологія”.

Діалог-дискусія – “Економічна незалежність України й інтеграція СНД”.

Заняття в імітаційній групі ми використовували для відпрацювання різних комунікативних дій, моделей

діалогічного спілкування. Ми виходили з того, що в цей час інтерес до моделей спілкування постійно підвищується. Розробляється ряд теорій, що торкаються окремих аспектів спілкування: теорія масової комунікації, теорія діалогових комп'ютерних систем, теорія аргументації й ін. Тому в зміст підготовки вчителя до діалогічного навчання необхідно ввести комплексну теорію моделі спілкування. Майбутній педагог повинен не тільки мати чітке уявлення в теоретичному аспекті про типи діалогу, але й накопичити особистий досвід комунікативних дій і мовних жанрів. М.М.Бахтін, говорячи про "мовні жанри" стосовно до мовних дій, висловленням, порівнював їх до "відносно стійких типів висловлень". Ми у своєму дослідженні при розробці типології комунікативних дій використовували різні групи ознак, що могли служити вихідною теоретичною базою при осмисленні студентами діалогічного простору, а саме:

- сфера спілкування;
- місце, де відбувається діалог (академічна група, шкільний клас, аудиторія, батьківські збори і т.п.);
- вид практичної діяльності, частиною якої є цей діалог;
- характеристика учасників діалогу (комунікантів) і їхніх рис (індивідуально-особистісні особливості, досвід діалогічної взаємодії, ступінь активності і самостійності суджень у діалозі, ініціативність, емоційний настрій і ін.);
- хронологічний період, до якого відноситься діалог;
- тип стратегічної практичної мети кожного учасника діалогу;
- тематика діалогу;
- характер інформації, що розгортається в діалогічному тексті (узагальнююча – конкретна, пряма, евфемічна, якісна – кількісна, різна за модальністю і т.п.);
- характеристики діалогічного тексту (у словах, реченнях, часових репліках та ін.);
- композиція діалогу (схеми діалогічного тексту, що відбивають динаміку діалогічного спілкування на рівні чергування тактичних комунікативних цілей);

- мовна культура, мовна компетенція (власне лінгвістична компетенція; практична компетенція, тобто, здатність висловлюватися зв'язно, у потрібному контексті, створювати нові мовні моделі впливу на комунікантів; соціокультурна компетенція, що поєднує питання етичної відповідальності, знань про культуру і закони спілкування; стратегічна компетенція, що припускає конструювання мовних зворотів, компенсаторську стратегію при виникненні збоїв у діалогічному спілкуванні).

У запропонованих завданнях увага студентів акцентувалася на обробці базисних категорій моделей діалогічного спілкування: розумінні і вербалізації. Розуміння передбачає витяг з тексту діалогу певної сукупності знань: знання, закріплені в семантиці мови, і практичні цілі, що спрямовують використання професійних знань у поєднанні з мовними. Розуміння є складним багатофакторним процесом. Розмаїтість типів діалогу в навчальних цілях дозволяє майбутнім педагогам набути прийомів і навичок діалогічного мовного спілкування.

О.В.Ладу

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ

У статті розкриваються поняття «творчість», «здатки», «здібності», теоретичні параметри яких сприяють детальному розгляду питання формування готовності майбутніх вчителів музики до розвитку творчих здібностей учнів. Установлено, що професійне становлення фахівця більш ефективно у процесі індивідуальних занять.

In this article we analyse the notions “creativity”, “abilities” and “aptitudes”. Their theoretical parameters support the detailed study of certain aspects of future music teachers training in terms of the development of creative abilities in their pupils. It is proved that

the professional training of a specialist is more effective during individual classes.

Потреба в гуманізації освіти, висунута психологами і педагогами, вимагає приділяти велику увагу до розвитку творчих здібностей дитини, кращих її особистісних якостей. Отже, очевидною стає необхідність такої підготовки у вищих навчальних закладах, яка б забезпечувала готовність майбутніх учителів до розвитку творчого потенціалу учнів.

Формування готовності студентів є суттєвою передумовою ефективності музично-педагогічної діяльності після закінчення навчання. Ступінь сформованості готовності до професійної діяльності знаходиться у прямій залежності від характеру відношення студентів до неї, спрямованості їх професійних інтересів. Необхідно враховувати, що на формування готовності студентів впливає підготовка, яку він отримав ще до навчання у вищому закладі, та рівень розвитку музично-естетичних здібностей. Практика доводить, що викладач може навчити учня тільки тому, чим володіє сам.

Великі можливості у розвитку особистісних нахилів має індивідуальна форма проведення занять з хорового диригування, вокалу та спеціального інструменту. Перевага цієї форми – у можливості до диференціації та індивідуалізації діяльності студентів за допомогою альтернативних завдань та варіативної методики їх виконання, дотримання етапності в індивідуальному навчанні.

Індивідуальні заняття націлені систематично вирішувати завдання, які б забезпечували ефективність у формуванні готовності студентів до розвитку творчих здібностей учнів. Перш за все, завдання повинні відображати специфіку праці вчителя музики, його якостей та умінь і забезпечували б ріст професійних можливостей студентів. Вирішення цих завдань допомагає майбутнім вчителям усвідомити переваги власної індивідуальності. Процес розвитку творчих здібностей розпочинається з формування готовності студентів до діяльності, мета якої – розвиток.

Як показує багатовікова практика, найвищою цінністю є людина, отже всі виховні дії повинні бути спрямовані на розвиток індивідуальних творчих здібностей. Необхідною умовою творчого розвитку особистості є гуманні взаємовідносини між учасниками педагогічного процесу.

Так, Ш.О. Амонашвілі, говорячи про характер взаємовідносин між вчителем і дітьми, вказував на необхідність глибокого розкриття індивідуальності, внутрішнього світу дитини і залежності від цього шукає методичні шляхи його перетворення – навчання, виховання та розвитку. “Скажу вам відверто, бунтарів потрібно випускати сьогодні зі школи! Звичайно творців!” [6].

Для того, щоб ґрунтовно розглянути питання формування готовності майбутніх вчителів музики до розвитку творчих здібностей учнів у процесі індивідуальних занять, потрібно більш глибоко розкрити основні теоретичні параметри щодо цієї проблеми, а саме, визначення понять “творчість”, “задатків”, “здібностей”.

Творчість – це велике таїнство вільної душі, її особистий стан, політ фантазії, унікальні здібності бачити крізь час і простір. За словником С.І.Ожегова – це створення нових задумів і реальним втіленням культурних та матеріальних цінностей. Педагогічна енциклопедія визначає творчість, як вищу форму активної та самостійної діяльності особистості. Музична творчість передбачає створення якісно нового в будь-якій області музичного мистецтва, досягнення художнього результату, зображеного в образно – неповторній формі, суттєвої риси дійсності. Творчість передбачає наявність в особистості задатків, здібностей, мотивів, знань і умінь, завдяки яким створюється продукт, що відрізняється оригінальністю, унікальністю.

Відомий психолог П.А. Рудик визначає здібності як “психічні властивості особистості, за допомогою яких людина може успішно виконувати ту чи іншу діяльність”.[2] Крутецький В.А. вважає, що “здібності – це результат розвитку задатків. Задатки – природжені анатомо-фізіологічні особливості організму. Вони представляють з себе лише можливості, і

передумови до розвитку здібностей. Дитина, котра має задатки до розвитку музичних здібностей, буде розвиватися швидше і досягне набагато більше досягнень, чим дитина, яка не володіє певними здібностями” [3]. Але, якими б феноменальними не були задатки, поза виховання та діяльності, вони розвиватися не можуть. Підтвердження цієї думки ми знаходимо у видатного психолога Б.М. Теплова: “Здібності не можуть з’являтися поза конкретної діяльності людини”[3].

Музикальна педагогіка розглядає різні аспекти творчого розвитку учня на уроці музики. Так, Н.М. Черноіваненко описують прийоми та методи розвитку творчих здібностей в музичній діяльності, що в свою чергу позитивно впливає на сприйняття музики. Г. Рігіну, А. Садоян, Л.Горюнову приваблює питання співочої імпровізації – процесу інтуїтивного не цілком зрозумілого дітьми. Маючи на меті активізацію різноманітних творчих здібностей, деякі автори рекомендують поряд з інструментальною імпровізацією включати в заняття усні імпровізації у зв’язку з слуханням музики і доступні інструментально-творчі завдання.

Розглянемо основні компоненти творчих здібностей, які найбільш вагомо впливають на успішність особистої творчості учнів:

- захопленість;
- емоційність;
- прагнення до творчості;
- асоціативне мислення;
- допитливість;
- кмітливість;
- фантазія, уява;
- критичність мислення;
- здатність до співпраці;
- непередбачуваність творчих рішень.

На думку видатного німецького педагога, композитора, К.Орфа, музичне виховання не повинне обмежуватися розвитком слуху, ритму, слуханням музики, навчанням співу і гри на інструментах. Завдання музичного виховання - стимулювати і спрямувати творчу фантазію, вміння імпровізувати, творити у

процесі індивідуального і колективного музикування.

Результатом півстолітніх зусиль К.Орфа і його соратників Г.Кеетман стала струнка концепція відродження і виховання природної музикальності людини, організаційні форми її реалізації, знайдені і удосконалені засоби втілення педагогічного задуму.

“Власна дитяча творчість, навіть найпростіша, власні дитячі знахідки, навіть найвішні, ось що створює атмосферу радості, формує особистість, стимулює розвиток творчих здібностей” – така одна з головних ідей педагогічної концепції К. Орфа [7].

Думка про потребу в емоційному відгуку на творчий процес знаходить відображення у В.О. Сухомлинського: “Якщо дитина не бачить успіхів своєї праці, вогник жаги знання гасне... дитина втрачає віру в свої сили, ... почуття особистої гідності у нього притупляється, він зникає до думки, що ні до чого не має здібностей” [4].

Творчість виступає гарантом досягнення найвищих результатів. У підготовці майбутніх вчителів музики самостійна робота відіграє велику роль, саме з неї розпочинається пошук шляхів та засобів виконання своїх професійних функцій. Самостійне виконання завдань дає змогу викладачу бачити її труднощі, з якими зіштовхнуться окремі студенти, і своєчасно надавати їм допомогу в навчанні. Кожне досягнення, подолання труднощів сприяє формуванню готовності.

Педагогічні пошуки засобів творчого розвитку в процесі індивідуального спілкування з педагогом спонукали торкнутися нас надзвичайно важливого питання – роль інтуїції в цьому процесі. Вчені дійшли висновку, що інтуїція з точки зору логіки – це здатність усвідомлення істини шляхом прямого з'ясування її без обґрунтування за допомогою доказів. Тобто, інтуїція – це своєрідний вид психічної діяльності людини, що має певні особливості. Інтуїтивний процес відзначається відсутністю будь-яких зусиль і ускладнень.

Дуже тісно з інтуїцією пов'язаний ще один компонент творчого процесу – уява. Можна з певністю казати, що без неї

творча діяльність, вона творчо урізноманітнює навчальний процес, емоційно збагачує його, дає змогу студенту вперед почути те, що він потім буде виконувати. Саме музика неповторно і глибоко проникає у сферу почуттів, переживань і настроїв людини.

Лише реалізувавшись як повноцінна творча особистість, майбутній вчитель може позитивно впливати на становлення і розвиток творчих здібностей вихованця.

Література:

1. Поташник М.М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт. – К.: 1988.
2. Рудик П.А. Психология. – М., 1955.
3. Теплов Б.М. Избранные труды. В 2-х т., (т.1) М.: Прос., 1971.
4. Сухомлинский В.А. О воспитании. М., 1979.
5. Дмитриева Л. Детское музыкальное творчество как метод воспитания // Музыкальное воспитание в школе. вып.11 – М., 1979.
6. Педагогический поиск: составитель И.Н. Баженова. М.: Педагогика, 1990.
7. Ростовський О.Я. Методика викладання музики у початковій школі. // Навчально-методичний посібник. - К., 1995.

В.М.Сергеева

ДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ХОРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ СПІВАЦЬКИХ НАВИЧОК МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

В статті простежуються шляхи формування художніх смаків учнів загальноосвітньої школи засобами хорового співу. Розглядаються основні форми, методи і прийоми вокально-хорової роботи з дітьми шкільного віку.

In this article we study the ways of forming artistic tastes of secondary school pupils by means of choir singing. We also investigate the main forms, methods and techniques of vocal and choir work with schoolchildren.

Практичне втілення в життя ідеї про всебічний і гармонічний розвиток особистості диктує необхідність подальшого вдосконалення виховної роботи з музично-естетичного виховання школярів: озброєння їх основами музично-естетичних знань; формування естетичного ставлення до дійсності; виховання глибокої поваги до скарбниці загальнолюдської, у тому числі й вітчизняної музичної культури, розвитку здібностей, інтересу і прагнення до художньо-творчої діяльності; формування потреби до правильних естетичних поглядів і принципів; внеску елементів естетики в працю, побут, дозвілля.

Розбудова вільної української держави, що ставить за головну мету реформу всіх сфер суспільного життя, засновану на перебудові, перш за все, економіки на ринковій основі, пов'язані з впровадженням передових технологій і естетизації життєдіяльності людини, вимагає значного піднесення її загальнокультурного рівня. Практичне вирішення цих проблем повинне скласти головну запоруку того, щоб вчасно знімати фізичне, інтелектуальне й психічне переживання людей, яке ним викликане ускладненням характеру виробництва і суспільних відносин, з одного боку, і протиріччя у системі "людина - природа" та прискоренням темпів усієї її життєдіяльності, з іншого.

Важливу роль у цих процесах повинно відігравати включення людини в художньо-творчу діяльність, поступово педагогічне кероване її перетворення із пасивного споживача художніх цінностей активного їх творця. Особливого значення набуває ця робота з підростаючим поколінням, в умілому сполученні самодіяльності й ініціативи школярів, в удосконаленні планомірної роботи державних інститутів і громадських організацій. У зв'язку з цим необхідно вирішити завдання, які поставило саме життя: як, з допомогою яких

на основі яких новітніх дидактичних технологій і специфічних методів можна не тільки навчити людину звертатись у мистецтві (у тому числі й найбільш абстрактному з його різновидів - музиці), в основах художньої культури, але й перетворити її в тонкого оцінювача краси, здатного вірно, глибоко емоційно реагувати на неї, на всі форми її прояву: у мистецтві. У побуті, у галузі естетичних відношень – керуватись почуттям прекрасного в повсякденній діяльності й усвідомлено свідомісно створювати світ прекрасного.

У загальній системі формування естетичного ставлення людини до дійсності велике значення має її музичне виховання. Завдяки своєму специфічно-емоційному впливу музика може бути вираженням кінцевої єдності гуманістичних уявлень і прагнень. Сучасна музична педагогіка намагається так побудувати музичне виховання, щоб воно стало дійсним осередком творчого розвитку прикладення сил підростаючого покоління. У ролі провідної тенденції масового музичного виховання на сучасному етапі слід відзначити активізацію хорової діяльності школярів у сфері музики. Для багатьох школярів, які не навчаються в музичних школах, хорова діяльність може стати місцем безпосереднього сприйняття найбільш абстрактно, а тому досить складному з мистецтв – музики. Ні радіо, ні телебачення, ні кіно не можуть замінити потреби в живому, безпосередньому спілкуванні з музикантом – викладачем (керівником, диригентом). Єдиним засобом задоволення музичної потреби школярів стає їхня безпосередня участь у вивченні та сприйнятті творів, які вони опановують разом зі своїм педагогом. Учні вчать колективно переживати виконувану музику, так як здійснення прослуховування на людях, сумісні переживання в багато разів підсилюють і загострюють насолоду прекрасним. Хоровий спів допомагає виховати в школярів почуття колективної відповідальності, єдності. Співаючих об'єднує насамперед спільне переживання цінних за своїм змістом пісень, які хор розучує і виконує. Крім того, хоровий спів ґрунтується на задоволенні, свідомій, творчій колективній дії. Без спільного переживання художнього образу пісні не може бути виразного

виконання, ансамблю, ладу, єдиного звукового забарвлення [1].

Ще К.Д. Ушинський відзначав вплив хорової пісні, що не тільки поживляє, але і організує працю, “привертає дружин співаків до дружнього діла... Ось чому і в школі треба вводити пісню: вона кілька окремих почуттів зливає в одне сильне почуття і кілька сердець – в одне сильно відчуваюче серце” писав він.

У науково-методичній літературі з питань хорового виконавства (і взагалі художнього виконавства) стала незаперечною думка, згідно з якою успішність роботи залежить не тільки від умінь диригента (керівника) правильно трактувати ту чи іншу пісню, але в значній мірі від того, як при цьому “встановлена” психіка виконавця, як він настроєний на успішні домашні заняття [3]. Тому передова хормейстерська педагогіка настирливо шукала методи організації найбільш успішної роботи хормейстера і пройшла тернистий шлях від “анатомо-фізіологічної школи” (основи якої поклав піаніст Л.Депре), що абсолютизувала механічну роботу суглобів і м’язів, упускаючи при цьому важливість роботи центрально-нервової системи, як по суті й керує усіма рухами людини, у тому числі й тими, які необхідні при вокально-хоровому виконавстві. Ступінь контролю свідомості людини за її рухами повинен визначатись доцільністю даних рухів. Урешті-решт не те, що відчуває виконавець, а що почувають слухачі повинне визначити оцінку виконання. Рухи виконавця повинні бути не тільки вільними, але (і це головне!) доцільними. Тому слід зрозуміти друге важливе положення: щоб рухи були вільними, від них необхідно відвернути увагу. Але цього недостатньо. Найважливішим при цьому є те, куди ця увага в даний момент необхідно спрямувати?

Головна увага хориста завжди повинна бути спрямована на мету його дій. Для цього перш за все в кожному конкретному випадку необхідно з учнями з’ясувати (зрозумілою їм мовою) мету їх дій. У зв’язку з цим великий російський фізіолог І.П.Павлов писав: “Усе життя, усе його покращення, уся його культура досягається рефлексом його мети” [2], тільки рефлекс мети здатний “настроїти” в потрібному напрямку нервову

систему учня, а з допомогою неї і всю її поведінку, включаючи необхідні для хорового виконавства рухи. Спрямованість свідомості не на рухи, а на мету, за для якої вони виконуються, найважливіша передумова успіху. Щоб успішно виконати той чи інший твір, необхідно постійно про нього думати, уявляти його фізичне звучання і куруватись ним під час виконання. Цілісну увагу про той чи інший твір необхідно формувати у хористів з першого чинном у початковий період роботи, а потім – по-новому – в її кінці, тобто в період знайомства і виконавства.

До професійних навичок і вмінь, що виховуються на заняттях з хорового класу, можна віднести:

а) загальномузичні:

музична грамотність;

почуття ритму;

слух;

пам'ять;

емоційна виразність;

б) вокально-хорові:

дихання;

звукоутворення;

інтонування;

ансамбль;

дикція [4].

В останні роки під впливом практики передових педагогів, розвитку сучасної музики і поширенню різних форм музикування, музично-педагогічних ідей, значних змін зазнали погляди на методи і форми навчання хоровому співу. Не дивлячись на значну кількість існуючих навчальних посібників, на той позитивний вплив, який вони здійснили на побудову хорової педагогіки, саме наш час вимагає суттєвого вдосконалення як змісту викладання хорового співу, так і його методів.

Література:

1. Раввінов О.Г. Масова хорова робота в школі. – К.: Радянська школа, 1957. – С. 4-18.
2. Павлов И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных – Л.: Ленмедиздат, 1932. – С.270.
3. Коган Г.М. У врат майстерства. – М.: Советский композитор 1961. – С. 5.
4. Пигров К.К. Руководство хором. – М. 1964. – С.41-131.

О.В. Бондаренко

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО КРАЄЗНАВЧОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

В статтє аналізуються різні підходи к определению понятія "готовність" в психолого-педагогической літературі. Рассматриваются етапи дослідження, суцність, структурні компоненти и условия формування готовності студентів к професіональній діяльності. Дается определение понятія "готовність студентів к проведенію краєведческой роботи".

In this article different approaches to the definition of the concept "readiness" are analysed in the psycho-pedagogical literature. The investigation phases, essence, structural components and conditions of creation of the students readiness to the professional activity are considered. The definition of the concept "readiness of the students for carrying out on learning the work of local lore" is given.

Умови розвитку нашої держави вимагають рішення нових завдань, які пред'являють все більш високі вимоги до особистості й діяльності випускників вузу, їх досвіду, самостійності.

знання, знань, умінь та навичок. Тому зараз особливо гостро проблема підготовки саме таких майбутніх учителів-педагогів, які б мали високий рівень професіоналізму. Сучасні вчитель повинен уміти виховати особистість з активною життєвою позицією, яка проявляється в свідомому відношенні та любові до рідної природи, вмінні бережно відноситися до рослин і тварин, здібності сприймати і глибоко відчувати красу природи, особливо це стосується вчителів географії. У зв'язку з цим, великого значення у вирішенні цієї актуальної проблеми набуває формування готовності майбутніх учителів до краєзнавчої роботи, метою якої є усвідомлення відповідальності людини за виконання своєї біосферної функції в процесі спілкування з природою. Перш ніж з'ясувати суть і значення готовності до проведення краєзнавчої роботи визначимо, що таке "готовність".

Взагалі, проблема готовності стала об'єктом вивчення не так давно. А.Ф. Линенко виділяє декілька етапів вивчення готовності. На першому етапі (кінець XIX – початок XX) її розглядали у зв'язку з проникненням у психічні процеси людини. В цей період склалося розуміння готовності як настанови.

Другий етап – дослідження готовності як певного феномена свідомості людини до зовнішніх та внутрішніх впливів. Таке розуміння зумовлене інтенсивним дослідженням психофізіологічних механізмів регуляції та саморегуляції поведінки людей.

Третій етап вивчення цього поняття пов'язаний із дослідженнями в галузі теорії діяльності. Саме в цей період воно розглядається у зв'язку з емоційно-вольовим та інтелектуальним потенціалом особистості щодо конкретного виду діяльності. Готовність характеризується як якісний показник саморегуляції на різних рівнях проходження процесів: фізіологічному, психологічному, соціальному. Так, ця проблема інтенсивно розробляється в галузі спортивної, військової, соціальної, медичної та інженерної психології. Вивчення певних характеристик готовності сприяли створенню кількох концепцій психологічної готовності (М.І. Дяченко та Л.А. Кандилович,

Н.Д. Левітов, А.Ц. Пуні)[1].

У педагогіці дана проблема набуває свого розвитку з 70-років ХХ ст. у зв'язку з дослідженнями педагогічної діяльності (Л.В. Кондрашова, В.О. Моляко, О.Г. Мороз, В.О. Сластьонін та ін.).

Розглянемо деякі підходи, які існують у визначенні готовності в психолого-педагогічній літературі. Автори по-різному трактують психологічну готовність. Одні автори розглядають її на особистісному рівні (так, В.А. Крутецький по-готовності розуміє синтез властивостей особистості, яку визначають її придатність до діяльності), а інші – в функціональному (М.Д. Левітов, Т.А. Ільїна), тобто враховують стан психічних функцій.

У науковій літературі значна увага приділяється конкретним формам готовності. Так, у якості такої форми Д.Н. Узнадзе виділяє настанову (готовність до активності в певному напрямі, що виникає на основі взаємодії потреби в середовищі, яке впливає на людину в даний момент). Визначення готовності як настанови знаходить своє відображення і в роботі із соціальної психології (У. Томас, Ф. Знанецькі, Г. Олпорт, М. Сміт та ін.). Такі автори як А.Ц. Пуні, О.А. Чернікова, по формою готовності розуміють передстартовий стан перед спортивними змаганнями, М.І. Дяченко розглядає готовність до виконання бойової задачі, Л.С. Нерсисян – стан пильності оператора. Спільним для всіх цих поглядів є те, що поняття “готовність” ними визначається як психічний стан людини. У дослідженнях М.Д. Левітова та А.Ц. Пуні він трактується як цілісний прояв особистості, що займає проміжне місце між психічними процесами та її властивостями. Цю позицію поділяють також В.М. Мясіщев та О.Г. Ковальов. М.Д. Левітов також дав визначення психологічної готовності до діяльності в стану, що може бути тривалим і короткочасним; вказав на його залежність від індивідуальних особливостей особистості і типу вищої нервової діяльності людини, а також від умов протікання трудової діяльності.

Таким чином, готовність випускника до професійної

діяльності може виступати як важлива якість особистості і як інтегральний стан. За М.І. Дяченко й Л.А. Кандибович, стан психологічної готовності – це складна динамічна структура, сукупність інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових сфер психіки людини в їх співвідношенні із зовнішніми умовами і майбутніми задачами.

У педагогіці проблема готовності випускників педвузу розглядається в роботах таких учених: Р.І. Пенькова (до роботи керівника), Є.Г. Шаїн (до професійно-педагогічної діяльності), М.Н. Конишева (до роботи з естетичного виховання), Л.В. Кондрашова (до вчительської діяльності), Л.В. Григоренко (до самостійної діяльності), Л.О. Савченко (до організаторської діяльності), В.В. Морозов (до діалогічного навчання) та ін.

Зауважимо, що серед педагогів також немає універсальноприйнятого трактування розглядуваного нами поняття. У роботах В.О. Сластьоніна професійна готовність – це інтегральна якість особистості, початок формування якої лежить у структурі досвіду, тобто зумовлена в першу чергу знаннями, вміннями та навичками. А ядро професійної компетентності вчителя складає його психолого-педагогічна підготовка [2].

Подібне визначення дає Є.Г. Шаїн. Так, готовність випускника педагогічного вузу до професійно-педагогічної діяльності в школі розглядає як інтегральний прояв ряду властивостей особистості зі спрямованістю на педагогічну діяльність, який виражається в наявності у випускників педагогічних здібностей, суми знань, навичок та вмінь, переконань, ціннісних орієнтацій та інших моральних психологічних якостей.

Л.В. Кондрашова зауважує, що розкриваючи специфіку поняття “готовність” не можна розглядати її лише як “властивість” чи “ознаку” окремої особистості. Тому не зовсім праві ті дослідники, які при визначенні суттєвих показників готовності до педагогічної діяльності обмежуються або як характеристикою її психічного стану, або як сукупністю окремих властивостей і якостей особи. Крім того, готовність не можна зводити й лише до забезпечення визначеного “настрою” особи

працювати в обраній діяльності чи до виховання окремих якостей, до простої їх суми. Отже, морально-психологічна готовність випускника педвузу до педагогічної праці – це складне сполучення психічних особливостей та моральних якостей особистості, які становлять основу установки майбутнього вчителя на усвідомлення функцій педагогічної праці, професійної позиції, оптимальних способів діяльності, співвіднесення своїх здібностей з подоланням труднощів, які виникають при вирішенні професійних завдань та досягненні спланованих результатів [3].

Узагальнюючи різні визначення поняття “готовність”, можна зробити висновок про те, що вони не взаємовиключають одне одного, а розширюють і поглиблюють уявлення про складність і багатогранність цього поняття.

У науковій літературі крім визначень, автори вказують форми та прояви готовності, виділяють її структурні компоненти (мотиваційний, орієнтаційний, пізнавально-операційний, емоційно-вольовий, психофізіологічний і оцінюючий), називають умови формування (ідейно-виховна робота; професійно орієнтований характер навчання; розробка оптимального варіанта змісту навчання студентів у теоретичному і практичному плані та відповідність його особистісним інтересам студентів та ін.).

Професійне становлення вчителя розглядається в педагогічній літературі на таких рівнях: інтуїтивному, репродуктивному, репродуктивно-творчому, творчо-репродуктивному, творчому (В.О. Сластьонін). В основі кожного рівня лежить відповідний рівень готовності випускника педвузу до виконання своїх професійних функцій. Дослідження останніх років показали, що існує певне протиріччя між потребою у формуванні творчої особистості вчителя і традиційним характером їхньої підготовки у вищій школі. Основним недоліком цього є нездатність забезпечити ефективну діяльність випускника в сучасних умовах. І як наслідок такої підготовки знання студентів є недостатньо диференційовані, а можливість їх практичного застосування у майбутній діяльності, як правило, виявляє слабку методологічну основу і низький творчий

ментал. Тобто у багатьох випускників в основному відзначають перші два рівні професійної готовності (інтуїтивний та репродуктивний). Причину цього слід шукати в тому, що в практичній роботі вузів поки що недостатньо приділяється уваги спрямованому формуванню професійних особистих якостей майбутнього спеціаліста, що становлять основу готовності до вчительської діяльності. Дані проблеми характерні і для підготовки майбутніх учителів географії. Слід відмітити, що результати, про які йшлося вище, закономірно породжують проблеми і в їх роботі вже в школі.

Як уже було зазначено, в останній час вийшло багато праць, в яких розглядається проблема готовності студентів до різних видів педагогічної діяльності, проте питанню формування професійної готовності майбутніх учителів географії до проведення краєзнавчої роботи, на нашу думку, уваги приділено ще недостатньо. Сьогодні навчально-виховна робота вузів спрямовується на відродження народних традицій і звичаїв рідного краю, на вивчення його історії та вирішення проблем соціально-економічного розвитку. У зв'язку з цим, підготовка студентів до краєзнавчої роботи в школі набуває все більшої актуальності.

Щоб досягти значних результатів у краєзнавчій роботі в школі, майбутньому вчителю потрібно, перебуваючи ще в ролі студента, усвідомлювати не тільки її зміст, але й значення, вміти залучити учнів до активної діяльності та прищепити любов до рідної землі. Тому результати подібної роботи, на нашу думку, залежать насамперед від компетентності вчителя. Основним завданням вузу є забезпечення високого рівня професіоналізму вчителя, набуття якого можливе за умови системної підготовки. Система підготовки студентів-географів до проведення краєзнавчої роботи з учнями складається із знань з краєзнавчої тематики та основних складових професійно-педагогічної діяльності вчителя в школі та позашкільних закладах освіти, спрямованих на дослідження рідного краю; переконань, які зумовлюють потребу в реалізації підготовленості до творчої педагогічної діяльності; практичних умінь і навичок організації

та проведення краєзнавчої роботи з учнями. Важливо, щоб майбутні вчителі засвоїли не лише суму певних знань, а й набули прийомів формування й обґрунтування теоретичних поглядів та методологічних установок в учнів засобами вивчення рідної місцевості.

Таким чином, ми вважаємо, що готовність студентів до проведення краєзнавчої роботи – це синтез морфофізіологічних та психологічних особливостей майбутнього вчителя, які становлять основу професійної настанови особистості, щодо організації дослідження суспільно-територіального комплексу певної території.

А практична реалізація формування готовності майбутніх учителів до краєзнавчої роботи з учнями є достатньою нагальною сучасною проблемою, яка потребує професійного вирішення.

Література:

1. А.Ф. Линенко. Готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності // Педагогіка і психологія. – 1995. - № 1. – С. 125-132.
2. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1973. – 160 с.
3. Кондрашова Л.В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності. – К.: Вища школа, 1987. – 53 с.

Г. Є.Грибенко

СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТВОРЧОГО СТИЛЮ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

В статтє характеризується творческий стиль деятельности учителя как показатель уровня его профессионализма.

The article characterizes the creative style of teacher's activity as an index of his professionalism level.

В умовах соціально-економічних перетворень в Україні одною з найактуальніших проблем педагогічної науки та школи є розвиток творчої особистості, створення сприятливої атмосфери для розкриття усіх її здібностей, самореалізації в професійній діяльності. Творчу особистість здатен виховати тільки творчий вчитель. Без вирішення проблеми підготовки майбутніх педагогів до творчої професійної діяльності неможливо успішно виконувати соціальне замовлення.

Основою формування творчої особистості є становлення індивідуальності. О. С. Макаренко в індивідуальності бачив прояв соціальної своєрідності людини, високий рівень організації особистості. Осягаючи суспільні цінності, людина оволодіває знаннями, вміннями, еталонами відносин, які допомагають їй творчо взаємодіяти з природою та суспільством. Свідомість, духовний світ людини формується самим життям, соціальним середовищем, які впливають на неї в сукупності з вихованням. Сутність виховання – у спрямованості на інших, що є основою духовного розвитку особистості. Людина тим більше стає особистістю, чим більш убирає в себе багатство світу. Найвище виявлення своєї індивідуальності людина знаходить в творчій діяльності. Індивідуальність особистості проявляється в практичній діяльності, яка безпосередньо діє на процес становлення світогляду людини та надає йому особливі риси.

У становленні творчої індивідуальності велику роль відіграє практична діяльність, яка являє собою складну взаємодію вчителя та учня по досягненню спільної мети. У науковій літературі обґрунтована, а педагогічною практикою доведена залежність між творчістю суб'єктів творчого процесу та успішністю становлення творчого потенціалу їх особистості. Це й обумовлює одне з головних завдань підготовки вчителя – розвиток творчої індивідуальності педагога.

Творчі здібності визначають сталість потреби у творчому рішенні професійних завдань, творчий потенціал, творчі

досягнення та індивідуальний стиль творчості людини. Успіх та результативність професійної діяльності залежать від ступеня вираження творчого стилю діяльності вчителя.

Творчий стиль діяльності – це особливий педагогічний почерк вчителя, його індивідуальна манера роботи. Кажучи про стиль мають на увазі певну, якісно своєрідну, цілісну, усталену систему, комплекс способів та заходів в організації та виконанні діяльності. За Є. О. Клімовим, “стиль – це індивідуально-своєрідна система психологічних засобів, до яких свідомо чи стихійно звертається людина, з метою найкращого урівноваження своєї (типологічно-обумовленої) індивідуальності з предметними, зовнішніми умовами діяльності.” [5] Стиль організуючою основою та засобом пристосування до соціальних вимог та вимог діяльності.

Поняття “стиль” запровадив в психології Адлер, який характеризував стиль життя як певну спрямованість особистості. Стиль життя характеризується тим, яку мету ставить перед собою людина, та якими засобами вона її досягає.

На початку 50-х років учені почали досліджувати проблему сприйняття та обробки інформації з точки зору особистості і її властивостей. Пізніше ці дослідження сформувалися в окремий напрямок – дослідження когнітивного плану.

В 60-х роках з’явився новий напрямок – індивідуальний стиль діяльності. В цьому контексті розглядалися способи, заходи, манери виконання певної діяльності, найбільш зручні та звичні для окремої людини (Є. О. Клімов, В. С. Мерлін) [5;7]. В науковій літературі стали вести розмову про стилі спілкування та керівництва.

Багато хто з учених розглядають стиль в контексті єдиного цілісного утворення – стильової сфери особистості. Стиль є формою прояву особистості, певним пересіканням особистості та діяльності. Г.О. Берулава помічає, що стиль характеризує індивідуальність, а не діяльність, хоча й проявляється в ній. [1].

Принцип стильової єдності (за О.Р.Злобіною) [3] передбачає, що на різних етапах взаємодії з навколишнім світом людина використовує певні способи та засоби досягнення мети.

конкретних ситуаціях. Темперамент, здібності та інші складові особистості в діяльності виступають не самі по собі, опосередковано, а опосередковано, через її стиль. Це говорить про те, що особистість проявляється у стилі, виступаючи його внутрішньою детермінантою. А так як особистість має здатність формуватися та розвиватися, то й стилі формуються та розвиваються. Прикладом є діалектика зростання професіоналізму особистості, що призводить до удосконалення індивідуального стилю її діяльності.

Стиль педагогічної діяльності є її інтегративною характеристикою, відбиваючою стиль керування, стиль спілкування, стиль поведінки та когнітивний стиль викладання. Творчий стиль діяльності є універсальним. Він включає у себе різні компоненти, передбачаючи їх гнучке використання в різноманітних педагогічних умовах. Основою для формування творчого стилю діяльності вчителя є індивідуальні якості та особливості особистості, комунікативні якості, а також статусно-рольові і професійно-предметні характеристики й поведінково-поведінкові показники.

Серед перцептивних особливостей творчої особистості можна визначити концентрацію уваги, емоційну сприйнятливість, здатність відчувати дитину, проникати в її внутрішній світ.

Не менш важливим є також інтелектуальні особливості особистості вчителя: активність мислення, інтуїція, фантазія, образність та гнучкість думки, широкі знання.

Серед характерологічних особливостей потрібно відокремити оригінальність, цілеспрямованість, упевненість в своїх силах, ініціативність, оптимізм, дисципліну, працездатність.

Особливості мотивації творчої діяльності педагога полягають в тому, що він уявляє педагогічний процес не інакше, як постійний творчий пошук, прагне до внутрішньої узгодженості мотиваційної сфери, до усунення протиріч.

Що стосується дидактичних здібностей, творчого вчителя характеризує не просто здатність доступно та цікаво подати навчальний матеріал, але й вміння реконструювати, адаптувати його, під чим мається на увазі постійний пошук оптимального

рішення педагогічних завдань. Вчитель повинен не просто вільно володіти академічними основами свого предмета, але й стежити за відкриттями у своїй галузі, займатися дослідницькою діяльністю, розширювати свій кругозір, налагоджувати міжпредметні зв'язки, тобто вчитися разом з дітьми. Не менш важливою якістю творчого вчителя є прояв винахідливості у виборі методів та форм навчання.

Конструктивні здібності виявляються у створенні творчої атмосфери співпраці, а також в такій побудові процесу навчання, яка найвищою мірою відповідає навчальним цілям та завданням.

Важливо також досконально оволодіти організаторськими здібностями: вмінням згуртувати учнівський колектив, надихнути його в рішенні творчих завдань, а також здатністю ефективно організувати й спланувати свою власну роботу.

Зовнішньоповедінкові дії вчителя повинні стати взірцем для наслідування. Навіть при наявності високорозвинених професійних рис успіх в роботі супроводжує тільки тих вчителів, у яких розвинена загальна культура особистості. Поняття загальної культури багатогранно, воно передбачає наявність у людини розвинутого інтелекту, ерудиції, сором'язливості й такту, доброзичливість, порядність, вміння спілкуватися, а також мистецтво одягатися. Загальна культура визначає багато в чому результативність комунікаційної діяльності, яка є важливою ланкою педагогічного процесу, засобом взаємодії, співпраці й співтворчості вчителя і учня.

Для вчителя важливо стати партнером, співпрацювати з учнями під час спілкування. В. А. Кан-Калік [4] радить починаючим педагогам формувати індивідуальний стиль спілкування, починаючи з вивчення своїх особливостей особливостей. Після того потрібно працювати над подоланням негативних нашарувань у стилі спілкування. Завершальний етап – оволодіння елементами педагогічного спілкування на основі індивідуальних особливостей в реальних умовах спілкування з дітьми. Для творчого вчителя характерно вміння будувати спілкування з учнями, обов'язково враховуючи індивідуальні особливості їх особистості.

Регерозумова діяльність вчителя – важливий компонент його дидактичної взаємодії з учнями. Створення мовного та візуального контекстів складає специфіку стилю керування. Активне, емоційне мовлення вчителя дає можливість керувати й навіть маніпулювати поведінкою учнів.

Подолання моральних та емоційних бар'єрів у спілкуванні – важливий фактор формування творчого стилю вчителя. Перші враження про вчителя у дітей складаються з його мовлення, зовнішнього вигляду, стилю одягу, манер поведінки, жестів, міміки. Учні у постійному спілкуванні з викладачем створюють певне бачення образу вчителя, керуючись власними висновками у результаті пильного спостереження. Вчитель повинен навчитися свідомо й цілеспрямовано володіти своїм тілом, жестами та мімікою. Психологами відзначений зв'язок між зовнішністю та психологічними якостями особистості. Вчитель, зовнішність, поведінка й мовлення якого викликають симпатію, уявляється учням також і внутрішньо привабливим. Діти дуже чутливі та здатні безпомилково визначити моральні якості вчителя. Доброго вчителя завжди пов'язує з учнями симпатія, що основана на повазі, увазі й справедливості. Це, як виявляється, не менш важливо, чим зміст та форми проведення занять. В учителі учні шукають насамперед щирість, захопленість, різнобічні знання, що виходять за межі навчальних потреб, повагу до їх гідності.

Формування творчого стилю діяльності вчителя, як прояву його індивідуальності, неможливо без урахування особистістських характеристик, особливостей нервової системи та пошуку оптимальних шляхів творчого розвитку кожного студента. На перших етапах ця робота має навчальну, але далі – творчу спрямованість. Становлення молодих педагогів відбувається в складних проблемних, а іноді й конфліктних ситуаціях.

Від того, як майбутній вчитель буде виходити з подібних ситуацій, залежить його подальша праця, творче зростання. Аналіз і самоаналіз в навчальному процесі забезпечують механізми саморозвитку майбутніх спеціалістів, без чого неможливо сформувати творчий стиль їх діяльності. Стиль формується тільки при наявності позитивного ставлення

студентів до обраної професійної діяльності та прагнення зробити її краще.

Формування неможливе без існування деякої "форми" (образу, еталона, мети). Основна якість, що суттєво впливає на формування творчого стилю діяльності – цілісність особистості, внутрішня єдність. У людини з цілісною внутрішньою організацією домінують стратегічні цілі і завдання, чітка ієрархія мотивів, які характеризують спрямованість особистості. Процес розвитку творчої індивідуальності стає більш оптимальним, якщо основною метою майбутнього педагога стає мрія стати професіоналом. Я. Пономарьов [7] виявив зв'язок творчості з психічними якостями особистості. На його думку, в процесі творчості реалізуються творчі можливості особистості і відбувається їх розвиток; а результат творчості виявляється не тільки предметно, але й в змінюванні самого об'єкта. Керуючись розвиненим внутрішнім планом дій, майбутній вчитель асимілює нові знання, необхідні для подальшого розвитку, а також формує свої переконання, мотиви, інтереси та домагання, тобто усі ті індивідуальні особливості, без яких неможливо сформувати індивідуальний стиль творчої діяльності.

Важливою особистою якістю, що впливає на формування творчої особистості є професійна рефлексія. Це означає безперервний процес самопізнання та самоаналізу, критичного усвідомлення власної діяльності та її результатів. Формування професійної рефлексії можливо тільки в умовах практичної творчої діяльності, різноманітності відносин в педагогічному колективі, успішної адаптації студента до різних умов та вимог. Творчий учитель, який домагається високої якості навчання та виховання, не зупиняється на досягнутому, має здібність повному оцінити свої можливості; ставить перед собою нові завдання і нестандартно їх вирішує, об'єктивно оцінюючи їх результати та намічаючи нові перспективи професійного зростання.

Формування творчого стилю діяльності майбутнього педагога, як вже зазначалося, залежить від комплексу зовнішніх та внутрішніх умов, від ставлення його до предмету, процесу

результату праці. В роботі зі студентами необхідно звернути увагу на такі фактори.

По-перше, цілеспрямовано організувати формуюче середовище, центром якого є професійна творча діяльність.

По-друге, до діяльності майбутніх педагогів висувати вимоги, що відповідають рівню якісного навчання та виховання.

По-третє, проводити роботу з ознайомлення з різними практичними системами, але обов'язково з наданням можливості вибору свого власного рішення навчально-професійних завдань.

По-четверте, необхідно забезпечити своєчасну корекцію дій студента на етапі формування творчого стилю діяльності.

По-п'яте, доцільно включати майбутніх педагогів у спілкування та спільну роботу з творчими вчителями, а також знати змогу їм практично вирішувати проблеми удосконалення методик навчання й виховання.

Важливо побачити та підтримати радість перших відкриттів у педагогічній діяльності молодого вчителя. Продукти творчої діяльності студентів часто мають лише суб'єктивну новизну. Але на основі вирішення окремих творчих завдань набувається досвід творчої діяльності. Після цього особистість здатна вирішувати професійні завдання з об'єктивною новизною.

Проблема підготовки майбутніх учителів до творчої діяльності досить складна та незвичайна. Виникає питання: чи можливо навчити створювати нове, нестандартно вирішувати професійні завдання? Безпосередньо навчити творчості в звичайному розумінні слова "навчання" неможливо. Елементарні операційні компоненти творчих здібностей можна формувати, показуючи та пояснюючи, що і як робити. Для розвитку ж творчого потенціалу і передумов формування індивідуального творчого стилю необхідно ставити перед студентами завдання, для вирішення яких вони повинні знайти власні способи. Важливою умовою формування творчого стилю діяльності є створення атмосфери співтворчості, комфортного спілкування, впевненості студентів у своїх силах, творчому потенціалі власної особистості.

У стилі роботи виявляються особливості особистості, тому усі творчі вчителі дуже різні, як різноманітні й педагогічні умови в яких вони працюють. Однак усіх добрих вчителів об'єднують висока громадська відповідальність, самовіддана любов до людей, творча спрямованість. Творчість – це й діяльність, принцип пізнання, й процес, й акт самореалізації. До творчої діяльності ладна людина, яка здатна самовіддано працювати, самовдосконалюватися. Творча самореалізація, креативність – одним з механізмів психологічного захисту людини в різноманітних життєвих ситуаціях, основною характеристикою психічного здоров'я. Формувати творчий стиль діяльності можливо, лише невпинно збагачуючи себе як особистість, розширяючи кругозір, створюючи свій власний світогляд, виховуючи почуття, стосунки, усвідомлюючи та розвиваючи свої найбільш сильні й оригінальні якості, активізуючи педагогічну творчість, яка безмежна.

Література:

1. Берулава Г. А. Стиль індивідуальності: теорія і практика: Учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2001.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999.
3. Злобина Е. Г. Теоретико-методологические предпосылки исследования стиля жизни личности // Стиль жизни личности. – К., 1982.
4. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. – М.: Просвещение, 1987.
5. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности. – Казань, 1968.
6. Кондрашова Л. В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися. Учебное пособие. – М.: Изд. «Прометей» МГПИ им. В. И. Ленина, 1990.
7. Мерлин В. С. Почерк интегрального исследования

індивідуальності. – М., 1986.

8. Психология творчества / Под ред. Я. А. Пономарева. – М., 1990.

9. Решетников П. Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: Рождение мастера. – М.: Владос, 2000.

Л.В Бурман

ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ ЧЕРЕЗ ЗАЛУЧЕННЯ ЇХ ДО АКТИВНОГО НАВЧАЛЬНОГО ДІАЛОГУ

Предлагается экспериментально проверенная методика включения студентов в активный учебный диалог, обеспечивающая результативность процесса формирования диалогических умений.

The verified method of the students' inclusion into active learning dialogue providing the efficiency of dialogue skills development is suggested.

Як справедливо вважав Л.С.Виготський, формування особистості відбувається не лише засобами педагогічного впливу, а й на основі активної діяльності суб'єктів навчання, накопичення ними власного досвіду. Вважаючи вихідним положення про те, що набуття досвіду діалогічної діяльності можливе тільки у процесі її практичної реалізації, активне залучення студентів у ситуації навчального діалогу ми вважали важливою умовою результативності навчання за спеціальною програмою.

Реалізацію даної умови ми здійснювали засобами географічних дисциплін через систему завдань-вправ, завдань-ситуацій, ділових ігор, рольового та комунікативного тренінгів, які стимулювали евристичне мислення студентів, розвивали

їхню пізнавальну активність і самостійність. Активні методи запроваджувались у різноманітні форми навчальних занять, що дозволяло перебудовувати методіку їх проведення з урахуванням специфіки навчальних дисциплін і характеру діалогічного спілкування.

Основою дослідно-експериментального навчання з використанням активних методів і форм склали дискусії і навчальні діалоги. Ми виходили з того, що під час групової дискусії утворюється зворотній зв'язок, який дозволяє учасникам побачити себе у новій позиції, змінити свою поведінку відповідно до якогось нового зразка, що народився безпосередньо у момент дискусії у процесі вільного спілкування. Активізації позиції студентів сприяла їх попередня робота з підготовки дискусії, яка полягала у самостійній розробці програми навчальної дискусії та переліку її питань, визначенні критеріїв оцінки учасників і керівника дискусії, виконанні випереджувальних оригінальних завдань-вправ тощо.

Роль викладача у підготовці дискусії ми визначили як консультативно-координаційну, а його основне завдання вбачали у створенні атмосфери ширості, відкритості, довіри, тобто атмосфери, яка б сприяла вільному обміну думками в умовах конструктивно-ділового обговорення. Конструктивність обговорення забезпечувалась через дотримання правил поведінки учасників дискусії, зокрема таких: під час дискусії не відмовчуйся; будь не спостерігачем, а активним учасником розмови; говори коротко і по суті; дискутуй чесно і щиро, не спотворюй думок і висловлювань своїх товаришів; чітко і ясно висловлюй положення, які будеш захищати; пам'ятай, що кращим способом щось довести або спростувати є використання точних фактів; доводячи і спростовуючи, говори ясно, просто, чітко, точно; май мужність визнати правоту свого опонента, якщо довели помилковість твоїх суджень; говори те, що думаєш; думай, що говориш; критику починай з себе; виступ підсумовуй формулою висновки.

Функції викладача полягали у а) розробці технології включення у дискусію, яка передбачала: визначення меть

дискусії; відбір вихідного матеріалу і його трансформування у дискусійну форму; проектування завдань (запитань, ролей, дій) з врахуванням індивідуальних особливостей суб'єктів навчання; моделювання особистісно-значущої ситуації “занурення ” у проблему (створення емоційного фону, підтримання інтересу до проблеми, використання переліку питань для управління дискусією); організацію взаємодії через актуалізацію особистісних функцій; рефлексію і б) навчанні вмінню сперечатися.

Роботу керівника і кожного учасника дискусії оцінювали 2-3 експерти, відбір яких було зумовлено вимогами їх компетентності, креативності, позитивного ставлення до експертизи, відсутністю схильності до конформізму - надмірному наслідуванню авторитетів у науці, аналітичності, широти, конструктивності їх мислення, колективізму і самокритичності.

Оцінювання учасників дослідно-експериментальної роботи відбувалось відповідно до критеріїв розробленої нами шкали, яка мала 10 показників, вираженість яких могла варіюватися від 1 до 10 балів, тобто максимально можлива сума балів, яку міг набрати учасник дискусії – 100. При цьому результат нижчий від 45 балів вказував на невисоку здатність до групової роботи, а вищий від 75 – відповідно на високу. Кожен експерт оцінював роботу кожного учасника дискусії, потім визначався середній бал, результати оприлюднювались і аналізувались з метою попередження майбутніх помилок.

За результатами дослідного навчання ми дійшли висновку про те, що участь студентів у дискусіях, бесідах, діалогах підвищує швидкість їх реакції на питання співрозмовника, веде у позитивний бік рівень умінь ставити проблемні і творчі питання, оригінально інтерпретувати зміст навчального матеріалу, виявляти своє ставлення до питання, винесеного на обговорення, надавати висловлюванням оригінального емоційного забарвлення. Виходячи з цього, саме обмін думками, дискусія, діалог склали основу завдань, спрямованих на підвищення мотиваційного, комунікативного, організаторського, гностичного, креативного, емоційного,

оцінного компонентів діалогічної діяльності.

Розробка змісту таких завдань передбачала забезпечення достатньо високого, але не надмірного рівня інтелектуальних труднощів у поєднанні з атмосферою захоплення, зацікавленості студентів. Наприклад, студентам пропонували завдання: а) скласти міні-діалоги типу питання – відповідь або теза – антитеза із запропонованими термінами (розміщення продуктивних сил, територіальна структура господарства, управління, територіальна організація господарства, територіальна організація суспільства, модель економічного розвитку, нові індустріальні економічні етапність індустріалізації; тип розміщення населення, історичні фактори, географічні фактори тощо); б) скласти і розіграти в парах діалоги сократичного типу скориставшись запропонованими питаннями (Чи можна очікувати опадів, якщо видався росяний ранок? Чому влітку під деревом з густою кроною не буває роси? Чому найбільші пустелі світу розташовані вздовж 25-30° пн. ш. і пд.ш.? Чому швидкість глобальних вітрів у 40-х широтах південної півкулі значно перевищує швидкість вітрів у аналогічних широтах північної півкулі? та ін.); в) підготувати текст наукової доповіді (повідомлення) на засіданні 1/Українського географічного товариства; 2/ районного методичного об'єднання вчителів географії на вказаному викладачем тему; визначити і коротко сформулювати тему доповіді, виступ будувати як доказ задекларованої тези, виступити з доповіддю перед аудиторією; розробити систему запитань для слухачів для визначення рівня їхнього володіння науковою географічною інформацією та ін.

Активізація позиції студентів на заняттях відбувалась через включення їх у різні види навчальної діяльності – ігрову, імітаційну, пізнавальну, що зумовило використання відповідних ігрових, імітаційних та проблемно-ситуаційних методів навчання. У нашому досвіді ці методи знайшли широке застосування у методі тренінгів (ігрового, комунікативного, рольового). Зокрема, основу рольового тренінгу склали програвання рольових ситуацій і виконання завдань-вправ.

Рольові ситуації дозволяли студентам на обраному ними

дівні реалізувати можливі варіанти поведінки, формували вміння висловити вперед, побачити результати власних дій, прогнозувати їх наслідки, повірити у власні можливості і здібності. Так, виконання вправи на “сприйняття ситуації” передбачало розробку рольового сюжету за матеріалами обраної теми таким чином, щоб він дозволяв учасникам діяти, виходячи з протилежних позицій до події, яку треба відтворити. Під час програвання сюжету протягом 15-20 хв. глядачі максимально активно протоколювали хід гри, сюжет якої керівник переривав у будь-якому місці, після чого гравці залишали аудиторію. Повертались вони один за одним для того, щоб, перебуваючи у ролі, переказати як розвивався ігровий сюжет. Розповіді один одного вони не слухали, але глядачі все протоколювали, а потім колективно аналізували причини значної відмінності переказів гравців порівняно з реальними ігровими подіями. Підсумовувала ситуацію групова рефлексія, під час якої гравці доходили висновку про те, що будь-яку людину ми сприймаємо з точки зору власної позиції, тому величезного значення набуває необхідність бачення інших позицій і себе з погляду інших. Тематику рольових сюжетів стали “Обговорення демографічної ситуації у країнах, що розвиваються” (розподілялись ролі представника розвиненої країни і представників різних соціальних прошарків населення однієї з найменш розвинених країн: жителя сільської місцевості, жителя міста, жінки-демогосподарки, “бізнес-леді”, глави багатодітної сім’ї, державного службовця, відповідального за реалізацію демографічної політики і т. і.); “Створення вільних економічних зон у прикордонних районах Росії, України і Білорусії” (розподілялись ролі жителів прикордонних районів названих країн, представників офіційних Москви, Києва, Мінська, незалежних спостерігачів, експертів) тощо.

Використання вправ, побудованих у вигляді літературних сюжетів, передбачало розробку змісту діалогів і реплік дійових осіб та відображення гравцями ступеня їх розуміння тієї особистості, яку вони зображували. Зокрема учасникам пропонувалось відрекомендуватись у ролі історичної особи

(наприклад: - Я – португальський мореплавець Христофор Колумб, перебуваю на службі у іспанського короля Фердинанда та королеви Кастильської Ізабели...). Перебуваючи у ролі необхідно було відповісти на кілька запропонованих аудиторією питань.

Розвитку творчої уяви сприяло розігрування студентами рольових сюжетів під час складання, наприклад, географічної розповіді, коли ведучий вводив фразу, а учасники гри по черзі доповнювали її своїми фразами, в результаті чого створювалася сюжетна розповідь в особах. Оцінювали новизну і оригінальність образів, рольовий сюжет програвали в аудиторії.

Кожна рольова ситуація завершувалась обговоренням, аналізом і самоаналізом почутого і побаченого. Гравці визначали труднощі, які у них виникали у зв'язку з виконанням ролі та відповідність отриманого результату його попередньому образу.

Блок програвання рольових ситуацій доцільно підсумовувати завданням: самостійно відпрацюйте ті дії, які викликали у Вас найбільші утруднення при виконанні ролі.

До блоку виконання *завдань-вправ* доцільно, на наш погляд, включити завдання типу: а) прочитати географічний текст максимально голосно, на швидкість, прошепотіти і т.п.; б) дати визначення географічного терміна з різною інтонацією (радість, здивування, сорому тощо); в) двом-трьом студентам зобразити співрозмовників, відповідно виразу обличчя, рухів, оточенню яких інші учасники повинні розробити зміст бесіди на географічну тему; г) одному з студентів загадати іншому зобразити засобами пантоміми певний географічний об'єкт, явище, процес (вітер, блискавку, землетрус, виверження вулкана, процес інтеграції або диференціації і т. і.), пов'язані з темою вивчення; д) одному з членів групи після мінімальної підготовки виголосити промову на задану географічну тему; е) розподілитись на дві команди і по черзі задати суперникам питання з теми домашнього завдання. Не можна повторюватись. Виграє команда, яка задала найбільше питань і т. і.

Комунікативний тренінг ми спрямували на відпрацювання майбутніми педагогами способів поведінки в ситуаціях діалогу

з оволодіння ними вміннями, які відповідають структурним елементам діалогічної діяльності. Його зміст склали завдання: а) на оволодіння уміннями слухати і чути один одного, висловлювати і продовжувати думку співрозмовника (наприклад, учасник тримає у руках табличку з написом географічного терміну і починає складати науковий текст, який містить характеристику поняття, яке цей термін означає. Опис розвивається у будь-якому місці, а табличку передають іншому учаснику для того, щоб він продовжив роботу над текстом. Інший учасник підсумовує його логічним висновком з використанням найсуттєвіших характеристик поняття, яке висловлювали); б) на відпрацювання умінь природно діяти під час спілкування з аудиторією (наприклад, відпрацювання фрагменту початку уроку географії у 7 класі: зайти в аудиторію, привітатись, висловити на дошці тему уроку, пройти між рядами, почепити на дошку географічну карту; ті ж дії виконати зі швидкою зміною тематик, звернутись до когось з учасників комунікативної ситуації, використавшись різними системами і "пристосуваннями" висловленням, вимогою, погрозою та ін.); в) на техніку інтонування учасники тренінгу у парах виконують діалог, який містить змістову географічну інформацію, експерти підсумовують результати діалогічної діяльності; студенти підшуковують і виконують в аудиторії вірші, які містять географічні образи, експерти оцінюють і аналізують виразність мови, виявляють недоліки і недоліки; г) на відпрацювання вмінь будувати логічний переказ (наприклад, пояснення нового матеріалу будувати з урахуванням думок учасників тренінгу); д) на оволодіння ініціативою у спілкуванні (наприклад, пара учасників розподіляє ролі "ведучого" і "того, кого ведуть", завдання комунікативного лідера – активізувати мовну активність свого співрозмовника, який неохоче йде на контакт, після чого учасники міняються ролями); е) на побудову проблемної ситуації (наприклад, викладач зачитує науковий географічний текст, студенти формулюють проблему; викладач формулює навчальну проблему, студенти пропонують варіанти її вирішення).

Результативність залучення студентів до активного

навчального діалогу ми забезпечували також через використання різноманітних форм навчальних занять, зокрема лекцій, лабораторно-практичних і семінарських занять під час яких особливу увагу приділяли організації різних видів навчальної діяльності студентів, забезпеченню їхньої взаємодії спрямування на відпрацювання діалогічних дій. На кожному занятті студентів орієнтували на аналіз особливостей реалізації поставленої мети і завдань, дидактичних принципів, активних методів, використання вербальних і невербальних засобів спілкування у навчальному діалозі, активізації позитивного координування дій і висловлювань співрозмовників під час комунікативного акту.

Ми виходили з того, що такі форми, як семінари-бесіди, семінари-діалоги, семінари-конференції, лекції відкритих думок, лекції з елементами дискусії, лабораторно-практичні заняття з використанням конкурсу, гри тощо, і методи (дискусії, рольові ділові ігри, тренінги, діалоги, бесіди та ін.) сприятимуть домінуванню творчої діяльності над репродуктивним засвоєнням навчального матеріалу. Поєднання різноманітних форм і методів діалогічного навчання забезпечить включення студентів у різні види навчальної діяльності: ігрову, імітаційну, пізнавальну, що в свою чергу, дозволить створити умови для активізації позитивної діяльності студентів у діалогічній діяльності.

О.А.Пермяков, О.В.Порохненко, В.І.Марчук

САМОСТІЙНІ ЗАНЯТТЯ СТУДЕНТІВ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ І СПОРТОМ

Регулярні самостійні заняття фізичною культурою і спортом характерні для незначного числа студентів. Збільшення об'єму знань з теорії і методики фізичного виховання, прищеплювання вмінь і навиків планування свого часу дозволять підвищити інтерес студентів до самостійних занять фізичними вправами і збільшити число тих, що займаються.

Regular physical self training and going in for sports is characteristic of a small number of students. Enhancing knowledge in theory and methods of teaching physical training, transferring skills in planning students' time will enable to increase both their interest in physical self training and the number of those who go in for sports.

Навчання у вузі – тяжка і напружена розумова праця. Велике навчальне навантаження, дефіцит часу ведуть до того, що багато хто зі студентів не бувають на свіжому повітрі, у них різко знижується рухова активність. Іншими словами, сучасний студент веде малорухливий спосіб життя, більшу частину свого часу знаходиться у стані гіподинамії, що негативно відбивається на здоров'ї: артеріальному тиску, гостроті зору, роботі органів травлення, кровообігу, дихання, веде до послаблення організму, ожиріння, підвищує сприйнятливність до застудних захворювань.

У зв'язку з цим підвищується роль збереження і укріплення здоров'я, всебічного фізичного розвитку, покращення працездатності, підвищення опору організму студентів до різних захворювань і зниження втомлюваності. Важливу роль у вирішенні цих питань відіграють заняття фізичною культурою та спортом. Під час цих занять у студентів розвиваються фізичні якості: швидкість, сила, витривалість, гнучкість, спритність, що позитивно позначається на рівні фізичної підготовки і зміцненні здоров'я. Поряд з цим у них виробляються такі моральні якості, як самодисципліна, працелюбність, вміння долати труднощі, що сприяють підготовці до високопродуктивної навчальної праці.

Кількість обов'язкових навчальних занять з фізичного виховання у вузі обмежена, тому вони не можуть у повній мірі виконати дефіцит рухової активності студентів, попередити захворювання, які розвиваються на фоні постійного стомлення, нервової напруги, забезпечити повне відновлення їх розумової працездатності. Вирішенню цієї задачі сприяють самостійні заняття студентів фізичною культурою і спортом.

Самостійні заняття фізичною культурою і спортом допомагають студентам збільшити рухову активність, більш успішно оволодіти вузівською програмою з фізичного

виховання, оволодіти цілою низкою нових рухових вмінь і навичок, не включених до вузівської програми з фізичного виховання, підвищити спортивну майстерність. Поряд з цим у них виробляється звичка до регулярних занять фізичними вправами будь-якої пори дня і року.

З метою з'ясування відношення студентів до самостійних занять фізичною культурою і спортом та їх місця у структурі дозвілля нами було проведено анкетування 217 студентів музично-педагогічного факультету I-IV курсів. В анкету входили питання про основні форми заняття фізичною культурою і спортом у поза навчальний час; значущість регулярних занять фізичними вправами; мотиви, що спонукають до занять фізичними вправами; фізичні та вольові якості, необхідні для професійної діяльності та ін.

Одним із факторів, що впливають на формування у студентів інтересу до занять фізичними вправами, є, на наш погляд, глибоке знання теоретичного матеріалу та вміле застосування його на практиці. Знання основ фізичного виховання дає студенту уявлення про процеси, що відбуваються в організмі; вплив фізичного навантаження на організм людини; вміння правильно підібрати комплекс вправ для ранкової зарядки; правильно розподілити навантаження під час самостійних занять та ін. Результати опитування показали, що рівень теоретичних знань студентів дуже низький – за оцінкою самих студентів він трохи вище „3” балів за п'ятибальною шкалою. Якщо врахувати, що самооцінка буває завищеною, рівень теоретичних знань студентів насправді є ще нижчим за „3” бали. Такий рівень знань не є передумовою до успішного, творчого самовдосконалення.

Аналіз результатів дослідження показав, що значна більшість студентів має слабе здоров'я, недостатню загальну фізичну підготовку. Про це говорять наступні дані: до кінця навчального дня 82,3% опитуваних студентів зазнають нервово-емоційної втоми, 61,1% - розумової, 35,45 – загальної втоми. Таким чином, проблема фізичної підготовки, профілактики втоми стоїть дуже гостро.

Разом з тим, з усіх різноманітних форм проведення фізичної культури та спорту відводиться надто скромне місце: якщо перегляду телепередач та відеозаписів віддають перевагу 92,1%, прослуховуванню аудіо записів – 89,6%, читанню художньої літератури – 47,7%, відвідуванню дискотек – 33,3%, то заняттями фізичними вправами – 34,3% студентів. Сюди входять заняття у групах здоров'я (аеробіка, шейпінг), ігри в волейбол, баскетбол, настільний теніс та ін. Переважно даними видами фізичних вправ займаються студенти, які бажають зміцнити своє здоров'я, проте регулярно займаються лише 10,2%. Заняття спортом характерні для 4,3% студентів.

Одним з найпростіших видів фізичних вправ, що не потребують великих затрат часу, спеціально підготовленого місця, складного обладнання, є ранкова зарядка. Проте регулярно роблять ранкову зарядку лише 6,8% студентів. Головними причинами, що не дозволяють займатися ранковою зарядкою, студенти назвали наступні: „ранком немає часу” (65,1%), „немає бажання та потреби” (37,6%), „немає умов” (18,5%), „не вважаю необхідним” (8,9%).

Одна з причин, що негативно впливає на заняття фізичною культурою – невміння студентів правильно розподілити свою діяльність за часом, скласти режим дня та виконувати його. На питання „Чи є у тебе режим дня і як ти його виконуєш?” 17,2% студентів відповіли, що режим дня у них є і виконується суворо; 23,3% - режим дня у них є, але виконується іноді, час від часу; 54% студентів відповіли, що режиму дня у них немає. Таким чином, більш ніж 80% студентів, якщо і планують якісь заняття фізичними вправами, чергування навчання і відпочинку, перебування на свіжому повітрі, то виконують заплановане дуже рідко, а більше половини не роблять цього ніколи.

В той же час більшість студентів розуміють значущість занять фізичною культурою та спортом і їх вплив на організм людини. На їх думку, регулярні заняття фізичними вправами покращують фізичний стан (72,6%), підвищують працездатність (62,4%), зменшують стомлюваність (43,7%), знижують захворюваність (40,1%), покращують самопочуття та настрої

(39,6%).

Провідними мотивами занять фізичною культурою та спортом студенти (з числа тих, які займаються) назвали: зміцнити своє здоров'я (71%), підвищити рівень фізичного розвитку (68,6%), мати гарну фігуру (54,3%), досягти певного спортивного результату (4,1%).

Як ми бачимо, більшість опитуваних студентів не прагнуть до досягнення високих спортивних результатів, а у своїх заняттях фізичними вправами керуються прагненням зміцнити своє здоров'я, стати більш сильними, спритними, витривалими, мати гарну фігуру. Велику допомогу в цьому їм нададуть заняття в різних секціях оздоровчої направленості (гімнастика, аеробіка, танцювальні, спортивні та рухливі ігри, туризм (піший, водний, велосипедах), плавання, акробатика, шейпінг та ін.), а також самостійні заняття. Проте, як показало дослідження, рівень теоретичних знань студентів у області фізичного виховання досить низький. Тому неправильно складені комплекси вправ та зарядки, невірно підібрані вправи для розвитку тих чи інших фізичних якостей, інтенсивність виконання вправ можуть негативно позначитися на стані здоров'я.

Для підвищення рівня теоретичних знань студентів та формування навиків їх практичного використання необхідно виконати таку роботу. Після прочитання лекційного матеріалу закріплюється на практичних заняттях. Контрольними нормативами та тестами студенти здають відповідні теоретичні розділи. Для полегшення матеріал може бути поділений на окремі контрольні питання. З метою розширення та поглиблення знань з вивченого матеріалу студентам можуть бути дані завдання для самостійного опрацювання ряду питань даної теми з наступним написанням рефератів, конспектів, виступів з доповідями та повідомленнями. Контроль виконання консультація з питань самостійних занять у поза навчальний час здійснюється у перші 2-3 місяця щотижневе, потім – за виникненням у студентів питань.

Аналіз результатів дослідження показав, що рівень знань студентів з самостійні заняття фізичною культурою та спортом хар

незначної кількості студентів. Провідними мотивами, які спонукають юнаків та дівчат займатися фізичними вправами, є: бажання зміцнити здоров'я, підвищити рівень фізичного розвитку, мати гарну фігуру. До факторів, що негативно впливають на самостійні заняття фізичними вправами, слід віднести недостатнє знання студентами теоретичних основ фізичного виховання, невміння правильно проводити самостійні заняття (визначити його тривалість, інтенсивність, виконання вправ, їх послідовність, контроль за станом здоров'я та ін.), відсутність у більшості студентів режиму дня. Врахування цих мотивів та факторів дозволить підвищити інтерес студентів до занять самостійними фізичними вправами та, як наслідок, збільшити кількість тих, що займаються.

Література:

1. Ведмеденко Б.Ф. Теоретичні основи і практика виховання молоді засобами фізичної культури. –К., 1993. –152 с.
2. Найн А.А.. Пробма здоров'я участников образовательного процесса //Педагогика. –1998. -№6. –С. 53-57.
3. Рапопорт Л.А. Спорт в вузе: проблема организации //Теория и практика физической культуры. – 2001. -№8. –С. 16-22.
4. Троленков С.ю. Технология преподавания физической культуры в вузах //Теория и пратика физической культуры. – 2001. -№5. –С. 50-56.

В.В.Іванова

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Статья посвящена вопросу формирования творческих способностей студентов. Автор рассматривает условия

формирования творческих способностей в условиях высшей школы.

This article deals with the question of formation of students' creative abilities. The author shows the specific conditions to form students' creative abilities at schools of higher learning.

Актуальність проблеми формування готовності до творчої педагогічної діяльності вже ні в кого не викликає сумніву. Багато авторів у своїх дослідженнях зверталися до цієї теми. Як приклад можна привести роботи Л.В.Кондрашової, Ш.А.Амонашвили, Н.В.Кухарева, В.С.Решетько. Формування майбутніх педагогів якостей, властивих творчій особистості є одним з основних напрямків сучасної вищої школи. Для успішного формування готовності до творчої педагогічної діяльності як складного особистісного утворення, у навчальному процесі, необхідно визначити цілий ряд вихідних даних. Основне значення у рішенні цієї проблеми має створення необхідних умов навчання, сприятливих становленню майбутніх педагогів як творчої особистості.

Проаналізувавши дослідження різних авторів, провівши ряд експериментів у процесі дисертаційного дослідження, були визначені наступні умови, що найбільше впливають на успішність процесу формування готовності майбутніх учителів до педагогічної творчості:

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

- чітке уявлення студентами особливостей, змісту, засобів форм і методів творчої педагогічної діяльності вчителя, залучення їх у творчу діяльність професійно-педагогічної спрямованості, знання типових труднощів, що зустрічаються у творчій діяльності вчителя, і здатність вибрати оптимальні способи їхнього подолання;

- стійка потреба майбутніх педагогів у систематичній роботі над собою, подальше вдосконалення своїх творчих здібностей;

- професіоналізація підготовки студентів до творчої діяльності;
- своєчасна діагностика рівнів розвитку в майбутніх педагогів творчих здібностей і умінь організувати не тільки свою, а й діяльність своїх вихованців;
- забезпечувати здоровий клімат у групі, на факультеті, атмосферу загальної зацікавленості у виконанні творчих завдань;
- високий професіоналізм педагогів вищої школи.

На підставі виділених умов можна зробити висновок, що формування готовності до творчої педагогічної діяльності – це не тільки створення запасу професійних знань, умінь і навичок, а і формування особистісних якостей, що сприяють успішному виконанню професійних обов'язків.

Варто помітити, що успішне формування готовності до творчої педагогічної діяльності можливе тільки за допомогою безперервного, послідовного, диференційованого впливу на студентів, за умови своєчасної діагностики, єдності теорії і практики. Для досягнення максимально можливих результатів необхідно, щоб майбутній педагог усвідомив актуальність його творчої діяльності, необхідність одержання практичних навичок творчої діяльності. Іншими словами, успішне формування готовності до творчої педагогічної діяльності прямо залежить від її мотивації.

Також навчально-виховний процес має бути спрямований на створення творчої атмосфери в колективі, у результаті чого з'являється можливість проявити творчу ініціативу кожному студенту. Оптимізація педагогічного процесу здійснювалась в наступних напрямках:

- організація, планування процесу розвитку творчих здібностей студентів;
- формування мотиваційного компонента творчої діяльності;
- диференційований підхід до формування творчих здібностей студентів у залежності від початкового рівня їхньої сформованості і здібностей кожного студента;
- допомога в подоланні основних труднощів процесу

творчої діяльності;

- постановка нових творчих задач, проблематизація змісту утворення.

У першу чергу необхідно активізувати педагогічний процес у бік формування готовності до професійної творчої діяльності. Вивчення теоретичних основ творчості, особливостей педагогічної творчості, методики творчої діяльності у вищій середній школі сприяє цьому.

Для здійснення диференційованого підходу до формування готовності до творчої педагогічної діяльності необхідно провести діагностику початкового рівня сформованості творчих здібностей майбутніх педагогів. Надалі необхідно організувати процес професійного самопізнання, самооцінки, прагнення до самовдосконалення творчих здібностей на основі самодіагностики.

На нашу думку, найбільш ефективне рішення проблеми розвитку творчого мислення відбувається в процесі рішення творчих задач шляхом дидактичної гри, педагогічного тренінгу, практичних задач. Застосування учбово-пізнавальних (творчих) задач у процесі формування готовності до творчої педагогічної діяльності дозволяє створити взаємодія між студентом і викладачем таким чином, що педагог виступає як посередник між студентом і соціальним досвідом який передається в навчальному процесі. При цьому і студент, і педагог являють собою систему зі зворотним зв'язком. Педагог, постійно відслідковуючи засвоєння теоретичних знань і практичних навичок, регулює інтенсивність подачі чергової «порції» нового матеріалу.

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

У цілому діяльність за рішенням задач творчого характеру сприяє формуванню творчої спрямованості особистості студента; вивчення виступає визначальним критерієм його готовності до здійснення творчого потенціалу учнів у подальшій педагогічній діяльності.

Особливо ефективні в плані розвитку творчого мислення студентів задачі, які потребують знань, отриманих у процесі вивчення декількох тем чи розділів, вони ставлять тих, яких навчають, у ситуацію вибору, неоднозначності, а також задачі на оригінальність і ефективність мислення, творча уява.

Відзначимо, що педагогічні методи, використовувані для рішення однієї із задач дослідно-експериментальної роботи, одночасно є способами рішення інших. Так, задачі творчого характеру, що використовуються як дидактичний метод формування і розвитку педагогічного мислення і педагогічних здібностей студентів, є і способом їхньої практичної підготовки до творчої педагогічної діяльності. Даний вид навчальної роботи служить також способом формування в майбутніх учителів позитивного відношення до педагогічної творчості, сприяє інтенсивному розвитку їхньої мотиваційної сфери, особливо особистісної значимості творчої діяльності студентів.

Одним з найпростіших прикладів задач творчого характеру є математичні задачі. Рішення математичних творчих задач різної складності забезпечує активну участь усіх студентів у процесі навчання, сприяє поглибленню і закріпленню попередньо засвоєних знань, розкриває критичне, доказове і самостійне творче мислення.

Вивчення й аналіз існуючих психолого-педагогічних і методичних джерел у плані нашого дослідження показали, що творче мислення учнів виявляється в умінні аналізувати і синтезувати, порівнювати, абстрагуватися й узагальнювати, конкретизувати, тобто в умінні виконувати загальні і специфічні розумові дії і застосовувати прийоми розумової діяльності до матеріалу, що вивчається, до рішення задач, до будь-якої життєвої ситуації.

Крім рішення математичних задач, формування творчих

навичок відбувається й у процесі їх складання. Цей процес сприяє розвитку гнучкості мислення, уміння переходити з одного розряду понять до іншого. Особливу цінність для розвитку творчих здібностей представляє створення задач з декількома рішеннями і задачі, рішення яких має практичну цінність у повсякденному житті (у такий спосіб формується неадекватність мислення і мотивація творчої діяльності). Застосування перерахованих вище завдань дало можливість констатувати підвищення інтересу майбутніх учителів до педагогічної творчості, розвиток самостійності їхнього мислення, посилення прагнення до саморозвитку. Збільшилася також "чутливість" студентів до педагогічних проблем.

Для успішного здійснення майбутнім педагогом роботи з розвитку творчих здібностей принципово важливо активне освоєння їм визначеного додаткового теоретичного матеріалу, оволодіння відповідними професійно значимими вміннями в зазначеній сфері педагогічної діяльності.

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

Практична реалізація отриманих навичок і знань, а також їхня самооцінка відбувається в процесі педагогічних ігор під час проведення практичних занять з предметів, участь у НИРС, наукових кружках. Найвищою стадією практичної творчої педагогічної діяльності студентів є педагогічна практика. Під час її проведення майбутні педагоги прилучаються до безпосередньої роботи з розвитку творчого потенціалу учнів (розробка й апробація комплекту творчих завдань для школярів, розвиток їхніх творчих здібностей, діагностика рівня розвитку творчої активності учнів).

Треба зазначити, що процес формування готовності до творчої педагогічної діяльності повинний охоплювати весь період навчання у вузі. На кожному етапі експерименту студенти здобували досвід творчої діяльності з урахуванням зростання її

здатності. Процес формування творчих здібностей студентів складається з декількох етапів: від освоєння теоретичного матеріалу до практичної реалізації отриманих навичок під час проходження педагогічної практики.

І. Михайліченко

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПРАЦІВНИКІВ ОРГАНІВ ВНУТРІШНІХ СПРАВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті розглядаються теоретичні засади соціалізації працівників органів внутрішніх справ як чинника формування професійної культури.

The theoretical bases of socialization of workman's of organs of internal deals are considered in article as factor of shaping the professional culture.

В умовах демократизації українського суспільства та будови незалежної держави актуальним є питання про організацію роботи органів внутрішніх справ (ОВС) по забезпеченню правопорядку та громадської безпеки, а також перегляд її форм та методів. У цих умовах значна увага зосереджується на стратегічних напрямках удосконалення кадрової роботи, а саме – якості добору кадрів та професійної якості працівників ОВС.

Безумовно, перехід від виконання карально-репресивних функцій до стратегії соціального партнерства з громадськістю означає значне розширення соціальних функцій та змісту роботи органів охорони правопорядку, що ставить нові вимоги до рівня розвитку особистості працівника ОВС, його соціальної зрілості, соціальної та професійної компетентності, загальної та професійної культури. Крім того, реалізація принципу гуманізму в системі професійної освіти вимагає значної уваги до проблеми

соціальної та професійної самореалізації працівників ОВС, пов'язано з особливостями їхньої соціалізації. Відтак, актуальним є завдання вдосконалення науково-педагогічного та методичного забезпечення діяльності органів професійної освіти в системі ОВС.

Наразі слід враховувати можливості професійної підготовки в структурі ОВС, основними завданнями якої є:

- оволодіння необхідними знаннями і спеціальними навичками для

успішного виконання обов'язків по охороні громадського порядку і боротьбі зі злочинністю та інших оперативних завдань.

- підвищення професіоналізму працівників органів внутрішніх справ; шляхом удосконалення спеціальних навичок

- зміцнення зв'язків з населенням, забезпечення працівниками міліції прав людини в ході виконання ними службових обов'язків, підвищення рівня загальної культури рядового та начальницького складу;

- розвиток у працівників органів внутрішніх справ особистих високих моральних якостей, патріотизму, відповідальності, здатності до ініціативних дій, сумлінного виконання професійного обов'язку (5, с.22-23).

Начальницький склад ОВС, як правило, отримує вищу чи середню спеціальну професійну освіту у вищих та середніх навчальних закладах МВС, хоча приблизно 3-5% керівного складу такої підготовки не має. Рядовий склад ОВС отримує лише початкову підготовку на базі професійної підготовки, головна увага приділяється формуванню основ професійно-необхідних знань та вмінь. У цих умовах реальними засобами формування професіоналізму і рядового, і начальницького складу ОВС є службова підготовка та практична діяльність. Отже, враховуючи нові вимоги до якості: підготовки фахівців нагальною є потреба педагогізації як соціального оточення, так і професійної діяльності працівників ОВС, тобто розгляду процесу службової підготовки в контексті соціалізації та формування професійної культури правоохоронців.

Теоретичним підґрунтям розгляду впливу професійної

культури на розвиток особистості фахівця, її професійне становлення та соціалізацію, на нашу думку, можуть слугувати положення теорії Л.С.Виготського, Е.В.Ільєнкова, В.В.Давидова, а саме:

- 1) основою психічного розвитку людини є якісна зміна соціальної ситуації її життя або діяльності;
- 2) загальними моментами психічного розвитку людини слугують її навчання та виховання;
- 3) психічні новоутворення, які виникають у людини, вихідні від інтеріоризації вихідної форми її діяльності;
- 4) суттєва роль у процесі інтеріоризації належить різноманітним знаково-символічним системам, які виникають в історії культури;
- 5) важливе значення в діяльності і свідомості людини мають її інтелект та емоції, які перебувають у внутрішній єдності (2, с.133).

Л.С.Виготський вважав, що виховати іншого взагалі не можна. Єдиним вихователем може бути лише власний досвід особистості, що здобувається в процесі особистої діяльності. Отже, суб'єкт виховання врешті-решт лише завдяки власним зусиллям стає особистістю, соціалізується. Відомий філософ М.К. Мамардашвілі з цього приводу пише: "Людині дуже важливо, щоб щастя, як і нещастя, було результатом його власних дій, а не випадали їй з таємничої, містичної данини слухняності"(4, с.62). Отже, якщо головним способом діяльності для працівника ОВС є професійна діяльність, то середовищем, де відбувається символічне виховання (і процес професійного самоздійснення) є професійна соціальна група.

Слід зауважити, що одним з типових визначень соціалізації є процес сприйняття індивідом групових норм: "прийняття особистістю переконань, цінностей і норм вищого або нижчого статусу, характерних для груп, членства в яких особистість домагається" (3, с.144).

У процесі соціалізації індивід готується до відповідних вимог і очікувань інших членів суспільства в широкому діапазоні можливих життєвих ситуацій. Соціалізація містить в собі набір

агентів та механізмів, завдяки яким забезпечується соціальна схвалені поведінка і норми моралі.

Слід зауважити, що особливістю соціалізації працівників ОВС є те, що процес професійного самоздійснення розпочинається в достатньо зрілому віці (мінімум у 18 – 20 років, а в багатьох випадках і значно пізніше), коли людина вже володіє достатнім соціальним досвідом, певним рівнем соціальної зрілості (наявність достатнього рівня загальної освіти, розвитку духовної культури, володіння комунікативними вміннями, спеціальні знання з різних галузей тощо). Зауважимо, що це соціальною зрілістю В.В.Радул розуміє “стан особистості, що виникає як результат досягнення рівня розвиненості, при якому формуються соціальні якості, які в своїй сукупності найповніше виявляють соціальну сутність самої особистості”(с. 6).

Але соціальний статус працівника органів охорони правопорядку, умови нової соціальної групи та соціальної діяльності вимагають іншого рівня соціальної зрілості – соціально-професійної. У цьому контексті доречно звернутися до ідей американського дослідника Т.Парсонса в контексті розгляду соціалізації як процесу інтеграції індивіда в соціальну систему шляхом навчання соціальним ролям через інтернаціоналізацію загальноприйнятих норм, засвоєння загальних цінностей та засвоєння реквізиту орієнтацій (професійних). Крім того, цінними є думки про те, що соціалізація пов’язана з адаптивними процесами, та про встановлення соціальних зв’язків як одного з механізмів соціалізації(3, с. 145).

Відтак, процес соціалізації працівників ОВС слід розглядати як процес адаптації до нового безпосереднього соціального оточення, яке має свої норми, цілі, установки і цінності. В.А.Афанасьєв вважає, що “кожна особистість живе і розвивається як в умовах даного загального соціального середовища (суспільства в цілому), так і в умовах “мікросередовища”, тобто свого оточення. Цілком ймовірно, що це “мікросередовище” і є тією призмою, через яку заломлюється вплив на особистість загального соціального середовища” (1, с. 11).

Отже, працівник ОВС не лише застосовує свій суспільно-набутий досвід, але за допомогою нього робить своїм особистісним досягненням ту чи іншу частину як культурного, культурно-історичного досвіду, так і надбань своєї соціальної (професійної) групи.

Людина – істота суспільна, а оскільки головною формою організації суспільства є культура, процес соціалізації можна представити як надбання культурного досвіду, або залучення до культури.

Слід зауважити, що існує багато визначень поняття "культура". Найповніше, на нашу думку, визначення культури дає Е.Тейлор: "Культура в широкому сенсі складається у своєму цілому із знань, вірувань, мистецтва, моральності, законів, звичаїв і деяких інших здібностей і звичок, засвоєних людиною, як членом суспільства"(9, с.18). У педагогічній соціології культура розглядається перш за все як поняття колективне. Це – сукупність для даного колективу ідеї, цінності та правила поведінки. Саме за їх допомогою формується колективна солідарність (соціальна спільність – працівники ОВС) – як основа діяльності.

Якщо скористатися концептуальною схемою систем соціальної дії Т.Парсонса, то соціальний рівень культури можна розглядати як такий, що складається з наступних компонентів: систем виробництва та відтворення культурних зразків, систем соціокультурної презентації (механізму обміну лояльностями між членами колективу), системи соціокультурної регуляції (механізми підтримання нормативного порядку і зняття напруги між членами колективу).

Процес соціалізації охоплює всі можливості прилучення людини до культури, виховання і навчання, за допомогою яких вона набуває соціальної природи й здатності брати участь у соціальному житті. Соціалізація як складний, діалектичний і цілісний процес розвитку і саморозвитку постає в єдності двох суперечливих сторін. Не засвоївши умов середовища, не утвердившись в ньому, не можна активно впливати на нього. Водночас засвоїти соціальний досвід не можливо без

індивідуальної активності самої людини у різних сферах діяльності. Важливо зазначити, що соціалізація – не одноразовий чи короткочасний акт, вона триває безперервно під впливом умов життя, що постійно змінюються. Відтак, не тільки перехід з професійної групи працівників ОВС, але і зміни специфіки професійної діяльності, службове і фахове зростання, зміни соціального статусу в межах соціальної групи вимагають подальшої соціалізації та досягнення правоохоронцями нового рівня соціальної зрілості.

Слід відзначити, що в наш час учені розрізняють культуру як описове поняття і як поняття, що пояснює. У першому випадку під культурою розуміють історично виниклі селективні процеси, котрі спрямовують дії та реакції людей за допомогою внутрішніх та зовнішніх стимулів. Культура як пояснювальне поняття відноситься тільки до поведінки людини, яка належить до певного суспільства.

Сучасне суспільство створило велике поле можливостей у вигляді надбань різних культур, їх діалогу. В межах цього поля існує велика кількість субкультур, які окрім трансляції загальних норм і цінностей, притаманних культурі в цілому, мають свої специфічні функції та культурні традиції. До поняття субкультури слід, на нашу думку, віднести і категорію “професійна культура працівників ОВС”.

Відтак, враховуючи вищенаведене розуміння двовимірності культури, ми повинні констатувати наявність “об’єктивного” та “суб’єктивного” вимірів і у професійній культурі працівників ОВС. Перший характеризує професійну культуру як суму надбань, цінностей, установок, способів поведінки, традицій, ритуалів, досягнень науки, виробництва, котра була створена в процесі професійної діяльності, виокремилася в самостійне утворення, має тенденції поділятися всіма або спеціально призначеними для цього членами групи. Враховуючи те, що завдяки соціалізації людина залучається до суспільства засвоєнням мови певної соціальної спільноти, відповідних способів мислення, властивих даній культурі, форм раціональності і чуттєвості, а також прийняттям норм, цінностей

традицій, звичаїв, зразків поведінки, соціалізація є головним способом залучення особистості правоохоронця до професійної культури працівників ОВС як системи цілісних поглядів, цінностей та уявлень. Соціалізуючись в межах професійної культури, працівник ОВС створює особистісну професійну культуру, тобто професійна культура набуває особистісного зміру.

Тобто в процесі соціалізації в умовах професійного субкультурного середовища через розпредмечування, спілкування з іншими людьми (колегами по роботі) у працівників ОВС формуються особисті переконання, установки, цінності, способи комунікації та діяльності. Відтак формується особиста професійна культура як інтегральна якість особистості, що проєктує його загальну культуру в сфері професії і є певним способом соціальної самоідентифікації та самодетермінації.

В.В.Радул наголошує, що самодетермінація не призводить до того, що особистість ізолюється від суспільства, хоч вона і стає більш автономною. Самодетермінація не відмінює і не змінює соціальну детермінацію, а швидше доповнює її. Загальна система детермінант розвитку особистості стає більш складною: збільшується кількість її рівнів та вимірів, зростає різноманітність зв'язків між причинами, умовами, факторами, передумовами тощо (8, с.5). Відтак, професійна культура як система ціннісних детермінант і орієнтацій визначає особливості соціалізації в контексті впливу макрофакторів в межах загального суспільного життя.

Безумовно, слід враховувати, що процес соціалізації фахівця і формування його соціальної зрілості залежить від усвідомлення ним соціального статусу. Соціальний статус – це відповідне положення (позиція) індивіда чи групи в соціальній системі, яке визначається за рядом ознак, специфічних для даної системи (професійних, екологічних тощо). Залежно від того, чи займає людина дану позицію завдяки наслідкованим ознакам (соціальне походження) або завдяки особистим зусиллям (освіта, соціальний досвід) розрізняють “предписаний” і “досягнутий” статуси (10, с.653).

Узагальнюючи досвід розробки проблеми соціального статусу в дослідженнях Є.А.Ануфрієва, І.С.Кона, З.Р.Самсонова та ін., слід визначити особливості соціального статусу працівників ОВС: розглядати його як поняття, яке визначає місце особи в системі суспільних відносин, її права і свободи, зафіксовані в Конституції, в правових документах (правовий статус), можливості для всебічного розвитку і застосування своїх здібностей, основні функції особи як суб'єкта суспільних відносин, і нарешті, дає оцінку її діяльності з боку суспільства в кількісних і якісних показниках (заробітна платня, премії, нагороди), а також самооцінку, яка може співпадати або не співпадати з оцінкою суспільства. Характерними рисами соціального статусу працівника ОВС, на наш погляд, є – його соціально-правова спрямованість (в залежності від специфіки діяльності у правовому полі), суспільна спрямованість діяльності, її невиробничий характер, деполітизація соціально-професійної групи, військово-субординований характер взаємин в межах професійних функцій, здатність виконувати службові функції як в межах робочого часу, так і у вільний час, високий рівень професійного ризику тощо.

З одного боку, статус досягається шляхом соціалізації особистості в межах професійної субкультури, з іншого – соціальний статус визначає особливості соціалізації особистості в суспільстві.

Наразі, якщо ми розглядаємо соціалізацію як спосіб формування професійної культури працівників ОВС, доречно коротко визначити її структуру та функції.

До структури професійної культури працівників ОВС слід віднести такі компоненти:

- світоглядна культура особистості ;
 - система загальних і професійних знань ;
 - система вмінь та навичок (професійні, комунікативні, орієнтаційні, управлінські);
 - система цінностей (загальнолюдські, професійні);
- прояви індивідуальності (особисті професійні здібності, активна життєва позиція, потреба в самовдосконаленні та

- самореалізації);

- види особистісної культури (дослідницька, моральна, естетична, аксіологічна, інформаційна, комунікативна, правова, фізична тощо).

Як ми бачимо, окремі компоненти професійної культури формуються в процесі загальної освіти та навчання у закладах професійної освіти, проте розвиток професійних якостей, удосконалення професійних умінь, навичок, майстерності, привчання до цінностей відбувається у процесі професійної діяльності та завдяки функції культурної трансляції, що здійснюється шляхом соціалізації індивіда у професійну субкультуру.

Тобто, якщо розглядати функції соціалізації в контексті формування професійної зрілості працівників ОВС, то в першу чергу слід відзначити функцію соціальної адаптації, що базується на теорії соціальних ролей і передбачає засвоєння (інтеріоризацію) соціальних цінностей і норм.

Слід зауважити, що соціальна адаптація визначається як соціальним статусом, який відображається у загальній поведінці, зовнішній формі (одяг, знаки професійної належності) та у внутрішній позиції (установка, ціннісні орієнтації, мотиви), так і соціальною роллю – сукупністю дій, що виконує людина, яка займає певний статус у соціальній системі. Соціальна роль виступає в якості регулювання та виконання. Кожна з них впливає на поведінку особистості. Рольові вимоги (побажання, очікування відповідної поведінки) втілюються в конкретних соціальних нормах, що функціонують навколо соціального статусу (3, с. 75).

Специфіка професійної культури працівників ОВС визначає певні особливості рольових вимог до особистості, які, як правило, мають нормативний характер, коли соціальні норми застосовуються (інтеріоризуються) людиною в незмінному вигляді. Мова йде про те, що соціальна роль працівника ОВС визначається перш за все Конституцією, нормами чинного законодавства, статутом та іншими службовими нормативними актами, а також соціокультурними нормами і традиціями. Відтак, у процесі соціалізації відбувається перехід від переважно

зовнішнього ініціювання активності (наказ, осуд, несхвалення колегами) до становлення внутрішнього – за допомогою інтеріоризованих норм – внутрішніх регуляторів поведінки (цінностей професійної культури).

Р.Мертон виділив п'ять типів способу адаптації людей до суспільного життя : конформізм, інновацію, ритуалізм, ретризм, бунт (3, с.82).

Конформізм передбачає згоду людини з цілями суспільства а також із законними засобами їх досягнення. Інновація – передбачає згоду з цілями суспільства, але заперечення соціально схвалених засобів їх досягнення. Ритуалізм передбачає заперечення цілей суспільства, але згоду використовувати соціально схвалювані засоби. Ретризм спостерігається, коли людина одночасно відкидає схвалювані цілі та засоби. Бунт також пов'язаний з одночасним відкиданням людиною соціально схвалювальних цілей та засобів.

Звичайно, працівники ОВС можуть характеризуватися виключно через типи конформіста та інноватора, внаслідок покладених на них функцій соціальної відповідальності, і враховується при професійному відборі та під час процесу початкової професійної підготовки в системі МВС. Крім того, з типом соціального характеру працівників ОВС, враховуючи особливості професійної культури, слід віднести до категорії традиціоналістів (за класифікацією Е.І.Головахи та Н.В.Паніної) людей, які віддають перевагу традиційній вартісно-нормативній системі цінностей.

Наразі слід наголосити на такій функції соціалізації – трансляція та інтеріоризація цінностей.

Відомо, що ціннісні орієнтації – це внутрішнє (спонукальне) начало людської діяльності. Відтак процес розвитку ціннісної орієнтації є розвитком особистості в умовах соціального оточення. З іншого боку, ціннісна орієнтація – це стійке і цілісне соціальне утворення, в якому концентрується увесь досвід, нагромаджений людиною протягом життя. Цінності фіксуються і визначаються через певні життєві уявлення. Їх зміст розкривається за допомогою певного комплексу ідей.

Отже, цінність – з одного боку, властивість того чи іншого суспільного предмета, явища, які задовольняють потреби, інтереси, бажання особистості. Тобто, це – соціально значущі явлення про те, що таке добро, справедливість, патріотизм, любов, дружба тощо. Крім того, базовими у професійній культурі працівників ОВС є поняття порядок, справедливість, законність, чесність, взаємодопомога, дисципліна. Такі вартості, як правило, не піддаються сумніву, є еталоном для людей.

З іншого боку, цінності – це відношення суб'єкта до предметів та явищ реальності, яке виражається ціннісними орієнтаціями, соціальними установками, якостями особистості. Перший аспект є суспільним, другий – особистісним. Урахування обох, як вважає Т.В.Бутківська (6, с.69), необхідна передумова здійснення соціалізації.

Цінності більш рухливі, аніж культурно-історичні стандарти. Так, в межах однієї культури може відбутися зміна ціннісних орієнтацій. Нарешті, цінності мають свою ієрархію і далеко не завжди знаходять прямого відображення в соціальній практиці. Наприклад, працівник міліції сприймає доброту і не вважає її як беззаперечну духовну цінність, але при виконання службових обов'язків, де першочерговими цінностями виступають законність та обов'язок, він вимушений використовувати елементи примусу та насилля.

Особисті та професійні цінності формуються внаслідок усвідомлення соціальним суб'єктом своїх потреб у взаємовідносинах в межах професійної культури, або внаслідок відносин, які реалізуються в акті оцінки. Систему цінностей соціального суб'єкта можуть створювати: сутнісно-життєві (уявлення про добро і зло, щастя, мету життя тощо); універсальні (вітальні, суспільного визнання, демократичні); партикулярні (вдячність до нації, малої батьківщини, сім'ї); трансцендентні (віра в Бога, прагнення до абсолюту).

Ціннісна система соціалізації містить позитивне ставлення до людської діяльності, завдяки якій створюються її вартості. Найвищий рівень цієї системи – навчання (в тому числі – професійне), мета якого – навчити працівників приймати свідомі

рішення на основі загальнолюдських та професійних цінностей.

Розглядаючи соціалізацію як засіб педагогізації професійної культури працівників ОВС як соціальної спільноти, безумовно, слід враховувати, що суб'єктивним аспектом цінностей є якості особистості, які складають основу ідеального образу особистості, її культури.

Ціннісні системи та соціальні якості людини набувають стійких форм завдяки компонентам, які складають базу її функціонування. Серед них – соціальні норми (вимоги, побажання, очікування відповідної поведінки). Особливістю соціальних норм – інтеграція людей в єдину спільність, соціальну (професійну) групу.

Отже, необхідність формування професійної культури у працівників ОВС вимагає педагогічного керівництва процесу їхньої соціалізації як одного з головних способів досягнення соціальної та професійної зрілості та інтеріоризації норм і цінностей професійної субкультури.

На наш погляд, необхідними умовами у цьому процесі є наукове обґрунтування і чітке виокремлення норм і цінностей професійної культури працівників ОВС з подальшим ознайомленням з ними рядового і начальницького складу у процесі професійної підготовки.

Крім того, необхідно враховувати, що соціалізація є дієвим процесом і її ефективність залежить від активності особистості працівника. В цих умовах активна соціально і професійно значуща діяльність співробітника ОВС, міра і глибина її вартості, ступінь самостійності буде визначати не тільки ефективність соціалізації, але й – цілісну самореалізацію працівника в професійній діяльності.

Окрім формування у працівників ОВС соціологічних знань як компоненту їхньої соціалізації, на нашу думку, слід сприяти зростанню комунікативності в межах професійних груп, використовувати елементи соціальної педагогіки в навчально-виховному процесі в системі службової підготовки, задіювати педагогічні технології, засновані на проектному методі адаптивно-розвиваючій моделі соціалізації, розкриття

можливостей яких не входить в завдання і можливості даної статті.

Література:

1. Афанасьев В.Г. Общество, системность, познание и управление. – М.: Педагогика, 1961. – 314 с.
2. Давыдов В.В. Вклад Э.В.Ильенкова в теоретическую психологию. Вопросы психологии. – 1994. - №1. – С. 131-135
3. Лукашевич Н.М., Солодков В.Т. Социология образования: конспект лекций. – К.: МАУП, 1997. – 224 с.
4. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философия. – М.: Прогресс 1990. –360 с.
5. Настанова з організації професійної підготовки рядового начальницького складу органів внутрішніх справ України. - К. 2000.
6. Педагогічна соціологія (В.Болгаріна та ін. – Тернопіль: Підручники і посібники, 1998. – 144 с.
7. Радул В.В. Соціальна зрілість молодого вчителя. – К.: Виш. шк. – 1997.- 263 с.
8. Соціально-професійне становлення особистості (В.В.Радул, О.В.Михайлов, І.П.Краснощок, В.А.Кушнір) За ред. В.В.Радула.- Кіровоград, ТОВ "ІМЕКС ЛТД", 2002. – 263 с.
9. Тейлор Е. Первобытная культура . – М., 1989.
10. Философский энциклопедический словарь. – М., 1983.

Т.В.Симоненко

РОЗВИТОК ГРАФІКО-ОРФОГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ- ФІЛОЛОГІВ (НА МАТЕРІАЛАХ ЗМІ ТА РЕКЛАМИ)

Стаття посвячена актуальному вопросу лингводидактики в проблемных зонах современной графики и орфографии для студентов. Анализируются основные проблемные случаи на

уровне орфографии и графики в речи средств массовой информации и рекламы. Излагаются идеи усовершенствования правописных норм студентов

The article is devoted to the actual question of lingvodidactic which is about the problems on the level of a modern graphic spelling for students. The basic problem occasions on the level of graphic and spelling in the speech of mass-media and the public are analised. Accounts the ideas about improving the spelling norms of students.

Соціальні зміни у суспільстві спонукають методистів-практиків, науковців створювати нові технології навчання у вищих навчальних закладах, оскільки технологічний прогрес, поява нових засобів міжмовної та внутрішньомовної комунікації створюють передумови до нових тенденцій у функціонуванні самої мови, розвитку різних видів комунікативної діяльності особистості.

Найновіші технології та засоби комунікації (мобільні телефони, комп'ютерний зв'язок, спілкування у мережі INTERNET, факси, пейджери) користування ними сучасною молоддю як у професійній діяльності, так і у приватному житті як позитивним, так і негативним моментом з точки зору засвоєння української мови, її норм, властивостей, розвитку та формування досконалих автоматичних навичок такої продуктивного типу мовленнєвої діяльності, як письмо. Зрозуміло, що за таких умов комунікації значно скорочується традиційна писемна форма спілкування як у міжособистісній, так і у професійній сферах. Зменшенню об'єму письма та читання в пересічному громадянину, так і студентською молоддю, передують такі види отримання інформації, як перегляд телевізійних передач різних видів та жанрів, прослуховування магнітофону, робота з комп'ютером, перегляд інформації через відеоманіфони та домашні кінотеатри. Такий стан призводить до зниження писемної грамотності значної частини молоді.

Досвід викладання у ВНЗ дає підстави стверджувати, що в останні роки прослідковується тенденція щодо зниження рівня

орфографічної грамотності і студентів-філологів. Аналіз зрізових контрольних робіт (словникових диктантів) студентів-філологів свідчить, що грамотність першокурсників не є достатньою. Прикро це констатувати, оскільки сьгоднішні студенти-філологи – значна частина молоді, що найближча до природи мови, мовних проблем, знайома з теоретичними засадами існування мовної системи, і взагалі – модель майбутнього фахівця-філолога представляє особистість студента як носія культури спілкування, культури мови на всіх рівнях володіння нею, компетентної та різнобічно розвиненої людини, що інтелектуально та потенційно може увібрати в себе найнормативніші та різнобічні знання, найпозитивніші почуття та емоції, норми поведінки у сучасному суспільстві, що ґрунтуються на морально-етичних принципах, цінностях краси, природовідповідності, категоріях національного самоприйняття та світобачення, національно-ментального відображення дійсності.

У ВНЗ повинна приділятися належна увага проблемі реалізації комунікативно-діяльнісного аспекту на рівні письма. Робота має спрямовуватися, головним чином, на виявлення мовних проблемних зон студентів на рівні орфографії та пунктуації, формуванню стійких навичок у межах основних орфограм чинної редакції “Українського правопису” [2], розвитку мовної компетенції на цьому рівні володіння мовною системою.

Проте динаміка техногенного суспільства, розвиток підприємництва, виробництва, сфери юриспруденції та законодавства, а також висвітлення різнобічної інформації цих та інших сфер людської діяльності у текстових рядках сьгоднішніх інформаційних джерел (газетах, часописах, телебаченні) не є якісним з точки зору нормативності на рівні пунктуації та орфографії. Спостереження за писемним мовленням сучасної реклами, оголошень, щитів інформації переконує у тому, що слід наголошувати на основних негараздах та відкритих пунктуаційних та орфографічних питаннях з метою акцентуації уваги студентів-філологів до порушених проблем. У той же час самі студенти у період практичних занять звертаються із

запитаннями про нормативність написань назв сюжетів рекламних роликів, “модних” телепередач, магазинів, супермаркетів, фірм, агентств, сучасних клінік, ресторанів тощо.

У межах основних дисциплін у ВНЗ, що насамперед мають на меті поліпшити правописні навички слухачів (“Орфографічний практикум”, “Основи українського правопису”) викладачі-практики покликані систематизувати, висвітлити інформацію для молоді про основні або ж “відкриті” питання на рівні графіки та орфографії. Пропонуємо до розгляду та аналізу з точки зору нормативності відтворення текстів на рівні графіки-орфографії такі інформаційні джерела як писемні тексти реклами, телереклами, бізнес-реклами, оголошень, номінацій сфери обслуговування тощо. Основні завдання навчання мови у ВНЗ полягають, на нашу думку, у

- формуванні у студентів-філологів орфографічної та графічної пильності;

- вмінні пояснювати правильність/неправильність написань;

- вмінні обґрунтовувати правопис певної інформації з точки зору норм “Українського правопису”;

- готовності до демонстрації нормативного варіанту певної номінації;

- оволодінні прийомами співставлення, порівняння;

- готовності подати чи запропонувати до розгляду синонімічні нормативні мовні структури тощо.

Усі ці навички формуємо з метою навчити майбутніх професіоналів-філологів дбати про літературну норму у всіх видах інформаційних джерел та не допустити розхитування писемних норм.

Сучасна українська мова (довідник) визначає **графіку** як сукупність усіх видів даної писемності, сукупність накреслень, якими жива мова передається на письмі: літери алфавіту, апостроф, знак наголосу, розділові знаки, також система співвідношень між буквами (літерами), звуками (фонемами). Крім того, до засобів графіки належать різні прийоми скорочення слів, використання пробілів між словами, великих літер, відступів

в абзацах усіх можливих підкреслень, а в друкарському відтворенні тексту – і шрифтових виділень. [3,7] Таке визначення дає підстави стверджувати, що у системі української графіки інших варіантів написань чи креслень, окрім зазначених, не може бути використано ні у мові реклами, мовної, комерційної чи юридичної документації. Тобто використання “інших” знаків, буквенних поєднань вважається ненормативним. Акцентуємо на цьому й увагу студентів.

Проте достатньо нові жанри української мовної системи: графічні кліпи, оголошення різних видів, назви телепередач, де використовуються умовні назви товарів, магазинів, фірм, значно “розширили” систему графічних засобів мови. Це й зумовлює звернення уваги філологів-першокурсників до поглибленого аналізу та констатації, а також систематизації знань з метою освоєння нормативних відповідно до чинного правопису варіантів графічних написань та орфографічних норм, доречності уживання графічних знаків у різних позиціях відповідно до певного жанру. Поряд з цим зазначимо, в аналізованій простір (мікрополе) попадають не кодифіковані немовні слова та номінації, у тому числі й загальновідомі назви фірм та мереж магазинів на зразок *Adidas, Montana, Clarins, Nivea, Nivea* тощо, оскільки ці назви закріплені юридично і мають інтернаціональний характер, а новотвори, індивідуально-створені номінації, власне українські слова ненормативно відтворені тощо. Слід відзначити й те, що більшість приватних фірм обирають власні назви, фірмові знаки чи позначку для товарів не завжди зручні для вимови. Як правило, це мовні номінації, у яких часто просто поєднуються корені іншомовної лексики + частина аббревіатури. Такі номінації є невдалими не тільки з точки зору лексики, фоносемантики, але й часто суперечать сучасним графіко-орфографічним нормам української мови.

Звертаємо увагу студентів-філологів на найпоширеніші випадки порушення норм написань у таких інформаційних джерелах, як ЗМІ (засобах масової інформації) та реклами. Часто потрапляють у поле зору такі недопустимі правописні компоненти:

а) сполучення двох графік: *російської/української/англійської/російської, англійської/української, української/англійської*, у межах словосполучення або ж одного слова. Наприклад (назви телепередач: “*M.F.- моя сім'я*”, “*V.I.P. особливо важлива персона*”, “*стан NEXT*”, “*clin-shop*”, “*Disney-клуб*”, “*PEPSI - чарт*”, “*FM і хлоп'ята*”, “*PRO новості*” тощо;

б) ненормативно вживається у рекламних проспектах велика літера, що відповідає в українській мові функціонування власних назв, наприклад: “*Український Посуд*”, “*Мир Часов*”, “*Біле Озеро*”, “*Ваше Здоров'я*” тощо. Проте загальновідомо, що уживання великої літери в українській мові регламентовано “Українським правописом”, згідно якого друге слово, як, наприклад, у наведених вище словосполученнях, повинно писатися з малої літери. У словосполученнях-назвах з великої літери має писатися тільки перше слово (відповідно до правил). Якщо ж це реклама, вівіска, оголошення, то потрібно використовувати і застосовувати особливий шрифт, де всі букви мають однакове написання і однаковий розмір. Таким чином, словосполучення-назви мають виглядати так: “**УКРАЇНСЬКИЙ ПОСУД**”, “**МИР ЧАСОВ**”, “**БІЛЕ ОЗЕРО**”, “**ВАШЕ ЗДОРОВ'Я**” і т.ін.;

в) однією з ненормативних помилок є неправильне уживання або ж надуживання дефіса, як засобу українського графічної системи, який виконує у мові дві функції: -це риска, яка сполучає слова або їх основи в одне ціле чи прикладку з підпорядковуючим словом: *лесичка-сестричка, дівчина-красуня, віце-прем'єр, обер-лейтенант*; - знак переносу частини слова з одного рядка в другий. [1,740];

Звичайно, щоб правильно написати складне слово, студенти мають актуалізувати свої навички й поновити вміння правопису відповідно до таких орфограм як “написання складних слів іменників, прикметників, прислівників, числівників” тощо, особливо того випадку правопису складних слів, коли далі йде слово з такою ж другою частиною *радіотехніка, радіо - телеапаратура, тепло - й гідроелектростанції*. Проте сторінка

тест та сучасна реклама майорить складними сполуками, які пропускають дефіс там, де це необхідно, наприклад: *магазин аудіо відео техніка*, а слід *аудіо-відеотехніка, радіо-теле передача*, а слід *радіо - й телепередача*; словосполука *прайс рядок* (часто зустрічається у рекламних газетах), має писатися через дефіс, оскільки в цьому контексті *прайс* - прикладка, що стоїть у препозиції. Отже, у межах "Орфографічного практикуму" відводимо час на заняттях на систематизацію та аналіз найтипівіших помилок у мовленні рекламних видань, акцентуємо увагу на проблемних питаннях української графіки з метою подолання труднощів студентів-філологів, формування навичок мовної компетенції на цьому рівні. Пропонуємо використовувати на заняттях такі види роботи як аналіз у межах "Орфографічного практикуму" рекламні видання (газети, часописи, оголошення) з метою виправлення помилок; використання відеоапаратури із записами телесюжетів, в яких слід виявити помилки на рівні графіки та орфографії, щоб студенти привчалися бачити ненормативні варіанти словосполук, окремих слів; редагування рекламних текстів тощо.

Таким чином, робота зі студентами-філологами у системі проблеми реалізації комунікативно-діяльнісного принципу значення мови на рівні графіки-орфографії є різноплановою. Студенти повинні вміти орієнтуватися і виявляти помилки у різних формах мовлення, аналізувати тексти різних жанрів та видів. Особливо актуально акцентувати увагу слухачів на тому, що вони мають бути спостережливими щодо мовлення довкілля, інформаційного простору, вдаватися до аналізу, систематизації та порівнянь текстів ЗМІ та реклами. З цією метою робота у межах визначених курсів у системі навчання мови у вищій школі набуває творчого, проблемно-пошукового характеру, що й має забезпечити формування таких стійких навичок на рівні графіки-орфографії у студентів, як пильності, автоматичного нормативного відтворення інформації, спостереження за власним та чужим мовленням, плекання мовної культури у всіх сферах та стилях мовлення.

Література:

1. Новий тлумачний словник української мови у 4 Т. –Т. К.:Аконіт,1998. –910 с.
2. Український правопис – 4-е вид.-К.:Наукова думка,1992 – 240с.
3. Шевченко Л.Ю. та ін. Сучасна українська мова. Довідник.-К.:Либідь,1996. – 320с.

О.В.Шматко

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНОГО ІДЕАЛУ НА УРОКАХ СВІТОВОЇ КУЛЬТУРИ

В статтє рассматривается проблема формирования гуманистического идеала учащихся на уроках мировой литературы.

Анализируется понятие гуманистического идеала и его воспитание средствами мировой литературы.

The article dwells upon the problem of the humanistic ideal formation while teaching foreign literatures. The notion of humanistic ideal is analyzed as well as the ways of its formation while studying works created by world known men of letters.

Наявність чи відсутність моральних принципів поведінки людини є необхідною умовою існування індивідууму. Людина без переконань та моральної основи приречена бути іграшкою в руках долі.

Сума норм поведінки, якими керується людина протягом свого життя, зазвичай називають ідеалом.

У самому загальному розумінні "ідеал" сприймається як "досконалість"; досконалий взірець будь-чого; найвища кінцева ціль прагнень, діяльності.

Дж. Мур розрізняє два значення цього терміну: "ідеал"

можке, по-перше, мати значення, найкращий стан, який взагалі можливо собі уявити, найвище добро або абсолютне добро..." Друге значення, яке частіше фігурує у філософії як "благо людини або як кінцева мета, до якої повинен прагнути наш розвиток".

Проблема сутності ідеалу простягається до часів античності. Вона розглядалась у контексті багатьох гуманітарних наук: філософії, педагогіки, етики, психології, філології.

Питання ідеалів, особливо у вихованні, є актуальною у наш час, коли спостерігається деформація традиційних ідеалів. Про необхідність виховання певних ідеалів декларується у "Концепції національного виховання", де говориться, "пріоритетними завданнями української системи виховання є формування у молоді ідеалів - один з найважливіших компонентів духовності як окремої особистості, так і всього народу". Також зауважують, що ідеал розкриває перспективу розвитку суспільства та особистості: "Ідеал - уявлення про довершене та жадане майбутнє, про перспективу моральних та соціальних відношень. Він вказує на безмежність горизонту вдосконалення особистості та суспільної свідомості: ідеал у цілому є найбільш жаданим взірцем... це світоглядне та змістожиттєве поняття" [7].

На підставі поданих вище визначень поняття "ідеал" у гуманітарних науках, справедливо зробити висновки, що сутністю змісту цього поняття є образ, що базується на людському досвіді і відображає погляди як певних соціальних, національних, вікових груп людей на конкретному етапі історичного розвитку, так і загальнолюдські уявлення про досконалу дійсність, звільнену від негативного впливу. Такий образ визначає спосіб мислення та діяльності людини, які спрямовані на вдосконалення особистості та суспільства у цілому.

Поняття "гуманістичного ідеалу" виникає на основі уявлень про "гуманізм". У сучасній науці термін "гуманізм" означає: "людяність у суспільній діяльності та у ставленні до людей. І як наслідок "гуманний", "людяний, чуйний, культурний".

У ХХ ст. цей термін аналізувався багатьма ученими. Так,

М.Хайдегер бачив вирішення проблеми у звільненні особистості в отриманні власної гідності. У останні роки у деклараціях гуманітаріїв підіймається питання вірності гуманістичним цінностям. Так, декларація американських педагогів "Освіта 2000" виголошує гуманістичний ідеал сучасності: "Ми закликаємо до відродження та визнання гуманістичних цінностей, які повинні бути присутніми у сучасній культурі - гармонія, мир, кооперація, спільність, чесність, співчуття, любов, розуміння".

Проблемою гуманістичних ідеалів та їх виховання займались Ю.К.Бабанський, А.В.Мудрик, Н.М.Шевченко. Так Ю.К.Бабанський визначає гуманізм як "моральний принцип, який признає людину найвищою цінністю, а це одночасно і особистісні якості людей, які керуються даним принципом. Гуманізм захищає права людини на життя, гідність, свободу, на його всебічний розвиток" [4].

Конкретизація значення терміну "гуманізм" в сучасних умовах відбувається і у наш час. Визначаючи ознаки гуманістичних цінностей, А.Норов наголошує: "Гуманістичними цінностями справедливо визначити тільки ті ціннісні орієнтації, в яких відсутній прагматизм, утилітаризація, зацікавленість" [2].

Таким чином, "гуманізм" як визначена система ціннісних орієнтацій та установок отримує значення суспільного ідеалу. "Людина розглядається як найвища ціль суспільного розвитку, в процесі якого забезпечується створення необхідних умов для повної реалізації усіх його потенцій. При цьому у сучасному тлумаченні гуманізму ставиться наголос на цілісне, універсальне становлення людської особистості" [6].

При цьому ідеал особистості повинен відповідати суспільному та національному ідеалу.

Кожний етап розвитку людського суспільства породжує свій ідеал, а разом з ним оригінальну модель виховання та освіти. Ця модель змінюється зі зміною суспільства, відображаючи політичні, соціальні, економічні та культурні зміни у ньому.

Ситуація поточного моменту вказує на те, що й на даному етапі розвитку суспільства необхідне оновлення моделі

виховання та освіти. Про таку ж необхідність зазначає аналіз
діяльності практики, який дозволяє казати про протиріччя, між
ідеєю виховання та освіти і тими вимогами, які ставляться до
громадян суспільства у нових історичних умовах розвитку
держави.

Існуюча дисциплінарна модель виховання сковує соціальну
активність школярів, обмежує особистісну ініціативу,
самодіяльність та творчість, заважає повній самореалізації цієї
особистості. Тобто необхідний пошук моделі виховання, що
формується на загальнолюдських та національних ідеалах,
визначаючих появу самостійної та гармонійної особистості.

Сучасна модель виховання передбачає раніше всього
визначення центром виховної системи - дитину, що змінює
характер діяльності та цінності виховної роботи. Всі її засоби,
форми та методи повинні отримати людознавчий напрямок, що
відповідає сутності людини. Базою такої виховної діяльності
повинні стати досягнення загальнолюдської та національної
культури, а сама школа повинна бути перетворена у культурно-
духовний осередок людяності.

Власне кажучи, пошук подібних моделей виховання не є
новаторським і бере свій початок у педагогічній науці епохи
Відродження, коли формується новий погляд на сутність людини,
її природу, затверджується самоцінність людської особистості та
її право на самозатвердження та самореалізацію. Безпосередньо у
педагогічних теоріях ці думки втілились у працях Вітторіо де
Фельтре. Про гуманістичне виховання розмірковують і мислителі
Ренесансу: Томас Мор та Франсуа Рабле. Досвід епохи
Відродження узагальнив та використав у теорії та практиці
педагогіки Ян Амос Коменський, для якого людина - "дивний
мікрокосм", а школа - "майстерня гуманності".

У XVIII ст. на національному терені проблеми
гуманістичного виховання починає розробляти Г.С.Сковорода,
який запроваджує поняття "сродності" як природності,
природного нахилу, здібності до самореалізації та самопізнання.

Вже у XX ст. проблема гуманізації виховання стає метою
пошуку різних педагогічних шкіл: Вальдорфської педагогіки, у

США.

У вітчизняній науці останніх десятиліть цю проблему розробляли провідні вчені: В.О.Сухомлинський, С.І.Гончаренко, Ю.І.Мальований, Ш.О.Амонашвілі.

У наш час проходить процес уточнення поняття визначення його принципів, причому тлумачення у різних авторів не завжди співпадає, що примушує продовжувати ретельно досліджувати дану проблему.

Так, Б.М.Неменський убачає сутність гуманізації у вирівнюванні стартових здібностей особистості, забезпеченні ситуації успіху, самореалізації свого "Я". Також інтерес викликають позиції Дж.Каунтса, Х.Рагга, Т.Брамелод, які бачать у гуманізації не тільки звернення до особистості, але й усвідомлення глобальних проблем, що стоять перед людством. Найбільш авторитетним здається підхід до проблеми Ш.О.Амонашвілі, який розглядає гуманізацію з позиції взаємовідносин у школі. Сутність гуманізації він вбачає у духовній єдності вчителя з учнем, поділяючи точку зору В.О.Сухомлинського.

Ця проблема продовжує ретельно досліджуватись і у наш час у зв'язку з задачами перебудови системи виховання в умовах демократизації суспільства. Так, Л.В.Кондрашова називає такі принципи:

- принцип збігу інтересів школяра з загальнолюдськими інтересами;
- принцип пізнання та засвоєння дитиною у педагогічному процесі дійсно людського;
- принцип пізнання себе як особистості, індивідуальності;
- принцип олюднення обставин педагогічного процесу;
- принцип надання учневі свободи вибору;
- принцип неприпустимості використання у педагогічному процесі засобів, здатних спровокувати дитину на антисоціальні вчинки.

Усі ці принципи повинні забезпечити можливості появи ініціативи творчості, самодіяльності, затвердження особистості, її власної гідності.

Досягнення цих задач неможливе без використання потенціалу дисциплін гуманітарного циклу і в першу чергу літератури. Світова література допомагає зі всією визначеністю вказати моральні загальнолюдські орієнтири, залучає до культурних гуманістичних традицій та забезпечує розуміння власне людської природи.

Сучасна наука приділяє літературі значне місце у процесі формування гуманістичного ідеалу школярів, так як саме у процесі вивчення художнього твору в учнів виробляється вміння об'єктивно сприймати, усвідомлювати і переживати прочитане, визначати авторську позицію, співвідносити її з власним морально-етичним кредо. На базі цієї духовної діяльності і складається уявлення про прекрасне у мистецтві і оточуючій дійсності, про шляхи досягнення гармонії у житті.

Задача формування гуманістичного ідеалу старшокласників засобами світової літератури висуває коло вимог як до учнів, так і до педагогів.

По-перше, важливішою вимогою є висока професійна підготовка вчителя, повне опанування фактичним матеріалом. По-друге, вчитель повинен сам чітко уявляти сутність гуманістичного ідеалу, його складові, що власне необхідно виховувати та формувати в учнів. Третьою умовою є вміння вчителя розробити систему способів формування гуманістичного ідеалу на основі художніх творів світової літератури, які вивчають у загальноосвітній школі.

Критерій гуманістичного виховання учнів визначається перш за все тим, наскільки дитина активна у реалізації своїх гуманістичних ідеалів, як втілює їх у повсякденному житті. Уявляється необхідною умовою при формуванні гуманістичного ідеалу старшокласників безперервність та системність проведення заходів.

Протягом усього навчально-виховного процесу належить втягнути усі складові поняття гуманістичного ідеалу (співчуття, милосердя, доброта, повага, довіра, відповідальність, чесність, любов). Ці морально-етичні поняття потрібно сформулювати та пояснити на самому початку занять.

У ході вивчення творів потрібно виявити складові гуманістичного ідеалу у даному творі. По можливості потрібно намагатися сформуванати гуманістичні властивості, відображуючі їх складний взаємозв'язок, різноманіття їх проявів.

Дана проблема виховання ідеалу засобами літератури і підхід до вирішення цієї проблеми далеко не повний. При використанні художньої літератури у виховних цілях розмірковували ще в часи класичної античності. Так, Платон у своєму трактаті "Держава" наголошує, що "потрібно шукати таких митців, які спроможні дослідити природу краси, щоб нашим юнакам все йшло на користь, нібито подих з благотворних країв, який несе з собою здоров'я і вже з юних літ робить молоді близькою до прекрасного слова... у цьому є головне виховне значення музичного мистецтва, воно проникає у глибини душі і найсильніше її турбує, ритм та гармонія несуть у собі благообразність, а вона робить благообразною людину, а неподобство він справедливо засудить та зненавидить з юних літ" (Платон. Держава).

Ця проблема турбувала педагогів у різні епохи. У вітчизняній науці над цим працював сектор літератури НДІ художнього виховання, який розглядав її у аспекті формування морально-естетичного ідеалу у процесі вивчення літератури. Над рішенням цієї проблеми працювали Н.А.Станічек, Т.П.Собоєва, З.Я.Рез, Д.А.Сладков, В.А.Разумний, В.Г.Морацман, Е.В.Квятковський. Так, Квятковський вважав, що одним з шляхів зростання морально-естетичної вихованості є шкільний аналіз художнього твору у світлі морально-естетичного ідеалу письменника як внутрішньої єдності одного твору.

Критерієм гуманістичного ідеалу є людські якості, які розцінюються як складові цього ідеалу. Особливий інтерес викликає їх комбінація у межах одного літературно-художнього тексту.

Більшу значимість мають твори світової літератури, які вивчаються у 9-11 класах, так як вони у більшій мірі насичені гуманістичними поняттями та проблематикою, а з іншого боку у цьому віці учні вже в змозі зрозуміти та усвідомити усю

складність та суперечливість людського буття, яке відбилось у творах світової літератури.

Програми з літератури практично усіх старших класів пропонують почати вивчення світової літератури із знайомства з Біблією та її окремими сюжетами. Це не випадково, так як поряд з фольклором, Біблія є втіленням багатовікового людського досвіду. В цій книзі сформувались та визначились основні поняття людського гуманістичного ідеалу.

Та власне і християнська мораль, проповідувана зі сторінок Біблії, є підґрунтям сучасних уявлень про гуманістичний ідеал. Вивчення сюжетів Біблії наочно доводить яку важливу роль відігравали для давньої людини такі поняття, як милосердя, доброта, чесність, співчуття, любов.

Сучасні шкільні програми значно поширили можливості використання літератури у формуванні гуманістичного ідеалу за рахунок залучення античної літератури. Сюжети поем Гомера та трагедій Есхіла дозволяють розкрити зміст таких понять, як відповідальність у трагедії "Прикутий Прометей". Відповідальність у Есхіла тісно пов'язана з милосердям та жертвністю.

Поняття доброти та любові вичерпно подаються при вивченні творів митців доби Відродження: "Канцоньєро" Франческо Петрарки та творів В.Шекспіра.

Більш складна література XIX та XX століть відображує усею складну взаємодію почуттів людини, наголошує на актуальні конфлікти сучасності. І в цьому плані вельми показові твори Ф.Кафки, О.Хакслі, Є.Залатіна, Р.Бредбері.

У творчості цих письменників не тільки усвідомлюються окремі гуманістичні якості, але й доводиться думка, що втрата людиною гуманістичних уявлень, ідеалу є шляхом до втрати людського образу, цієї глибини людської індивідуальності.

У цілому можна констатувати, що пропонований шкільною програмою матеріал містить у собі достатній потенціал для виховання гуманістичного ідеалу у школярів при впровадженні системи належних методів, засобів та форм виховання.

Література:

1. Мур Дж. Принципы этики - М.: Прогресс, 1984. - С. 275.
2. Норов А. "Гуманістичні ціннісні орієнтації" //Рідна школа. - 1997. - №11. - С.25.
3. Москалець В.П. Психологічне обґрунтування української національної школи. - Львів: Світ, 1994. - С. 25
4. Педагогика /Под. ред. Ю.К.Бабанского. - М. Просвещение, 1988. - С.167.
5. Психология и педагогика / Под. ред. Радугина А.А. - М. Центр, 1997. - С. 197.
6. Титов В.А. Нравственный идеал //Е.Л.Дубко, В.А.Титов Идеал, справедливость, счастье. - М.: Изд-во МУ, 1989. - С.7.

О.О.Гаврилюк

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

В статтє раскрываються преимущєства и недостаткы различных методов исследования состояния сформированности коммуникативной культуры будущих учителей.

In clause the advantages and lacks of various method of testing of a state of communicative culture of the future teachers are opened.

На початку нового тисячоліття, коли сучасний вищий навчальний заклад видіграє винятково важливу роль у процесі становлення молодї генерації всі проблеми, які вирішує вища педагогічна школа, набувають тієї гостроти й виразності, що обминути їх неможливо. Вищий педагогічний заклад знаходиться в стані опробування нових педагогічних технологій, розробки нових шляхів, які в змозі сприяти подоланню труднощів у сфері

вній професійної підготовки майбутніх педагогів.

Не дивлячись на те, що останнім часом з'явилося багато позитивних педагогічних думок щодо змін процесу освіти в нашій державі й активізації професійної позиції молоді, рівень професійної підготовки випускників вищих педагогічних навчальних закладів не задовольняє вимогам, що ставить перед системою освіти держава. Причин тому багато й одна з них, на наш погляд, полягає в тому, що в процесі оволодіння майбутніми вчителями певними знаннями у вищому навчальному закладі перевага віддається предметним знанням й навичкам, а навичкам спілкування й ефективної взаємодії приділяється незначна увага. Професія вчителя, на наш погляд, це не та професія, яку можна придбати, прослухавши курси з певних дисциплін. Якщо людина вирішує стати вчителем, вона повинна усвідомлювати те, що все своє життя повина присвятити вирішенню складних питань людських відношень, що її зброєю стане спілкування. А побудувати процес спілкування на професійному рівні можливо тільки тоді, коли вчитель усвідомлює покладену на нього відповідальність та рівень сформованості його професійних якостей задовольняє вимогам учителя-професіонала.

Пошук оптимальних шляхів формування комунікативної культури вимагає вибору адекватних методів дослідження, які мають безпосереднє відношення до дослідження даної проблеми. У сучасному науковому світі сформувалося декілька напрямків щодо питання вдосконалення комунікативної діяльності педагога:

- вивчення особистих комунікативних здібностей та якостей;
- засвоєння теоретичних знань, формування вмінь та навичок спілкування;
- розробка системи тренінгових комунікативних вправ, які передбачають розвиток особистості вчителя, його психофізіологічних можливостей, комунікативного потенціалу;
- методи, які спрямовані на опрацювання певних форм комунікативної поведінки; оптимізація вмінь спілкування методами методу АСПН (активне соціально-психологічне

навчання) тощо [3;4;5;6].

Кожний із названих напрямків заслуговує на увагу і може бути складовим компонентом загальної системи вивчення й оптимізації комунікативної діяльності вчителя.

Дослідники визначають ряд чинників, що впливають на ефективність емпіричного вивчення процесу формування комунікативної культури вчителя: втрата вчителями усвідомлення цінності міжособистісного спілкування у педагогічній діяльності, унікальність кожної особистості в цьому процесі; високий рівень відповідальності педагогів, не дозволяю повною мірою використовувати такий дослідницький прийом, як включене спостереження.

Сприйняття спілкування лише як зовнішньої сторони прояву взаємодії, відсутність об'єктивних показників моральної й матеріальної оцінки результатів практичної діяльності сформувало у певної частини вчителів негативне відношення до будь-якого оцінювання, у тому числі й до самооцінки. Використовуються, контролюються і коректуються лише вербальні засоби спілкування, у той час як невербальна взаємодія реалізується стихійно і часто не адекватно словесному вираженню думки. Виявляється, таким чином, нездатність зрозуміти й прийняти позицію іншого учасника взаємодії, а також неадекватність власної поведінки в різноманітних ситуаціях спілкування [1].

Перераховані специфічні особливості об'єкта дослідження стають причиною переважного вивчення комунікативних знань, умінь й навичок учителя. Без уваги дослідників залишаються іноді такі важливі складові комунікативної культури, як мотиви, установки, ціннісні орієнтації, рефлексивні й емоційно-емпатичні можливості вчителя.

Серед емпіричних методів найбільше широко використовуються спостереження, експеримент, опитування, тестування, вивчення документів. Що стосується методу спостереження за комунікативною діяльністю педагога, то в наш час він набуває характеру творчого процесу, включаючи в себе не тільки окремі властивості людини, а й практично усі його

особистісні компоненти. Це дає можливість одержати цікаві дані взагалі про стан сформованості основних показників професійної компетентності вчителя, а також аналізуються конкретні якості майбутнього вчителя: манера його поведінки, характер взаємовідносин з іншими людьми, особливості стилю його викладання. Цей метод дає можливість фіксувати події в момент їхнього протікання, одержувати реальну інформацію про педагогічну діяльність педагога незалежно від установки на "бажаний" поведінку. У даному контексті заслуговує на увагу думка вчених про те, що дані, які отримані на основі інтроспекції не можуть бути ні правильними, ні помилковими, та й об'єктивне спостереження за людиною теж не може бути ні правильним, ні помилковим й не може забезпечити науковості дослідження. Щоб досягти науковості спостереження повинно стати експериментальним, тобто воно іманентно повинно перейти в експеримент.

Метод спостереження також має свої обмеження:

- на інтепретацію результатів спостереження можуть впливати чинники симпатії й антипатії дослідника, його емоційний стан;

- наявність стороннього спостерігача змінює ситуацію, коректує комунікативну діяльність педагога;

- адаптація дослідника до групи, за якою він спостерігає, знижує об'єктивність спостереження та інше.

Досвід учених доводить, що результативним є вибіркове спостереження за комунікативною діяльністю вчителя у визначених природних або спеціально створених ситуаціях [2]. При дослідженні комунікативної діяльності педагога, його комунікативних якостей та здібностей аналізуються продукти діяльності вчителя (плани роботи, характеристики, анкетні дані, протоколи зборів тощо), виводи базуються на аналізі результатів інтерв'ю, бесід, письмових опитувань, експертних оцінок, тестів та психодіагностичних досліджень.

Так, наприклад, у ході анкетування та бесід було встановлено, що більшість студентів вищого педагогічного закладу недооцінює значимість комунікативної культури як показника

професіоналізму вчителя. Причиною того є те, що більшість респондентів не можуть точно визначити, які якості особистості можна назвати показниками сформованості комунікативної культури педагога, а тому не мають чіткого уявлення про те, що являє собою таке динамічне особистісне утворення, як комунікативна культура вчителя. Більш того, тільки 21% опитаних студентів вважають комунікативну культуру показником професіоналізму педагога; 43% дотримуються думки про те, що формування комунікативної культури не є першочерговим завданням виховного процесу педагогічного навчального закладу; майже 36% респондентів не включають комунікативну культуру в програму підготовки фахівця до професійної педагогічної діяльності. Основною причиною такого розподілу думки майбутніх вчителів є те, що більшість із них ототожнюють комунікативну культуру з культурою мови й цілком не знайомі з основними показниками комунікативної культури вчителя.

Тому потрібно відзначити, що різноманітність методів дослідження комунікативної культури вчителя, які використовуються, їхнє включення в єдину систему дослідної роботи по проблемі вивчення та формуванню комунікативної культури майбутніх вчителів, сприяє розширенню можливостей дослідників, подоланню труднощів, які пов'язані зі специфікою педагогічної діяльності, врахуванням зовнішніх й внутрішніх чинників, що впливають на процес спілкування.

З огляду на вищевикладене, процес формування комунікативної культури вчителя передбачає врахування розроблених вітчизняною й закордонною педагогічною та психологічною наукою і практикою теоретико-методичних засад, що розкривають основні закономірності та принципи розвитку особистості в процесі спілкування; основний зміст комунікативної діяльності, умови та чинники її ефективності. Відбір названого вище матеріалу для дослідження процесу формування комунікативної культури вчителя за допомогою позааудиторної роботи обумовлений тим, що у вимогах до особистості педагога максимально загострені вимоги щодо

роботи з дітьми й максимально значущі питання взаємодії, співробітництва, діалогу та виховного впливу [7].

Отже, у самому загальному вигляді процес вивчення й аналізу сформованості комунікативної культури майбутніх учителів передбачає з'ясування наступних проблем: особистісні характеристики педагога, що впливають на рівень розвитку його комунікативної культури, стан позааудиторної виховної роботи в педагогічному навчальному закладі, методичне забезпечення процесу формування комунікативної культури студентів.

У такий спосіб дослідження комунікативних якостей та особистостей майбутнього вчителя з використанням різних методів (інвентування, тестування, експертної незалежної оцінки) дозволяють одержати для подальшого аналізу та вивчення стану сформованості комунікативної культури вчителя ряд показників рівня сформованості комунікативної культури студентів та рівня готовності до спілкування, що у свою чергу дає можливість намітити шляхи розвитку й удосконалювання цього складного динамічного особистісного утворення.

Література:

1. Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизации/Под ред. А.А.Бодалева, Г.А.Ковалева. - М.: Педагогика, 1983. - 98 с.
2. Андрієвська В.В., Балл Г.О., Волинець А.Г. та ін. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Книга для вчителя / За ред. Г.О.Балла, О.В.Киричука, Р.М.Шамелашвілі. - К.: ІЗМН, 1997. - 136 с.
3. Деркач А.А., Кузьмина Н.В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. - М.: РАУ, 1993. - 24 с.
4. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. — М., Знание, 1979 — 46с.
5. Петровская А.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. - М., МГУ, 1982. - 168 с.
6. Семиченко В.А. Пути повышения эффективности

изучения психологии. - К.: Магистр, 1997. - 124 с.

7. Скок Г.Б., Саянова О.В. Совершенствование коммуникативных умений преподавателя // Советская педагогика. - 1990. - №5. - С. 101-103.

Л.В. Кужильна

ПОЛІСТИЛІСТИЧНА МОДЕЛЬ СВІТУ В.СТУСА (В АСПЕКТІ КАТЕГОРІЇ ГАРМОНІЙНОГО)

Исследуется символический процесс национальной самоидентификации личности через полистилистическую модель мира в аспекте категории гармонического на материале поэзии В.Стуса.

The symbolic process of the national self-identification of a personality through polystylistic model of the world in the aspect of harmonious category on the material of V.Stus's poetry of the 70-80ies is investigated.

"Я займаю в єдиному бутті єдине неповторне, незамінне та непроникне для іншого місце. У цій єдиній точці, в якій я тепер перебуваю, ніхто інший в єдиному просторі єдиного буття перебувати не може. І навколо цієї точки розташовується всеєдине буття, єдиним і неповторним способом... Цей факт мого неабілі у бутті, що лежить в основі найбільш конкретного й єдиного вчинку, не осягається і не пізнається мною, а тільки визнається і стверджується" [1;112].

Як відомо, "набуття людиною своєї суті – основна проблема педагогіки. Споконвіку найсвітліші уми людства міркували над тим, як досягти найповнішого розвитку людини, суспільного ладу, миру, Їхні рефлексії втілювались у філософські теорії, концепції, перспективні плани" [2;22]. Історик педагогіки А.Беннінг зазначає: "Той, хто запитує, що відбувається у

вихованні, завжди запитує про людину в царині виховання. Тільки виходячи з людського буття в цілому, виховання може зберегти свою суть" [3;19].

Саме феноменом такої людини і може бути творча індивідуальність В.Стуса, одного з найвидатніших поетів в українській літературі ХХ століття. Його творчість вивчається в ІІ класі середньої школи [див. дет. 4;55].

Увага до його слова, полістилістичної моделі світу, створеної засобами слова, дасть можливість досягнути його дух, можливість піднесення над своєю емпіричною природою, досягнути людське в людині. Щоправда, "людину можна вивчати і як безголосий об'єкт, як "річ", але й результатом такого вивчення будуть лише її "речові" характеристики" [5;16].

Полістилістична модель світу В.Стуса відзначена впливами трьох факторів, в цілому релевантних для його ідіостилю, *семантичного, структурно-текстового і концептуального*.

Перший фактор пов'язаний з прагненням поета осмислити /сигніфікувати/ реальний об'єкт, ввести його в певну образну парадигму, що на вербальному рівні втілюється в поєднанні з епітетом. Структурно-текстовий фактор реалізує архітектонічне бачення світу – його презентацію у вигляді закінчених структур, які ієрархізують об'єкти будь-яких рівнів – від побутових явищ до фактів світової культури. Третій фактор представляє базову концепцію В.Стуса – ідею синтетичної культури, потребою історично зрозуміти свою українську культуру і знайти їй місце в світовій культурній свідомості.

В просторі перетину цих трьох факторів і формувалась в підсумку така своєрідна стусівська модель світу, котра і стала попередницею введення в дію *полістилістичного лексикону*. В.Стус дивиться на *тривимірний простір* не як на обузу, щось на зразок нещасливого випадку, а як на Богом даний палац, в ньому цілком поміщаються багаточисленні предмети і фарби, все різноманіття світу:

Блаженний край наблизився – господнім насиланням..

*Душе моя, вганяйся, скільки є в потой бік себе, де синіє
воля,*

*Нехай киплять криваві алкоголі – це смерть свої вітхнення
пізнає [6;66]*

В архітектурі його поезії визначене місце кожній речі земній і небесній. Відповідно до ідіостильової варіант /інтерпретації/ полістилістичної моделі світу, у В.Стуса є *сам* відзначений прямим впливом авторської концепції – *варіант* полістилістичного лексикону. Ним став "еллінський діалект" – делокалізований від культурного простору дискурс, який включає в себе все – від святкових архаїзмів до слів найбуденніших, від книжних ремінісценцій до розмовних зворотів, які вмістили весь поетичний світ поета. За словами О.Мандельштама, "Еллінізм – це система, ... котру людина розгортає навколо себе як віяло явищ, звільнених від часової залежності, супідрядних внутрішньому зв'язку через людське "я" [7;182].

Так сформувалась полістилістична модель світу, в котрій поєднанню різних побутових рівнів відповідає взаємодія лексем – вербальних ситуацій і культур.

Прагнення поета упорядкувати і розкласифікувати світ відзначене на рівні полістилістичної моделі світу: перевага семантики епітету і сигніфікативних моделей, антропоцентричної /логоцентричної моделей світу. Зведення ідеальних об'єктів до матеріальних, просторова лексика впливає і на рівень текстової моделі. Якщо полістилістична модель світу Л.Костенко представляє собою варіант картини світу, зміщеної ліричним почуттям, тобто динамізовану, розхитану, позбавлену стійкості модель, то модель світу у Стуса є ще однією іпостассю ідеї поета про текст, побудований як архітектурний артефакт, зітканий як тканина /"чорний креп"/. Поезія Костенко – це світова злива /в стилістичному контексті переливається поетична енергія із одного об'єкта в інший/, поезія Стуса – це скам'янілий водопад, не перевага меркнучої природи, а першість слова, вербального формулювання, яке підкоряє собі реальні пропорції і таке, що фіксує предмети і явища в індивідуальній ієрархії.

Таким чином, полістилістична модель світу Стуса має вигляд трирівневої ієрархії, яка вміщує в себе одиниці еллінської мови, і представляє їх синтагматику і парадигматику, а також

демонструє свої інтерпретаційні можливості, які виявляються в стосунках між словом і річчю. Тому структура цієї моделі має такий вигляд:

- базові номінації (рівень ототожнень),
- парафрази (рівень інтерпретацій),
- перекодування (рівень суміщення парафраз).

Перший рівень виявляє стилістичний діапазон і моделюючі можливості поета. Він містить одиниці даного лексикону, організовані стосунками - вторинної еквівалентності: злива – шлива, зоря – скалок болю, всесвіт – іскра незгоди, смерть – висока падь, суще – ружа і т.д. Контекстуальна синонімія виявляється фактором, що продукує три можливі точки зору на світ крізь призму полістилістичного лексикону; а саме *культуроцентричну* /з використанням високих образів бачення світу/ [тут Стус вибирає найбільш невикористані точки зору, найбільш оригінальні підходи. І завжди – не прямо: Чи витримаєш ти найтяжчий іспит, моя любове? Зможеш, ачи ні? Вивіваються уста твої сумні і щоки Богородиці пречисті в нічних мльозах – 6;22]; *метонімічну*

*Ви лялечки і з алкоголем цасть
загорнуті в свою усохлу душу,*

*Ще начувайтесь: тіло ваше здушить
ця зранена душа [6;67]*

(спонукальна зв'язка ще начувайтесь).

Зниження бачення світу *образом метафоризатором* виявляє тут не героїчний об'єкт, а буденну ситуацію, котра постає знаковим засобом осмислення реалій і подій протилежного ціннісного ряду

Лиш ти, тяжка моя зажуро, буремний забиваєш дух,

За в'югою проклять і злості, гримить, неначе бляха,

Лють, тут місяць грає в білі кості, тут гості не

*Стрічають – ждуть. Світ вирізано по живому і
кровоточать*

Садна мрій. Ти жди. Довліє днєві злomu його злоба [6;124].

Обсягове бачення світу: в модельованому фрагменті суміщаються високі і низькі об'єкти, кожний із котрих кодується адекватними

йому стилями, компонентами стилістичного контексту аналітичної структури:

*Жовтий місяць, а ще вище крик твій,
А ще вище той, хто крізь зорі всі твої
молитви пересіяв... і тобі, потворі, спересердя добру мову
й розум одібрав [6;52].*

*Шофер, почувши жаб'ячий оркестр на гальма тиснув:
Од шляху за метр ставок доходив форм віолончельних
[6;53].*

Рівень перифраз виявляє інтерпретативні можливості стусівської моделі світу – її здатність трактувати будь-який предмет в неадекватному йому стилістичному ключі. Так здійснюється розшарування семантики на денотат і образ, об'єкт і його парафразитичне тлумачення, причому ці два семантичні компоненти виявляються протиставленими стилістично. Даний рівень представляє собою подальшу диференціацію рівня базових номінацій. Образ метафоризатор як призма світобачення розгортається тут в парафразу, ускладнені означення, епітети. Стусівським віршам притаманний характер процесу контекстуальної синонімії, елементами парафраз виступають образи різного експресивного і асоціативного значення.

В якості об'єктів високого тлумачення виступають улюблені поетом реалізації /земля, мати, Україна/, привнесені ним в сукупний поетичний дискурс, виникає потреба вписати їх в традиційні культурні парадигми, поставити їм у відповідність інше вербальне визначення, що і з'явилося одним із факторів утворення полістилістичного лексику з широким стилістичним діапазоном: пор. шишка – кремкові цукерки, ящірки – коні, земля – кузка, світлячки – сні, земля, ледача, байдужа, осоружа, милішої нема, якою барвиться сльоза, виболілий сон і призабутий, мати німа, як люстро, тїнь, край – пелюстки серця, очі – голодні пройми, світання – золоте обіддя, віолончель – джміль, берези – риби, сосни – пантери, вода – як вурда переляку, ртуть – вагітна жінка, кажани – виплески пекельні, тополі – німа рука, душа – море, небо – кипить у ключ, серце – весло, життя – стернисте поле, морок безголосий, ніч-круча, час-кучугури

розлуки, спомини-півні червоні, небо фіолетове-колір божевілья і
судної доби, дощ ридання матері, пророк, дороги - як собаки,
правда і любов – дикий звір. Об'єктами зниження є абстрактні
ігравальні сутності: небо, дорога, правда і любов, час. Підсумком
вбудованих парафраз виявляється тут нейтралізація певної
емблематичності даних ідей, співвіднесення із різними
феноменальними сигналами, конструйованого конкретного
змісту судження. Так з'являються названі вище метонімічні
парафрази, які контекстуально редукують семантику указаних
абстракцій до певного референту.

Рівень перекодування ґрунтується на рівні базових
номінацій /стилістично обсягова точка зору на світ, збагачена
перифрастичною семантикою, рівень інтерпретації/. Даний
рівень, відповідно, демонструє спосіб побутування і осмислення
об'єкту в стусівській моделі світу, конструювання засобами
полістилістичного лексику, будь-який предмет, з'являючись в
точці поліваріантного тлумачення, проектується одночасно на
декілька образів світу. Ці образи черпаються також із наявного
матеріалу культури, продукуючи нормативні еталони. Вербальні
поприсідали верби [6;71]; почуттєві, наглядні: "слово – я нікому
його не показуватиму" [6;70]; ситуативні: "підборіддя – губи
доброго притомленого коня" – метонімія долі поета [6;70].

Із індивідуалізованої символіки, яка втілює, наприклад,
теми "одомашнювання": крихкий як камінь, нерухомий, крихкий
як день"; синестезії – "люблю".

*Одне єдине, кругле, вологе соковате,
як плід біля вишневої кісточки червоне слово [6;70].*

Пор. Поприсідали верби у воді, стоїть у березі дівчаток
пайка і видививши лози, миють ноги [6;71].

Скажи тільки одне слово! Я нікому його не показуватиму.
Коли ж до казарми повернуть друзі – я заховаю це слово аж під
борлаком... [6;71].

Я почую тебе. І я радісно посміхнуся тобі нехай навіть
насіпається моє підборіддя, враз розв'яле.

Нерухомий і крихкий, як камінь; нерухомий і крихкий, як
день, що зотлів, вижарів, і знов котиться з мульткавого поранку.

Ти Адам [6;70].

Тільки скажи люблю, одне-єдине, кругле, вологе соковите,
як плід біля вишневої кісточки, червоне слово [6;70].

Таким чином, стусівський полістилістичний лексикон спонукає поета як до концептуально полікультурної і стилістично багатоваріантної інтерпретації матеріального об'єкту, який звільнює його із конкретних просторово-часових координат, так і до дії, здійснення з метою оречевлення матеріалізації метонімічної локалізації ідеального об'єкта. Структура і функції полістилістичного лексикону виявляють в підсумку все ту ж синкретичність і багатозначність семантичної організації тексту В.Стуса.

Поет розвинув центральну думку гармонійного Тичини в поезії "І діл поплив. Поплив рікою": "А я стремлю в промінний дім. Світ - наді мною й піді мною. А я - під світом і над ним". У поезії "Гойдається вечора зламана віть" поет саме з цих позицій приймає виклик гармонійного, розірваного Тичини:

Ти чуєш, розбратаний сам із собою?

Тепер, недоріко, подайсь за водою

(а нишком послухай - чи всесвіт не спить!)

Це "ти" об'єднує "Я" Стусове й Тичинине з Шевченковими "недоріками". "Ти" розбратаний із собою, бо належиш до всесвіту, розбитого на світ вгорі й світ внизу, Всесвіт з його повнотою, закритий нам світом внизу, де, за Тичиною, завжди рабство: у Стуса - "Кінчилися стежі. Нам світ не належить - бовваном стоїть" [8;39-40]. Недаремно Є.Сверстюк назвав його "джерелом божественних гармоній" [9;10], адже, "парадоксальна річ: здається тоді, коли це було неможливо, люди такого рівня свідомості та честі, як Стус, вибудували справжню Україну, духовне її осердя і таємничими каналами, передавали його від душі до душі нащадкам" [10;4]. Скористаємося юнгіанськими поняттями Аніми, індивідуалізації аби зрозуміти цей процес, а також такими поняттями як символ квадрата, символ хреста, символ кола, підсвідомого, колективного підсвідомого, символ птаха, самість, еґо, тінь. Як гармонійний у В.Стуса виступає світ любові ("Яка любов! Минула ціла вічність, Коли я один однісінький",

добрій день, мій рядок кароокий, Дума Сковороди, І не те щоб жити - більше") і слави ("Не одлюби свою тривогу ранню", "День виснався і пишався"), радості (із збірки "Веселий цвинтар"), добра ("Оптимістичне", "Весняне" із збірки "Круговерть"). Його висня гармонійного досить красномовна: Любити - значить надаватися владі позалюдської (тобто незбагненної людським розумом) гармонії природних стихій. При такій позиції людини в світі останній перестає бути ураженим. Він одразу ж постає здоровим, могутнім, добрим, теплим, самодостатнім [11;354]. Образ України як Аніми чітко прочитується - це "добридень - іржаво - запахущий", що

осотом і щирцею пропах

Куріє порох. Недалечко - шлях

Зобіч од нього - сизі райські кущі [6;57 - "З дитячих спогадів"];

як образ хати, що попливла за плотом ("Мені здалося - я живу завжди" - [6;56]). Його "кохана" веде його "в друга, в жінку, в матір" ("Яка любов! Минула ціла вічність" [6;61]) Цей ряд збільшується образом тіні

Ти мати. Тінь. І обернувшись тінню

самонародження, ввійшла у тінь,

тінь запалює жданням своїм, і тінь

круто гамує голосіння. Тінь

підводиться, Гострішає. Чорніє [6;76].

Образ Аніми - ще і ще зростає - це "щаслива мати" [6;77], це пелюстки слів, що ростуть із серця" у "блакитному світі", де "живуть, як п'ють" [6;97]:

Тільки б так: вона - як щогла,

в ріст Великої Дзвіниці

(велич гнітється доземно,

ниць сягає до небес).

Не дзвонар ти. І не Шедель,

а відвідувач, закоханий [6;116].

Отже, комплекс аніми цілком завершений: "уособлення всіх проявів жіночого в психіці чоловіка: таких як неясні почуття і настрої, пророчі озаріння, сприйняття ірраціонального,

здатність любити, тяга до природи - останнє за порядком, але не за значенням - здатність контакту з підсвідомим [12;175]. Поет переживає процес людської і громадянської індивідуалізації, тобто усвідомлену взаємодію зі своїм внутрішнім центром і психічним ядром чи Самістю. Він переживає першу зустріч з Самістю, що виглядає, подібно до морокової тіні, що нависла над майбутнім. Їйого "внутрішній друг" прийшов як мисливець, щоб заманити безпомічне его у пастку. Стус обмірковує цю "темноту" як таку, щоб зрозуміти в чому її мета, і що вона хоче від нього. Адже саме вона все більше і більше піддається шкідливому колективному впливові. Це дві сили *влада і пожадання*.

Вони постають і як темні сторони колективного несвідомого в українському космо-психо-логісі.

*Тобі не одірватися од тині
(в ній проминуло вигойдало нас)
та уникаючи старих пораз,
перед новими стати ми повинні
Керея слави величаво шарпає
Не озираєсь! Вгніздившись у сідло,
не потурай, що стежку замело,
де почет друзів із обличчям гарпій.
А ви спочили на вивістрія ножа,
де стогону ясне палахкотіння,
не забувай, що є велике вміння
пізнати, де провалля, де межа
між духом і зухвальством. Шлях правдивий
витворює тебе великий мус!
Хай увірветься десь пегасів клус -
ми канемо у вічність молодими [6;73].*

"Гарпії – від грецького "краду" – напівжінки-напівптахи, розкрадачі дітей і душ. Сприймаються як уособлення злих космічних сил. Архаїчні доолімпійські божества. Іноді виділяється їх динамічний аспект, і вони зображуються в поемі "швидкий рух", що нагадує свастику. На думку Гесіода, вони – крилаті дочки морського божества Тавманда і океаніди Електри. Їх імена Аола (Вихор), Аелопа (Вихореподібна), Подагра

(Швидконога), Окипета (Швидка), Келайно (Сумна). Вони аналогічні ериніям і горгонам і налітають, як вітер. Є винуватицями штормів. Відповідальні за несподівану смерть. Вважаються втіленням пороку в його подвійному аспекті: провини і покари. Асоціюються з вильотом душі із тіла і підземним світом. Помщалися осліпленому Зевсом Фінею, покверняючи його їжу. Від гарпій Фінея визволили аргонавти, сини Борея. Вісниця Зевса Ірида не дала можливості їм убити гарпій. На думку Гомера, від гарпії Подарги і Зефіра народились легендарні коні Ахілла. В середньовічному мистецтві гарпії зображали знак Діви в його музичному аспекті" [див. 13;109-110].

Національну віру, "неба золотий обрус" позначав словом - знаком, як і у вірші "*Вериник*", так і у вірші "*Не відлюбив свою тривогу ранню*".

Саме ці рядки В.Стуса, очевидно, і спонукали І.Гітовича сказати: "По суті все, що відбувається у віршах В.Стуса, і що створює їх настрій в одній майже фізично відчутній точці, почуття, яке проривається за межі рядка, почуття стриманості біля межі екстазу чи сентиментальності дисциплінованим і жорстким в своїй визначеності словом [у даному випадку – це може бути слово слава – Л.К.]. Саме ця напруга на межі душевного видиху виростає в поетичну думку" [14;56].

Образ хронічної української *доброти* – це знак національного колективного, своєрідне національне его, в ньому нема "притиску", "кпини" і "грат"

*Та виболіти землю –
нам! Зберегти живе –
нам! Вивершити стелю –
нам! І Господь зове –
нас! Бо його надія –
не фарисеї, ми
(не суддукеї ж скніють
під мурами тюрми).
Нам шлях прослався вгору –
не вбїк, не вниз, а – ввись.
Ми, добротою хворі,*

до неба змоглись,
Там наша Україна,
котра не знає грат,
а притиску, а кпини,
а помсти – й востократ.
В вселенському стражданні
один твій, Дніпре, зміст.
Держи ж свій біль на грані,
Ти з ним один зріднивсь.
Із клетотіння магми
Натужний біль століть
Заповідав нам Язве ["Отак і вікувати", 6;149].

Поет переживає пору доброї радості буття; доброї щедрості людського кохання; пору добрих пристрастей, він вірить у "міт" національного відродження ("міт весни")

Хай над нами в нестямі вітрила плвуть
зволожілі,
Хай над нами в нестямі гойдається дзвін
голубий [6;149].

Сам він про це писав: "Головний мотив, бачу, - людська душа перед вічністю високого неба, фізичні і духовні борсання в неокрайому морі щоденності, тортури висамітнілого очужилого духа. Хочеться мажору... Все це інакше зветься... проривом у більше небо поетичного пориву – не романтика, а більше ідеаліста (означати саме так можу – без перебільшень)" [15;231]. В.Стус усвідомив, що основна реальність – це цілісність людського існування, це, по-перше "загальна для всіх людей людська ситуація", і, по-друге, практика життя, задана специфічною структурою суспільства ("Рішучий крок вперед від матеріалізму, в котрому і тіла, і інстинкти, на зразок потреби в їжі чи речах, служать ключем до розуміння людини, цілісний життєвий процес, його практика життя") [16;55]. Поет розуміє, що світ, зовнішнє середовище, самість Великого Українця – це усвідомлення можливості любові, якщо дві людини (нації, держави, культури) "зв'язані одна з одною центрами існування, а значить кожна із них сприймає себе із глибини свого існування.

Тільки в такому "центральному переживанні" полягає людська реальність, тільки тут життєвість, тільки тут основа любові – любов, яка так переживається – це поетичний ризик, це стан не відпочинку, а руху, росту, роботи разом, наявність гармонії чи конфлікту, радощів чи суму є вторинним по відношенню до основного факту, що дві людини відчувають повноту свого існування, в єдності один з одним кожний із них набуває себе, а не втрачає. Є тільки один доказ наявності любові (для Стуса це і кохання також – Л.К.) – глибина стосунків, життєвість і сила кожного із люблячих: це плід, за котрим узнається любов" [16;61].

Звернемося, наприклад, до "*Палімпсестів*". Саме в цій збірці ми спостерігаємо гармонію Самості і его поета.

Образ першої за знаковими параметрами має такий зміст.

Сонце – покрив їжі. Це знак української космологічної свідомості, яка "переживає простір, двояко розриває, розчленовує його і знову поєднує, як розчленовує/поєднує просторовий еквівалент їжу і поїдання (через розчленування) ізоморфного предка: вживання їжі в українському побуті зберегло прикмети прадавнього обряду жертвоприношення, де вітарем був стіл, покровом біла скатертину (досі важливий елемент символічного комплексу інтер'єру української господині), інструментами жертвоприношення - ножі, виделки, ложки. Як японська чайна церемонія, українське споживання їжі - хатня літургія, обряд" [17;96]. У свою чергу коріння цієї символіки тягнуться до Ізекіїля, а воно має аналог в єгипетському міфі про бога сонця Гора і чотирьох його синів. Ще більше яскравий приклад - це відоме кожному колесо, хрест [12;15]. "Абстрактне коло фігурує також в картинах дзен-буддизму, характеризуючи картину "Коло" знаменитого дзен-будистського священика Сангоїї, інший художник цієї ж течії писав: "В секті Дзен коло представляє озаріння. Воно символізує досконалість людини" [12; 98].

Абстрактні мандали були характерні і для європейського християнського мистецтва. Це добре підтверджують прикрашені трояндами вікна кафедральних соборів, які уособлюють людську

Самість, перенесену на космічний план (Космічна мандала в образі сяючої білої троянди з'явилась у видінні Данте). Можливо розглядати як мандалу німби Христа і християнських святих на іконах. У багатьох випадках німб Христа розділений на чотири частини, що нагадує про його страждання як сина людського: смерть на хресті, і одночасно символізує виключну завершеність її особистості..." [12;239]. Юнг спостерігав "сонячні колеса" на скельних зображеннях неоліту, це тільки зовнішній аспект зображення. На його думку, важливіше було сприйняття людиною кам'яної епохи архетипових внутрішніх образів, котрі зображалися в образах биків, газелів, і диких коней. В 1000-му році нашої ери дослідники - алхіміки підносили таємничу матерію і ставили їх в один ряд з таємницями "небесного духу" християнства. "Метою їх був пошук цілісності людини, яка охоплювала дух і тіло, і вони витворили тисячі імен і символів для неї. Одним із важливих був символ "квадратури круга", який є ні чим іншим, як істинною мандалою" [12;243,295].

У Стуса цей знак знаходимо у таких віршах "Сто дзеркал спрямовано на мене", "І стіл, і череп, і свіча", "Світання - мов яйця пташині", "Посоловів од співу сад", "Вже цілий місяць обживаю хату", "Там тиша. Тиша там, суха і чорна", "Син - це малий, вигулькував, як птах", "У німій, ніби смерть, порожньому свічад".

Інший знак зовнішнього світу в українській ментальності місяць теж є знаком самості "У давньому Китаї місяць асоціювався з богинею Гуань Ін (зверху). В інших країнах місяць ототожнювався з іншими божествами. Хоча наше століття наглядно показало, що Місяць - не більше ніж небесне тіло кулеподібної форми, усяне кратерами, це архетиповий образ не відпускає нас, що доводить наша схильність приписувати Місяцю вплив на почуття" [14;94].

Знак рогалика півмісяця довгий час асоціювався з місяцем і відповідно, з жіночим началом, як і вінець богині Іштар (III ст. до н.е. Вавілон). У В.Стуса цей образ зустрічаємо у таких віршах "Посоловів од співу сад", "Прощайте ви, чотири мури"; у вигляді "міту життя" у вірші "Коли найперші сполохи світання".

*...невситиме пожадання життя
Тоді згадай, десь за стома морями
десь на крайсвіту **мати** є твоя
і ламле руки ставши коло брами
А позад неї вічна течія [18;130]*

Такими знаками Самості часто виступають міти зірки, води, повітря. "Історія символів показує, що символічне значення може бути присутнім в чому завгодно: в природних об'єктах (каменях, рослинах, тваринах, людях горах і долинах, в сонці, і місяці, в вітрі, воді, вогні) чи в створених людиною речах (будинках, судах, автомобілях) і навіть в абстрактних формах (числах, трикутниках, квадраті, колі), фактично весь космос є потенційним символом" [12;229]. Скажімо, при обговоренні тварин, які символізують Христа, Світло і хтонічні духи нерозривно взаємопов'язані. Цілком справедливими нам здаються слова Д.Стуса: "Видається, що для Василя Стуса одним з вирішальних поштовхів до витворення нової мови було знайомство з феноменологією Карла Густава Юнга та його концепцією "колективного підсвідомого", в царину котрого входить витіснене "із свідомості уявлення", де "накопичується все те, що було приглушене чи забуте. Це невичленуване іпотетично відчуте уявлення стає центральним ядром формального вираження не тільки "Часу творчості", а й усього періоду творчості, котрий умовно можна назвати періодом "Налімпсестів", писав Д.Стус [19,9]. На наш погляд, не тільки на В.Стуса, а й на всіх шістдесятників роботи Юнга мали значний вплив, як і на "деякі напрямки сучасних досліджень в найрізноманітніших областях. Наприклад, в літературознавстві він помітний в таких роботах, як "Література і західна людина" Дж.Б.Прістлі, "Шлях Фауста до Олени" Готфрида Динера чи "Шекспірівський Гамлет" Джеймса Кірха. Аналогічним чином юнґіанська психологія допомагала розвитку мистецтвознавства, що видно в роботах Герберта Ріда, Аніели Яффе, в дослідженнях творчості Генрі Мура, проведених Еріхом Нейманом, чи в статтях Майкла Типпета про музику. Використання вчення Юнга збагатило праці Арнольда Тойнбі з історії, антропологічні

дослідження Пола Родіна, а також китаєзнавчі роботи Ріхарда Вільгельма Енвана Русселя і Манфрета Поркєрта" [12;306].

Ми переконані, що "становлення буття за допомогою слова щоразу витворює окремий виповнений світ, що разом з поетом проходить всі стадії свого вимовлення - існування: народження - розвиток - зрілість - сутінки. Маючи на увазі думку Гайдеггера про те, що "поезія - це становляче називання буття і сутностей всіх речей - тобто... висловлювання..., яке витягає на яв усе, про що ми потім щодня розмовлятимемо й сперечатимемо", приходимо до висновку, що не мова є "матеріалом, який застає поезія, щоб його потім обробити - саме поезія робить мову можливою, поезія є мовою історичного народу. А потому сутність мови треба розуміти, виходячи із сутності поезії" [20;8].

Література:

1. Бахтин М.М. К философии поступка // Философия и социология науки техники. – М., 1986.
2. Беланова Р. Pulchra res homo est, si homo est. Наскільки прекрасна людина, якщо вона (справді) людина // Рідна школа. – 2002. – № 10 (873). – С. 22-24.
3. Огурцов А.П. Постмодернистский образ человека и педагогика // Человек. – 2001. – № 4.
4. Українська література. Програма для середньої загальноосвітньої школи. 5-11 кл. // Дивослово. – 2001. – № 9. – С. 47-65.
5. Бахтин М.М. К методологии гуманитарных наук // Эстетика словесного творчества. – М., 1979. Цит. за: Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты). – М.: Сленся, 1999.
6. Стус В. Твори: У 4 т. 6 кн. – Т. 2. – Львів: Просвіта, 1995.
7. Мандельштам О.Э. О природе слова // Мандельштам О.Э. Шум времени / Соч. в 2 томах. – М.: Художественная литература, 1990. – Т. 2. – С. 172-186.
8. Плющ Л. "Вільготно гойдається зламана віть" // Слово і час. – 1991. - №11. – С. 38-47.

9. Сверстюк Є. Постать В.Стуса над плином часу // Час. – 1998. – №5(187). – С. 38-41.
10. Роздобуцько І. Розриті могили // Родослав. – 1992. – №11-24. – С. 4.
11. Стус В. Твори: У 4 т. 6 кн. Т. 4. – Львів: Просвіта, 1994.
12. Юнг Карл Густав, фон Франц М.Л., Хендерсон Дж.Л., Коби І., Яффе А. Человек и его символы/ Под общ. редакцией И.Сиренко - М., Серебрянные нити, 1998.
13. Энциклопедия символов, знаков, эмблем / Авт. – сост. Андреева и др. – М.: ООО "Издательство Астрель", МИФ ООО "Издательство АСТ", 2001.
14. Гитович И. Присутствие // Литературное обозрение. – 1991. – №6. – С. 55-58.
15. Стус В. Твори: У 4 т. 6 кн. Т. 6. (додатковий) Кн. 1. – Львів: Просвіта, 1997.
16. Фромм Е. Искусство любви. – Минск: Полифакт. – 80 с.
17. Андрусів С. Модус національної ідентичності. Львівський текст 30-х років ХХ ст. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка, 2000, Тернопіль: Ажур. – 2000.
18. Стус В. Вікна в позапростір. – К.: Веселка, 1992.
19. Стус Д. Час поезії // Стус В. Твори: У 4 т. 6 кн. Т. 2. – Львів: Просвіта, 1995. – С. 6-10.
20. Гайдеггер Мартін. Гельдерлін і сутність поезії // Просвіт. – 1993. – Ч. 7-8. – С. 134-135.

Р.Швед

ПРОБЛЕМА БРЕСТСКОЙ УНИИ В ИСТОРИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XIX И XX ВЕКА

У статті показується роль Брестської Унії в становленні національної свідомості українського дворянства і козаків

The article shows the role of the Brest union in the formation of national consciousness of the Ukrainian nobility and Cossacks

Четырёхсотлетний период со времён заключения брестской унии оставил нам богатое литературное и историческое наследие, хотя на протяжении веков это наследие качественно и количественно было неравномерным.

На синоде в Бресте Литовском (6-10 октября 1596 г.) 9 октября 1596г. Был принят и провозглашён акт брестской унии:

«В имя Бога в Троице единого, на почет и святую хвалу его людского выбавления, а святой христианской веры укрепление и возвышение:

Всем, которым это знать надлежит, Мы, в имени Бога здесь на синоде в Бресте Литовском, в году господним 1596 в день 9 месяца октября согласно старому календарю, в церкви святого Миколая собранные, хозяева метрополии греческого обряда, ниже подписавшиеся, извещаем (...), чтобы на одном уровне, как основании, Костёл Христа твёрдо стоя, одним управляемый был. Так чтобы у одного тела одна голова была, чтобы в одном доме один хозяин и стражник налогов Божих, власть, поставленная над народом, добро всех людей учитывал и так власть Костёла божьего со времён апостолов существует пусть во всех веках, ибо все патриархи от одного потомка Петра, святого папы римского, всегда в науке веры и силы духовной и в судах бискупов и апелляционных имели (...).

Мы послали к Отцу святому Клеменсу VIII, папе римскому посла нашего (...) прося, чтобы нас во свои услуги, как наиважнейший пастух Костёла католического принял и от власти патриархов царьгородских вызволил и разрешил, оставляя нам обряды и церемонии Костёлов восточных греческих, а никакой перемены в Церквях наших не принося. Чтобы так сотворил и на то свои привилегии и письма подал».¹

¹ J. Drabina, Z. Pasek, Unia brzeska, W: Religie Wschodu i Zachodu. Wybór tekstów źródłowych pod red. K. Bańka, Warszawa, 1981, стр. 305; por. E. Likowski, Unia brzeska (r. 1596), Warszawa, 1907, стр. 154-156.

Инициаторы и создатели унии могли ожидать сопротивления ей, принимая хотя бы во внимание предположения и дискуссии, проходящие некоторое время перед официальным объявлением об унии. Будили они уже тогда много контroversий. Унийные постановления, принятые на соборе в Бресте, привели к сильному расколу в Церкви. С территории земель краснорусских львовский патриарх Гедеон Балабан и пшемысльский патриарх Михаил Копыстинский не присоединились к унии. Унийный собор, накладывая проклятия на противников унии, вызвал огромную волну протестов. Будучи не в состоянии согласиться с существующей ситуацией, православные начали выступать на политической арене с требованиями возвращения их прав. Конфликты, вызванные заключением унии, были обусловлены не только проблемой вероисповедания. На сложившуюся ситуацию повлияли также амбиции иерархов латинского костёла, политические интересы страны, а также части православного епископата.²

Раскол, который произошёл на синоде в Бресте, имеет своё отражение в литературе, затрагивающей проблемы унии. Сохранилась богатая литература, опирающаяся на материалы, оставшиеся по тогдашней религиозной и литературно-религиозной полемике. Литературное обозрение находится в другом месте данной работы. Первые попытки представления полемической литературы были предприняты А. Bruckner в статье «Споры об унии в литературе прошлых лет» - Исторический Квартальник, 1896 г.³

Более поздняя литература, затрагивающая рассматриваемую проблему, скромна и лишь вторая половина XIX и первая половина XX века приносят множество различных

² J. Półwiartek, Rola Kościoła na pograniczu etnicznym polsko-ruskim czasów nowożytnych (Zarys problematyki badawczej, stan badań, postulaty), W: Historia 2. Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie pod red. A. Zieleckiego, Rzeszów, 1991, стр.18-19.

³ А. Bruckner, Споры о уніę в давней литературзе, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1896.

работ как католических, так и православных историков. Следующую группу stanovят исследования, проведенные после второй мировой войны, хотя мимо ожиданий таких исследований было мало, особенно если учесть монографии, рассматривающие проблему брестской унии целостно. Литература, посвященная брестской унии, была создана главным образом в период конца XIX до начала XX века. Бездискуссионное влияние на увеличение количества работ имело трёхсотлетие заключения унии, как и потом попытки её возрождения.

Целую литературу об унии можно поделить на две части: католическая литература, которую некоторые, на пример Левицкий, называют униатско-католической; и православная литература. Православные авторы смотрели на унию через свою призму, видели её как нежелательный результат деятельности иезуитов, реализованной при помощи государственных чиновников. Иначе подходили католические историки, в том, разумеется, униатские. По их мнению, уния это явление очень выгодное и пробовали доказать, что «практически целое будущее восточных земель зависит от принятия унии». И так вероисповедание и национальность пишущего об унии, а из-за того часто отсутствие исторического критицизма, имели принципиальное значение, и становится ясным, что негативно влияли на ценность работ, т. к. к сожалению, представителям этих двух направлений можно поставить в упрек тенденциональность.

Литература, негативно представляющая унию, находилась в худшем положении по отношению к своим противникам. Должна она была вызвать поддержку правительственных сфер, а также широкого общественного мнения и ответить на вопрос, повлияло ли положительно заключение унии на внутреннюю ситуацию в Польше непосредственно на брестском синоде, а также в следующие годы. Противники унии многократно утверждали, что авторы данного направления слишком часто употребляли, как это называли, «римско-католический сентимент»; утверждали, что часть данной литературы носит ультрокатолический характер, опирающийся на принципе

общественности римско-католической религии и с этой точки зрения рассматривали проблему унии.⁶

К группе таких писателей нужно отнести прежде всего исследователя истории брестской унии священника Эдварда Ликовского, позже познаньского бискупа, автора многих работ об унии, между прочим: «Взгляд на внутреннее состояние Церкви перед брестской унией», Познань, 1894; «Вопрос унии восточного костёла с западным на константинопольском соборе» Костельное Обозрение, 1905; «Причины брестской унии» Познань, 1884; «Дискуссии о брестской унии» - Польское Обозрение, 1886; а прежде всего «История унии русского Костёла с Костёлом римским» и «Брестская уния» (1596).

Трактат базируется на богатом биографическом материале. Автор рассматривает отношения Русской Церкви со Столицей Апостольской, представляет внутреннее состояние Церкви перед заключением унии и сам акт, не отпуская её создателей и противников. Рассматривает опасности, плывущие из деятельности К. Острожского, церковных братств и казаков. По случаю трёхсотлетия работа посвящена памяти короля Зигмунта III, памяти Великого Коронного Канцлера Яна Замойского, кардинала Бернарда Матеёвского, митрополита Хипация Потей и бискупа Кирила Терлецкого – главных авторов брестской унии. Данная работа целостно рассматривает проблему унии. К. Левицкий утверждал, что была это наилучшая монография в нашей литературе, если взять во внимание её источники информации, и упрекал одновременно в том, что автор представляет собственную точку зрения, а не сухие факты.⁷

Подобное содержание можно найти в работах А. Прохаски, между прочим в «Вкритических причинах брестской унии» - Историческое Обозрение, 1896; «Брестская уния» - Польское Обозрение, 1896. А. Прохаски утверждает прежде всего, что

⁶ K. Lewicki, Wstęp, W: tegoż Książę Konstanty Ostrożski a unia brzeska 1596, Archiwum Towarzystwa Naukowego we Lwowie, dział II, T. XI, z. 1, Lwów, 1933, стр. 8-9

⁷ E. Likowski, Unia brzeska (r. 1596), Warszawa, 1907, wyd. II.

некоторые вожди православия своим негативным подходом не позволили на развитие унии.⁸

К этой группе нужно отнести поздние работы К.Ходинского: «Отношение Речипосполитой к греко-католическому вероисповеданию» - Историческое Обозрение 1922. В артикуле автор рассматривает отношение Польши к православной церкви, деля их на два периода: от половины XIV до начала XVI века; от начала XVI века до 1596 года. Первое это, что удивительно, отличает у Ходинского абсолютная толеранция и отсутствие стараний о заключение унии. В работе представлена политика Зигмунта III по отношению к православию. В обобщении, которое находим в его работе «Православная Церковь и Речьпосполита Польская; исторический набросок 1370-1632», утверждает, что православная церковь не смотря на возобновление отдельных хиерархий теряет поддержку русского дворянства, которое всё чаще принимало унию или католицизм.⁹

Значительно отличается от рассмотренных способов представления брестской унии католическими историками работа Генриха Игнатъевича Лубетского «Дорога на восток от Рима», Варшава, 1932, показывающая историю униатского костёла, политику Ватикана по отношению к униатскому костёлу и его развитие в Польше. Работа эта количественно скромная, и к сожалению не имеет научного аппарата. Её целью было приближение современникам, посредством короткого исторического очерка, развития и проблем союза костёла римского с греческим и отношение к попыткам её возрождения в это же время. Трактат имеет историческо-публицистический характер.¹⁰

⁸ A. Prochaska, Z dziejów unii brzeskiej, „Kwartalnik Historyczny”, 1896, T. X.

⁹ K. Chodyncki, Stosunek Rzeczypospolitej do wyznania greko-katolickiego, „Przegląd Historyczny”, 1922; H. I. Łubieński, Droga na wschód Rzymu, Warszawa, 1932.

¹⁰ Там же...

Здесь нужно также привести дело Юлиана Пелеша, епископского бискупа земель Пшемысля, Самборка и Санока, который во время пребывания в Вене расширил литературную деятельность в области исторической литературы. Самым известным его произведением дело, состоящее из двух томов, «Geschichte der Union der ruthennischen Kirche mit Rom von den ältesten zeiten bis auf die Gegenwart». Уже в первом томе этой работы автор приводит к заключению брестской унии. В данном произведении собраны различные взгляды и мнения, имеющие фактографическую ценность и в наше время.¹¹ В том самом году появилось дело Юлиана Бартошевича «Очерк об истории русской церкви в Польше», Краков, 1880, дающее широкий анализ как самой унии, так и костельных, общественных и политических отношений.¹²

По случаю трёхсотлетия унии были выданы различные брошюры, которые должны были привести к большей популярности унии. Здесь, стоящей внимания, есть работа Фредерика Пистоля «История костельной унии на Руси», Львов, 1896 г.¹³

Православная литература имела более простое положение, т. к. критиковала сам замысел и заключение унии, считая её злом, направленным против православия, которое под конец XVI века не было в состоянии противостоять атакам римско-католического костёла. Эта литература старалась доказать, что без поддержки иезуитов государством уния не была бы заключена; утверждала, что православное население не выражало никакого желания, чтобы заключить союз со Столицей Апостольской. В русской литературе уния должна была быть средством колонизации юго-восточной территории.¹⁴

Наиболее известными были работы П. Жуковича

¹¹ J. Pelesz, Geschichte der Union der ruthennischen Kirche mit Rom von den ältesten zeiten bis auf die Gegenwart, T. II, Wiedeń, 1880.

¹² J. Bartoszewicz, Szkic dziejów Kościoła ruskiego w Polsce, Kraków, 1880.

¹³ F. Pistol, Dzieje unii kościelnej na Rusi, Lwów, 1896.

¹⁴ K. Lewicki, ...стр.9

«Материалы к истории Киевского и Львовского соборов 1629 г.» «К. К. Острожский в борьбе с церковной унией», Вена, 1908. «Первый польский сейм после убийства Кунцевича» и наиболее ценное «Сеймовая борьба православного западно-русского дворянства с церковной унией», Санкт-Петербург, 1901-1904. Несмотря на то, что это произведение посвящено не только унии, однако показывает оно борьбу с унией уже по её заключению. Данная позиция используется во всех последующих работах как ценный источник информации об унии.⁴

Православная литература неразрывно связывается с защитником православия князем Константином Острожским, отсюда в литературе находим не только информации об унии и её последствиях, но и о участии в ней князя.

Интересную и оригинальную характеристику К. Острожского найдём в артикуле Т. Уманьца «Князь Константин Василий Острожский». Автор подчёркивает прежде всего государственный характер деятельности К. Острожского. Также обращает внимание, что у князя выступает яркий, религиозный индиферентизм, который позволял ему связаться с протестантами, а одновременно остаться православным в восточной церкви. Теоретический характер православия у князя, как говорит Т. Уманец, иллюстрируют также семейные связи Острожских с католиками и протестантами. Такой рационализм однако не мешал князю в практиковании православия. На это, как утверждает автор, повлияли реформаторские течения, властвующие в Европе. Как на исторический трактат работа содержит слишком много литературных мотивов.⁵

Интересной позицией об отношении князя К. Острожского к унии является произведение К. Левицкого «Князь Константин Острожский и брестская униа 1597 г.», выданное во Львове в 1933 году. Работа опирается на богатом источнике библиографических материалов, о чём автор пишет в прологе,

⁴ P. Żukowicz, Siemowaja borba prawosławnego zapadnoruskogo dworjanstwa s cerkownoj unijej, S.Petersburg, 1901-1904, T. I-III.

⁵ T. Umaniec, Kniez Konstantij Wasilij Ostrožskij, Russk. Archiw., 1904.

представляя интересное обозрение литературы тех времён.

Автор представляет общие замечания о брестской унии 1596 г. на фоне костельно-политических и общественных отношений в Польше под конец XVI века. Обращает внимание на кризис (внутренний) православной церкви, роль религиозных братств, отношение православных к новому календарю, которого реформа считалась прелюдией к объединению. Широко рассматривает вопрос приготовления унии, открывая тайные переговоры перед её заключением. Много внимания посвящает деятельности К. Острожского и отношению к князю сторонников унии. В разделе, посвящённом самой унии, показывает организацию двух синодов, их важность, представляя главным образом людей, связанных с этими событиями, подчёркивая участие К. Острожского. В конце представляет борьбу с унией в варшавском сейме в 1597 г. и процесс Никифора.²³

Интересное обозрение отношений в Польше по заключении унии этот самый автор представляет в реферате «Вопрос унии восточного костёла с Западом в политике Речипосполитой», Национальные вопросы, №17, 1934. В реферате К. Левицкий представляет проблему унии в период царствования Зигмунта III, в период властвования Владислава IV и казацких войн, потом времена Яна II и отношение короля к унии, а также властвование Сасов и Станислава Августа, заканчивает на III разборе Польши. Автор представляет множество аргументов против целей существования унии.²⁴

Вопросами брестской унии занимался также известнейший историк Украины М. Грушевский, названный отцом украинской историографии. В своей работе «История Украины-Руси», т.V, часть 2 представляет историческое развитие унии и её причины. Одним из основных поводов считает он упадок моральности в церкви и приезд патриархов в Польшу в

²³ К. Lewicki, Książę...dz. cyt., стр.12.

²⁴ Тамже, Sprawa unii Kościoła wschodniego z rzymskim w polityce dawnej Rzeczypospolitej, „Sprawy Narodowościowe”, nr. 17, Warszawa, 1934, стр.1-41.

80-ых годах XVI века, которые между прочим были причиной беспорядков в церкви. Рассматривает ключевые личности, связанные с унией. Грушевский значительную часть посвящает самому брестскому собору, относительно – легальности обоих соборов (православного и униатского).

Под влиянием благоприятствующей политике государства – утверждает – уния могла развиваться, а создание бенефиций – православным униатом отобрало бы у оппозиции силу сопротивления. Автор считает, что православная церковь возрождается лишь под защитой запорожской армии.²⁵

В статье «Культурно-национальное движение Украины во второй половине XVI века» Грушевский затрагивает только поверхностно вопрос унии, представляя несколько вопросов: реформу календаря в 1582 г., которая по его мнению была прикрытием для униатской агитации; вопрос попыток влияния патриархов на внутренние отношения православной церкви в Польше в 80-ых и 90-ых годах XVI века, что могло вызвать позитивное отношение к унии. Занимается также полемикой литературы этого периода – «Ektezis» и «Apokrizis».²⁶

Критикой литературы об унии занялся также С. Сидинский, представляя между прочим характеристику и генеалогию работы Потея, особенно занимаясь произведением «Perestroha». Автор подаёт его краткое содержание, а затем представляет наиважнейшие факты, касающиеся унии от момента её подготовки до суда над Никифором. Автор не признаёт данному произведению исторической ценности, говоря о нём только как о литературном и историческом памятнике.²⁷

Этой проблемой занялся также И. Франко в трактате «История брестского синода в 1596 г.», представляя на исторический разбор «Perestrohy». Автор обращает внимание на ошибочность её хронологии, неточность, размышляет над временем создания произведения и чьего авторства оно было.

²⁵ M. Chruszewski, Istorja Ukraini-Rusi, T.V, cz. II, Lwów, 1905.

²⁶ Тамже, Kulturno-nacjonalny ruch na Ukraini w druch pół. XVI w., 1908.

²⁷ С. Studyński, Perestroha, Lwów, 1895.

Однако Студиновский шире рассматривает эти вопросы. Важность данной работы лежит в содержащемся в ней кратком описании литературы предмета тех времён. В другом артикуле «Характеристика русской литературы XVI-XVIII века» Франко подчёркивает позитивное влияние на развитие литературной и культурной жизни в восточном регионе Польши.²⁸

Следующие позиции не рассматривают самой унии, однако дают представление об условиях её заключения и поэтому следует их использовать.

Широкую характеристику православного епископата представляет О. Левицкий в «Južno ruskiej aechirei XVI-XVIII». Автор утверждает, что в состав епископата входили прежде всего люди, недостойные позиции бискупа. На такое положение повлияла система, появившаяся во временах С. Баторы и Зигмунта III, когда обошлось от свободного выбора бискупов духовенством и верными, а бискупы были рекомендованы или номинированы королём. Автор также рассматривает личность Цирилия Терлецкого, представляя его негативно.²⁹

Личность Никифора представлена была Т. Кудринским в артикуле «Судьба Никифора». Автор размышляет над судьбой Никифора от момента его приезда на Волощизну и его пребывания в Польше, занимается участием Никифора в брестском синоде. Утверждает, что главной причиной суда над Никифором не было шпионство для Турции, а политическая игра католических сфер против православия. Оценивает также К. Острожского, критически утверждая, что по заключении унии остался он равнодушным в своём бессилии».³⁰

Монографией этого периода, целостно представляющей историю русской церкви, является работа Мокария «История русской Церкви». Разделам, относящимся к вопросу унии, у

²⁸ I. Franko, Z dziejów synodu brzeskiego 1596, „Kwartalnik Historyczny”, 1895, Charakterystyka literatury ruskiej w XVI-XVIII wieku, „Kwartalnik Historyczny”, 1892.

²⁹ O. Lewicki, Južno ruskiej archirei XVI-XVIII st, Kijów, 1882.

³⁰ T. Kudryński, Sudba egzarchy Nikifora, Kijów, 1892, nr. 37-38.

Мокария характерна умеренность, чего не было в до сих пор рассмотренных работах.¹⁵

До сих пор делятся дискуссии и споры, касающиеся религиозных, национальных и политических аспектов унии. Эти споры особенно остры в настоящее время, которому бесспорно характерны идеологические и политические разделы современного света. Одни восхищаются и хвалят, а другие осуждают. Следует только сравнить точку зрения И. Нагаевского¹⁶, И. Сохатского¹⁷, Г. Хомишина¹⁸, М. Конрада¹⁹ с оценкой унии у Л. Кузя и М. Ковалёнка²⁰ или же с позицией Д. Похилевича²¹. Если первая группа писателей выделяет национальную, государственную и культурную роль католической (униатской) церкви, благодаря которой соединено украинский народ с западной политической, философической и культурной мыслью, то позиция второй группы – это враждебное отношение к унии.²²

Современные исследования уже не рассматривают унии так широко, как это было в прежних годах. Повлияла на такое положение ситуация после второй мировой войны, чего доказательством являются работы, например, Нагаевского или Сухотского в Западной Европе в 50-ых и 60-ых годах нашего века.

Среди работ, опубликованных на Западе, на особое внимание заслуживают работы Т. Хунчака «The Politics of Religion, The Union of Brest 1596», в которой автор анализирует

¹⁵ G. Makarij, *Istoria Ruskoj Cerkwi*, Petersburg, 1879, 1881, T.IX, X.

¹⁶ I. Nahajewski, *Katolicka Cerkwa w mynolomu i soczasnomu Ukrainy*, Filadelfia, 1950.

¹⁷ I. Sochoćkij, *Szczo dała hreko-katolicka Cerkwa i duchowenstwo ukrajinsko-mu narodowi*, Filadelfia, 1951.

¹⁸ H. Chomyszyn, *Ukrajinska problema*, Lwów, 1933.

¹⁹ M. Konrad, *Nacjonalizm i katolicyzm*, Lwów, 1934.

²⁰ L. Kyzia, M. Kowalenko, *Wikowa borotba ukrajinskogo narodu proty Watikanu*, Kijów, 1959.

²¹ D. Prohylewicz, *Unicka Cerkwa-woroh ukrajinskoho narodu*, Lwiw, 1968.

²² J. Półwiartek, *dz. cyt.*, s. 18

политические и религиозные аспекты унии. А прежде всего на одну их важнейших позиций, затрагивающей вопрос унии, работу Оскара Халицкого «From Florence to Brest (1439-1596)». Работа широко рассматривает не только вопрос унии, но и представляет отношения Польши с Литвой и Украиной. Автор рассматривает также флоренцескую унию и отношение к ней Польши, Литвы и Москвы, высказывает своё отношение к люблинской унии в религиозном её аспекте. Вопрос унии однако занимает большую часть работы. В третьем разделе широко рассмотрены причины заключения унии, деятельность П. Скарги и А. Поссевино перед заключением унии в 1577-1587 годах, отношения с патриархатом в Константинополе и последние решения перед заключением унии и их последствия. Четвёртый раздел посвящён самой унии от момента её заключения в Риме брестским синодом. О. Халецкий широко использует материалы, находящиеся в римских и ватиканских архивах, что позитивно повлияло на ценность публикации.³²

В современной историографии, посвящённой истории Костёла, можно заметить только небольшие неточности в вопросе датировки брестской унии.

Большинство интересующего нас содержания можно найти и в более широких разработках, касающихся истории Польши или Украины, а, прежде всего в монографиях, описывающих историю Костёла. На пример: «История Костёла» под ред. Роджера, Аубаля и Кровля, где в третьем томе, содержащем приложение о костёле в Польше авторства священника С. Литака. Однако содержащиеся в ней информации слишком обобщены. Подобным образом вопросы унии рассматривают И. Тазбир и Л. Беньковский.³³

³² T. Hunczak, *The Politics of Religion. The Union of Brest 1596*; O. Halecki, *From Florence to Brest (1439-1596)*, Roma, 1958.

³³ S. Litak, *Od polskiego wydawcy*, W: *Historia Kościoła* pod red. L. J. Rogera, R. Aubala, M. D. Krowia, T.III; J. Tazbir, *Historia Kościoła katolickiego w Polsce 1410-1795*, Katowice, 1966; L. Bieńkowski, *Organizacja Kościoła wschodniego w Polsce w XVI-XVIIIw.*, W: *Kościół w Polsce*, T.II, Kraków, 1970.

На первый план здесь выходят артикулы кс. Т. Сливы и И. Атомана, находящиеся в сборнике работ «История Костёла в Польше» под ред. Б. Кумора, З. Обертинского. Генеалогию и заключение унии описал И. Атоман. В артикуле представлена ситуация униатского костёла в Речи Посполитой в XVIII веке и его организация. Автор представляет епископат и духовенство, также совместную жизнь сторонников греко-католического и латинского вероисповедания. В этой же работе находится раздел описывающий православную церковь в Польше в 1596-1696 гг., где автор Т. Слива представляет брестский антисинод, иерархию и ситуацию православной церкви, подчёркивая унийные тенденции в польском православии в XVII веке. Особое внимание следует уделить содержащейся в работе библиографии.³⁴

В последнее время появилось несколько работ М. Бенды связанных с вопросами унии. Следует обратить внимание на следующие работы: «Православный приход Пшемысля в 1596-1681гг.», где автор описывает ситуацию прихода перед введением унии, представляет акт брестской унии и его последствия для прихода. Конструкция работы показывает проблему унии через призму борьбы отдельных бискупов православных с униатскими.

Следующие работы рассматривают более поздний период. Представляя унийные тенденции по отношению к православной церкви в Польше в 1674-1684гг., автор сконцентрировался на нескольких проблемах. Представил вопросы православной церкви в Речи в конвакационном елекцийном и коронацийном сеймах. В следующей работе представил отношение короля Владислава IV к православной церкви.³⁵

Будящей заинтересованность позицией, представляющей

³⁴ T. Śliwa, Kościół unicki w Polsce w latach 1596-1696, W: Historia Kościoła w Polsce pod red. B. Kuronia, Z. Obertyńskiego, T.I, cz. II, Warszawa, 1974, s.259-309; Tamże, Kościół prawosławny w Rzeczypospolitej w latach 1596-1696, W: Historia Kościoła...dz. cyt., s.311.

³⁵ M. Benda, Prawosławna diecezja przemyska w latach 1596-1681. Studium historyczno-kanoniczne, Warszawa, 1982.

широкие последствия, имеющие влияние на национальное сознание украинского дворянства и казаков, является работа «Национальное сознание украинской шляхты и казачества в конце XVI – половине XVII вв.» Т. Хунчевской-Хеннель. Именно брестская уния распалила дискуссии в литературе, в сеймах и сеймиках, а наиболее сильным элементом народного сознания в этом периоде стало возрождение православной иерархии.³⁶

В советской литературе внимание следует уделить работе П. К. Загайко о украинских писателях³⁷, а также работе М. Б. Кузьбы «Из истории борьбы против унии».³⁸

Здесь следует подчеркнуть, что проблематике брестской унии посвящено многочисленные публикации. Принимая во внимание влияние, какое уния имела на различные аспекты жизни, как политической, общественной, так и культурной, данный артикул не представляет всех работ, связанных с вопросом унии. Целью этого артикула было представление направлений и тенденций развития литературы, затрагивающей проблему унии и вопросов и controversий с ней связанных.

Следующая, четырехсотая годовщина унии принесла новые исследования и новые публикации. Например: под ред. Лужного, Зейки и Кемпиньского опубликована работа «Брестская уния – генеалогия, история и controversии в культуре славянских народов»³⁹, Краков, 1994. Эти работы послужат дальнейшим исследованиям вопроса брестской унии.

³⁶ T. Hyncewicz-Hennel, *Świadomość narodowa szlachty ukraińskiej ikozaczyzny od schyłku XVI do połowy XVII w.*, Warszawa, 1985..

³⁷ P. K. Zagajko, *Ukraińskie pismieniki-polemisty kinca XVI –poczatku XVII w. borotbi proti Watikanu i unii*, Kijiw, 1957.

³⁸ M. V. Kuśba, *Zistoi i borotbi proti unii*, Kijiw, 1976.

³⁹ *Unia brzeska – geneza, dzieje i kontrowersje w kulturze narodów słowiańskich*, pod red. R. Lyznego, F. Ziejki, Kępińskiego, Kraków, 1994.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ Ц.ФРЕНЕТА В КОММУНИКАТИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ

У статті аналізується техніка комунікативної освіти дітей, яка розроблена Ц.Френетом

Ts. Frenet's Technique of communicative education of children is analyzed in the article

В современной школе ведётся поиск альтернативных педагогических методов, которые позволили бы не только получать знания, но и приобретать различные навыки и умения творческого преобразования окружения и себя, а также содействовали бы гармоничному развитию ребёнка. Знать интеллектуальные и психические возможности ребёнка, нужно помочь ему самостоятельно получать знания и набираться опыта путём творческой активности.

Теория развития личности признаёт активность как одно из четырёх качеств, формирующих самостоятельную и свободную деятельность индивидуума. Особым видом такой активности является «творческая активность, сущность которой заключается в создании новых и полезных вещей, создание которых опирается на известной уже информации и полученном опыте».³¹

Творческое мышление, стремящееся преодолеть существующие стереотипы, в основании которого лежат свободные ассоциации, теперь является важным элементом жизни человека.

Понятие «творчество» ввели уже древние греки и римляне, относя его к божественной деятельности и качествам богов. Подобным образом творчество понималось и в

³¹ Z. Pietrański, *Myślenie twórcze*, Warszawa, 1996, стр.108

средневековье, «творец» - было синонимом Бога (создателя).⁴⁰ И только в период Ренессанса за творцов признавано людей: художников, музыкантов, поэтов, таким образом «творчество было атрибутом артистов, а слово «творец» стало синонимом слова «артист».⁴¹ И лишь двадцатый век причислил научную деятельность к творчеству. Учёные начали говорить о творчестве в науке, о творцах новых технологий. «Слово «творец» стало синонимом человека, а название «творчество» охватило каждое действие, выходящее за обыкновенное».⁴²

В настоящее время во многих научных разработках появилось понятие творческого подхода, который Р. Глотон и Ц. Клеро понимают как «группу эмоционально-мотивационных качеств, которыми может обладать каждый человек в определённых, благоприятствующих условиях в каждом возрасте и в любое время».⁴³

И. Куявинский относится к творческому подходу как «к группе эмоционально-мотивационных и познавательных predispozycji, которые в благоприятных внешних условиях позволяют ребёнку реорганизовать накопленный до сих пор опыт и на основании его составных создавать или открывать что-то для себя новое и полезное».⁴⁴

Б. Суходольский считает, что «зачатки творческого подхода свойственны каждому человеку хотя и в разной степени, но должны быть соответственно обусловлены».⁴⁵

Согласно К. Шмидту и Ю. Бонару⁴⁶ творческий подход учеников начальных классов проявляется больше в сфере

⁴⁰ K. J. Szmidt, Przewodnik metodyczny dla nauczycieli. Porządek i przyroda. Lekcje twórczości, Warszawa, 1997, str.8

⁴¹ Тамже, стр.8

⁴² Тамже, стр.8

⁴³ R. Gloton, C. Klero, Twórcza aktywność dziecka, Warszawa, 1988, str.49

⁴⁴ I. Kujawiński, Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych, Warszawa, 1990, str.46

⁴⁵ B. Suchodolski (red), Pedagogika, Warszawa, 1980, str.534

⁴⁶ K. Szmidt, J. Bonar, Żywioly. Lekcje twórczości w nauczaniu zintegrowanym, Warszawa, 1998,

практической деятельности нежели творческой, а творческий процесс заключается в реорганизации полученного опыта и комбинаторических действий детей, приносящих новые для них знания, предметы и поведение.

Творческий подход – по мнению Э. Скочиляс-Кротли⁴⁷ можно развивать в необычно привлекательный способ в рамках литературного образования детей, охватывающего также языковое (коммуникативное) образование.

Язык для ребёнка – это не только инструмент, служащий для передачи информации, но также материал различных действий. Кроме этого, ребёнок относится к языку как к матери звуков и значений, которую можно изменить в соответствии со своими идеями и ощущениями.

Среди многочисленных методов работы с детьми наиболее содействующие их развитию, особенно на этапе начального обучения, считаются методы поиска, а среди них активизирующие методы – их применение позволяет наиболее полно использовать детскую активность, спонтанность и их творчество. В литературе эти методы часто соединяются с практическими методами, которые заключаются в обучении детей во время какой-либо деятельности, которая сопровождается разными интеллектуальными действиями. Их положительным качеством является также то, что в их основании лежит жизненный опыт ребёнка, эти методы привлекают не только интеллектуальную сферу, но и обращаются к фантазии ребёнка, подготавливают к сотрудничеству.

На уроках родного языка активность учеников проявляется в языковых упражнениях, а также в акте овладения техникой чтения и понимания прочитанного текста. Главной формой активности учеников является вербальная экспрессия, где средством выражения есть разговорная речь и написанный текст.

⁴⁷ E. Skoczylas-Krotla, Twórcza edukacja językowa w świetle opinii nauczycieli klas początkowych (в публикации).

Среди форм языковой экспрессии, используемых в начальном образовании, можно выделить следующие:

- Воспроизведение текста;
- Живой текст;
- Дидактические игры и интеллектуальные развлечения, например:
 - разгадывание загадок, ребусов, кроссвордов,
 - вставление нехватящих слов в тексте,
 - различные виды дидактических игр в форме:
 - судов над литературными героями,
 - стимулирующих игр, где заданием учеников является оценка проблемной ситуации, представленной с помощью иллюстрации, в форме словной или в форме текста,
 - приготовление диалогов к представленной ситуации;
 - придумывание титулов к иллюстрациям или тексту.

В языковом образовании детей важным является использование различных натуральных ситуаций и идей детей, побуждая их к созданию текстов, которые чаще всего потом записываются на бумаге.

В сфере развития творческих языковых умений ребёнка важное место занимает педагогическая концепция Целестина Френета. Кем был Ц. Френет? Важнейшие факты из жизни этого французского педагога представлены в ниже помещённом календаре.

- 15.10.1896 – Ц. Френет пришёл на свет в местности Гарс;
- 1920 – основание экспериментальной школы в Бар-Сур-Лоур;
- 1924 – знакомство с известными представителями Нового Воспитания на конгрессе в Моунтрех;
- 1928 – работа в школе Сайнж-Лауль и продолжение реформаторской, педагогической деятельности совместно с супругой Элизой;
- 1935 – основание собственной экспериментальной школы в Венце и участие в работе Фронта Защиты Прав Ребёнка;
- 1940 – Ц. Френет арестован немцами и заключён в

- концлагере;
- 1947 – возвращение в Венце и возобновление педагогической деятельности;
- 1957 – основание Международной Федерации Движения Современной Школы на конгрессе в Нантес;
- 08.10.1966 – смерть в Венце;

Важные публикации:

- Типография в школе;
- Месяц с советскими детьми;
- Техники Френета;
- Без школьных учебников;
- Современная французская школа;
- Разговоры Матя;
- Советы начинающим учителям;

Основные элементы педагогики Ц. Френета:

- свободная экспрессия,
- натуральные методы,
- воспитание через трудовую деятельность,
- кооперативные формы самоуправления учеников.

Ключевым понятием в концепции Ц. Френета является свободная экспрессия, которая с точки зрения выдающегося педагога позволяет:

- удовлетворить нужды детей,
- даёт возможность самовыражения,
- является натуральным средством языкового развития детей,
- это возможность общения с другими людьми,
- является натуральным способом формирования творческого подхода,
- является источником познания ребёнка и в его основании лежит сотрудничество.

Ц. Френет ввёл новые, оригинальные формы работы с детьми, которые назвал «школьными техниками». К ним относятся:

- свободные тексты детей и школьная газетка;
- «поисковой опыт» как основание самостоятельной

- работы учеников в области математики и природоведения;
- планирование индивидуальной и групповой работы всеми учениками под руководством учителя;
- классный кооператив (как форма самоуправления);
- рефераты как средство развития увлечений и как средство самосовершенствования;
- различные формы свободного художественного и технического самовыражения;
- корреспонденция и обмен между школами.⁵²

В формировании речи, которая, согласно Ц. Френету – выражает внутренние переживания и является инструментом социального общения, а также инструментом изучения окружающего мира – необходимым является создание такой воспитательной среды, которая будет побуждать экспрессию и самостоятельное мышление детей. Задачей учителя должна быть организация обучения таким образом, чтобы ребёнок имел темы для разговоров, чтобы имел о чём писать, а также чтобы хотел делиться своими мыслями, опытом, замечаниями.⁵³

Выдающийся педагог считал, что в речевом обучении ребёнка важное место принадлежит экспрессии, среди которой важное место занимает вербальная экспрессия, в которой видится эффективное и современное средство обучения и воспитания. Среди техник, служащих развитию речи ребёнка, к особенно важным Ц. Френет относил: свободный текст, типографию, школьную газетку, корреспонденцию между школами.

Техника свободного текста обращается к переживаниям ребёнка, связанным с его жизнью в обществе, и позволяет ему

⁵² C. Freinet, O szkole ludowej. Pisma wybrane, opracowanie H. Semenowicz i A. Lewin, Wrocław - Warszawa - Katowice - Gdańsk, 1976, стр.253

⁵³ Z. Maleszyk, Aktywność językowa dziecka w koncepcji pedagogicznej C. Freineta., (w): Problemy edukacji lingwistycznej. Teoria praktyka w zmieniającej się Europie, pod red. M. T. Michalczewskiej i M. Kisiela, Kraków, 2002, t.2, стр.229

проявить своё творчество и языковые способности. Каждый текст, написанный ребёнком, имеет возможность публикации в классной газетке или в специальных книжках, которые с удовольствием читают не только сами дети, но и их родители.

Занятия с использованием техники свободного текста состоят из нескольких этапов:

- свободная беседа на выбранную тему;
- создание свободного текста;
- выбор наиболее интересного текста;
- совместная грамматико-орфографическая корректировка выбранного текста;
- использование текста в воспитательной дискуссии и в упражнениях в письме.

Ц. Френет определил работу со свободным текстом как «охоту на слова», что следует понимать как поиск слов-синонимов, слов с разным эмоциональным оттенком, отдающих отношение ребёнка к своей деятельности. Важными являются также упражнения в построении предложений, т. е. развитие простых предложений, построение из простых предложений сложных.

Упражнения такого типа имеют важное значение в речевом обучении, т. к. обогащают словарь ребёнка, развивая тем самым компетенции ребёнка в области общения и письма.

Е.Пивоварская

ИЛЛЮСТРАЦИЯ В КНИГАХ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ДЕТЕЙ

Статья посвящена вивченню виховного впливу книжкових ілюстрацій на дитину.

The article is devoted to educative influence of book illustrations upon the child.

Об иллюстрации (слово pochodzące от *illustratio* (лат.) и значащее прояснение, разъяснение⁵⁴), данной в форме рисунка, живописи, графики и т. д., доданной к тексту в книге и становящей его визуальную интерпретацию, объяснение, дополнение или (и) выполняющую функцию декорации⁵⁵, говорим, что это книжная иллюстрация. Это дело может быть как оригиналом, так и репродукцией живописи, рисунка или фотографии, связанной формально или тематически с содержанием книги.⁵⁶

Заданием иллюстрации есть показание содержания книги в образных категориях. Адресованная детям, является особенной областью искусства, которая исполняет и исполнять должна важные функции и не только дидактические, но и воспитательные, как и содержание книги. Иллюстрация вводит ребёнка в мир искусства, знакомит с основными элементами пластического языка. Побуждая фантазию молодого человека, приближает литературное содержание, принося сильные визуальные импульсы. Иллюстрация является одним из наиболее доступных, широко действующих и наиболее сильных дидактических и воспитательных средств; «приводит в порядок наблюдаемое ребёнком окружение, выбирая самое важное, показывая его характерные черты (...). Это также первый урок конвенционального языка знаков (...).»⁵⁷

Ян Амос Коменский это уникальное средство, облегчающее обучение детей чтению, назвал «символичной азбукой», в которой «(...) к каждой букве присоединён рисунок какого-нибудь животного, голос которого хоть чуть-чуть схож со

⁵⁴ *Słownik wyrazów obcych*, red. J. Tokarski, Warszawa, 1980, стр.297

⁵⁵ Там же, стр.297

⁵⁶ Наиболее ранними известными формами книжной иллюстрации были выполненные вручную иллюстрации рукописных текстов. Первые иллюстрации были известны уже в древнем Египте (Книга умерших), *Nowa encyklopedia powszechna PWN*, tom 1, Warszawa, 1996, стр.17

⁵⁷ L. Żuliński, *Świat nie w pełni przedstawiony*, „Sztuka dla Dziecka”, 1987, nr3(4), стр.23

звучанием этой буквы (...)».⁴⁸ Великий педагог видел в иллюстрации огромный дидактический потенциал, не только приближающий реальные образы, входящие в сферу познавательных возможностей и нужд молодого наблюдателя, но и облегчающий запоминание по принципу ассоциаций.⁴⁹

Вопросом качества и роли иллюстрации в книге для детей было посвящено много артикулов в педагогических журналах конца XIX века. Уже сто лет тому назад были опубликованы и упрёки, и требования по отношению к детской, книжной иллюстрации. Относились они к качеству исполнения, артистической ценности иллюстрации, приспособлению её к возможностям восприятия разных возрастных групп, а также к содержанию иллюстрации, которое должно отображать не только эстетические и познавательные цели, но и воспитательные. Последний фактор, часто подчёркиваемый и появляющийся в публикациях, показывал, что уже тогда педагоги осознавали особенное значение иллюстрации в книге в формировании личности ребёнка.

Среди обвинений – как писалось – поставленным иллюстрации⁵⁰ для детей были:

- Показание насилия (например, учителя по отношению к ребёнку), что противодействует цели хорошей иллюстрации, которая должна быть благородной, чтобы не пробуждать у ребёнка нежеланных чувств;⁵¹

- Появление сначала иллюстрации (привоз её из-за границы или заказ её в соответствии с замыслом издателя у местного художника), а потом уже заказ текста сомнительного качества

⁴⁸ Jan Amos Kommeniusz, Świat malowany rzeczy widocznych pod zmysły podpadających w czterech językach, Przedmowa, Wrocław, 1805, стр. nlb

⁴⁹ E. Nęcka, Proces twórczy i jego ograniczenia, Kraków, 1995, стр.80-83

⁵⁰ St. Gębarski, Sprawozdanie. Przyjaciel Dzieci – rok 1888, „Przegląd Pedagogiczny”, 1889, nr 4, стр.46-47

⁵¹ St. Gębarski, Sprawozdanie. Przyjaciel Dzieci – rok 1888, „Przegląd Pedagogiczny”, 1889, nr 4, стр.46-47

- часто без согласования с педагогом;⁵⁸
- Книги с иллюстрациями, сделанными из дешёвых, заграничных плёнок и часто с подписями без польских знаменитых знаков;⁵⁹
- Бесцветные или слишком насыщенные цветом;⁶⁰
- Иллюстрации без движения, выразительности, характера и настроения;
- Монотонные тематически;
- Представление типичных предметов домашнего обихода, окружения и героев.⁶¹

На рубеже XIX и XX века соответственно принципам наглядных методов обучения, выходящих из врождённых склонностей и нужд детей, начали вводить в жизнь принцип «Как можно наиболее до наблюдения»⁶² и «Детям мы должны давать наилучшее, что имеем» вместо «детям хватит что-либо».⁶³ Уже 100 лет тому назад в теоретических рассуждениях подчёркивалось, что в иллюстрациях в книге важны не только эстетические ценности, но и ценности этические и моральные. Задачей иллюстрации в книге было:

- Будить потребность контактов с красотой;
- Укреплять благородные чувства;
- Учить, т.е. позитивно влиять на интеллектуальное

⁵⁸ Artysta czy pedagog? „Przegląd Pedagogiczny”, 1890, nr 13, стр.152

⁵⁹ J. Chrzęszczewska, O wpływie obrazków na dzieci, „Przegląd Pedagogiczny”, 1899, nr 22, стр.206. Автор также подаёт пример подписей с использованием несоответствующих букв

⁶⁰ Там же, стр.259

⁶¹ J. Mortkowiczowa, O książkach obrazkowych, „Przegląd Pedagogiczny”, 1904, nr 21, стр.244-255. Автор писала, что данная тема затрагивалась в современной заграничной литературе: Heinrich Wolgas, Das Bilderbuch.

⁶² J. Chrzęszczewska, O wpływie..., op. cit., стр.205-206

⁶³ J. Mortkowiczowa, O książkach..., op. cit., стр.244-255. Heinrich Wolgas, Das Bilderbuch, Wilhelm Spoor, Die Künste im Leben des Kindes, Gustaw Puli, Kunststreichziehung

• развитие ребёнка и доставлять ему полезную информацию;⁶⁴

• Развлекать, но с пользой;

• Пополнять опыт ребёнка в повседневной жизни;

• Иллюстрация должна быть целевым действием, выходящим из предписаний педагогов;

• Вырабатывать морально-этичное отношение, содержание должно быть «приспособлено к моральным и интеллектуальным нуждам ребёнка»;⁶⁵ представлять соответствующие темы, те сцены из жизни детей, образцовые отношения между людьми, представления (образы) предметов и явлений;

• Развивать наблюдательность;

• Побуждать интерес со стороны ребёнка и взрослого;

• Рисунки для детей должны иметь ясно обозначенные контуры, остро разграниченные плоскости;

• Обходить всякие старательные перспективы, углубления и тени;

• Не употреблять деликатных соединений цветов, пол и четверть тонов, потому что они «не действуют на детей, стоящих на слишком низкой ступени эстетического развития».⁶⁶

Представленный набросок проблематики, которой занимались учёные на рубеже XIX и XX века, даёт нам представление о существующем издавна стремлении к идеалу, определяющему основные принципы хорошей иллюстрации, предназначенной для детей. Некоторые наблюдения с этого периода сейчас находят своё научное подтверждение.

По мнению современных исследователей этой проблематики иллюстрация для детей, как и каждое предназначенное для них дело искусства, «является явлением граничным, соединяющим постулаты эстетики, психологии и

⁶⁴ Там же, стр. 205

⁶⁵ Там же, стр. 205

⁶⁶ J. Mortkowiczowa, O książkach obrazkowych dla dzieci, „Przegląd Pedagogiczny”, 1904, nr 22, стр. 258

педагогике». ⁶⁷Платформой соединяющей совместный и единый фронт действий людей, работающих над книгой для детей (писателей, педагогов, артистов), это, прежде всего, нужды и возможности восприятия малого клиента. ⁶⁸

Проведённые на территории Ченстоховы исследования ⁶⁹ позволили мне сделать предварительные выводы о отношении зависимости между возрастом ребёнка и его предпочтениями в сфере реалистичных и сказочных иллюстраций. ⁷⁰ К подготовленным иллюстрациям: четырём комплектам (1-собака, 1-кот, 3-гном, 4-ребёнок) по шесть отличающихся (цветом, насыщением, мягкостью пятен, стилем) рисунков, были применены следующие критерия:

- Иллюстрация, базирующаяся на контурах;
- Построение контуром и пятнами;
- Доминанция мягких пятен;
- Доминанция острых пятен;
- Доминанция гаммы тёплых цветов;
- Доминанция гаммы холодных цветов.

⁶⁷ J. Słońska, Psychologiczne problemy ilustracji dla dzieci, Warszawa, 1977, стр.13

⁶⁸ M. H. Arbuthnot, Children and books, Chikago, 1957, стр.27-28

⁶⁹ Исследования проводились на территории Ченстоховы. Главным источником материалов для исследования были ответы на простые (соответствующие возрасту участника исследований) вопросы, дающие возможность однозначного ответа; вопросы умещены в анкетном листе вопроса. Вопросы касались комплектов экспериментальных иллюстраций. В исследовании брала участие группа детей в возрасте от 1-9 лет, дети были поделены на четыре группы по двадцать человек: дети трёхлетние, пятилетние, семилетние, и девятилетние. В общем получено 1200 детских ответов. Процентный результат исследования показан в таблице (собственность автора), а сформулированные выводы в упрощённой форме умещены в данном артикуле.

⁷⁰ S. Szuman, Ilustracja w książkach dla dzieci i młodzieży, Kraków, 1951. Сказочный, реалистичный и гротесковый (не поданный автором в данном артикуле) стили иллюстрации выделил С. Шуман в «Иллюстрации для детей и молодёжи», Краков, 1951.

Результаты исследования позволили сформулировать следующие выводы:

- Чем старше ребёнок, тем больше он заинтересован реалистичной иллюстрацией,
- Чем младше ребёнок, тем больше интересуется сказочной иллюстрацией (часто упрощённой),
- Практически целая популяция, берущая участие в исследовании, независимо от возраста и пола позитивно воспринимала иллюстрации, построенные контуром и пятном;
- Чем младше возрастная группа, тем более желательна гамма тёплых цветов;
- У старших детей предпочтение, отдаваемое тёплым и холодным тонам, было различным;
- Девочки независимо от возраста отдавали предпочтение иллюстрациям в тёплых тонах, а мальчики чаще выбирали иллюстрации в холодных тонах;
- Только младшие дети выбирали иллюстрации, где доминировали острые пятна;
- Старшие дети в равной степени выбирали иллюстрации с доминирующими острыми или мягкими пятнами.

Суммируя, иллюстраторство, как одна из художественных отраслей, позволяет приобретать образы, побуждающих зрение и доставляющих импульсов, которые активируют фантазию, чувствительность и чувство эстетики. Иллюстрация, будучи «азбукой», приближающей основные элементы языка пластики, вводит ребёнка в мир искусства, а что за этим идёт – формирует его потенциального (взрослого) создателя и адресата. Как средство о широкой сфере воздействия, иллюстрация не может быть игнорирована и поэтому гармония картины и текста должны служить заданиям, которые ставятся в равной степени содержанию литературных произведений, как и графической стороне книги.

Так, артисты-пластики, как и педагоги, и авторы литературы для детей должны помнить о факте, что, подготавливая книгу для детей, она должна быть коммуникативной и пополнять опыт не сформировавшегося ещё

читателя новыми, важными элементами, которые повлияют на его формирующуюся личность. Поэтому книжную иллюстрацию нужно понимать как сумму нужд молодых потребителей литературы и сознательно реализованных намерений взрослых, будущих между прочим носителями артистических, воспитательных и образовательных ценностей.⁷²

Задания, поставленные перед современной книжной иллюстрацией для детей, будут безусловно касаться:

- Наиважнейшего эditorского качества (привлекательности);
- Усиления духовного переживания;
- Доступности литературного содержания по принципу гармоничного соединения с пластическим образом;
- Стимуляции познавательных структур, а за этим идёт формирование заинтересованности, морально-общественных нужд и ценностей;

- Введения в мир искусства;
- Побуждения детской фантазии;
- Формирования эстетической чувствительности и чувств;
- Благоприятствования играм;
- Пробуждения позитивных чувств: уменьшения напряжения, удовлетворения нужд; а также компенсирующего и даже терапевтического воздействия;⁷³

- Иллюстрация должна делать восприятие содержания книги приятным;

- Упрощать чтение;
- Побуждать желание контактов с книгой, тем самым воспитывать потенциального любителя литературы.

Итак, книга, как и иллюстрация должны представлять наиважнейшее качество, выполнять условия гармоничного целого, соответствующего нуждам и возможностям восприятия детей. Книжная иллюстрация должна быть артистическим и литературным фактом.

⁷² E. Piwowarska, Ilustracja książkowa dla dzieci. Analiza zjawiska na podstawie wybranych publikacji w polskiej prasie pedagogicznej XIX i XX wieku, w: Dziecko i sztuka, pod red. W. Szlufika i A. Pękała, Częstochowa, 2000, стр.103-112

⁷³ J. Doroszewska, W poszukiwaniu właściwej ilustracji dla dzieci, „Odrodzenie”, 1949, nr 7

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ ОПЕКА НАД ДЕТЬМИ С ДЕФЕКТАМИ В ПРОИЗНОШЕНИИ В ПОЛЬШЕ

Статья посвящена методам работы с детьми с дефектами вимови

The article is devoted to methods of work with children with speech defects

Логопедическая опека охватывает всякие профилактические, диагностические, информационные действия, целью которых есть предупреждение, ограничение или устранение помех и неправильного протекания процесса коммуникации, а также смягчение их последствий как в отношении индивидуум, так и общества в целом.⁷⁴

На основании распоряжений, выданных в течении последних десятилетий Министерством образования, и многочисленных разработок, посвящённых организации и функционированию модели логопедической опеки, следует, что обязанность опеки над речью ребёнка в Польше лежит главным образом на детских садах, психологично-педагогических консультациях и родителях.⁷⁵

Во многих странах системы помощи детям с дефектами речи похожи. Эти системы отличаются главным образом способом организации, аспектами правовыми или обучением работников.

Термин «дефект речи» употребляется для определения

⁷⁴ G. Jastrzębowska, Stan i perspektywy opieki logopedycznej w Polsce, W Logopedia. Pytania i odpowiedzi, pod red. T. Gałkowskiego, G.Jastrzębowskiej, Opole, 1999, стр.219

⁷⁵ L. Kaczmarek, Model opieki logopedycznej w Polsce, Gdańsk, 1991; G. Demelowa, Współpraca logopedy z przedszkolami, „Logopedia”, 1983, nr14/15.

неправильной реализации фонем, отходящей от принятых традицией норм.⁷⁶ Дефекты речи могут проявляться в неправильном произношении звуков (деформация), в замене звуков (субституция) или их неупотреблении (элизия). Неправильная реализация фонем есть тогда, если реализация какой-либо фонемы не соответствует принятой норме реализации данной фонемы, а также не находится в норме реализации других фонем.⁷⁷

С организационной структурой польской логопедии связаны четыре специализации: воспитательная логопедия, сурдологопедия, коррекционная и артистическая логопедия. Выделенные специальности соответствуют, согласно Л. Качмарку,⁷⁸ определённым сферам педагогической деятельности. Этой деятельностью занимаются два министерства: образования и здравоохранения.⁷⁹

В актуальное время выделяются следующие специальности логопедии: общая логопедия, неврологопедия и сурдологопедия.⁸⁰

Опека логопедической службы в Польше была бы не полной без заметки о деятельности учреждений и обществ, которые формируют мериторический и формальный профиль этой службы, а именно: деятельность Польского Логопедического Общества, Польского Комитета Аудиофонологии, Польского Невропсихологического Общества, Научного Общества Дефектов Слуха, Голоса и Комуникации,

⁷⁶ L. Kaczmarek, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin, 1966.

⁷⁷ G. Demelowa, *Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola*, Warszawa, 1987; H. Rodak, *Terapia dziecka z wadą wymowy*, Warszawa, 1992; T. S. Kania, *Szkice logopedyczne*, Warszawa, 1982..

⁷⁸ L. Kaczmarek, *O polskiej logopedii*, W: *Język i językoznawstwo polskie w sześćdziesięciolecie niepodległości*, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, Łódź, 1982

⁷⁹ E. Minczakiewicz, *Początek i rozwój polskiej logopedii*, Kraków, 1998.

⁸⁰ K. Błachnio, *Wademecum logopedyczne*, Poznań, 2001, стр.17

Польской Фундации Дефектов Речи, Логопедическая Колегия.⁷¹

Для нужд логопедической теории и практики важным является уточнение и обобщение терминологии так, чтобы была она однозначно понимаема представителями разных научных дисциплин, занимающихся проблематикой неправильной коммуникации.

Кроме представителей различных дисциплин и информации, касающейся номенклатуры и классификации, обязывающей в Польше, старалось представить способ деления и терминологию, всеобщее употребляемую и обязывающую на свете (здесь думаем о классификации помех и дефектов развития речи и языка, а также отклонения в коммуникации у детей). Во внимание были приняты следующие критерия: этиология, патомеханизмы и характер, наблюдаемых у детей языковых явлений, и их последствия в дальнейшем развитии, причём одновременно взято во внимание терминологию и место отдельных единиц в польской и международной категоризации, т. е. ICD-10 (Международная Статистическая Классификация Болезней и Проблем со здоровьем) и классификацию, разработанную Американским Обществом Психиатров, названную DSM-IV (Диагностическая и Статистическая Классификация Психических Отклонений). Классификация DSM-IV отличается от ICD-10 числом выделенных в ней диагностических групп и категорий, на которые были поделены психические отклонения развития. Различия относятся также к употребляемой терминологии и места отдельных диагностических категорий в определённой группе отклонений. Была предпринята также проба сравнения польской терминологии и категоризации с рекомендованными Международной Организацией Здоровья и Международным Обществом Логопедов и Фониатров. Это не было простым заданием, так как международные классификации не всегда можно перевести на обязывающие в данной стране национальные классификации. Такая ситуация обусловлена различиями,

⁷¹ Там же.

следующими из теоретического подхода, методов организации, сферы понятий, а в последствие с различиями в установлении секретных категорий. Смыслом и основой международных категоризаций является коммуникация между специалистами с разных стран и именно это показывает конечность адаптации номенклатуры и национальных классификаций к тем, что обитывают в мире.

В данное время сеть логопедических учреждений сферой воздействия охватывает все больше городов и территориальных центров. Появляется большое число частных логопедических кабинетов. Организуются специальные колонии для детей с дефектами речи, слуха, для заикающихся детей. Во многих логопедических центрах проводятся терапевтико-релаксирующие колонии для целых семей, воспитывающих ребёнка с проблемами в коммуникации. Нужно заметить, что финансовый кризис в 1972 году между прочим был причиной массового перехода специалистов-логопедов из Министерства здравоохранения в Министерство образования. С того времени главная роль в логопедической терапии принадлежит психолого-педагогическим консультациям. Территориальным звеном консультаций были логопеды, работающие в детских садах и общеобразовательных школах, заданием которых есть несение диагностической, терапевтической и информационной помощи.⁸²

Несмотря на создание системы логопедической опеки и подготовки большого количества специалистов, не все дети получают необходимую помощь в пору. Среди польских детей наблюдается высокий показатель дефектов речи (20-30%), что представлено в статистиках, следовательно помощь этим детям необходима.

Растущее число детей, у которых выявлено неправильное произношение, сеет тревогу и порождает вопросы о его причинах. К сожалению ответить на этот вопрос не так просто, потому что дефекты речи обусловлены полиэтиологически. В результате могут они появляться самостоятельно или в соединении с

⁸² E. Minczakiewicz, Początek i rozwój polskiej logopedii, Kraków, 1998.

другими симптомами отклонений в развитии речи затрагивающими остальные её сферы. Обобщая, можно говорить, что существуют две группы причин, вызывающих неправильное произношение. Это экзогенетические и эндогенетические причины.

Во всё ещё актуальной программе воспитания в детских садах обязанностью учителей есть профилактическая и терапевтическая деятельность; предприятия действий стимулирующих развитие речи ребёнка, а если появляется такая потребность, то также действий компенсирующих и корректирующих отклонения в развитии речи. Правильным развитием речи ребёнка управляют определённые правила. Развитие происходит тщательно определёнными фазами, которые имеют свои характерные черты и определённое время появления. Касается это также развития речи. Произношение отдельных звуков у ребёнка появляется постепенно, от наиболее простых до найтруднейших, принимая во внимание их артикуляцию. Следовательно, одним из заданий детского сада есть деятельность, направленная на помощь детям, развитие которых происходит неравномерно. Целью данной деятельности должно быть ликвидирование существующих недостатков окружения или развития, корректировка дефектов и недостатков, которые появились на более раннем этапе развития. Данная деятельность должна давать детям возможность одинакового старта в школе и подготавливать их к обучению в школе.

Однако, в документах, разработанных Министерством образования, не обозначено в какой степени, и какой сфере учитель может и должен входить в терапевтический процесс ребёнка с дефектами речи. Документы эти не определяют также обязанностей учителя по отношению к ученику, неправильно говорящему, в случае если учитель не имеет соответствующих квалификаций; не определяют также места и роли учителя в процессе логопедической опеки. Однако, в их основании лежит принцип, что всем детям нужно помочь в достижении успехов в

⁸³ L. Kaczmarek, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin, 1988.

школе. То есть в логопедической опеке должно участвовать большее количество членов воспитательного окружения, и должны они быть ответственными за протекание и результаты терапевтического процесса.

Первоначально логопедическая опека должна была быть обязанностью школ, но в 70-тых годах появилось убеждение, что на помощь приходит слишком поздно.⁸⁴ Тогда же было принято, что перенос обязанностей опеки со школ на детские сады приведёт к тому, что только в редких случаях в школу будут приходить дети с дефектами речи. Это привело к ослаблению заинтересованности школы данной сферой деятельности, так как считалось, что проблема детей с дефектами речи в школах перестанет существовать. Однако так не произошло.

Причины низкой эффективности польской системы опеки над речью ребёнка сложны. Трудно за существующее положение винить только детские сады или школы, утверждая, что не выполняют они своих функций в сфере профилактики, ранней диагностики и коррекции; невозможно также целую ответственность перенести на психолого-педагогические консультации, которые не в состоянии своими действиями охватить всех детей, нуждающихся в их помощи, и ещё выезжать в район, т. е. проводить исследования, организовывать курсы и поддерживать близкие и систематические контакты с учителями. Сильное влияние имеет также экономическая ситуация образования, которая перечёркивает достижения и усилия многих людей, берущих участие в идее борьбы с описанным здесь явлением. Недостаток финансирования не позволяет дать работу большому числу логопедов в школах, детских садах и психолого-педагогических консультациях. Всё чаще ликвидируются детские сады, нулевые классы, а также различные формы помощи детям с дефектом речи на территории школ. В такой ситуации принцип, что все дети будут охвачены обязанностью соответствующей подготовки к обучению в школе,

⁸⁴ G. Demelowa, Współpraca logopedy z przedszkolami, „Logopedia”, 1983, nr 14/15.

что детские сады дадут возможность равного старта всем детям – это важнейший принцип программы логопедической опеки – становится мало реальным. Всё это делает логопедическую опеку в нашей стране дорогой и мало эффективной. Во многих странах правильно поняв эту зависимость и изменено стратегию деятельности. Было осознано, что терапия дефектов речи, требующая квалифицированных специалистов, логопедических кабинетов, соответствующего оборудования, средств и времени – в действительности значительно более дорогая, чем профилактика и ранняя коррективная.

Стремясь к улучшению состояния логопедической опеки в Польше в ситуации объективных трудностей необходимой является реформа системы образования, в том числе системы опеки над детьми с различными дефектами развития. Реформа образования должна учитывать всякие изменения, которые произошли в последние годы в нашей стране, а также экономическую ситуацию страны. Построение визий, оторванных от фактов, которые однозначно показывают малую эффективность польской системы логопедической опеки, ведёт в никуда.

В течении многих лет отклонения в речи отмечают у нескольких процентов младших учеников. На основании собственных исследований, проведённых в 2002 году среди 240 учеников нулевых и первых классов начальной школы в Слёнской области удалось установить, что чаще всего появляющимся дефектом речи был симпатизм, ротацизм, замедленное развитие речи и заикание.

Психолого-педагогические знания подтверждают всеобщую известную тезу, что только совместные действия: логопедической консультации, семьи, школы, детского сада – могут эффективно влиять на гармоничное формирование речи детей с дефектами речи. Значительную роль играет также группа ровесников, в которой языковые навыки будут или развиваться или утратятся.⁸¹

Логопедия, отвечающая современным концепциям в разных областях научных знаний о речи и её дефектах, а также берущая во внимание не только эмпирический, но и научный подход к анализу патологии речи и способов их преодоления, отвечает своей формой целой психической сфере человека, которая ведёт к эффективным действиям.

⁸¹ U. Z. Parol, Ośrodek rewalidacji logopedycznej, Gdańsk, 1991.

ИСТОРИЯ ШКОЛЬНОГО, МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ (ДО 1917 ГОДА)

У статті розкриваються питання становлення шкільного музичного виховання в історії Польщі до 1917 року.

The article deals with the questions of formation of musical upbringing in the history of Poland before 1917.

Вера в силу воздействия музыки на человека и в её особенную, воспитательную ценность сопровождала людей испокон веков. Открытые в древние века интеллектуальные, моральные и очищающие ценности были заметными и ценными в целой исторической традиции. Музыка приобрела важное значение в образовательных системах благодаря своей исторической ценности и является элементом сознательных, педагогических воздействий.

Богатым источником знаний о связях музыки с воспитанием является философия и выводящаяся из неё эстетика (самостоятельная од XVIII века). Из педагогики и педагогической практики выводится другой источник знаний на эту тему. Также эта область науки в своём историческом развитии принесла литературу, содержащую взгляды, программы и методы музыкального воспитания. Течение, выводящееся из философии и эстетики, можно назвать эстетично-педагогическим, а выводящееся из педагогики - музыкально-педагогическим.

Взгляды и проблемы, касающиеся музыки-воспитания, исходящие из связи этих двух течений, непосредственно или посредственно влияли на формирование польской педагогической мысли в области музыкального воспитания.

Ян Амос Коменский в «Великой Дидактике»¹, произведении, которое имело значительное влияние на развитие образовательных систем в Европе, подчёркивал необходимость обучения пению в качестве обязательного предмета.

Я. Коменский рекомендовал песни не только религиозные, но и обыкновенные, утверждая, что эти умения нужны людям в течении всей жизни. Кроме этого, относился к пению как к средству формирования слуха. Коменский подчёркивал значение наблюдения как источника знаний: от распознавания звуков через понимание к разуму - такой ход педагогических действий считал эффективным, и такое отношение к музыке в школе, как к предмету, входящему в состав общего образования, отныне стало типичным для прогрессивной педагогики.

Во взглядах на цели и методы всеобщего музыкального воспитания в течении веков происходили изменения. Список заслуженных педагогов, которые внесли свою долю в развитие музыкального воспитания, длинный. В этом артикуле обратим внимание на важнейшие из них. Всесторонний Jan Jakub Rousseau и в этой области пришёл к революционным, как на XVIII век, выводам, которые и сегодня в большой степени актуальны.² "Я родился для музыки, но не для того, чтобы провести жизнь в исполнении её, а для того, чтобы ускорить её прогресс."

Музыка стала моим самым приятным занятием, результатом этого является то, что я сделал в ней определённые открытия, нашёл ошибки, показываю возможности корректны» - так написал J. Rousseau в своих «Признаниях».³ В «Эмиле» и «Признаниях» представил свои взгляды на музыкальное воспитание, а в мемориале, в котором в 1742г. обращается к Парижской Академии Навыков, - предложение звуковой записи.⁴

J. Rousseau широко понимал задания музыкального воспитания. Музыка должна формировать чувствительность, в том числе слух, и благодаря этому воздействовать на развитие интеллекта, фантазии и активности. J. Rousseau ещё перед возникновением психологии музыки определил «составные музыкальности» - голос, слух, чувство ритма, гармонии. Считал, что свои способности нужно развивать с раннего детства. Признавал значимость использования различных средств воздействия музыкой: пение, сольфеджио и пробы сочинения музыки. Педагог считал, чтобы хорошо понимать музыку, нужно её создавать и позволить детям почувствовать удовлетворение.

J. Rousseau требовал обучения через игры и самостоятельное мышление. Определяя таким образом задания музыки, создал основы современных взглядов на музыку.

В «Трактате о современной музыке» J. Rousseau эстетически развивал свои взгляды, представляя место музыки в воспитании и жизни ребёнка, а также музыкально-дидактически анализируя содержание и формы воздействия музыки на детей: развитие музыкального слуха, пение, создание музыки, формирование навыков эстетической оценки. Педагог создал оригинальный метод развития слуха, названный цифровым методом, развиваемый в последствие музыкальными педагогами Англии и Франции.

«Открытия, ошибки и возможности корректировки в музыке» относились главным образом к проблематике упрощённой нотной записи. J. Rousseau расширил предложенную notation монахом-франтишканином, живущим в XVII веке, автором трактата на тему пения, систему цифровой записи.

Влияние взглядов J. J. Rousseau на педагогов, признающих воспитательные ценности музыки, было огромным. Воспитательно-образовательные возможности музыки (хотя не только это направление) Michel Traugot Pfeiffer.

J. H. Pestalozzi понимал идеи Rousseau, развивал их и интерпретировал в своих произведениях (нп. «Как Гертруда учит своих детей»). Он считал музыку средством с широким радиусом воспитательного действия. Доказывал, что в основании музыкального образования лежит приобретение навыка замечания звуковых явлений музыки - отсюда формирование голоса, выражения экспрессии. Наблюдательность и экспрессия побуждают мышление. J. H. Pestalozzi приписывал музыке влияние на развитие чувствительности и чувств, а также влияния на моральное воспитание в важных его аспектах. Известный педагог писал много и, как на те времена углубленно, о воспитательной роли музыки, но сам не создал воспитательной системы. Однако, с его инициативы и при его сотрудничестве была создана книга, посвящённая методике обучения пению, а её авторами являются ученики J. H. Pestalozzi и его сотрудники

Н.Naegeli и М.Pfeiffer. Методика предлагала два этапа школьного обучения пению: элементарный (элементы теоретических основ музыки и упражнения) и синтетический (пение песен). Приведение в порядок хаотичных и / или слишком обобщённых принципов обучения пению стало исходной точкой в создании школьного предмета - пения. Чрезмерное внимание, уделяемое элементарному этапу обучения последователями этого метода укрепило несоответствующий характер предмета - предпочтение элементарных основ теории самой музыке.

В момент издания книги (1810) её содержание считалось переломом. Благодаря ей и полученным результатам - быстрому обучению пению детей в начальных школах - этим методом заинтересовалось множество педагогов. Этот метод был использован во многих странах Европы и в США. Столкнулся с ним и John Curwen, что имело влияние на его метод Tonic-Solfa. Наблюдая течение этого влияния - Rousseau - Pestalozzi - Naegeli - Pfeiffer, нужно подчеркнуть, что относилось оно также к музыкальному воспитанию детей дошкольного возраста. Froebel в свою систему воспитания также включил музыку. Сначала относился к музыке как к средству формирования чувствительности органов чувств, между прочим через распознавание звуков музыки и природы, позже как к необходимому содержанию, формирующему чувства. F.Froebel отдавал предпочтение пению песен, которые часто сам сочинял, пение сочеталось с подвижными играми. Наследниками системы музыкального образования детей до шести лет были Mary Pare Carpentick и Maria Montessori.⁷

Программа М.Montessori «(...) была всесторонней как в отношении понимания музыкальных нужд детей (принцип активности, удовлетворения), так и в отношении использованных форм и методов («уроки тишины», замечание звуков, распознавание и повторение этих звуков, создание мелодии, сочетание пения с игрой на музыкальном инструменте и нотной записью, упражнения и ритмические появились под влиянием Jaques-Dalcroze, музыкальные передачи)».

Метод Tonic-Solfa Johna Curwena распространил его сын

John Spenser. С момента введения этого метода в школах английских и любительских ансамблях считался он замечательным и эффективным. Создатели позаботились о возможности широкого использования этого метода. Были написаны учебники, организованы курсы, открыто учебное заведение, типография.

Глубину функций воспитания музыкой, содержащейся в работах J.Rousseau, наиболее полно языком музыкальной практики представил Emil Jagues-Dalcroze. В его работах соединены прогрессивные тенденции педагогики тех времён (Новое Воспитание) с гениальным инстинктом музыканта и педагога. Был он новатором современного, активного, музыкального воспитания. В своей педагогической концепции акцентировал прежде всего необходимость развития музыкальной чувствительности и фантазии учеников, принцип предпочтения опыта теоретическим занятиям. Jagues-Dalcroze был создателем нового педагогического метода, будущего одновременно музыкально-двигательной дисциплиной: ритмики, сутью которой является познание музыки через выражение её движением. Принимая во внимание эстетические, воспитательные и креативные качества, ритмика приобрела популярность, особенно благодаря показам во многих странах. В 1911 году в Hellerau был создан Институт Ритмики. Таким образом, появилась новая музыкально-педагогическая дисциплина – «ритмическая гимнастика», обогащённая жестами и позами из греческих танцев и повседневной жизни. Метод Jagues-Dalcroze распространился не только в школьном, музыкальном образовании и воспитании, но также и в профессиональном обучении актёров и танцовщиков. Свои артистично-образовательные концепции Jagues-Dalcroze представил в научных работах. К сожалению, на польский язык не переведено ни одной из его работ. Отдельные фрагменты публиковались в музыкально-педагогических журналах уже в начале XX века. В 60-70-ых годах Педагогический центр Артистических Учебных Заведений в своих публикациях занимался этой темой. Публикуя как тексты самого автора, так и

современные интерпретации его метода. В Польше первые школы ритмики появились перед I мировой войной. Его метод был использован на музыкальных занятиях в детских садах, общественных школах, был предметом обучения и специализации в музыкальных учебных заведениях. Преподаётся в школах балета, находится в программах педагогических ВУЗов (педагогика дошкольная, специальная, начальное обучение, музыкальное воспитание).

Анализируя работу Jacques-Dalkroze в области теории и методики воспитания, наиболее подходящим кажется мнение Herberta Reada, высказанное в «Воспитании искусством», книге написанной в 40 годах нашего века, что Emil Jacques-Dalkroze был первым педагогом, который понимал и в своём воспитании реализовал широкие воспитательные возможности искусства. Чтобы оценить связь польской педагогической мысли XVIII, XIX и начала XX века и программ музыкального воспитания в Европе, нужно вернуться к временам Комиссии Народного Образования Работы и положения этой Комиссии были вестником распространения всеобщего музыкального образования. Горячим его сторонником был Григорий Пирамович. В своей педагогической работе «Обязанности учителя в приходских школах» высказывался за введение в программы начальных школ обучение пению. За ценности, которые несёт обучение пению, считал влияние музыки на «формирование моральности», а также радость, которую даёт детям. Сигнализировал создание песенника. Его понимание роли и заданий музыкального воспитания близко взглядам Rousse и Pestalozzi. Не только в начальных школах, но и в средних было введено музыкальное воспитание в рамках предмета «история искусства и мастерства». В содержании этого предмета было обучение танцу. Эти занятия имели образовательно-практичный характер. Учителя начальных школ были обязаны обучаться пению и игре на музыкальном инструменте. К сожалению недостаток учителей и слаборазвитая сеть начальных школ были препятствием в реализации этих заданий. Музыкальное образование получали девушки в женских пансионах. В это время появились два

учебника музыки: Вацлава Сераковского и Антона Воронца. Оба были музыкантами и организаторами музыкальной жизни – первый в Кракове, другой – в Вильнюсе. В. Сераковский был также автором учебника «Искусство музыки для молодёжи» (1795-1796).

Благородные и современные планы КНО, связанные с распространением музыкального образования, в большинстве не были введены в жизнь из-за исторических событий того времени. Однако планы эти повлияли на дальнейшее развитие педагогической мысли в этой области.

Хуго Колонтай разработал программу обучения музыке для приходских и педагогических школ. В программе было пение и игра на музыкальном инструменте. В это время появились также программно-методические разработки.

Во многих образовательных центрах известны были методы музыкального воспитания Pestalozzi: в Варшаве – посредством Jozefa Elsnera, в Ловиче – благодаря педагогу с фамилией Бургунд, считающим, что пение имеет более высокие ценности, чем инструментальная музыка.

В Прусской части Польши музыка была важным предметом, что отражалось в количестве часов обучения в школе. В части российской, после ноябрьского восстания до половины XIX века, образование, между прочим музыкальное, не развивалось. Некоторое оживление появилось во второй половине XIX века, это была заслуга Института Музыки, из стен которого вышло много известных музыкантов.

В период разбора Польши наиболее правильная модель предмета «пение» (в современном значении этого слова) появилась в Галиции; к такому выводу нотной записи, отдавая предпочтение первому». В репертуаре были народные, религиозные песни, фольклор.

История музыкального воспитания показывает, что его ценность была открыта очень давно. Растущие тенденции в направлении общего образования охватывали также музыку, хотя бы в форме одногласного пения, временами хорового.

В XVIII веке растущий интерес к естественным наукам

повлияло на уменьшение количества часов музыки в школе. Вследствии этого, следуя предписаниям Ж.Ж. Руссо, музыкальный репертуар стал более близок к ментальности ребёнка, формирования музыкального слуха и фантазии. Заинтересованность фольклором под конец XVIII века привела к введению народных песен в программы обучения пению в школах. Реформа общего школьного воспитания относилась также к музыке. Если в старом репертуаре была главным образом религиозная музыка, то французская революция ввела значительные изменения — развитие светских песен для детей. Целью музыкального воспитания в школах было музыкальное воспитание общества.

В XIX и XX веке обучение музыке зачастую было реформировано: во-первых, доминирующей тенденцией было пение с нотной записи, во-вторых, упрощённая цифровая запись, метод Tonis-Solfa. В процессе музыкального воспитания берут участие композиторы, в это время начинается сотрудничество педагогов и психологов, появляются научные общества, занимающиеся данной проблематикой.

Тенденции и перемены в области музыкального воспитания, происходящие в Европе, были известны и польским педагогам. Однако способы решения педагогических заданий с помощью дидактики не были настолько распространены, чтобы тщательно разработанные могли создать программное основание. Специфический характер предмета и специфические условия сформировали собственные методы в зависимости от условий данной страны-агрессора. Одновременно влияние убеждения о важности теоретических знаний о музыке формировало в сознании то, чем музыка должна быть во всеобщем музыкальном воспитании. Учебники и песенники определяли его контуры. Характерной чертой польской школы пения была народность теоретического содержания и школьного репертуара.

РАННЕЕ ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ ДЕТЕЙ В ДЕТСКОМ САДУ

У статті розкривається концепція раннього навчання дітей читанню в дитячому саду

The article is concerned with the conception of early teaching to read children in the kindergarten.

Научные исследования раннего детства доказывают, что этот этап жизни человека отличается огромным потенциалом и интеллектуальными возможностями. Этот этап является ключевым в формировании основ личности, приобретения нового опыта. Также в этом периоде появляются шансы на эффективное учение – в начале спонтанное, случайное, а со временем – приобретающее характер запланированной и целевой активности. А. Бжезинская считает, что дошкольный возраст – это время «когда ребёнок на пространстве от 3 до 6/7 лет переходит от учения по собственной, внутренней программе до обучения по программе, подходящей снаружи, т. е. от обучения спонтанного к реактивному».

Литература предмета подчёркивает интенсивность развития ребёнка в дошкольном возрасте, лёгкость обучения и присвоения норм поведения.

Введение элементов обучения чтению и письму в таком раннем возрасте вызывает много контroversийных мнений среди родителей, а также педагогов и психологов, занимающихся дошкольным детством. Сложность данной проблемы является причиной поиска эффективных методов обучения чтению, позволяющих одновременно стимулировать активность детей в этом направлении, поддерживая заинтересованность самостоятельным чтением.

В последнее время в Польше появилось много новых концепций обучения чтению. Часть из них – это модификации

аналитично-синтетичного или глобального методов, основанных на обучении чтению детей уже в возрасте 3-4 лет. Вводятся также новые заграничные методы, адаптированные к условиям польского общества. Однако, независимо от концепций нужно помнить, что в дошкольном возрасте все действия должны иметь игровой характер, учитывать нужды и стремления ребёнка, побуждать познавательную активность детей.

Обозрение педагогических нововведений в сфере обучения чтению.

Красочно-звуковой метод Х. Метеры.

Автор красочно-звукового метода обучения чтению Хелена Метера выделила два периода: первый, предшествующий познанию букв, где дети знакомятся со звуковым построением букв; и второй период – где вводится графическая запись звуков (буквы) и соответственно обучение чтению. Чтение это «воспроизведение звуковой структуры слова на основе графических знаков. Отсюда графическая запись слова является второстепенной по отношению к ориентации в звуковых связях, возникающих в структуре данного слова». Х. Метера предлагает использование изобразительного искусства и различных двигательных игр с целью побуждения активности ребёнка, что ведёт к слуховому анализируванию и синтезированию слов.

Основой в изучении новой буквы является слуховой анализ слова, в результате которого ребёнок выделяет соответствующий звук. В начальном периоде обучения чтению как анализ, так и синтез должны происходить только с использованием слов, произношение которых соответствует графической записи слова, постепенно вводя слова, где запись отличается от произношения. Знание графическо-звуковой структуры слова помогает в понимании предложений и текстов, поэтому в обучении чтению так важен смысловой аспект языка.⁸⁷ Обучение чтению происходит по определённой схеме. Начинается от изучения звуковой структуры слова до введения графической записи. Слуховой анализ происходит в тихой речи: через определение

⁸⁷ K. Kamińska : Nauka czytania w przedszkolu, WsiP, Warszawa, 1999, s.58

места звука в слове, числа звуков в слове и название поочерёдно этих звуков. Слова должны быть подобраны соответственно от простых до более сложных. Графическая схема построения слов имеет столько клеток, сколько есть звуков в слове.

Постепенно вводятся карточки. Сначала одноцветные, потом разноцветные в зависимости от типа звука. Карточками накрываем клетки шаблона. Схема звукового построения слова – это прямоугольник, поделённый на клетки. Карточка – это прямоугольник, соответствующий величине одной клетки в шаблоне, символизирующей звук. Цвет карточки определяет вид звука. Одноцветные карточки используются перед изучением видов звуков. Потом вводятся два оттенка красного цвета, обозначающие носовые и устные гласные; два оттенка зелёного цвета, обозначающие твёрдые и мягкие звонкие согласные; и два оттенка голубого – мягкие и твёрдые глухие согласные.⁸⁸

Ребёнок, анализируя слово, называет звук, определяет его вид, укладывает схему слова, записывая её с помощью символов цветных карточек. Позднее цветные карточки заменяем на буквы.

Аналитико-синтетичный метод о функциональном характере авторства Е. и Ф. Пшыбыльских.

Аналитико-синтетичный метод Е. и Ф. Пшыбыльских появился в результате соединения методов, использующих различную степень развития отдельных психических функций. Авторы концепции ввели косвенное звено-слог и некоторые элементы глобального метода, благодаря которому ребёнок целостно изучает проиллюстрированные слова, постепенно выделяя эти слова среди других. Слог был введён с целью расширения поля чтения. Анализ происходит от слова, через слог, к звуку, т. е. слово-слог-звук.⁸⁹ Создатели концепции ввели изменения в варианте, предназначенном для дошкольников, обращая внимание на то, что в детском саду обучение чтению становится стимулирующий элемент общего развития, и поэтому

⁸⁸ Tamže, s.59

⁸⁹ Tamže, s.86

не может опираться на автоматическом определении буквы. Согласно концепции, в основе лежит известное ребёнку слово, а не буква (графический знак первоначально не имеющий значения для ребёнка). Слово будет близко ребёнку, если называет известный ему предмет, факт или явление из его среды.⁸⁵ В начале обучения авторы предлагают введение глобального метода, который позволяет ребёнку запомнить графическое изображение слов и их прочтение. Слова, предназначенные для глобального чтения, не используются позже в качестве основных слов, а также для анализа и синтеза. Эти слова служат только возможности понимания, что не только речь, но и графическое изображение служит для передачи информации.

Постепенно вводятся элементы чтения, понимаемое авторами как ознакомление с определённым числом букв, формирование умения осуществления слухово-визуального анализа и синтеза, понимания прочитанного текста.⁸⁶

Условия применения этого метода – это правильное развитие органов артикуляции, богатый словарь, присвоение грамматических форм. Введение каждой новой буквы происходит в следующий способ:

1. Подбор иллюстраций. Главный элемент иллюстрации (потом выделенное слово) представляет слово, первая буква которого соответствует изучаемой.

2. Обращение внимания на основное слово, из которого будет выделена первая буква, чтобы позднее определить её как изучаемую.

3. Звуковой анализ и синтез основного слова и введение схемы.

4. Выделение из основного слова первого звука и поиск его в известных ребёнку словах.

5. Показ буквы (большой и маленькой). Анализ элементов буквы.

⁸⁵ K. Kamińska, Nauka..., poz. cyt., s.54

⁸⁶ Tamże, s.55

б. Поиск новой буквы среди других, не всегда известных ребёнку.⁹³

Метод Доброго Старта – Марты Богданович.

Метод Доброго Старта направлен на развитие перцепции и психо моторики, одновременно формируя и развивая остальные психические функции.⁹⁴ В связи с этим можно его применять как один из способов воздействия или как отдельный метод.

Существуют три польские версии Метода Доброго Старта:

- «Песенки для рисования»
- «Песенки и знаки»
- «Песенки для букв»

Первая версия – «Песенки для рисования» - это комплект упражнений, предназначенный для детей от 4 лет, которые можно проводить в течение целого года. Вторая версия – «Песенки и знаки» - предназначена для детей от 5 до 10 лет, является продолжением первой, но проводится на другом материале. Третья версия – «Песенки для букв» - упрощает обучение чтению и письму, вводя полисенсорное изучение букв алфавита. В этом варианте песни подобраны так, чтобы в титуле и в тексте было слово, начинающееся на изучаемую букву. Ритм песни соответствует структуре буквы в соединении с соответствующей геометрической фигурой. Это даёт возможность рисования букв в воздухе во время пения. Запоминание графической записи буквы происходит с помощью зрения, осязания и движения.

Автор выделяет начало занятий (двигательные упражнения), основу (двигательно-слуховые упражнения) и окончание (двигательно-слухово-визуальные упражнения). Начальная фаза занятий служит развитию внимания, ориентации в схеме тела и пространстве, развивает речевые и двигательные компетенции. Основная фаза – это комплект развивающих и релаксирующих упражнений, относящихся к содержанию песни.

⁹³ Mam sześć lat. Przewodnik metodyczny dla nauczycieli. Praca zbiorowa, WSiP, Warszawa, 1998, s.31

⁹⁴ M. Bogdanowicz, Metoda Dobrego Startu, WSiP, Warszawa, 1989, s.13

От игр и занятий слухово-двигательных переходят к части главной метода, т. е. визуально-слухово-двигательным упражнениям, которые проходят по определённой схеме в ритм песни на основании графического образца. Эти упражнения стимулируют всестороннее развитие ребёнка. Алфавит состоит из печатных букв и соответствующих песен.⁹⁵ Конечная фаза имеет характер вокально-ритмических и релаксирующих упражнений.

Фонетично-буквенно-красочный метод Б. Роцлавского.

Концепция обучения чтению Бронислава Роцлавского соединяет технику плавного чтения с пониманием и обучением письму, т. е. считает, что нельзя отрывать чтения от понимания и учить чтению без писания.⁹⁶ Введение красного и зелёного цвета было продиктовано конечностью выделения звуков во время обучения чтению.⁹⁷

Концепция Б. Роцлавского – это применение в практике индивидуализации обучения. В основании данной концепции лежит прежде всего развитый фонематический слух ребёнка и лингвистические знания учителя.

С целью облегчённого звукового (фонетического) анализа и синтеза и изучения графической записи слова – обязательно нужно в упражнениях и играх применять специальные кубики ЛОГО, авторства Б. Роцлавского. Б. Роцлавский ввёл новые многознаки: ни, си, ци, дзи, а также буквы q, v, x. В кубиках находятся четыре основных варианта буквы, на каждом есть большая и маленькая печатная и прописная буква.

Сначала дети изучают звуковое построение слов, потом вводятся буквы, будущие условными знаками. В польском языке есть звуки, которые записываются двумя и тремя буквами, поэтому нужно применять двузнаки и считать их за одну букву алфавита.⁹⁸

По мнению Б. Роцлавского, овладение звуковым синтезом

⁹⁵ М. Bogdanawicz, *Metoda...*, poz. cyt., s.116

⁹⁶ R. Węckowski, *Treść...*, poz. cyt., s.87

⁹⁷ K. Kamińska, *Nauka...*, poz. cyt., s.60

⁹⁸ Tamże, s.63

но основа для обучения чтению, а звуковым анализом – основа для обучения письму.

Метод Г. Домана.

Глен Доман понимает обучение чтению как элемент игровой игры. Он является сторонником «домашнего обучения чтению» и переносит обучение в домашнюю обстановку. Члены семьи, особенно мама, создавая климат игры, учит ребёнка чтению в соответствии с его возможностями и развитием. Ускорение темпа обучения зависит от настроения ребёнка и того, хочет ли он играть.⁹⁹

Доман считает, что можно начинать обучать ребёнка вскоре после его рождения.¹⁰⁰ Игра в чтение без стресса даёт возможность не только научиться читать, но и развивает коммуникативные компетенции.

«Игра в чтение» - это использование соответственно подобранных слов, их презентация происходит согласно определенной хронологии. Запоминание слов – легко, если ребёнок понимает их смысл. Материал можно использовать независимо от места и времени.

Доман предлагает короткие сессии «игры в чтение». Сессия длится несколько минут, а одноразовая презентация не более двадцати повторений. Г. Доман выделяет пять этапов игры. Первый – это отдельные слова. Второй – выражения, состоящие из двух слов. Третий этап – предложения. Четвёртый – расширенные предложения. И пятый этап – самостоятельное чтение книг.

Метод И. Майхшак.

Ирена Майхшак является автором метода, названного введением ребёнка в мир письма.¹⁰¹ Она считает, что понимание слова должно опережать возможность его прочтения, т. е.

⁹⁹ Tamże, s.72

¹⁰⁰ G. Doman, Jak nauczyć małe dziecko czytać, Exalibur, Bydgoszcz, 1992, s.196

¹⁰¹ I. Majchszak, Jak nauczyć małe dziecko czytać, Exalibur, Bydgoszcz, 1992, s.196

«читаем не буквы, только смысл».⁹⁰

Согласно концепции И. Майхшак, науку чтения следует начинать от глобального чтения имени ребёнка, исходя из субъективного ощущения важности своего имени. Имя – это символ, который выделяет ребёнка среди остальных людей. Автор считает, что ребёнок легко усвоит информацию о «фонетических функциях» букв, из которых состоит его имя.⁹¹

Визуальные занятия, названные «стеной полной букв» – это дорога, ведущая от прочтения всего имени до свободного чтения. Изучение алфавита происходит через презентацию букв. Каждый день во время игр ребёнок учится новой букве. Время и темп зависят от реакции ребёнка и его возраста. Буквы называем только раз.

Следующий этап – это «рынок букв» – это период игр, где используются буквы, слоги, простые слова. Дети ассоциируют звук с буквой.

Этап – «называние мира» – это игра, где участники называют предметы, находящиеся в комнате (до ста слов и рисунков). Это упражнение заключается в приписании названия каждому предмету. Важным является возможность чтения в разных ситуациях и слов разной степени сложности, а не только правильное выполнение задания.⁹²

В последнее время появился усиленный интерес к ускорению развития ребёнка. Это, прежде всего, результат происходящих культурных и социально-экономических изменений, а также увеличенный интерес детей сферой развития контактов с окружающим миром. Контакты словные – этого мало. Познавательная активность в дошкольном возрасте приводит к тому, что ребёнок открывает таинственный мир письма и изо всех сил старается расшифровать содержащуюся в нём тайну.

⁹⁰ Тамże, s.52

⁹¹ I. Majchszak, Wprowadzenie..., poz. cyt., s.19

⁹² I. Majchszak, Wprowadzenie..., poz. cyt., s.40

РІЗНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ "ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-ЛОГІЧНІ ВМІННЯ" В НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

В статье рассматриваются интеллектуально-логические умения как показатель логической культуры учащихся.

In the article intellectual-logical skills are regarded as an index of logical culture of pupils.

В умовах багатогранності і різнобічності інформатизації сучасного життя чимдалі більший інтерес становлять інтелектуально-логічні вміння учнів. Слід зазначити, що поняття "вміння" визначається в психолого—педагогічній літературі неоднозначно. Вміння – це складне психолого-педагогічне поняття. У Педагогічній енциклопедії визначення цього поняття дається таким чином: "Уміння – можливість ефективно виконувати дії відповідно до мети та умов, в яких доводиться діяти. Вміння тісно взаємопов'язані з навичками як способами виконання дій... Високий рівень уміння означає можливість користуватися різними навичками для досягнення однієї й тієї ж мети в залежності від умов дії... Набуті людиною вміння не тільки визначають якість її діяльності й збагачують її досвід, а й можуть стати свідченням рівня загального розумового розвитку людини, якості її розуму. Легкість і швидкість оволодіння вмінням, а також знаннями й навичками свідчить про високий рівень здібностей даної людини".

Кількість визначень поняття "вміння" постійно зростає. Під умінням розуміють частину навички (А.М.Левітов), вищу людську властивість (К.К.Платонов), сукупність прийомів і способів (Т.А.Ільїна), можливість виконувати дії відповідно до мети та умов, в яких доводиться діяти, первинний ступінь в освоєнні навички (Е.Н.Кабанова-Меллер), майстерність (В.І.Решетников).

К.К.Платонов визначає вміння як здатність виконувати певну діяльність або дію за нових умов і виокремлює 5 етапів формування вмінь:

1) першочергове вміння; його структуру складають усвідомлення мети дії, пошук способів її виконання, не спирається на вже здобуті знання та навички; діяльність методичних спроб і помилок;

2) недостатньо вміла діяльність; структуру її складають знання про способи виконання дії, використання вже здобутих несистематизованих навичок;

3) окремі загальні вміння; їхня структура: ряд окремих високорозвинутих, але вузьких умінь, необхідних у різних видах діяльності (тобто вміння планувати свою діяльність, організаторські вміння і т.д.);

4) високорозвинуте вміння, структура якого полягає в творчому використанні знань і навичок певної діяльності і усвідомленням не лише мети, а й мотивів, вибору способу її досягнення;

5) майстерність; її психологічна структура – творче використання різних умінь.

Е.А.Мілерян вважає, що вміння являють собою своєрідний синтез – структурний ансамбль природних і надбаних властивостей особистості, тому кожному вмінню притаманна структура особистісних рис і властивостей”.

Ю.К.Бабанський називає вмінням “свідоме оволодіння якимось прийомом діяльності”, а вміння, доведене до автоматизму, характеризує вже як навичку.

Г.І.Щукіна відносить уміння до операцій інтелектуального характеру. Істотною властивістю вмінь Г.І.Щукіна вважає їх узагальнення, внаслідок чого вони реалізуються в змінних і різноманітних ситуаціях.

Нині в психолого-педагогічній літературі немає єдиного підходів не тільки до визначення поняття, а й до класифікації вмінь.

В.С.Цейтлін поділяє вміння на дві групи: 1) уміння й навички теоретичного характеру, в основі яких лежать правила

керування поняттями аналітико-синтетичної діяльності;
г) вміння й навички практичного характеру.

А.В.Усова виокремлює дві категорії: 1) уміння практичного характеру (читання, обчислення тощо); 2) уміння пізнавального характеру (вести короткий запис виступу, працювати з літературою тощо).

У працях І.І.Кулібаби розрізняються: 1) спеціальні вміння, або часткові, які формуються в учнів у процесі вивчення конкретних предметів; 2) уміння раціональної навчальної діяльності, а саме: а) уміння користуватися різними джерелами знань для розв'язання пізнавальних задач і оформляти результати роботи з цими джерелами; б) уміння планувати й організовувати навчальну діяльність; в) уміння контролювати результати навчальної діяльності; г) уміння керувати своєю діяльністю.

А.Н.Богоявленський та Н.А.Менчинська пропонують класифікувати вміння за ступенем їх узагальнення.

Крім того, в психолого-педагогічній літературі трапляється поділ умінь на прості й складні, спеціальні й узагальнені. У методичній літературі вміння поділяють на спеціальні та предметні; загальнонаукові (інтелектуальні), організаційно-пізнавальні й трудові.

Виходячи з розвиваючих цілей навчання, І.Е.Унт пропонує таку класифікацію вмінь: 1) уміння, пов'язані зі сприйняттям навчального матеріалу (вміння слухати, спостерігати, навички читання і т.д.); 2) уміння логічно оперувати навчальним матеріалом (виокремлення головного, уміння порівнювати, уміння робити висновки і т.д.); 3) уміння творчого характеру (вирішення проблем, творча робота).

У психолого-педагогічній літературі відсутнє чітке визначення поняття "інтелектуальні вміння". Під інтелектуальними вміннями розуміються: "розумові операції", "прийоми мисленнєвої діяльності", "прийоми розумової діяльності", "логічні прийоми мислення", "загально-навчальні вміння", "узагальнені розумові дії", навчально-інтелектуальні вміння" та ін.

Необхідність оволодіння інтелектуальним апаратом

пізнання в навчанні вимагає осмислення його структури. Складання класифікації інтелектуальних умінь дає змогу запропонувати структуру інтелектуальних умінь, тобто розподілити їх за групами, де кожен клас має своє місце.

Групування інтелектуальних умінь на основі ставлення до мислення зроблено В.Ф.Паламарчук. Це, на її думку, 1) аналіз і виокремлення головного, структурні компоненти цих прийомів осмислення сприйняття інформації, виокремлення суттєвих ознак і відношень, відомого й невідомого; поділ на елементи і (або) знаходження вихідної структурної одиниці; осмислення і пояснення зв'язків; синтез; виокремлення предмета думки; поділ інформації на логічні частини й порівняння їх; відокремлення головного від другорядного; знаходження ключових слів і понять; групування матеріалу; висновок про головну думку; знакове оформлення; 2) порівняння, структурними компонентами якого є: визначення об'єктів порівняння; виокремлення основних ознак: порівняння, співвіднесення, зіставлення, протиставлення, встановлення схожості й (або) відмінності; знакове оформлення; 3) узагальнення й систематизація; структурні компоненти – добір типових фактів, виокремлення головного; порівняння; висновки; знакове оформлення; 4) визначення й пояснення поняття; структурні компоненти – знаходження родових і видових ознак; вказівка, пояснення, опис, характеристика; знакове оформлення; 5) конкретизація; структурні компоненти конкретизації – перехід від загальної теорії до часткових її застосувань або сходження від абстрактного загального до конкретної різноманітності; знакове оформлення; 6) доведення; структурними компонентами доведення є – визначення тези; вибір способу доведення; добір необхідних і достатніх аргументів; формулювання висновків; встановлення причинно-наслідкових зв'язків; знакове оформлення; 7) прийоми проблемного навчання.

На думку Л.І.Воробйової, визначення інтелектуальних умінь як усвідомленого володіння прийомами розумової діяльності дає змогу класифікувати їх на основі структури розумової діяльності. Розумову діяльність у навчальному процесі вищої школи становлять такі розумові дії: цілепокладання,

планування, реалізація (опис, пояснення, прогнозування), контроль результатів, корекція. Кожна дія складається зі сукупності розумових операцій (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування, конкретизація), що виявляються в конкретних видах теоретичної та практичної діяльності і здійснюються у формах мислення (поняття, судження, умовиводи, доведення). Цілісна система інтелектуальних умінь вирає в себе свідоме володіння всіма компонентами розумової діяльності, які й визначають класи інтелектуальних умінь. Л.І.Воробйова виокремлює п'ять класів інтелектуальних умінь: 1) клас, що передбачає свідоме володіння прийомами шлепокладання; 2) клас, що передбачає свідоме володіння прийомами планування; 3) клас, що передбачає свідоме володіння прийомами реалізації; 4) клас, що передбачає свідоме володіння прийомами корекції; 5) клас, що передбачає свідоме володіння прийомами контролю.

Г.Н.Александров до інтелектуальних умінь зараховує виокремлення головного, побудову умовиводу, уміння розв'язувати нестандартні задачі або знаходити нестандартні прийоми розв'язання.

В.П.Кузовльов вважає, що "інтелектуальний компонент проявляється в уміннях, які забезпечують оволодіння інформацією будь-якого джерела", й до інтелектуальних умінь відносить уміння визначати головне; вміння пізнавати архітектуру змістовного аспекту інформації; вміння інтерпретувати отримані результати, вміння робити висновки.

І.Я.Лернер інтелектуальні вміння визначає як узагальнені розумові дії, розглядаючи серед них порівняння, абстракцію, аналіз, синтез.

Н.А.Лошкарьова в своїх роботах визначає вміння порівнювати, аналізувати, узагальнювати, класифікувати й систематизувати, вміння розрізняти суттєве й несуттєве як навчально-інтелектуальні вміння, які "полягають в оволодінні учнем засобами організації розумової діяльності, постановки та вирішення проблем, а також прийомами логічного мислення".

Ю.К.Васильєв у своїх роботах до інтелектуальних умінь

зараховує уміння проводити аналіз, синтез, порівняння, класифікацію й систематизацію, вміння знаходити особливе й одиничне.

А.Е.Дмитрієв до інтелектуальних умій відносить аналіз, синтез, зіставлення, порівняння, протиставлення, висновки, узагальнення.

І.С.Якиманська в своєму дослідженні дає таке визначення інтелектуальних умій – “це такі психічні новоутворення, в яких фіксується накопичений досвід і реалізується можливість його постійного використання, завдяки чому він стає гнучким, оперативним і наповнюється новим змістом”.

У дослідженні С.В.Лазаревського серед інтелектуальних умій розглядається вміння виокремлювати головне, вміння порівнювати, вміння узагальнювати.

Т.І.Шамова визначає інтелектуальні вміння як “уміння отримувати та опрацьовувати інформацію” й відносить до них володіння операціями мислення, вміння виокремлювати головне й суттєве у виучуваному.

У дослідженні А.В.Усової до інтелектуальних умій віднесено: аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, систематизацію, узагальнення.

У дослідженні Н.І.Прокопенко інтелектуальні вміння розглядаються з філософської точки зору. Виходячи з того, що “мислення являє собою закономірно узагальнену форму пізнання”, залежно від того, “як і з якого боку дано об’єкт, яким чином і засобом досягнуто основного змісту знань, що служить логічною формою їх вираження”, філософи поділяють мислення на емпіричне й теоретичне.

Емпіричне мислення пов’язане з формальним узагальненням предметів. У процесі пізнання людина орієнтується на легко доступні їй сприйняттю та спостереженню властивості предметів, їхні зв’язки та відношення. Цього досить, як указує В.В.Давидов: “Для виокремлення класів предметів за схожими рисами, для складення відповідної класифікації й для використання останньої з метою розпізнання конкретних предметів. Таким чином, основна мета емпіричного мислення –

асифікація, тому для цього типу мислення слід віднести порівняння, абстрагування, узагальнення.

Порівняння – це зіставлення об'єктів з метою виявлення їхньої схожості або рис відмінності між ними (або того й того з іншим). Виокремлюють такі види порівнянь: повне – встановлення між предметами спільного і відмінного; зіставлення – встановлення між предметами тільки спільного; протиставлення – встановлення між предметами тільки відмінного.

Порівняння передбачає вміння виконувати такі дії: 1) визначати мету порівняння; 2) виокремлювати ознаки, за якими треба провести порівняння відповідно до поставленої мети; 3) знаходити відмінності між порівнюваними предметами; 4) визначати схожість порівнюваних предметів; 5) робити висновки.

Абстрагування полягає в уявному віддаленні від ряду властивостей предметів і відношень між ними та виокремленні, якоїсь властивості чи відношення.

Абстрагування передбачає вміння виконувати такі дії: 1) визначати мету абстрагування; 2) визначати різні властивості предметів; 3) виокремлювати ті властивості, від яких треба абстрагувати; 4) виокремлювати ті властивості, котрі треба виокремлювати відповідно до мети; 5) знаходити абстрактні властивості в інших предметах; 6) формулювати назви абстрактних властивостей. Розрізняють ізолюючу абстракцію – повне абстрагування потрібної властивості від усіх інших; підкреслюючу – часткове абстрагування властивості від інших (мислинне її підкреслення); розчленовуючу (протиставляючу) – свідоме розчленування суттєвих і несуттєвих властивостей та їх протиставлення.

Узагальнення – уявне об'єднання предметів, що мають спільні властивості. Розрізняють індуктивне (від часткового до загального) й дедуктивне (від загального до часткового) узагальнення. Структура індуктивного узагальнення: 1) визначення мети узагальнення; 2) знаходження відмінних ознак предметів; 3) виявлення спільних ознак предметів; 4) формулювання висновків. Структура дедуктивного

узагальнення: 1) визначення мети узагальнення; 2) виокремлення спільної ознаки предметів; 3) перевірка тих предметів, у яких ця ознака є; 4) формулювання висновків.

Класифікація – особливий випадок застосування логічної операції поділу обсягу поняття, що являє собою певну сукупність поділів (поділ певного класу на види, поділ цих видів і т.д.).

Класифікація вимагає уміння виконувати такі дії: 1) визначати мету класифікації; 2) порівнювати предмети; 3) добирати підстави для класифікації; 4) диференціювати предмети на основі певного принципу (принципів).

У навчально-пізнавальному процесі широким використовується прийом аналогії – “встановлення схожості в деяких аспектах, рисах і відношеннях між нетотожними об’єктами”. Аналогія передбачає вміння виконувати дії: 1) з’ясувати властивості досліджуваного об’єкта; 2) згадувати, чи не траплявся вже схожий об’єкт П; 3) якщо траплявся, то порівнювати об’єкти 1 і П; 4) знаходити спільні властивості об’єктів; 5) перевіряти, чи немає в об’єкті П ще якихось властивостей, не виявлених поки що в об’єкті 1; 6) якщо є, то припустити можливість їх наявності в об’єкті 1; 7) доводити або заперечувати гіпотезу; 8) робити висновки.

Теоретичне мислення пов’язане зі змістовним узагальненням властивостей і відношень предметів. Специфіка теоретичного мислення ґрунтовно опрацьована С.Л.Рубінштейном, В.В.Давидовим, А.В.Брушлинським, В.А.Крутецьким, Л.Б.Ельконіним та іншими.

Принципова відмінність теоретичного мислення від емпіричного полягає в тому, що воно потребує дослідження об’єктів і аналізу самого цього дослідження, в той час як емпіричне потребує дослідження тільки об’єктів.

До теоретичного мислення психологи відносять аналіз через синтез, змістовне абстрагування та узагальнення.

Аналіз і синтез – процеси уявного або фактичного членування цілого на складові частини і поєднання частин у ціле. Під теоретичним аналізом – аналізом через синтез – розуміють таке розчленування на частини, при якому відмінності всередині

цілого зводяться до єдиної основи, до її сутності; досліджуваний предмет передбачає все нові й нові зв'язки, а відтак набуває нових властивостей, які фіксуються в нових поняттях.

Теоретичні (змістові) абстрагування та узагальнення є необхідними від аналізу й синтезу і являють собою, відповідно, виокремлення суттєвих зв'язків і відношень, які лежать в основі існування предмета, і відображення з опорою на сутності цілого.

Значення даних прийомів С.Л.Рубінштейн розкриває так: абстракція – це фактично також специфічна форма аналізу, форма, якої вона набуває при переході до абстрактного мислення в поняттях. Аналітичний характер наукової абстракції полягає в тому, що він виокремлює суттєве, абстрагуючись від несуттєвого. Він аналізує й членує те дифузорне, ще не проаналізоване ціле, в якому суттєве й несуттєве ще не розчленоване.

Узагальнення – практично значуще й науково виправдане – це не виокремлення взагалі якихось спільних властивостей, у яких предмети або явища схожі між собою, незалежно від того, що це за властивості; наукове узагальнення передбачає не взагалі властивості, спільні або схожі для ряду явищ, а властивості, істотні для них.

Багато психолого-педагогічних досліджень присвячено виявленню й вивченню особливостей теоретичного мислення. Так, В.В.Давидов, розвиваючи ідеї Л.С.Виготського та С.Л.Рубінштейна, показує принципову відмінність теоретичного аналізу від емпіричного, яка полягає в тому, що перший здійснюється в результаті спеціального з'ясування ролі та функції конкретної властивості всередині певної системи властивостей і спрямований на з'ясування сутності предмета, розкриває механізм теоретичних узагальнень як сходження від абстрактного до конкретного й від конкретного до абстрактного – від одиничного до загального через аналіз та абстракцію.

КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ЯК СПОСІБ ОПТИМІЗАЦІЇ МЕТОДІВ І ПРИЙОМІВ НАВЧАННЯ

В статтє рассматривается комплексний подход как способ оптимизации методов и приемов обучения (общедидактический аспект).

In the article the integrated approach to the means of improving teaching methods and modes is regarded (general practical aspect).

Підхід у навчанні стає комплексним, якщо забезпечена єдність: цілей і напрямків виховного впливу, засобів, серед діяльності в процесі навчання; урахування чинників суспільного життя при організації всієї навчальної роботи; поліпшення планування й координації всіх засобів виховання, розвитку й освіти учня в навчальному процесі; охоплення навчальним впливом усіх учнів з урахуванням особливостей їх окремих груп і кожного; послідовного сполучення освічення й навчання із залученням кожного учня до соціальної практики шляхом організації в навчальному процесі духовно-практичної діяльності; постійною перевіркою результативності виховних зусиль, коректування процесу з використанням наукових методів. Тільки в цьому випадку комплексний підхід стає засобом оптимізації процесу навчання. Можливість осмислення й організації на його основі вимог ієрархії діяльностей учнів інформаційно-знакової, відільно-перетворювальної й духовно-практичної, що враховує особливості об'єктивних чинників, дозволяє використати його як спосіб оптимізації методів і прийомів навчання. Необхідність саме комплексного підходу до дослідження проблеми оптимізації методів і прийомів навчання обумовлена, як показано вище, особливостями об'єкта й предмету дослідження. Комплексний підхід виступає не тільки як методологічна основа дослідження, але й як норма практичної

дільності і способів її здійснення – спосіб оптимізації методів і прийомів навчання. Враховуючи цю специфіку комплексного підходу, стає зрозумілою необхідність дослідження його як способу оптимізації вже на загально дидактичному рівні, що дає ширший кут зору для характеристики й осмислення всіх елементів методу та його часткових виявів. На загальнодидактичному рівні він виступає як модель, узагальнена характеристика прописаних норм діяльності для досягнення цілей навчання. Природно припустити обумовленість підходу принципами навчання й рівнями формування особистості учня в умовах оптимізації методів і прийомів навчання, які вже ввібрали в себе й такі суттєві характеристики, як принципи оптимізації методів і прийомів навчання.

Для будь-якого рівня характерні об'єктивні й суб'єктивні чинники, що обумовлюють розвиток процесу навчання. На різних рівнях навчального процесу різні чинники та їх взаємозв'язки будуть відігравати вирішальну роль, мати домінуюче значення в його розвитку й забезпеченні цілісності. Цілісність процесу навчання для кожного рівня виявляється специфічною, особливою, як і формована діяльність учня. Тому для визначення характеру розвитку процесу відповідно до необхідного рівня діяльності учня треба дослідити додаткові умови здійснення її. Дослідження необхідно вести з позицій оптимізації процесу навчання, оптимізації методів і прийомів навчання.

В основу дослідження умов здійснення цілісності, на наш погляд, повинен бути накладений аналіз системи принципів навчання.

На основі моделі процесу й системи принципів навчання відповідно до певного рівня формування особистості школяра веретворюється в завдання визначення головних, суттєвих сторін навчання, що обумовлюють його здійснення на обраному рівні.

Природно припустити, що для кожного рівня притаманне розв'язання всіх завдань навчання. Але, безумовно, специфіка кожного рівня вимагає певної субординації в їх розв'язанні. А тому виявляється суттєвим питання про визначення провідних умов оптимізації методів і прийомів навчання. Саме тому

важливий аналіз системи принципів навчання, який повинен допомогти призначити провідні вимоги, їх сукупність, реалізацію яких обумовлює ефект оптимізації. Принципи оптимізації отримуючи свою реалізацію на всіх рівнях, мають різне значення для кожного.

Перший рівень є основним, базовим для здійснення руху учня до наступних. Формування в кожного учня знань і умінь відповідно до програмних вимог, формування системи понять з урахуванням особливостей навчального матеріалу – ось його головний зміст. Звичайно, вирішуються й виховні завдання. Цей рівень передбачає формування в школярів таких якостей особистості, як працелюбність, старанність, наполегливість, вміння організувати робоче місце, працювати в колективі і т. д. Важливо при цьому розвивати мовлення, пам'ять, мислення, уважність. Але основна діяльність учня для цього рівня спрямована на розшифрування людського досвіду, опредмеченої у формах різних навчальних посібників, тобто учень здійснює переважно інформаційно-знакову діяльність.

Природно припустити, що найбільш популярними класифікаціями методів навчання, є класифікації за джерелом знань, логічні методи, методи стимулювання.

Зв'язок навчання з життям, з практикою здійснюється через матеріал, який містить не тільки формальну сторону змісту освіти, але й матеріальну. Учитель використовує в навчанні факти сучасної практичної, суспільної й духовної діяльності, демонструючи значення використання теоретичного матеріалу, що вивчається учнем, для перетворювальної діяльності.

Спосіб навчання, відповідний першому рівню формування особистості школяра, у літературі отримав назву традиційного. Характерною рисою *другого рівня* формування особистості в навчальному процесі є усвідомлення учнем власної розумової діяльності. У літературі навчання, що реалізує цю особливість, отримало назву розвиваючого. У цьому випадку на перший план виступає необхідність розв'язання завдань розвитку й виховання учнів. Тому потрібен і інший характер діяльності самого учня. На нашу думку, провідною в ній виявляється відбильно-

створювальної діяльності інтерпретуючого й творчого рівня діяльності учня. Інформаційно-знакова діяльність є для цього рівня допоміжною, що відповідає відтворювальній активності учня, але обов'язковою, оскільки вона постачає "сировину" для реалізації активності інших рівнів.

Навчальний матеріал можливо подати як сукупність блоків понять, кожний із яких, розкриваючи загальне поняття, являє собою систему. Розгортання навчального матеріалу тоді можливо подати як "зростання" блоків, яке обумовлює ряд взаємопов'язаних процесів і явищ. При цьому забезпечується процес ускладнення, згортання й узагальнення умінь, які формуються в учнів.

Кожний блок визначає цілісну порцію навчального матеріалу, в межах якого відбувається перехід мислення учня від початково-дієвого до теоретичного.

Отже, визначається й відповідна сукупність умінь, якими повинен оволодівати учень у процесі формування знань. Блок є такою порцією, осередком, в якій стає обов'язковим виконання учнем розумових і практичних дій. Цим самим блок понять уже в якійсь мірі визначає "зону розвитку" учня. У межах його повинні реалізуватися критерії точності й повноти етапу, задається певний ритм діяльності навчання.

Послідовність "зростання" блоків понять визначає логіку розвитку умінь і формування ускладнюючої розумової й практичної діяльності учня. Цим самим задається послідовність зміни "зон розвитку", зміни й ускладнення ритму діяльності навчання.

Послідовність "зростання" блоків визначає систему вправ, її структуру, зміст, особливості як обов'язкової умови формування й розвитку самодіяльності учня. При цьому учень оволодіває відповідним методом і планом діяльності.

Єдність образу, методу й плану стає показником повноти етапу, який дозволяє йому стати одним із критеріїв оптимізації методів і прийомів навчання.

Блочна структура дозволяє визначити і систему методів навчання. Кожний блок відносно до учня є задачною ситуацією.

Процес "зростання" блоків забезпечує умови для поступового стадійного ускладнення діяльності учня й підвищення рівня його самостійності. Це здійснюється завдяки багаторазовому залученню учня до різних зв'язків і відношень навчального матеріалу, діяльності щодо оволодіння поняттями та їх системами.

Визначення блоків-систем здійснюється на основі ланцюжка категорій, що відображає хід пізнання: "Спочатку миготять враження, потім виділяється щось, - потім розвиваються поняття якості... (визначення речі або явища) й кількості. Потім вивчення й міркування спрямовують думку до пізнання тотожності – відмінності – основи – сутності versus явища, причинності etc." [1.С.301]. Це дозволяє виділити відповідні типи систем: якісна (описова) – сукупність понять, відповідних етапам послідовного абстрагування; формалізована (якісно-кількісна) – містить у собі й кількісні характеристики; каузальна – що відбиває причинно-наслідкові зв'язки як передумови до розкриття сутності; змістовне або сутнісна – система понять, одержана шляхом "виведення" [2].

Блочне подання навчального матеріалу має ще одну перевагу – наочність. Учень бачить структуру того, що вивчається, особливості елементів цієї структури та їх зв'язків. Він одержує можливість аналізувати свою діяльність, співставляючи її з особливостями систем, тобто виявляє зміну способів своєї діяльності в процесі оволодіння навчальним матеріалом. Це одна з основних вимог розвиваючого навчання.

Таке структурування навчального матеріалу відбиває процес реалізації принципів оптимізації методів і прийомів навчання – наступності й прогресуючої варіативності. У взаємозв'язку вони обумовлюють реалізацію й принципу точності.

Учень навчається точному визначенню мети дії, з'ясуванню наукових основ її виконання, застосування алгоритмів і планів різних типів.

Тому важливим показником є не тільки ритм навчального процесу, але й прискорення темпу ритму навчання. Саме тому

побудова й розгортання навчального матеріалу повинні відповідати ученню Л.С. Виготського про зони розвитку учня. Саме тому найважливішим показником ритму поряд з послідовністю й повторюваністю є наступність, а необхідність узагальнення знань і "згортання" складних дій учнів роблять обов'язковою реалізацію у взаємозв'язку принципів наступності й прогресуючої варіативності.

Суттєво змінюється і роль учителя. Він виконує функцію організатора діяльності учнів, враховує умови ефективності навчання школярів на цьому рівні.

Учень здійснює доцільну для себе діяльність, а тому вона повинна бути цілепокладальною з його боку. Цілепокладальну діяльність може здійснити індивід, здатний відрізнити себе від власної діяльності. Тільки в цьому випадку можливе ставлення до діяльності як до спрямованого процесу, процесу, відповідному до мети. Більше того, саме цілепокладання є функцією здатності учня поглянути на свою діяльність збоку. У цьому, перш за все і виявляє себе практично спрямованість навчання. Якщо при навчанні відповідно до першого рівня формування особистості учня випередження було прерагативою діяльності вчителя, то на другому рівні це повноправна характеристика і діяльності учня. А принцип свідомості в своїй реалізації набуває суттєво інший характер. Це й обумовлює важливість таких способів навчання, як це показано в дослідженнях І.Я. Лернера, А.М. Матюшкіна, М.І. Махмутова та інших, є евристичний і дослідницький. Зв'язок із життям, з практикою в цьому випадку обумовлюється характером і змістом формульованих і розв'язуваних проблем, відповідністю їх завданням, які стоять перед суспільством. Однак необхідно пам'ятати, що найважливішими умовами, згідно системи принципів навчання, є також доступність ходу навчання кожному учню, мотивація навчальної діяльності.

Таким чином, і для другого рівня виявляється важливим взаємозв'язок і розвиток методів навчання на основі розгортання дій і мотивів – стимулів учня. А оптимізацію методів і прийомів навчання для цього рівня можна визначити як такий вибір і здійснення взаємозв'язку їх відповідно до моделі процесу

навчання й системи принципів, який забезпечує формування школяра в єдності образу (гносеологічного) галузі дійсності, що вивчається, і методу, їй відповідного, для її вивчення та розв'язання завдань різного роду. Важливим виявляється формування в школярів умінь планувати свою діяльність при розв'язанні навчальних завдань. Єдність образу, методу, плану в навчанні сприяє цілеспрямованому й свідомому розвитку психічних якостей особистості учня.

Характерною особливістю третього рівня формування особистості учня в умовах навчання є здійснення ним духовно-практичної діяльності, яка містить у собі як необхідні сформовані інформаційно-знакову й відбивно-перетворювальну діяльність. Основою становлення духовно-практичної діяльності учня є органічний зв'язок усіх основних видів людської активності – пізнання, спілкування, праці. Але провідним, визначальним цієї діяльності для *третього рівня* є спілкування. На основі аналізу робіт В.І.Пирогова, як нам здається, можливо виділити основні риси духовно-практичної діяльності учня стосовно до умов навчання:

- ідейна спрямованість;
- прагнення учня активно впливати на своїх товаришів, наполегливе бажання передати їм свої знання, впливати на їх свідомість і переконання;
- наступальна активність учня в захисті своїх поглядів, знань, переконань;
- набуття суспільно значимого характеру діяльності учня в очах і поглядах оточуючих людей, товаришів;
- залежність оцінки діяльності всього колективу від успіхів кожного члена, звідси більш висока особиста відповідальність за результати та способи здійснення діяльності;
- високий емоційно-моральний настрій, породжуваний колективними формами роботи;
- достатньо висока складність завдання, тривалість, але точність у термінах його виконання, розмаїття форм вираження результатів праці;
- необхідність використання досвіду, що отримується за

межами класу й школи на навчальному занятті і, навпаки, можливість і необхідність використання знань і умінь, одержаних на навчальних заняттях, за межами класу й школи;

- вимога нестандартних рішень, оригінального виконання й оформлення, самовираження особистості учня в способах і результатах праці;

- своєрідність форм реалізації діяльності та комплексного виступу знань;

- міжпредметний характер змісту діяльності.

Характеризуючи духовно-практичну діяльність учня в цілому, можна констатувати, що необхідність досягнення цього рівня формування особистості школяра в процесі навчання зумовлене вимогами комплексного підходу до виховання учнів в умовах навчання. Комплексний підхід у цьому випадку виступає у формі засобу оптимізації процесу навчання, оптимізації методів і прийомів. Саме тому можна погодитися з В.І.Пироговим, що залучення учня до духовно-практичної діяльності є необхідною умовою формування його активної життєвої позиції. Передбачаємо, що це можливо, якщо духовно-практична діяльність учня буде притаманна всім видам навчальної діяльності, а не тільки ідейно-політичної, хоча і їх у першу чергу.

Своєрідне положення вчителя при організації навчання відповідно до третього рівня формування особистості. На перший план виступає його функція виховання, тому відношення "учитель-учень" набувають яскраво вираженого характеру співробітництва.

Як провідна сторона в процесі навчання виступає розгортання мотивів навчальної діяльності. Учитель цілісно аналізує об'єктивну основу процесу навчання: цілі, особливості учня й навчального матеріалу, умови. Підкреслюються при цьому особливості й уміння кожного учня, формується розуміння у кожного школяра необхідності й можливості виконати незвичне й уже майже не шкільне завдання.

Аналіз третього рівня дозволяє назвати умови: співробітництво з учителем, мотивація навчально-пізнавальної,

трудової й суспільної діяльності; здійснення учнем цілепокладальної діяльності; організація роботи в колективі; забезпечення єдності діяльностей у навчанні; стимулювання безперервності освіти; організація духовно-практичної діяльності на основі сформованих у школярів інформаційно-знакової та відбивно-перетворювальної видів діяльності, міцно засвоєних знань і умінь частковопредметних і загальнонавчальних.

Учитель керується всіма принципами – критеріями оптимізації методів і прийомів навчання, але провідним серед них виявляється принцип прогресуючої варіативності. Саме він обумовлює з метою оптимізації навчання необхідність здійснення учнем духовно-практичної діяльності, в якій у єдності реалізуються трудова, пізнавальна активність і активність спілкування.

Своєрідною є реалізація в діяльності інших принципів оптимізації. Реалізація принципу повноти етапу обумовлює злиття узагальнених знань і навчальних умінь з дозволом учня, виявляючи значний вплив на формування й розвиток особистісних якостей. Наступність обумовлює перетворення наукових знань у переконання, в основу поведінки людини, оскільки є основою розвитку діяльності учня від інформаційно-знакової до відбивно-перетворювальної та духовно-практичної. Точність виражається у формуванні і в процесі навчання того типу особистості, який обумовлений соціальним замовленням. Ритмічність процесу навчання виявляється у впливі духовно-практичної діяльності на прискорення темпу і ритму здійснення учнем інформаційно-знакової та відбивно-перетворювальної діяльності. Єдність їх і забезпечує цілісність процесу навчання відповідно до особливостей третього рівня формування особистості учня в навчанні. Завдяки їх єдності і достатньо повному розвитку кожної саме на цьому рівні навчання виступає як один із засобів виховання й формування людини. Це пов'язано з тим, що учень у навчальному процесі виступає тепер як свідомо й самостійно діючий у всіх провідних галузях людської діяльності, формуючи й розвиваючи свої особистісні здібності й нахили, тобто процес навчання перетворюється в процес свідомої

і цілеспрямованої самоосвіти, саморозвитку, самовиховання учня. Учень у процесі духовно-практичної діяльності оволодіває методами й засобами для здійснення формування себе як особистості відповідно до вимог часу, суспільства.

Оптимізувати методи й прийоми навчання для даного рівня означає забезпечення такого взаємозв'язку на основі моделі процесу навчання й системи принципів, яка в процесі реалізації залучить кожного учня до духовно-практичної діяльності з метою реалізації комплексного підходу до виховання в умовах навчання, тобто з метою досягнення єдності систематичної пізнавальної діяльності, продуктивної праці, суспільно-політичної, культурно-естетичної та спортивної діяльності кожним учнем.

Таким чином, можна зробити такі висновки.

Ідея оптимізації процесу навчання обумовлює необхідність вирішення проблеми оптимізації методів і прийомів навчання.

На основі моделі процесу навчання оптимізації методів і прийомів навчання виступає як пошук способів приведення суб'єктивних сторін процесу навчання відповідно до його об'єктивної основи з метою досягнення його цілісності.

Багатофункціональність процесу навчання й особливість оптимізації, яка полягає в тому, що не існує найкращого в якому-небудь абсолютному значенні розв'язання, роблять необхідним дослідити цю проблему оптимізації методів і прийомів навчання на основі моделі й системи принципів. А комплексно-діяльнісний підхід, використаний нами, привів до необхідності в розв'язанні завдань оптимізації методів і прийомів навчання виділити провідні види діяльності учня на різних рівнях його формування в умовах навчання й співвіднести проблеми між собою.

Оптимізація методів і прийомів навчання здійснюється відповідно до всієї системи принципів оптимізації процесу навчання: точності, наступності, повноти етапу, прогресуючої варіативності, але в ситуаціях, що вимагають від учнів здійснення діяльності різного рівня, значимість у реалізації окремих принципів не однакова.

Принциповим у питаннях оптимізації методів і прийомів навчання стає проблема розвитку діяльності учня від

інформаційно-знакової до відбивно-перетворювальної і духовно-практичної. У цьому, на наш погляд, відомої вимога комплексного підходу до виховання в умовах навчання. А сам комплексний підхід в умовах навчання можливо розглядати як один із засобів і умов оптимізації методів і прийомів навчання.

Виділені й сформульовані якісні й кількісні критерії оптимізації методів і прийомів навчання можуть бути використані для формування завдань їх оптимізації в конкретних умовах навчального процесу.

На основі моделі процесу навчання оптимізація методів і прийомів виступає як необхідність пошуку їх сполучень і розвитку методу навчання.

Розвиток методу йде від застосування його для вирішення часткових завдань через "насичення" прийомами й супровідними методами до отримання дидактичної й методичної системи, що охоплює зв'язки навчального процесу, а тому дозволяє розв'язувати весь необхідний комплекс завдань навчання шляхом розв'язання протиріч навчального процесу, чітко реагувати на особливості конкретних навчальних ситуацій. Отже, оптимізувати методи й прийоми навчання означає встановити їх закономірний взаємозв'язок, обумовлений відношенням об'єктивних і суб'єктивних чинників процесу навчання, і забезпечити розвиток їх у цьому взаємозв'язку з метою досягнення такої цілісності, яка відповідає до принципів оптимізації процесу навчання і критеріїв оптимізації методів і прийомів обумовить досягнення єдності діяльностей учня як передумову його активної життєвої позиції.

Література:

1. Данилов М.А., Есипов Б.П., Дидактика,- М. издательство АПИ РСФСР, 1957. – 54с.

2. Звягинский В.Ч. Методология и методика дидактического исследования,- М: Педагогика, 1982. – 160с.
3. Краевский В.В. Методология педагогического исследования; Пособие для педагогического исследования.- Самара: издательство Сам ГПИ, 1994. – 164с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Личность. – 2-е издание- М.: Политиздат, - 1977. – 104с.
5. Лернер И.Л. Поисковые задачи в обучении как средство развития творческих способностей // научное творчество. – М.: Наука, 1969. – 413с.

І.М. Шимко

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ВУЗІ

Сучасна психологічна наука розглядає навчання як процес стимуляції зовнішньої і внутрішньої активності студента, внаслідок якої у нього формуються певні знання, навички, вміння. Навчання передбачає взаємодію двох учасників цього процесу – того, хто навчає / викладача /, і того, кого навчають / студента /. Перший безпосередньо чи опосередковано створює необхідні умови, що стимулюють активність другого, організовуючи, спрямовуючи і контролюючи його діяльність, а також надаючи необхідних для цього засобів і інформації. Саме ж формування у того, хто навчається, знань, умінь і навичок відбувається лише в результаті його власної діяльності.

У якості важливих елементів процесу навчання, з точки зору студента, психологами виділяється доцільно організоване і спрямоване навчання поняттям / і їх поєднанню, що відповідає навчанню знанням / мисленню, вмінням.

Формування поняття у студентів можливе лише завдяки допомозі відповідної його діяльності. “Будь-яке поняття, як психологічне утворення, – відзначає А.Н. Леонтьєв, – є

продуктом діяльності...

Можна організувати, можна вибудувати в учня відповідну діяльність, поставивши його у певне відношення до дійсності. Не тому виникає у дитини понятійна діяльність, що вона оволодіває поняттям, а, навпаки, вона оволодіває поняттям, коли навчається діяти понятійно, якщо можна так висловитися, саме її практика стає понятійною."

Уміння відіграють вирішальну роль у розвитку здібностей, оскільки займають важливе місце в їх структурі. На думку К.К. Платонова, "набуті вміння покращують здібності до більш складного виду аналогічної діяльності... , а новий, більш складний вид діяльності потребує для свого здійснення нових, більш складних знань, навичок і вмінь, які будуть розвиватися на ґрунті здібностей, які вже є". Але у формуванні здібностей /і тим більше вмінь / значну роль відіграють вправи як на предметному і мовленнєвому, так і на розумовому рівні діяльності. Звідси випливає, що самостійна робота / а вправи найбільш характерні її різновиди / має необхідний набір компонентів у складі видів діяльності, що беруть участь у формуванні вмінь.

Тепер нам необхідно ще показати співвідношення самостійної роботи з іншими видами навчальної діяльності: подачею навчального матеріалу викладачем і лекцією. Дослідження психологів і дидактів показують, що жоден із перерахованих видів навчальної діяльності не має абсолютної переваги в ефективності навчання студентів. За нормальних умов навчання результати засвоєння студентами знань будуть / *summa summarum* / однаковими і під час подачі навчального матеріалу, і під час лекції, і під час самостійної роботи. Абсолютизація будь-якої форми навчання, як показує досвід, виявлялася завжди малоєфективною. Проте дослідження порівняльної ефективності різних способів навчання і самостійної роботи / в тому числі й індивідуалізованої /, експериментально доводять більш високу ефективність останньої. Причина високих результатів подібного експериментального навчання приховується, на наш погляд, в його суб'єктивно кращій організації / експериментальне

навчання завжди краще продумане і оснарене в дидактичному і методичному плані, ніж контрольне “традиційне” навчання /. Крім того, впливає і односторонній добір тематики, структура і зміст якої більш “виграшні” під час організації самостійної роботи студентів, ніж під час інших способів навчання. Тому результати таких досліджень не спростовують висловленого нами на початку абзацу положення про рівноцінність вказаних видів навчальної діяльності.

Кожен спосіб навчання володіє певними перевагами. Однак, кожному з них притаманні і недоліки. Тому оптимально вирішити завдання оволодіння знаннями можна лише в поєднанні самостійної роботи студентів, лекції і усного викладу вчителя. Але у формуванні вмінь провідне місце, звичайно, належить самостійній роботі. Більш того, без неї формування вмінь принципово неможливе.

Зрозумілим стає інтерес, який спрямовує на дослідження найбільш ефективного поєднання різних способів навчання. Вони проводилися і проводяться в багатьох центрах нашої держави і за її межами. Так, І.С. Попов, вивчивши різноманітні варіанти поєднань самостійної роботи і усної подачі викладачем, зробив висновок про те, що під час засвоєння знань шляхом поєднань ефективність завжди вища, ніж під час засвоєння одним шляхом / або шляхом самостійної роботи, або шляхом лекції /. Серед різноманітних варіантів поєднань найефективнішими виявилися: подача навчального матеріалу викладачем, що перегукується із самостійною роботою студентів або з подальшою їх самостійною роботою, а також самостійна робота студентів, що межує з усною подачею навчального матеріалу викладачем.

Дослідженнями була доведена ефективність певних поєднань за таких умов:

1. Якщо вивчуваний матеріал для студентів зовсім новий, не має підпори в їх попередньому пізнавальному і практичному досвіді або за своїм змістом і джерелом інформації пов'язаний з труднощами для сприйняття, то найбільш ефективно таке поєднання, коли викладач подає весь навчальний матеріал, а

студенти його самостійно закріплюють.

2. Якщо виучуваний матеріал вимагає лише теоретичного введення, а студенти володіють уміннями самостійної роботи, то цілком результативне таке поєднання, коли викладач подає лише основні питання, а студенти опрацьовують увесь матеріал самостійно.

3. Якщо зміст і методика навчання певного матеріалу міцно спирається на попередню роботу студентів, а виучуваний матеріал легко розподіляється на окремі завдання і на лекції / лабораторіях / є всі необхідні навчальні посібники, то ефективне таке поєднання, коли викладач обмежується введенням у зміст і методику лекції, а студенти під його керівництвом виконують основну роботу самостійно.

4. Якщо виучувані питання органічно пов'язані з попереднім пізнавальним і практичним досвідом студентів і нові поняття впливають із раніше вивченого матеріалу, а також застосовуються прийоми самостійної роботи, якими студенти вже володіють, то результативна така самостійна робота, за якої роль викладача обмежується її організацією і управлінням / лабораторні і практичні заняття, робота з картами, документами та ін. /.

Уміння та навички самостійної роботи складають суттєву сторону цього виду навчальної діяльності. Саме від рівня їх сформованості залежить результативність самостійної роботи студентів.

Основними дидактичними умовами розвитку вмінь під час самостійної роботи студентів ми вважаємо:

1) наявність інструкції чи програми виконання завдання;

2) виділення в них основних етапів виконання завдання;

3) членування етапу чи всього завдання, які вимагають нових або слабко засвоєних студентами вмінь і навичок, на ряд послідовних дій і постачання їх керівництвом для виконання;

4) систематичний контроль і облік викладачами виконання

завдання, надання своєчасної допомоги у вигляді додаткового пояснення прийому чи способу виконання дії.

Формування вмінь самостійної роботи у студентів починається з детального пояснення і ретельного контролю за виконанням кожного етапу завдання, виходячи на більш загальні нагадування і згорнуті дії. Неабияку роль при цьому відіграє спадкоємність дій. Проте, як справедливо відзначає Н.Б. Істоміна-Кастровська, варто мати на увазі зворотній бік такої побудови завдань. Одноманітні завдання, хоча і приносять певний результат у засвоєнні знань, умінь і навичок, все ж не сприяють активній розумовій діяльності студентів. Вони характеризують навчальний процес як пасивне відтворення затверджених операцій і прийомів. Їх протилежністю виступає послідовність різноманітних навчальних завдань, які поступово ускладнюються у зв'язку зі зміною змісту. Вони вимагають від студентів виявлення все нових способів і дій та характеризують навчання в аспекті його еволюції. Таке навчання піднімає студена з одного рівня пізнання до іншого, більш високого, допомагає в розвитку.

Самостійна робота вимагає безпосереднього і опосередкованого керівництва. Воно повинно бути тим краще розроблено, чим нижчий рівень розвитку у студентів пізнавальних здібностей. Студенти повинні знати, як вирішуються поставлені завдання, оскільки вони навчаються вирішувати їх самостійно. По мірі розвитку вмінь і навичок межі самостійності розширюються таким же чином, як і ускладнюються самі завдання. Безпосереднє керівництво здійснює викладач. Опосередковане ж – відбувається за допомогою письмової інструкції. У якості останньої ми можемо розглядати алгоритмізоване завдання. Письмові інструкції також мають потребу в створенні / відповідно до програми і рівня розвитку знань, навичок і вмінь студентів / і в розмноженні.

Ураховуючи сказане, ми вважали, що під час відбору дидактичних матеріалів вони повинні: 1) містити завдання, задачі, вправи у кількості, достатній для задовільного засвоєння

програмового матеріалу; 2) містити необхідні додаткові тексти, ілюстрації та ін., яких не має в підручниках, але які необхідні для успішного виконання завдання; 3) розвивати у студентів навички та вміння самостійної роботи; 4) бути простими і зручними у користуванні на лекції і вдома; 5) бути достатньо дешевими для масового виробництва.

Усі ці вимоги дозволили нам обрати в якості основного дидактичного посібника для організації і проведення самостійної роботи студентів на лекції без порушення лекційно-семінарської системи навчання робочий зошит.

Робочий зошит – це комплект вправ, запитань, задач, а також інструкції до їх виконання. Призначені вони для індивідуальної роботи студентів під час вивчення і закріплення нового матеріалу, контролю знань і вмінь, деколи, для виконання домашнього завдання.

Завдання у зошиті не повинні дублювати завдань і запитань підручника. Якщо останні орієнтовані просто на повторення параграфа / розділу /, то завдання та запитання в зошиті спрямовані на закріплення всього обсягу знань і вмінь за допомогою вправ і різноманітних ситуативних завдань.

Інструкції-керівники, уведені до робочих зошитів, інформують по те, як правильно виконати завдання. У них звертається увага на послідовність виконання завдання, перераховуються потрібні для цього інструменти та приладдя. Інколи вказується і відповідне джерело / підручник, атлас, словник, довідник та ін. /. Але частіше завдання несе в собі необхідну додаткову інформацію. Багато з них алгоритмізовані.

Реальні можливості масового видання дидактичних матеріалів для оснащення самостійної роботи студентів підтвердили правильність вибору робочого зошита в якості основного посібника.

Беручи до уваги психолого-дидактичні детермінанти самостійної роботи і названі вище її показники як навчальної діяльності, можна подати більш повну характеристику цього явища з позиції самого суб'єкта діяльності. З цієї точки зору, самостійна робота може бути визначена як цілеспрямована,

внутрішньо вмотивована, структурована самим суб'єктом в сукупності виконуваних дій і коригована ним за процесом і результатом діяльності. Її виконання вимагає достатньо високого рівня самосвідомості, рефлексивності, самодисципліни, особистої відповідальності, приносить студенту задоволення в самовдосконаленні та самопізнанні. Усе сказане вказує на необхідність спеціальної, враховуючи психологічну природу цього явища, організації не тільки і не стільки викладачем, скільки самим студентом його самостійної роботи. Під час такої організації має братися до уваги і специфіка навчального предмета.

Дослідження показали, що:

– самостійна робота студентів стимулює їх працездатність, помітно підвищує продуктивність навчального процесу і, нарешті, рівень знань усіх студентів;

– організаційною основою для широкого впровадження самостійної роботи студентів в навчальний процес вищих навчальних закладів зараз і найближчим часом може послугувати робочий зошит, спеціальні підручники та довідники;

– порівняно із звичайними, традиційними завданнями індивідуалізовані і проблемні навчальні завдання в робочих зошитах дають додатковий ефект в інтенсифікації процесу навчання;

– використання робочих зошитів і доданих до них бланків контрольних робіт значно полегшує працю викладача щодо організації самостійної роботи студентів.

Література:

1. Абульзанова-Славская К.А. Деятельность и психология личности.- М.: Наука, 1980.-335с.

2. Бабанский Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности. – М.: Знание, 1981, №3.-95 с.

3. Вяткин Л.Г., Железовская Г.И. Опыт развития познавательной самостоятельности студентов.//Педагогика.- 1993, №1.-С.61-66.

4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность.- М.: Политиздат, 1977.-304 с.

УДОСКОНАЛЕННЯ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ

Рассматриваются эффективные пути профессиональной подготовки студентов по специальности география на основе выделения четырёх уровней усвоения знаний как их способности выполнять систему действий для решения педагогических заданий.

It has been considered that there are some effective ways of professional training of students on speciality Geography on the basis of determining of four (4) levels in mastering knowledge as their ability to accomplish the system of actions as for soloing pedagogical tasks.

Професійна підготовка студентів педагогічного вищого навчального закладу має комплексний характер і включає як компоненти, характерні для вчителів будь-якої спеціальності (соціально-гуманітарна, психолого-педагогічна, спеціальна підготовка), так і компоненти, характерні для вчителів географії, а саме: географічна і методична підготовка. Ця остання включає як необхідний компонент навички й уміння навчання предмета, знання методичної теорії. Тут розглядаються лише окремі аспекти методичної підготовки студентів, інші компоненти професійної підготовки вчителя не висвітлюються, хоча такий поділ носить умовний характер, оскільки в процесі навчання студентів усі компоненти взаємно пов'язані й доповнюють один одного.

Теоретична підготовка з курсу методики навчання географії здійснюється в процесі читання лекційного курсу, семінарських і практичних занять, які проводяться за програмою з методики викладання географії у середній школі. У програмі досить чітко визначено матеріал, що підлягає вивченню, мета вивчення курсу методики в педагогічному університеті, сітка годин на лекції,

семінарські та практичні заняття. Разом з тим у програмі не сформульовані конкретні вимоги до практичних умінь і навичок, якими студенти повинні оволодіти після закінчення теоретичного курсу; вимоги програми ніяк не ув'язуються з вимогами до умінь і навичок, що їх студенти повинні набути після проходження першої і другої практики у школі.

У зв'язку з цим цінним у плані пошуку більш ефективних шляхів професійної підготовки студентів із спеціальності географія є підхід окремих методистів до виділення рівнів засвоєння знань як здатності студентів виконати деяку систему дій у розв'язанні завдань певного класу.

Якщо проаналізувати рівні засвоєння знань з методики під кутом зору кінцевого результату - сформованих умінь і навичок, вони зводяться ось до чого: **перший рівень** засвоєння забезпечує лекція з курсу методики, що передбачає формування вмінь пізнавати, виділяти об'єкти вивчення серед інших; **другий рівень** - самостійна робота студентів з підготовки до практичних і семінарських занять (читання лекцій, рекомендованої літератури; реферування та анотування цієї літератури); **третій рівень** забезпечується практичними заняттями з методики і частково першою педагогічною практикою і передбачає вміння студентів застосовувати теоретичні знання у розв'язанні навчальних методичних завдань дома й на практичних заняттях на основі засвоєння зразка і одержання нової інформації; **четвертий рівень** - перша і друга педагогічна практика, які ставлять собі за мету формування у студентів здатності трансформувати наявні знання у зв'язку з умовами навчання, тобто у зв'язку з розв'язанням реальних навчально-методичних завдань, і надання діяльності студентів пошукового, самостійного характеру.

За всієї відносності й умовності виділення чотирьох рівнів важливим, на наш погляд, є спроба визначити завдання кожного рівня і дотримання наступності в знаннях і практичних вміннях від рівня до рівня. Одним з важливих моментів при цьому висувається обов'язкове залучення студентів до розв'язання навчальних методичних завдань, що відрізняються своєю

складністю залежно від рівня. Навчальне методичне завдання визначається як деяка типова проблемна ситуація, що моделює процес навчання географії у середній школі, розв'язання якої можливе лише за умови її аналізу, співвіднесення даного її заданого, застосування відповідних знань.

Без будь-якого сумніву, використання методичних завдань у процесі вивчення курсу методики є ефективною умовою підвищення якості професійної підготовки студентів, активізації їхньої розумової діяльності і творчого застосування набутих знань. Можливість використання в навчальному процесі методичних завдань значною мірою полегшує видання "Методики викладання географії в школі" (за редакцією С.Г.Коберніка). Автори книги розробили систему завдань семи типів, які можуть бути використані на семінарських і практичних заняттях. У книзі містяться зразки завдань, шляхи їх розв'язання.

Практика застосування задач як домашніх завдань, а також при проведенні практичних завдань з тем "Методичні особливості вивчення окремих курсів географії в школі" свідчить про те, що вони наближають студентів до реальних проблемних ситуацій, які доводиться розв'язувати вчителю як при підготовці до уроку, так і безпосередньо в ході його.

У процесі педагогічної практики навчальні та методичні завдання застосовуються при складанні конспекту (задачі зі спеціального розділу збірника "Планування"), а також при обговоренні-аналізі уроків, коли методист багато моментів уроку ставить перед студентами у формі навчального чи ситуативного завдання.

У системі професійної підготовки студентів особлива роль відводиться педагогічній практиці, оскільки вона наділена найбільшим навчальним потенціалом. Ефективність проведення занять залежить від цілого ряду факторів, які умовно можна об'єднати у дві групи. Першу складають фактори організаційного порядку, як, наприклад: вибір школи, розподіл за класами, добір учнів у класі, особливість вчителя-предметника, наявність інструкцій навчальних посібників, дидактичного матеріалу тощо.

До другої групи належать методичні фактори, а саме:

підготовка студентів з теорії методики, розвиток у них уміння розв'язувати навчальні методичні завдання; конкретне завдання на весь період педпрактики і на кожний тиждень, вибір способів перевірки виконання завдань студентами, чіткість і оперативність контролю; правильна організація навчання аналізу уроку, проведення методичних семінарів у період педпрактики та ін.

Крім того, важливим фактором є єдність вимог практиканта й учителя географії, а також методистів з психолого-педагогічних дисциплін.

Цілі і завдання проведення практики визначені програмою й типовою інструкцією з організації й проведення педагогічної практики.

Однак, щодо методичних завдань, які мають реалізуватися студентами у процесі педпрактики, то вони подаються в узагальненому формуванні, а тому методист зобов'язаний з самого початку конкретизувати завдання стосовно періоду й етапу. Кожен студент, йдучи на педпрактику, безумовно, знає, що вона має цілком визначені цілі - наблизити його до школи, розвинути педагогічну активність, сформувати найважливіші педагогічні вміння й навички. Численні поради і вказівки з настановчої конференції викликають у нього страх перед обсягом роботи, що чекає на нього.

Студент приходить до школи, адаптується до шкільних умов і вимог, іноді забуває окремі завдання спеціальних, психолого-педагогічних кафедр. Тому правильно роблять ті кафедри, які вручають студентам методичні рекомендації на період педпрактики. Причому обов'язковою умовою ефективної допомоги методичних рекомендацій спеціальних кафедр є скоординованість їх з психолого-педагогічними кафедрами.

Практика показує, що таких рекомендацій потребують не лише студенти-практиканти, а й викладачі вузу, вчителі-методисти. Наявність їх сприяла б дотриманню єдності вимог методистів спеціальних і психолого-педагогічних кафедр, учителів, класних керівників шкіл.

Навчання аналізу проводиться за певною системою: починається воно з постановки конкретних завдань під час

відвідування уроків учителя-предметника у період практичних завдань з методики на 4 курсі. У спеціальному зошиті "Завдання студентам-практикантам", що ведеться методистом, записуються конкретні завдання на кожний з відвідуваних уроків. Студенти-практиканти ведуть "Зошит відвіданих занять", де записують результати спостережень і відповідь на завдання.

Навчання умінню аналізувати урок залежно від ускладнення завдань можна поділити на кілька етапів:

Перший етап - спостереження студентів під час практичних занять (перша педпрактика). Поряд з іншими завданнями на цей період методист дає наставу:

1. Як вчитель поєднує індивідуальне й фронтальне опитування?

Скільки виставлено оцінок? Чи правильно, на ваш погляд, виставлені оцінки?

2. Засоби, використані вчителем для контролю домашнього завдання.

3. Структура уроку. Головні етапи уроку, мета кожного з них і відповідність етапів загальній меті уроку. Ваша думка щодо послідовності й дозування етапів уроку.

4. Прийоми, що забезпечують ефективність проведення уроків: наочність (види наочності), додатковий дидактичний матеріал, впровадження комплексних форм пізнавальної діяльності.

5. Простежте, якими способами користувався вчитель, вводячи новий мовний матеріал. Чи враховувався при цьому характер слова, наприклад, рівень знань учнів? Як би Ви в такому випадку?

6. Як реалізується на уроці принцип виховного навчання?

7. Поведінка вчителя у класі. Характер його стосунків з учнями. Чи адаптована ця поведінка до рівня знань учнів? Як ви думаете, чи правильне співвідношення мови вчителя й учня?

Студентам рекомендується до уроку повторити відповідні теми з курсу методики й прочитати додаткову літературу. За результатами спостережень проводиться семінар, на якому виносяться обговорення питань, що відповідають настановам.

Досвід показує, що під час такого семінару, на відміну від навчального, студенти вміло користуються набутими раніше знаннями для аргументації того чи іншого положення і частіше висловлюють свою думку: "Я в такій ситуації зробив би так...", вступають у дискусію.

На другому етапі ставиться мета - навчання елементів комплексного аналізу уроку. Спочатку методист пропонує студентам за результатами спостережень дати схему аналізу: які основні питання ви включили, якби вас попросили зробити повний аналіз? Подумайте вдома і складіть таку схему.

Потім на одному з семінарів запропоновані варіанти обговорюються, і за допомогою методиста складається єдина схема аналізу, до якої включаються такі етапи: тема й мета уроку, тип уроку, зміст уроку й призначення кожного з них, прийоми роботи вчителя й учнів на уроці, виховні моменти уроку, організаційні питання (поведінка класу, мова вчителя та ін.). Кожен з названих розділів включає цілу серію інших питань.

У ході першого тижня активної практики студентам дається завдання розібрати урок своїх колег за одним із розділів комплексного аналізу, як наприклад: мета уроку, тип уроку, тема, зміст тощо. Навчання елементів комплексного аналізу дає можливість глибше й докладніше зупинитися на кожному моменті уроку. Як і на першому етапі навчання аналізу, методист орієнтує студентів на постійне аргументування як позитивних, так і негативних моментів, спираючись при цьому на теоретичні положення.

Після цього проводиться робота з навчання комплексного аналізу згідно з виробленою схемою. Напередодні уроку студенти одержують завдання готувати повний аналіз уроку. Сам цей процес починається з того, що одному зі студентів пропонується дати повний аналіз, інші повинні доповнити його і оцінити урок першого студента (повний- неповний аналіз, об'єктивний - необ'єктивний, критичний, проблемний та ін.).

Завдання з аналізу уроку в кінці педагогічної практики ускладнюється: студентам пропонується аналізувати конспект уроку, відповідність проведеного уроку запланованому,

запропонувати свій варіант конспекту.

Закінчується це проведенням семінару з теми "Комплексний підхід до аналізу уроку", де розглядаються особливості психологічного, педагогічного й методичного аналізу.

У кінці практики студенти готують аналіз одного залікового уроку своїх колег і оформляють його в письмовій формі. За цей вид роботи виставляється оцінка.

Отже, у професійній підготовці вчителя велике значення має його методична підготовленість, яка включає знання теорії методики й озброєння необхідними щодо застосування її у розв'язанні конкретних методичних завдань. Опанування цього досягається у процесі проведення семінарських занять за допомогою активного використання навчальних методичних завдань, а також у процесі практики.

О.П.Золуш

НАВЧАЛЬНА ГРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ УЧНІВ ДО НАВЧАННЯ

Рассматривается методика обучающей игры. Показано, что успешно проведенная игра способствует повышению качества знаний, умений и навыков учеников, развитию их умственной деятельности, формированию у них ответственного отношения к учению.

Methodology of a training game is consiolered. It has been shown, that successfully organijed games influence the improvement of knowledge qualifty,skills and habits of pupils, the olevelopment of their activities, theformation of their responsible attituoles to the process of learning.

Реалії сьогодення вимагають від учителів середньої школи пошуку нових ефективних форм і прогресивних методів

навчання, які були б адекватними новій парадигмі освіти. Одним з найбільш перспективних шляхів удосконалення навчального процесу є впровадження методів активного навчання. Не змінюючи собою традиційних, методи активного навчання розширюють їх межі і можливості, припускають практичне застосування знань з урахуванням в конкретних колективах, з конкретними людьми. Активне навчання має на меті залучити кожного учня в навчальний процес не як пасивного об'єкта, а як безпосереднього учасника, який самостійно, по-творчому виробляє рішення і одночасно з цим розвинути особистість шляхом включення її в процес сумісної колективної діяльності. Сприятливі умови для формування знань, умінь, навичок та важливих якостей творчої особистості учнів шляхом залучення їх до інтенсивної пізнавальної діяльності закладені в навчальній грі як одному із методів активного навчання. Аналіз змісту, цілей і можливостей навчальної гри дозволив нам умовно виділити її найбільш значимі функції, які діють в органічній єдності. До них слід віднести: дидактичну, виховну та інші. Відносність функцій заключається в їх тісній взаємопов'язаності. Деякі аспекти їх взаємно перехрещуються, а їх зміст і направленість витікають із задач навчально-виховного процесу. Від повноти розкриття цих функцій багато в чому залежить ефективність проведення ігрового заняття.

Серед навчальних ігор за загальними дидактичними цілями виділяються такі їх основні типи: "Знавці", "Пошук", "Умільці", "Команда-переможець", "Екзаменатор" та інші.

Надзвичайно велике значення для формування в учнів знань, умінь і навичок має застосування у навчальному процесі спеціально розробленої системи ігор по розв'язанню певних задач і ситуацій з кожної теми (розділу) курсу предметів.

Розглянемо підготовку і методику проведення навчальних ігор. Розроблена система ігор після ретельної підготовки може бути впроваджена в навчальний процес. Етап підготовки ігор є дуже важливим, тому що від нього залежать результати їх проведення. Вчитель, він же організатор і керівник ігор, повинен

ретельно продумати кожен деталь, враховуючи основні методичні вимоги до їх застосування. Загальна схема організації гри виглядає таким чином:

- чітке вивчення навчальних і виховних задач гри;
- вибір оптимального змісту у відповідності із задачами, і врахуванням рівня підготовки учнів;
- правильний вибір і чіткий опис ігрових ситуацій або завдання;
- мотивація навчальної діяльності учнів;
- розподіл ролей між учасниками гри, опис елементарних дій, їх обробка;
- правила гри, які забезпечують рівність для всіх її учасників;
- гра і судейство;
- засоби стимулювання учасників (крім тих змагальних стимулів, що закладені в самій грі);
- проведення пробної гри;
- кінцеве і чітке формулювання правил гри, опис ситуацій, їх оцінки.

Вчитель повинен знати, що гра - самостійна творча діяльність, і він повинен не сковувати ініціативу учнів і не виконувати за них роботу по підготовці гри. Він тільки повинен здійснювати загальне керівництво підготовкою.

Організаційно-підготовчий етап передбачає розв'язання таких питань: визначаються чіткі і досяжні цілі і задачі гри, її тип і зміст; розробляється план гри на основі даних про рівень знань та умінь її учасників; вибирається завдання для групової роботи учнів (зміст пропонованого матеріалу повинен бути доступним для розуміння учнів); визначається регламент гри; розробляється система стимулювання. Після цього проводиться організаційна бесіда з учнями, під час якої вчитель точно пояснює учасникам цілі і задачі гри, роз'яснює її суть і правила взаємодії гравців, видаються завдання по підготовці до заняття. Крім цього, учасники інформуються про основні види ігрової діяльності.

До моменту проведення гри організуються ігрові команди і

клад експертних суддів (із числа учнів), які повинні об'єктивно оцінювати роботу команд, вибирається ведучий і капітан команд. Після цього відбувається підбір наочності і готується необхідне обладнання.

Ігровий етап потребує виконання такої роботи: насамперед учасникам гри необхідно нагадати мету і задачі гри, її правила; учні інформуються про завдання, які належить їм виконувати; часовий режим гри і систему стимулювання. Далі у відповідності зі сценарієм гри всі учасники поділяються на команди, ознайомляться з інструкціями, де послідовно викладені завдання, які вони повинні реалізувати під час проведення гри, продумують свої дії. Вчитель видає завдання кожній команді. Гравці можуть використовувати будь-яку літературу. Після цього розгортається сам процес гри, який сприяє засвоєнню відповідного матеріалу і формуванню навичок і умінь.

На заключному етапі проводиться аналіз ходу і результатів гри, діяльності її учасників. Підводяться підсумки, досягнуті кожною із команд. Оцінюються результати, визначаються переваги. Далі виробляються рекомендації по вдосконаленню гри.

Проаналізуємо у загальних рисах одну з ігор вказаних типів під назвою "Пошук", яка, звичайно, проводиться в старших класах під час вивчення фізики, математики, хімії і т.п.

Комплекс цілей гри: формування конкретних умінь самостійної пошуково-дослідної діяльності при розв'язанні задач і проблем, прийняття рішень в даних ситуаціях, оволодіння досвідом творчої діяльності, застосовувати одержані знання і вміння на практиці, вміння організувати групову пошукову діяльність, регулювати міжособистісні відношення.

Тут клас поділяється на декілька команд по 4-5 чоловіки в кожній, очолюваних капітанами. Функції учасників гри визначаються у відповідності із поставленими задачами перед колективом. Капітани команд контролюють роботу своїх учасників і оцінюють їх участь при виконанні завдань.

Вчитель - керівник гри видає капітанам заздалегідь підготовлені пакети карточок із завданням одного рівня

труднощі. При їх розв'язанні беруть участь всі учасники в контролем експертної комісії в складі 2-3 чоловік.

Організується змагання між командами за якісне виконання завдань у встановлений проміжок часу. При розв'язуванні завдань можна обмежитись лише оцінкою загального ходу або назви розв'язання, оригінальністю і т.п.

Наприкінці підводяться підсумки за даними капітана експертної комісії, здійснюється аналіз досвіду пошукової діяльності, шляхи її вдосконалення.

Штрафні (мінусові) бали нараховуються всім учасникам гри і командам, враховуючи нераціональне розв'язання, несвоєчасне подання його, одержання консультацій (програмних), порушення ігрової дисципліни.

Гра багатоваріантна. В одному із них вона може бути такою. Клас імітує діяльність науково-дослідного відділу. Для виконання науково-дослідної роботи учасники поділяються на декілька команд, моделюючих науково-дослідні групи на чолі з керівником групи.

Загальне керівництво грою здійснює начальник відділу вчитель, який веде предмет. Він дає основні методичні рекомендації по виконанню завдання. Функції експертної групи виконують учні (1-2 чоловіки). Задача "співробітників" відділу полягає в розв'язанні проблемної ситуації, предметом створення якої стає визначена дослідна задача прикладного характеру. В ході уроку, який розглядається як науково-дослідна робота, члени кожної дослідної групи уточнюють постановку задачі, виробляють її математичну модель, в рамках якої виробляють розв'язок і дають інтерпретацію одержаного математичного результату і вихідної задачі. При виконанні завдання учасники висловлюють свою точку зору по даному питанню і керуючись одержаними знаннями застосовують їх в нових умовах, шукають можливі шляхи оптимального розв'язання. В результаті сумісних роздумів кожна із команд вибравши, на її думку, найбільш правильний і доцільний варіант розв'язання проблеми, з обґрунтуванням зробленого висновку, подають звіт експертній групі.

При обговоренні прийнятих рішень, кожна команда аргументує і захищає запропонований нею варіант розв'язання і в той же час виступає колективним опонентом при розгляді завдання інших команд. У процесі групової дискусії по розв'язаним завданням виробляється найбільш раціональний розв'язок і робляться висновки про доцільність використання вибраного варіанту. Після обговорення оцінюють уміння використовувати знання при розв'язанні прикладних задач. Потім експертна група підводить підсумки і аналізує результати діяльності учасників, оцінює ступінь участі команд і за кількістю набраних балів визначає кращу.

Базовий матеріал для проведення ігор складає спеціально підібрана і сконструйована система завдань, яка включає конкретні питання і задачі з програмного матеріалу. Зміст і структура завдань визначена дидактичними цілями занять і етапів засвоєння різного за характером навчального матеріалу. В завданнях переважна більшість задач практичного напрямлення, які під час гри стають предметом створення проблемної ситуації, середньої тяжкості розв'язання в математичному відношенні, в їх умовах мінімальна кількість числових даних, що відмічає їх деяку невизначеність і надає можливість багатоваріантного розв'язання, тобто озброює учнів-учасників гри стратегією перебору всіх можливих шляхів розв'язання. Процес розв'язання задач передбачає їх постановку, активний пошук способу розв'язання, реалізацію вибраного способу, аналіз одержаних результатів і висновки. За допомогою такої постановки питання реалізується принцип проблемності змісту навчальних ігор, формуються навички організованої самостійної проблемно-пошукової пізнавальної діяльності (гравці знаходяться у постійному пошуку, перебирають у пам'яті багато варіантів, застосування вивчених теорем, відомих прийомів і методів розв'язання задач), а це в свою чергу сприяє розвитку таких якостей мислення, як самостійність, гнучкість, критичність, раціональність і т. п., розвитку навичок дослідника. Вдало проведена гра сприяє не тільки підвищенню якості знань, умінь і навичок учнів, розвитку їх розумової діяльності, а й зміцненню здорового колективізму, формуванню відповідного ставлення до навчання.

Отже, навчальні ігри мають право доповнити традиційні форми навчання і виховання учнів.

РІЗНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ЗМІСТУ ПОНЯТТЯ “АКТИВНА КОМУНІКАТИВНА ПОЗИЦІЯ” У НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

В статье рассматриваются различные теоретические подходы к определению сущности и содержания понятия “активная коммуникативная позиция” в научных исследованиях. Обосновывается необходимость формирования активной коммуникативной позиции школьников в учебном процессе.

Various theoretical approaches to the definition of insight and the contents of the terms “active communicative position” in scientific research are considered in the article. The author substantiated the necessity of the formation of the pupils’ active communicative position in the process of studying.

Формування активної комунікативної позиції учнів є одним з найважливіших завдань сучасної школи. Оскільки саме високий рівень комунікативної позиції дозволить забезпечити всебічний розвиток, гармонійність і цілісність особистості, її здібностей і обдарувань. Оволодіння учнями комунікативними вміннями та навичками, культурою спілкування сприятиме їхньому успішному функціонуванню в суспільстві, допоможе зайняти в ньому належне місце. Тому складний динамічний, багатоплановий процес формування активної комунікативної позиції учнів належить до найактуальніших проблем педагогічної теорії та практики.

Вивчення наукової літератури дозволяє говорити про те, що в дослідженнях повнішого розкриття одержали визначення понять “соціальна активність”, “позиція особистості”, “активна життєва позиція”, “спілкування”. Єдиного ж підходу до тлумачення поняття “активна комунікативна позиція” немає.

Спроби піддати аналізу поняття “позиція” достатньо багаточисленні й існує різний зміст дефініцій. У філософській

під позицією розуміють таку характеристику особистості, яка визначає закономірності її поведінки в певній соціальній діяльності. У соціальній психології позицію визначають як систему відношень особистості до суспільства, людей, самої себе. А. Ананьєв вперше наголосив на тісному взаємозв'язку позиції особистості з її ціннісними орієнтаціями. Цієї ж точки зору дотримуються Б. Ф. Ломов, Б. Д. Паригін, які вважають, що позиція охоплює усі рівні особистісної структури, робить її цілісною, що надає особистості усталеності. Позиція формується на основі вироблення певного ставлення особистості до явищ соціальної дійсності. У дослідженнях з психології під позицією розуміють стрижневе утворення, яке містить у собі рушійну силу психічного розвитку (Л. І. Божович, В. Н. Мясіщев). Педагогічна наука синтезує усі підходи до трактування цього поняття та визначає позицію як стійку ознаку особистості, яка виражає її стан у різноманітних сферах життєдіяльності та соціальних спільнотах, усвідомлену сукупність особистісних ставлень, певних якостей і психічних особливостей, які мають певну спрямованість, та виявляються у реальній поведінці.

Позиція виступає показником цінності особистості, виражає її моральні характеристики. Розвиток позиції постійно пов'язаний з духовним ростом особистості, який включає у себе інтелектуальний, емоційний та вольовий потенціал.

Більшість науковців ототожнюють поняття "життєва позиція" та "позиція особистості". Філософами життєва позиція розглядається як узагальнена соціальна характеристика, що виражає оцінне ставлення людини до усіх сфер життєдіяльності. Педагогіці розуміють життєву позицію як стійку ознаку особистості, яка виявляється в єдності знань, ціннісних орієнтацій і готовності особи до певних дій та моральної поведінки. У ній органічно переплітаються знання і почуття, розуміння і звички, воля і вміння, спрямованість і наміри [3,

Оперуючи поняттям "життєва позиція", фахівці часто зв'язують його з категорією активності. І.С.Мар'єнко та В.В.Рячков, як і більшість науковців, вважають, що поняття

життєва позиція” виражає діяльну сторону відношення людини до світу, соціального середовища, образу життя. С. У Гончаренко та А. В. Петровський зазначають, що інтегральною характеристикою особистості є активна життєва позиція, яка виявляється в її принциповості, відстоюванні своїх поглядів, ініціативності, діловитості, єдності слова та справи, психологічній настроєності на діяльність.

Ми згодні з тими авторами, які вважають, що цілеспрямоване, планомірне перетворення особистістю себе і навколишнього середовища, зумовлене потребами свідомої ініціативного досягнення певної мети і є проявом активної життєвої позиції.

Категорія активності є важливою характеристикою особистості. Науковці визначають активність особистості як здатність змінювати навколишню дійсність відповідно до особистих потреб, поглядів, мети [4, 28]. Активність особистості проявляється у творчості, вольових актах, спілкуванні [2, 21].

Активність - це психолого-педагогічне явище, яке залежить від темпераменту, рівня сформованості емоційно-вольової сфери якостей особистостей.

В. І. Лозова, А. Я. Пономарьов пов'язують поняття активності з поняттям мислення, продуктивної діяльності. Л. С. Виготський, В. А. Крутецький, М. П. Якобсон вважають, що активна діяльність, окрім мислення, включає й інші психічні процеси: уявлення, пам'ять, мотиви, емоції, здібності. А. В. Петровський стверджує, що активність - це вольова діяльність стан, який характеризує посилену пізнавальну діяльність особистості; активність людини проявляється у процесі задоволення потреб та інтересів. Таку ж точку зору має й М. І. Болдирьов, який трактує поняття як прояв зусиль, напруження розумових сил. Л. П. Арістова активність розглядає як прояв перетворюючого відношення суб'єкта до оточуючої дійсності. Є. А. Ануфрієв та Т. С. Лапіна вважають, що активність - це творча діяльність, яка характеризується прагненням внести свій внесок в розвиток суспільного життя. К. О. Абульханова-Славська розглядає активність особистості як

ність відображення, вияву та реалізації внутрішніх та зовнішніх тенденцій у житті особистості. Активність - це ціннісний спосіб моделювання, структурування й здійснення особистістю діяльності, спілкування та поведінки. Т. М. Мальковська звернена у тому, що активність може виступати і як мотив до діяльності, і як стала властивість особистості, її характерологічна риса. Г. І. Щукіна вважає, що активність - особистісне перетворення, яке виражає особливий стан школярів та їхнє ставлення до діяльності. Науковець стверджує, що активність виражає не саму діяльність, а її рівень та характер.

Ми підтримуємо погляди тих науковців, які розглядають поняття активності як властивості особистості, яка проявляється у цілеспрямованій перетворювальній, творчій, пізнавальній діяльності, спрямованій на зміну основ людського життя відповідно зі своїм світобаченням та ціннісними орієнтаціями, на створення більш сприятливих умов для існування.

На нашу думку, активність особистості - це якість, яка характеризує ставлення людини до діяльності, в якій яскраво виявляються її індивідуальні особливості; здатність і прагнення до енергійного виконання діяльності; механізм творчого процесу, оскільки без активності не можлива діяльність.

Більшість педагогів розглядають активність школярів як особистісну характеристику, яка визначається внутрішніми психічними особливостями учнів і виражається в суб'єктивному ставленні до навколишньої дійсності. Вона проявляється у тісному поєднанні потреб, інтересів з самостійністю, наполегливістю й іншими рисами особистості.

Оскільки проблему, що нас цікавить, становить комунікативна активність, то вважаємо за необхідне коротко проаналізувати погляди на сутність поняття "спілкування".

Психологи зазначають, що для людини вихідною є "ситуація спілкування і в розвитку психіки вирішальна роль повинна належати спілкуванню - взаємодії людей" [1, 255]. Спілкування - зв'язок між людьми, у ході якого виникає психічний контакт, який виявляється в обміні інформацією, взаємовпливі, взаємопереживанні, взаєморозумінні [5, 109].

В. М. Мясищев розглядає спілкування як процес взаємодії конкретних осіб, що певним чином відображають один одного і взаємодіють один з одним.

Я. Л. Коломинський визначає спілкування як взаємодію між людьми, в процесі якої реалізуються, виявляються і формуються їхні міжособистісні якості.

На сучасному етапі розвитку наукової думки можна простежити принципові розходження у поглядах на спілкування. Головна полеміка розгортається навколо проблеми співвідношення діяльності та спілкування, у процесі якої визначилися дві альтернативні точки зору. Відповідно першій з них, спілкування виступає частиною діяльності, або одним з видів діяльності (Б. Г. Ананьєв, О. О. Бодальов, М. М. Грицьова, О. Т. Злобіна, О. О. Леонтєв, О. М. Леонтєв, М. С. Каган, А. В. Петровський, Д. Б. Ельконін). Представники другого підходу розводять поняття спілкування та діяльності (Л. М. Архангельський, Г. С. Батищев, Л. П. Буєва, Б. Ф. Ломов).

Серед різноманітних підходів до розуміння цього поняття у сучасній науці найбільш продуктивним, на наш погляд, є трактування спілкування як складного цілеспрямованого та мотивованого процесу встановлення і розвитку контактів між людьми, який зумовлений потребами у спільній діяльності і заснований на розумінні та навмисній передачі знань, думок, переживань.

Спілкування є неодмінною умовою інтелектуальної і соціальної діяльності людини, її всебічного духовного і фізичного розвитку, найважливішим джерелом пізнання світу, збагачення знань, почуттів, духовності особистості.

Більшість науковців вважають, що активна позиція школяра виявляється насамперед у сфері спілкування. В основі спілкування лежить комунікативна активність як особливий вид соціальної активності. Комунікативна активність включає в себе емоційний компонент, що виявляється у почуттях симпатії, товарищескості, дружби; пізнавальний компонент, що виявляється в зацікавленому пізнанні учнем своїх ровесників; ціннісно-орієнтаційний компонент, що знаходить свій вияв в умінні

некватно оцінювати ті чи інші якості особи, орієнтуючись при цьому на суспільно значущі критерії; предметно-дійовий, що виявляється в піклуванні про ровесників, старших і молодших за себе [3, 25]. На ґрунті комунікативної активності формується почуття товаришкості й дружби, чуйність, такт, утверджується культура спілкування та культура бажань.

Н. М. Косова розглядає комунікативну активність як специфічний вид діяльності у структурі спілкування. У структурі комунікативної активності виділяє наступні елементи: комунікативні уміння, потреба у спілкуванні, оцінка й оцінні дії.

Комунікативна активність базується на особистісній активності та формується в процесі комунікативної діяльності, істотно впливаючи на якість цієї комунікативної діяльності. Іннутрішніми стимулами комунікативної активності виступають комунікативні потреби, мотиви, інтереси учнів. Рівень активності комунікативної позиції безпосередньо відображає рівень загального культурного розвитку особистості.

Ознаки комунікативної активності виявляються у таких показниках:

- наявність у комунікативній діяльності учня ціннісних життєвих орієнтирів, соціальна спрямованість особистості на засвоєння знань, умінь, навичок;
- потреба у спілкуванні;
- інтерес до самого процесу спілкування, самостійність, відповідальність, ініціативність;
- володіння культурою спілкування, комунікативними уміннями та навичками;
- прагнення учнів за власним бажанням брати участь у комунікативній діяльності;
- активна участь у позаурочній комунікативній діяльності.

Аналіз філософської, психологічної і педагогічної літератури дозволяє нам визначити активну комунікативну позицію як складне особистісне утворення, яке характеризується наявністю інтересу та стійкої потреби у систематичному спілкуванні, емоційним задоволенням на всіх етапах

комунікативної діяльності, здатністю осмислювати процес спілкування, встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, оволодівати якостями, що важливі для міжособистісних стосунків. Формування активної комунікативної позиції учнів сприяє розширенню можливостей встановлення контактів у різноманітних ситуаціях спілкування, відпрацювання навичок розуміння інших людей, себе, а також взаємовідношень між людьми, активізації процесу самопізнання та самоактуалізації, розширення діапазону творчих здібностей. Цінність комунікативної активності полягає в тому, що вона виступає не тільки вираженням, а й обов'язковою умовою всебічного розвитку особистості школяра.

Література:

1. Бобнева М. И. Нормы общения и внутренний мир личности // Проблема общения в психологии.- М.: Наука, 1981.- с. 241-264.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник.- К.: Либідь, 1997.- 374с.
3. Киричук О. В. Формування в учнів активної життєвої позиції.-К.: Рад. школа, 1983.- 137с.
4. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості.- К.: Рад. школа, 1986.- 609с.
5. Общая психология / Под ред. В. В. Богословского.- 3-е изд., перераб. и доп.- М.: Просвещение, 1981.- 284с.

Г. С. Мясоед

ПРО ГОТОВНІСТЬ УЧНІВ ДО САМОНАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ ГРУПИ

Данная статья посвящена вопросам рассмотрения самостоятельной работы учащихся, имеющей место при условиях организации ее в группе, которой предшествует

выполнение ряда разных типов учебных действий. Показывается необходимость наличия высокой мотивации учения, рассматриваются компоненты готовности к осуществлению самообучения.

This article is devoted to the questions of investigation of pupils' self-work which takes place at the conditions of its organization in group. Before its realization different types of learning conditions take place. The necessity of high motivation is proved, different components of readiness to the fulfillment of self-work are investigated.

Освіта має забезпечити не тільки повноцінний особистісний, соціальний та культурний розвиток дитини, а і готовність до подальшого розвитку і до самоосвіти. Останній компонент змісту освіти особливо важливий для динамічно розвиваючогося сучасного суспільства, в котрому кожен повинен вміти самостійно оцінювати себе, самостійно приймати рішення та визначати зміст своєї діяльності, а також знаходити засоби її реалізації. Саме тому процес навчання в наші дні перебудовується таким чином, щоб забезпечити можливість здійснювати ефективну самостійну роботу та безперервну освіту. Але що стосується механізмів реалізації самостійної роботи школярів, на різних її етапах зустрічається ряд недоліків, які потребують більш ретельного вивчення.

Якщо говорити про самостійну роботу в практичному плані, то в індивідуальному аспекті їй приділяється невелика частка уваги, а що стосується її групового варіанта, то він зустрічається досить рідко. Але ж уміння працювати в групі вкрай важливе, так як людина живе в суспільстві, спілкується в колективі, здійснюючи спільну діяльність, а невміння працювати разом негативно відіб'ється на результатах роботи колективу в цілому.

Немає необхідності зазначати, що самостійна робота повинна бути включена в усі види учбових планів, рівномірно розподілена по всім видам мовної діяльності. На початковому

етапі (відтворюючий та реконструктивно-варіативний (то самостійної роботи) вчитель відбирає матеріал, працює з ним, визначає ціль засвоєння, дає необхідний інструментарій по мрі формування самостійності (евристичний, творчий (то самостійної роботи) - всі ці дії виконуються учнем. Важливо також відзначати, який тип самостійної роботи проводиться, визначити її вид. Потрібно відводити більше часу на організацію групової самостійної роботи, так як група є тією середою, котра мотивує, стимулює учня.

Групова взаємодія збагачує знаннями та вміннями, як спеціальними, так і загальними діями; слугує формуванню самоконтролю і самооцінки. Для виконання самостійної діяльності треба формувати три компоненти готовності (психологічний, комунікативний, методологічний) в їх взаємозв'язку. А цілло самостійної роботи є формування самостійної особистості. В той же час вчителю необхідно готувати школярів до сумісної діяльності шляхом спеціальної організації учбової діяльності. Навчаючи самостійності, ми допомагаємо учням стати суб'єктом учбової діяльності, усвідомлювати та управляти нею.

Як відомо, ціллю навчання іноземним мовам в середній школі є формування комунікативної компетенції, яка включає в себе лінгвістичну, соціокультурну і учбову. Учень оволодіває такими навичками та вміннями, які б дали можливість здійснювати самостійну роботу, займатися самонавчанням іноземної мови.

Самонавчання – це самостійна учбова діяльність. Вона виникає та направляється учбово-пізнавальною мотивацією. Оволодіння ІМ в основному мотивується зовнішніми факторами. Але ж ефективність самонавчання та самостійної роботи залежить від сформованості внутрішньої мотивації, котра підрозділяється Г. В. Роговою на комунікативну, лінгвопізнавальну та інструментальну. Активізація внутрішньої мотивації повинна виконуватися шляхом одночасного формування усіх трьох її різновидів в їх єдності та взаємозв'язку. Важливо також формувати в учнів вміння самостійно

мотивувати свою діяльність (зацікавлюватися, розуміти необхідність виконання її, вбачати важливість діяльності та її результатів особисто для себе).

Для виконання самостійної пізнавальної діяльності необхідно вміння виконувати вправи різного типу; при цьому потрібною є постановка їх проблемного характеру, що слугує активізації пізнавальної діяльності. В залежності від типу вправ, виконавцю треба володіти певними діями. Першими в ланцюгу розв'язання складності стоять репродуктивні дії, що є першою ланкою до вміння вирішувати власне продуктивні завдання.

Але дії для реалізації *репродуктивних та умовно-мовних* задач не завжди цінно значимі для учня. При їх виконанні учень вдосконалює техніку виконання різних операцій. Діапазон значення ним учбової ситуації досить обмежений. Увага фіксується на окремих деталях операції, немає способу дії в цілому, тим більше самостійного її будування.

Дії, що приймаються для вирішення *мовних, продуктивних* задач, співвідносяться учнями з ціллю наступної дії і пізнавальної задачі в цілому. Тому зміст кожної дії учня усвідомлюється учнем та отримує особистісне значення. Виконуючи такі дії, виконавцю співвідносить результат, що планується з дією, що відбувається. Результат, що отримується у процесі навчання, виступає у вигляді нового знання, нового способу дії.

Для виконання самостійної діяльності слід навчитися регулювати свою пізнавальну діяльність, тобто, визначати ціль, робити відбір умов відносно до нової поставленої задачі, оцінювати отримані результати та коригувати свою діяльність у разі необхідності.

Здатність учня коригувати дії, що він виконує, вказує на наявність самоконтролю, котрий повинен відбуватися не тільки по закінченню роботи, а і у процесі діяльності для запобігання помилці. Існують дві форми самоконтролю: зовнішня (що усвідомлюється) та внутрішня (автоматична). В умовах школи нове формування внутрішнього самоконтролю є проблематичним, можливе формування тільки його елементів. При навчанні іноземній мові вчителю слід формувати

самоконтроль не тільки мовною, а і учбовою діяльністю в оволодінню іноземною мовою в цілому. Щоб навчитися самоконтролю, школярам слід усвідомлювати контроль вчителя та взаємоконтроль як об'єктивні явища педагогічного процесу. М. Є. Брейгіна пропонує такі етапи формування самоконтролю:

- навчитися розуміти та приймати контроль вчителя;
- навчитися спостерігати та аналізувати учбову діяльність своїх товаришів;
- навчитися виконувати самоспостереження своєї учбової діяльності, аналіз та корективку.

При формуванні самоконтролю вчителю важливо враховувати принцип посиленості та доступності. Спочатку слід давати установку на один з аспектів мови: (фонетика, лексика, граматики), поступово задача ускладнюється до двох-трьох аспектів одночасно і в кінцевому результаті контроль учнів спрямовується не тільки на мовне оформлення, але і на зміст продукту мовної діяльності.

Так, самостійна діяльність має на меті довести високу мотивацію, особливо внутрішню, уміння самостійно виконувати всі типи вправ, в першу чергу, творчі та продуктивні уміння здійснювати самоконтроль та самооцінку.

Готовність до виконання самостійної учбової діяльності характеризується рядом взаємопов'язаних та взаємозалежних компонентів: психологічний компонент (мотивація, відношення до даної діяльності, інтелектуальні можливості та здібності, вольовий потенціал, саморегуляція); комунікативний компонент (комунікативна компетенція); методологічний компонент (оволодіння способами та прийомами самостійної діяльності, вміння орієнтуватися в цій діяльності, знання особливостей її реалізації).

В залежності від сформованості комплексу цих компонентів виділяють три ступеня готовності:

- 1) готовність до копіювальної діяльності (спостерігається досить низький рівень саморегуляції, форма засвоєння дій усвідомлене копіювання дій вчителя, виконання вправ під його керівництвом);

2) готовність до діяльності, де спостерігається середній рівень саморегуляції, засвоєння сумісно з вчителем, використання засвоєних прийомів в аналогічних умовах діяльності;

3) готовність до власне самостійної діяльності (перевага внутрішньої мотивації, високий рівень саморегуляції, самостійне виконання мовних вправ, використання засвоєних прийомів у нових, не аналогічних умовах діяльності).

Невід'ємною від контролю (про що мова йшла вище) є оцінка і самооцінка. Шлях формування її схожий з самоконтролем: оцінка вчителя – взаємооцінка – самооцінка. Тут необхідно дотримуватися такої послідовності необхідних дій:

1. Вчитель знайомить учнів з критеріями оцінки.
2. Виставляючи оцінку, пояснює її, виходячи з критеріїв.
3. Учні оцінюють один одного, спираючись на вказані вчителем критерії.
4. Учень сам оцінює свою діяльність.

Для успішної сформованості готовності до самонавчання необхідна правильна організація учбової діяльності. Вона будується з урахуванням потреб самих учнів в оволодінні духовними багатствами людей з постановкою перед ними учбової задачі, вирішення котрої потребує експериментування з матеріалом, котрий засвоюють учні. Завдання вчителя полягає в допомозі школярам стати суб'єктами учбової діяльності, тобто самим визначати цілі, вибирати засоби, коригувати, оцінювати, нести відповідальність за свої дії та результат.

Особливої уваги заслуговує питання спільної учбової діяльності, в процесі котрої відбувається поступове нарощування функцій учнів в усіх ланках діяльності, забезпечуючи таким чином учню більш активну позицію в навчанні.

Як показує досвід, завдяки спеціальній організації колективної учбової діяльності в групі із трьох та більше чоловік, учні отримують можливість багаторазово включати новий мовний матеріал у свої висловлювання, трансформувати та комбінувати їх з раніше засвоєним. У ході активної співпраці з іншими членами групи за їх допомоги та підтримки, а також при

цілеспрямованому керуванні з боку вчителя збільшується швидкість навички говоріння та інтенсивність отримання іншомовного досвіду, більш впевнене та безпомилкове виконання мовних дій.

Цікавий з цієї точки зору досвід Є. А. Іващик по організації спільної учбової діяльності при виконанні домашніх завдань. Автор пропонує таку методику спільного виконання завдань:

1) домашня спільна учбова робота організується як співпраця учнів та вчителя, направлена на виконання домашнього завдання; вчитель – не керівник, а учасник;

2) спільна діяльність школярів під керівництвом учня ведучого (це учень з високим рівнем навчання, проявляє інтерес до предмета та готовий допомогти однокласникам);

3) групова діяльність відбувається без призначення офіційного керівника; планування спільної діяльності виконують самі учні.

Пропонується така структура заняття:

1) вступна частина: визначення цілі спільної діяльності, інструктаж про послідовність вирішення задачі;

2) спільна учбова діяльність;

3) заключна частина: колективне обговорення результатів виконання завдання.

Звичайне завдання з підручника: прочитайте текст та виконайте наступні завдання Іващик замінює таким варіантом. Прочитайте текст, складіть разом на його основі усний журнал та прокоментуйте його сторінки. Порівняйте по змісту ваш усний журнал з результатом роботи іншої групи.

Учням пропонують такі завдання:

1) індивідуальна робота по пошуку слів у словнику (роботу можна обмежити певним часом).

2) парна робота по читанню тексту з ціллю розуміння його змісту;

3) фронтальна робота по складанню заголовків до абзаци тексту;

4) парна робота по складанню змісту однієї зі сторінок усного журналу (робляться робочі записи);

5) колективна робота по складанню спільного варіанту журналу в процесі усного коментування парами учнів його сторінок.

Крім того, можливе використання проектного навчання, в рамках якого відбувається спільна учбова діяльність, самостійний перенос знань та вмінь в нові ситуації. Проект як особлива форма організації комунікативно-пізнавальної діяльності – шкільна робота, що самостійно планується та реалізується учнями, в якій мовне спілкування інтегрується в інтелектуально-емоційний контекст іншої діяльності.

Від того, як визначається поняття “самостійна робота”, залежить її організація та проведення.

У даній статті самостійна робота розглядається саме як самостійна пізнавальна діяльність, котра включає не тільки дії по виконанню вправ різного типу, але і дії самостійного регулювання і керування учбовою діяльністю у цілому.

Перше, що слід робити вчителю при організації самостійної роботи, - виявити уявлення учня про самостійну роботу по оволодінню ІМ, визначити учбові дії, котрими володіє школяр, визначити його слабкі та сильні сторони та скласти індивідуальну програму самовдосконалення. Методи дослідження, що будуть тут застосовуватися – це анкетування, тестування, спостереження. Потім учні обов'язково знайомляться з результатами анкетування та тестування, котрі будуть вихідними даними для визначення цілей самостійної діяльності.

Якими ж учбовими вміннями повинен володіти учень, щоб успішно працювати самостійно?

Методисти виділяють різні вміння, серед яких: правильно організовувати режим роботи, виконувати письмові домашні завдання, працювати з підручником та словниками; вміння працювати над новим звуком, над інтонацією, самостійно поповнювати словниковий запас, бути бажаним мовним партнером, працювати над новим граматичним явищем в школі і дома, над розвитком діалогічної та монологічної мови, над читанням.

Але якщо ми розглядаємо самостійну роботу як діяльність,

то окрім зазначених вище вмінь учні також мають уміти мотивувати свою діяльність, планувати її, визначати цілі, зміст, вибирати учбові дії, намічати раціональну послідовність своїх дій, здійснювати самоконтроль та самооцінку.

Подальшу роботу слід проводити після того, як школяр навчився усвідомлювати свої дії та учбову діяльність у цілому, а потім вчити його визначати цілі, усвідомлювати мотиви своїх дій. На старшому етапі навчання у процесі оволодіння ІМ можна рекомендувати учню вести щоденник вивчення ІМ: 1) date, 2) topic, 3) aspect, 4) activities, 5) difficulties, 6) ways out of problem. Він заповнюється при підготовці до занять на протязі усього процесу навчання і допомагає школяреві усвідомити власну учбову діяльність, привчає самостійно визначати цілі та знаходити шляхи їх досягнення. Відмічаючи у щоденнику свої труднощі, учень таким чином конкретизує їх, тим самим полегшуючи роботу.

Визначивши проблему, учень спочатку під керівництвом вчителя, потім самостійно, починає шукати шляхи її вирішення, способи дій, які б допомогли досягнути бажаного результату.

В подальшому робота вчителя полягає у тому, щоб знайомити учнів з раціональними прийомами і навчати їх спеціальним учбовим діям (при роботі над лексичним, граматичним, фонетичним матеріалом; при удосконаленні вмінь здійснювати усі види мовної діяльності), так і загальним учбовим вмінням.

Збагачення раціональними прийомами самостійної діяльності можливо здійснювати шляхом дискусії, обміну досвідом, котрим учні уже володіють, з наступним складанням пам'ятки. Можна дотримуватися такої послідовності роботи з нею:

- 1) пред'явлення пам'ятки;
- 2) організація засвоєння її змісту;
- 3) контроль за засвоєнням операційної частини;
- 4) організація виконання ряду вправ, націлених на засвоєння даного способу дії;
- 5) самостійне виконання школярами подібних вправ

б) нових умовах.

Для формування учбових самостійних дій, вмінь потрібно пояснювати зміст учбових дій (доводячи до учнів у вигляді готового знання або проблемним шляхом). Для їх засвоєння організувати відпрацювання цих дій і контроль їх засвоєння.

Учбовими діями є дії з мовним матеріалом і власні комунікативні дії, такі як трансформування, структурування, заміна за аналогією, перестановка т.д. До комунікативних дій відносяться: побудова висловлювання, вираз певного впливу на партнера спілкування та деякі інші.

До учбово-предметних дій відносять і аспектні дії (лексичні, граматичні, фонетичні) з матеріалом, що вивчається. Це перш за все, оформлення самої думки, використання або оперування мовними засобами. Якщо учень не володіє прийомами виконання учбової діяльності, то це і є частою причиною невміння виконати завдання, що пропонується.

Вмінню працювати у групі передуює самостійна індивідуальна робота, так як кожен учень використовує джерело інформації в залежності від своїх потреб та можливостей, для того, щоб прийти до бажаного результату. Для цього доцільно складання індивідуальних програм самовдосконалювання, що дозволяє обирати той чи інший конкретний шлях та темп роботи в залежності від індивідуальних особливостей та можливостей учня.

В процесі роботи в групі часто постає завдання, що має комунікативну направленість, перш за все, складання діалогів чи полілогів. Саме завдання даного виду і представляють найбільшу складність для учнів. Але ж складання та заучування діалогів не досягають мети вільного володіння мовою.

У цьому зв'язку хотілось би звернути увагу на необхідність орієнтувати учнів на володіння мовними структурами на рівні полілогу на запропоновану, а також на близьку їй тему.

У нашій практиці загальноосвітньої школи перед навчанням власне діалогічній мові відбувається велика попередня робота зі словами по темі, тренувальні вправи, заучування готових мовних структур, мовних штампів,

фрагментів цілих діалогів.

Перший етап включає звичайне ознайомлення з текстами, читання, тренувальну роботу зі словами, активізацію мовних структур. Роботу по розділу 1 та 4 по темі "Telephone Conversations" підручника В.М. Плахотника теж доцільно розділити на послідовні етапи. Варто запропонувати учням заучити готові структури для подальшого використання у діалогах. Наприклад,

- Hello! N.N. is speaking.
- I'd like to speak to ...
- What are you doing?
- Can I speak to...?
- Who is calling?
- I am sorry, I have the wrong number.

Разом з цим, необхідне засвоєння лексичних одиниць та словосполучень по темі:

- to speak over the telephone;
- to pick up the receiver;
- to dial the number;
- to telephone a friend;
- to wait for the signal;
- a buzzer;
- a dial

Далі пропонуємо учням використовувати учбовий матеріал в своїй мові.

Зауважимо, чим більше видів роботи над мовними структурами, новими словами запропонує учень, тим краще буде вирішуватися задача по навчанню школярів іноземній мові.

Приведемо деякі прийоми такої роботи:

- переклад: English-Russian, Russian-English, English-Russian-English;
- робота над питаннями;
- повторення почутого "shadowing";
- репетиція (учням дається змога дати декілька відповідей на одне і теж питання);
- використання ситуативних карток (бажано і

малюнками та лексичними структурами), стимулюючих використання учбового матеріалу при відповідях: “сніговий шар” (повторення попередніх висловлювань з додаванням нових);

- гри, наприклад, типу “X-Y”. Учніям даються дві картки: одному – картку “X”, іншому – “Y”. У школяра “X” є роль 1, але нема ролі 2. І навпаки. Ведучи бесіду по картках, учні закріплюють розмовні структури.

Після обробки лексичного матеріалу переходимо до другого етапу роботи з діалогами. На базі вивченого матеріалу учням пропонується конструювати нові речення, речення при складанні плану свого висловлювання. Згідно до задумки авторів підручника після вивчення теми учні повинні вміти: запросити до телефону, відповісти на дзвінок, передати прохання т.д.

- Hello, May I speak to Mr...?
- Mr... is not at the moment. Who is calling?
- Mr. Shevchenko. When can I hear him?
- He will be in one hour.
- Thank you.

Після знайомства з такими і подібними зразками учням доцільно запропонувати учням реалізовувати учбовий матеріал у конкретних ситуаціях. Таким чином, переходимо до головного етапу складання діалогів згідно до запропонованої ситуації. Приклади ситуацій можуть бути різноманітними, а головне, максимально наближені до життєвих ситуацій.

Ситуація 1. Ви телефонуєте другу. Його нема вдома. Вам пропонують передати прохання. Що ви будете відповідати?

Ситуація 2. Ви телефонуєте в установу. Попадаєте на автовідповідач. Сформулюйте своє прохання.

Ситуація 3. Вам телефонують знайомі. Вони хочуть до нас зайти, але ви поспішаєте і вже виходите з дому. Як відповісти?

Володіння розмовною мовою досягається шляхом практичних тренувань в мовному спілкуванні, в комунікативній діяльності. Усі запропоновані ситуації розігруються у парах. Важливо, щоб школярі у подальшому могли не тільки зрозуміти партнера-співрозмовника, але і підтримати розмову.

Таким чином, приходимо до висновку, що для успішного рішення продуктивних задач, дії учня повинні носити особистісне значення, учня потрібно навчати регулювати свої дії, аналізувати власну діяльність. Готовність до самостійної роботи визначається сформованістю психологічного, комунікативного та методологічного компонентів. Для якнайбільш вдалого формування готовності школярів до самостійного вивчення та опанування іноземною мовою використовується робота у групах, яка сприяє тривалому запам'ятовуванню та швидкій орієнтації у життєвих ситуаціях, що і є найголовнішою прерогативою у вмінні спілкуватися іноземною мовою.

В.Н.Руденко, Н.Н.Руденко

ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ВЗАИМОСВЯЗИ ОБРАЗОВАНИЯ И КУЛЬТУРЫ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

Внаслідок проведеного теоретичного аналізу виявлено, що феноменологія дає можливість встановити історико-логічні, причинно-слідчі, структурні, функціональні, процесуальні, змістові та інші аспекти взаємозв'язку освіти і культури, що являє собою необхідні підстави для моделювання полікультурної спрямованості освіти. Модель освіти в контексті культури включає наступні умови: відкритість освіти майбутньому; інтеграцію усіх засобів освоєння людиною світу; розвиток і включення в освіту уявлень о цілостності людини, природи, суспільства; спрямування світогляду до змістових моделей особистісної орієнтованості і полікультурної спрямованості освіти; організування учбово-виховного процесу на ідеях співробітництва та інші. Це є основний і важливий момент в розвитку сучасної культурологічної концепції освіти.

As a result of the carried out theoretical analysis is shown, that

phenomenology enables to establish history-logic, the reason-consequence, functional, remedial, substantial and other aspects of interrelation of education and culture, that is the basis for modeling a multicultural orientation of education. In view of its the cultural model of high education in a context of culture includes the following conditions: openness of education to the future; integration of all ways of development by the man of the world; development and inclusion in processes of education of performances about integrity of the man, nature, society; personality-guided multicultural orientation of education; organization educational process on ideas of cooperation. It is the basic and important moment in development of the modern cultural concept of education.

В настоящее время единственной и неизменной целью образования, его субъектом и объектом, его стратегической линией и задачей может и должен быть человек Культуры. Это положение как аксиома принимается сейчас на всех уровнях педагогической общественности, так или иначе варьируется во всех формулировках перспектив образования. Видение образования сквозь призму понятия культуры в рамках гуманистической парадигмы – это понимание его «как культурного процесса, осуществляющегося в культуросообразной образовательной среде».

Исторически и генетически обусловленную взаимосвязь образования и культуры признает большинство видных отечественных и зарубежных специалистов в области педагогики и психологии, философии и истории, культурологии и социологии, антропологии и других отраслей научного знания, вместе с тем, историко-логические, причинно-следственные, структурно-функциональные, процессуально-содержательные и другие аспекты раскрываются ими по-разному.

Так, С.И. Гессен «цели жизни современного культурного общества» определяет как «цели образования», подчеркивая то, что «между образованием и культурой имеется, таким образом, точное соответствие. Образование есть не что иное, как культура индивида... Если цели образования совпадают с целями

культуры, то очевидно видов образования должно быть столько же, сколько имеется отдельных ценностей культуры. Сколько культурных ценностей, столько и видов образования» » [С.35] «Образование как результат придания человеку «образа» можно рассматривать», по мнению Н.Д.Никандрова, «в качестве части культуры... Его можно считать и средством достижения культуры как цели» [С.82].

Переход современного образования в новое культурное измерение, его культурная доминанта, считает А.Я.Данилин, изменили традиционное представление о сущности и функции образования, а именно: «понимание образования как культуросообразной и культуруобразующей среды, ментальности культуры, культурного микрокосма» [С.5]; «образовательная система конгруэнтна культуре, некоторому ее фрагменту или виду культурной деятельности», «тождественность образования и культуры определяется принципом культуросообразности» [С.270, 272].

Анализируя разнообразные аспекты соотношения базовых понятий педагогики, И.А.Колесникова определяет образование как «социально-культурный механизм целенаправленного формирования человеческого качества (образа)». При этом автор отмечает, что «в российской педагогической традиции, где «книжная мудрость» всегда ценилась ниже, нежели внутреннее «духовное строение» человека, слово «образование»...наполнилось более глубоким смыслом. Оно соотносилось в сознании православного общества с понятием «образ Божий»» [С. 59-60].

Образование - сложный культурный процесс. В отечественной педагогике культурное пространство образования исследовано недостаточно, - отмечает Е.В.Бондаревская [С. 5]. Поэтому, рассматривая образование как феномен культуры представляется целесообразным привлечь в качестве методологического инструментария феноменологический подход, который в последнее время стал все более активно использоваться в научно-педагогических исследованиях (Ю.С.Бродский, О.В.Заславская, С.В.Кульневич, Р.А.Куренкова).

Э.М.Смирнова, М.В.Соколовский и др.). Задача феноменологии — раскрытие смысла предмета, затемненного разноречивым мнением, словами и оценками, противопоставляющими сознание бытию. Согласно основателю современной феноменологии Э.Гуссерлю, эта установка, присущая обыденному сознанию, классической науке и прежней философии, привела к трактовке знания как однозначного и пассивного отражения реальности, данной в чувственных восприятиях. В основе философского феноменологического (греч., букв.— учение о феноменах) направления изучения действительности (Гегель, Э.Гуссерль, М. Шелер, Н. Гартман, М. Хайдеггер и др.) лежит идея «освободить философское сознание от натуралистических установок (резко расчленяющих объект и субъект), достигнуть собственной области философского анализа — рефлексии сознания о своих актах и о данном в них содержании, выявить предельные характеристики, изначальные основы познания, человеческого существования и культуры» [С.718].

В педагогике понятие «культуры» используется как общественный феномен, в основании которого лежит «всеобщий ценностно-регулятивный момент» [С. 125], который понимается не столько как поиск средств выживания, сколько стремление человека приобщиться к ценностям, решению абсолютных или, по выражению С. И. Гессена, «неисчерпаемых заданий» человечества [С. 35]. Поэтому под культурой чаще всего понимают «ценностные продукты духовной и материальной деятельности человека, а также свойства и качества самого человека как носителя и создателя культуры», а образование рассматривают как «упорядоченный способ освоения культуры», хотя современная ситуация, констатирует Е.Бодина, характеризуется «падением значения и престижа воспитания, приобщения к культуре» [С.7].

Однако, понятие «культура», как это ни парадоксально, «до последнего времени не осмысливалось педагогикой, не включалось в ее научный оборот. Отсутствует педагогическая интерпретация культуры и в учебниках педагогики, нормативных педагогических изданиях (словарях, справочниках,

педагогической энциклопедии), за исключением частных случаев: культура поведения, культура речи, физическая культура, педагогическая (профессиональная) культура».[С. 19-20]

Рассматривая образование как «способ вхождения человека в целостное бытие культуры, постижение и осуществление индивидом родовых и видовых смыслов жизни», Х.Г.Тхаганов тем не менее указывает на существующее несоответствие (неадекватность) структуры и содержания образования структурам современной культуры и человеческой деятельности. В предлагаемой им новой культурологической парадигме образования, которая призвана стать «механизмом «окультурации» человека и организации индивидуальной траектории развития личности», идеалом образования является «образование в человеке целостного мира культуры» в его гармоничной организации [С. 106-110].

В обыденном сознании культура служит оценочным понятием и относится к таким чертам личности, которые точнее было бы назвать не культурой, а культурностью... В культурологической науке принято говорить о «культурных чертах, культурных системах, культурных формах ...» [С. 18-20]. В исследованиях, посвященных критическому обзору концепции культуры, количество определений понятия «культура» доходит до полутысячи, при этом насчитывается не менее двух десятков основных подходов к определению этого понятия [С.13-18]. Вот краткое изложение сути некоторых наиболее часто используемых подходов: *адаптивный* трактует культуру как особый род деятельности, посредством которого люди приспосабливаются к природным условиям; *аксиологический* рассматривает культуру как совокупность духовных и материальных ценностей, создаваемых людьми; *антропологический* трактует культуру как совокупность продуктов, искусственно созданный человеком; *герменевтический* относится к культуре как к множеству текстов, которые интерпретируются и осмысливаются людьми; *дидактический* рассматривает культуру как то, чему человек научился; *идеационный* определяет культуру как духовную жизнь

общества, как поток идей, которые накапливаются в социальной памяти; *исторический* подчеркивает, что культура есть продукт истории общества и развивается путем передачи опыта от поколения к поколению; *личный* представляет культуру как способ движения личности в социальном пространстве и времени, как систему ее качеств и характеристик; *нормативный* утверждает, что содержание культуры составляют нормы и правила, регламентирующие жизнь людей; *психологический* видит в культуре социально обусловленные особенности человеческой психики; *семиотический* рассматривает культуру как систему знаков, используемых обществом; *символический* акцентирует внимание на употреблении символов в культуре; *энергетический* рассматривает культуру как саморазвивающуюся систему; *социологический* понимает культуру как фактор организации общественной жизни, как совокупность идей, принципов, социальных институтов; *функциональный* подход характеризует культуру через функции, которые она выполняет в обществе.

Совершенно очевидно, что перечисленные подходы феноменологического характера дополняют друг друга, указывают на более или менее существенные черты культуры, содержат рациональные идеи, позволяющие ближе подойти к осмыслению культуры. Однако, в такой ситуации, по мнению И.Хейзинга, почти невозможно дать дефиницию культуры, которая бы целиком исчерпала все содержание этого понятия. Но, с другой стороны, «нетрудно перечислить важнейшие условия и черты, которые должны наличествовать для формирования феномена, именуемого культурой» [С.257]. «В первую очередь культура требует известного равновесия духовных и материальных ценностей. *Вторая* основная черта культуры... есть направленность, и направлена культура всегда на какой-то идеал, а именно на идеал, выходящий за рамки индивидуального, на идеал сообщества.... *Третья* ее черта — культура означает господство над природой. Богатое слово «природа», «natura», означает также и природу человека, человеческую натуру, и ею тоже надо овладеть» [С. 257-258, 260,].

Отражая равновесие «духовных и материальных ценностей», культура в самом общем виде представляет мир артефактов (от лат. arte — искусственный и factus — сделанный) и смыслов. Причем, «...в артефакты (феномены культуры) включается не только то, что находится вне человека, но и изменения, которые он производит в самом себе, в своем теле и своей душе, в собственном физическом и духовном облике », что отражает специфику образа жизни и деятельности человека: сознательное и свободное целеполагание; активность, диалектическое взаимное «оборачивание» средств и целей, что весьма важно в содержании потребностно-ценностной сферы личности в процессе ее формирования и развития.

Культура как мир смыслов отражает двойственность природы артефактов их объективность и субъектность как («смыслы», «значения»), как духовная «обработка» предметов деятельности, «вкладывая в них то, что объективно, вне отношения к человеку, к его сознанию, у них нет и не может быть». Смысл вещей, поступков, поведения лежит в культуре, их породившей, и в тех, кто эту культуру освоил, поэтому в разных культурах (и даже в рамках одной культуры для разных людей) они могут быть совершенно различными. Чтобы понять смысл, надо изучать эту культуру, а не только сам предмет.

В настоящее время известен ряд культурологических моделей, используемых для анализа и решения проблем образовательной ситуации. Так, А.Г.Бермус предлагает 4-х элементную схему культурного бытия, которая может быть дифференцирована и во внешнем (макроскопическом), и во внутреннем (микроскопическом) плане, включающую следующие компоненты: духовную основу; культурные формы; социальные отношения; личностную основу. А.Я.Флиер многообразие средств культуры, обеспечивающих функционирование всех ее сфер, в том числе образования и воспитания в известных видах и формах, сводит к ценностно-смысловым, нормативно-регулятивным, знаково-коммуникативным элементам. В «генетический код»

культуры, посредством которого она сохраняется и транслируется, Л.С.Выготский включал триаду аксиологических, психодидейно-опосредующих и организационно-коммуникативных элементов. В модели И.А. Ракитова, состоящей из устойчивого «ядра» и адаптирующего «защитного пояса», культура сохраняет свою сущность и взаимодействует с другими культурами. Угроза «самогерметизации» культуры или ее ассимиляция может быть преодолена «модернизацией ядра» в сторону уравнивания традиционного и актуального его содержания.

В модели взаимоотношения личности и культуры достигнуть «гармонического отношения между личностью и внешней культурой», по мнению И.С.Гессена, возможно, избегая двух естественных крайностей: «ошибка преждевременного воспитания», в котором предлагаемый внешний материал превосходит способности его усвоения, с другой стороны, «самобытность подлинной индивидуальности подменяется самобытностью некультурного в своей самоуверенности самоучки.... Между обеими крайностями – надломленной и бедной личности – должно осторожно провести своего воспитанника трудное искусство воспитателя» [С.79, 86].

В модели «культуры личности» ребенка В.И. Максакова выделяет в «вертикальном срезе» умственную, нравственную, правовую, физическую, экологическую, экономическую и другие составляющие, соответствующие различным видам деятельности человека, в «горизонтальном» – интегрированный комплекс трех пластов культуры: информационный, технологический, аксиологический, которые не только «не существуют друг без друга, но и невозможны в чистом виде» [С. 54]. В модели традиционных «культурных» взаимоотношений разных возрастных групп (поколений) внутри социума культуре присущи, по мнению М. Мид, три ее типа: префигуративный, кофигуративный, постфигуративный, которые в любом современном обществе взаимно проникают друг в друга.

Феноменология связи культуры с педагогическими идеями прошлого и настоящего предполагает учет исторической эволюции взглядов на культуру, образование, воспитание,

генетические и логические переходы между ними, приводящие к появлению разнообразных толкований данных феноменов.

Анализируя феномен культуры в историческом плане, С.Н. Гессен обосновывает его как наиболее общее понятие для обозначения совокупности трех слоев в составе жизни современного для своей эпохи человека: образованность (наука, искусство, нравственность, религия); гражданственность (право, государственность); цивилизация (хозяйство, техника) [С. 27]. Эта схема была впервые дана Платоном в его известном разделении государства на три класса: класс ученых (образованность), класс стражей (гражданственность), и класс хозяйственный (цивилизация). В отличие от Платона, С.Н. Гессен полагает, «...что каждому слою культуры не должен соответствовать определенный общественный класс, но каждый человек, участвуя в хозяйственной жизни общества и в гражданской его жизни, должен быть причастен к образованности» [С.382]. Отсюда цели и задачи образования С.Н. Гессен определил как «...приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, превращения природного человека в культурного...», отметив при этом, что «...деление культуры определяет и деление образования на его виды», а «...в основе деления понятия образования лежит таким образом, признак целей, преследуемых образованием» [С.36].

В культурно-историческом контексте термин «образование» в современной педагогике определяется как «трансляция социального опыта во времени истории и воспроизводство устойчивых форм общественной жизни в пространстве культуры» (В.В.Рубцов) [С.5-6], как «процесс приобщения личности к культуре, становление и развитие образования как достояния личности, с одной стороны, и всего культурного окружения, с другой» (Э.Н.Гусинский) [С. 10], как «особый исторический тип культурного содержания» (И.В.Богданов) [С.17].

В генезисе ключевых понятий педагогики в историческом культурном контексте, исследованном А.П.Булкиным, 198

культурного содержания» (И.В.Богданов) [С.17]

В генезисе ключевых понятий педагогики в историко-культурном контексте, исследованном А.П.Булкиным, тип культуры однозначно детерминирует не только определенный тип человека (тип личности), но и пути его достижения, которые воплощаются в определенных принципах воспитания и образования. Так с начала XIX века, когда главные ценности культуры, лежащие в сфере реальной жизни, требовали от человека практических знаний и навыков, превращая образование в средство подготовки профессионала, *homo faber*, понятие «образование» входит в педагогику как базовое в своих значениях - формирование, становление и развитие, отодвигая понятие «воспитание» на второй план. С наступлением эпохи «пролетарской культуры» обществу навязывается унифицированный тип личности в соответствии с заданным образцом, реализуемый посредством воспитания, сохраняя за образованием роль обучения и подготовки. На рубеже XX-XXI веков, характеризуемом, с одной стороны, отступлением культурных ценностей под напором «западной» массовой культуры и ослаблением национальных культур как интегрирующей основы общества, а с другой, – разрушением прежних ценностей и формированием новой культурной парадигмы, в педагогической науке понятие «образование» снова выходит на первый план, изменяется и совершенствуется в плане ценностных приоритетов, глубины сущностных сторон процесса.

Для настоящего периода развития общества и культуры понимание образования с позиций социокультурной динамики согласуется с ее трактовкой в современной педагогической науке – образование как «...особый вид целенаправленной деятельности по подготовке человеческих существ к участию в жизни общества, состоящий из деятельностей воспитания и обучения и осуществляемый в интересах человека, общества и государства» [С.32-33], акцентируя приоритет воспитания над обучением.

Характер и степень взаимосвязи образования и культуры можно проследить на примере исследования различных

предметных сторон педагогической действительности, в частности, процесса формирования содержания образования, обеспечивающего усвоение основ современной культуры. «Культура, или социальный опыт, является основным источником, откуда черпается содержание образования. Это должно быть очевидно.... Однако содержание социальной культуры, взятое в целом, недостаточно, чтобы определить школьное содержание образования» – отмечают И.Я.Лернер и М.Н.Скаткин [С.109]. В образовании имеют место такие области содержания и формы деятельности, которые не исчерпываются рациональностью: чувства, ценности, личностные и культурные смыслы и многое другое – уточняет А.Я. Данилюк [С.162]. С другой стороны, «образование - это еще не вся культура, оно представляет собой ее часть, но такую, которая в отличие от всех других ее составляющих в малом масштабе воспроизводит культуру в ее целостности и внутренней дифференцированности» [С. 272] Но для того, чтобы обеспечить восхождение человека к общечеловеческим ценностям и идеалам культуры, образование должно быть культуросообразным.

На трехсторонний характер взаимодействия образования, человека и культуры указывает Е.В.Бондаревская, рассматривая образование как «...часть культуры, которая, с одной стороны, питается ею, а с другой — влияет на ее сохранение и развитие через человека», отмечает Е.В.Бондаревская. Поэтому и образовательные, и культурные процессы обнаруживают присутствие человека, проистекают из одного источника — из человека и существуют только потому, что значимы для него. Культура выделяет человека из мира живой природы и в то же время невозможна вне человека и зависит от него. Ни бытие человечества, ни бытие отдельного человека невозможно вне материальной и духовной культуры. Их взаимозависимость обоюдная и диалектическая.

Образование «теснейшим образом связано с понятием культуры и обозначает в конечном итоге специфический человеческий способ преобразования природных задатков и возможностей», — замечает Х.Т.Гадамер. Динамика

Взаимоотношения культуры и человека проявляется в том, что в разные периоды жизни человек воспринимает как более актуальные разные пласты культуры: ее сензитивную, аксиологическую и технологическую составляющие; у человека превалирует та или иная его позиция по отношению к культуре: потребительская, креативная, новаторская. Поскольку культура обладает высоким воспитательным и образовательным потенциалом, является мощным фактором развития человека, его социализации и индивидуализации, постольку человек оказывается не только творцом культуры, но и одновременно ее творением. Он и значимый субъект культуры, и ее объект, и «продукт». Он занимает в культуре разные позиции. Он включен не только в господствующую, традиционную культуру, но и в молодежную, групповую и другую субкультуры. Таким образом, анализ культуры как антропологического явления показывает, что культура конгруэнтна человеку.

Исторически в феномене культуры всегда находили свое отражение процессы, связанные с воспитанием, просвещением, становлением человека. Без образования и воспитания, без активной передачи новым поколениям достижений человеческой культуры движение истории было бы невозможным. Развитие культуры и развитие образования – процессы во многом протекающие параллельно, синхронно и взаимосвязано, поэтому, как писал С.И.Гессен, «понять систему образования данного общества – значит понять строй его жизни». [С.25.] Более того, как отмечает А.Н.Леонтьев, «...связь между историческим прогрессом и прогрессом воспитания является до такой степени тесной, что по общему уровню исторического развития общества мы безошибочно можем судить об уровне развития воспитания, и наоборот: по уровню развития воспитания – об общем уровне экономического и культурного развития общества». [С.423]

Историческая эволюция взглядов на феномен культуры приводила к появлению разнообразных толкований взаимосвязи образования, воспитания и культуры. Так, в ценностном аспекте культура трактовалась как средство возвышения человека, совершенствования духовной жизни и нравственности людей, ее

связывали с просвещением и воспитанием людей. В конце XVIII — начале XIX вв. термин «культура» нередко заменяли словами «просвещенность», «гуманность», «разумность», а иногда — древнегреческим словом «пайдейя» — «образованность». В таком контексте культура представляла как нечто безусловно позитивное.

В другом аспекте, феномен культуры рассматривалась как реально существующий и исторически изменяющийся образ жизни людей, отражающий достигнутый уровень развития науки, искусства, воспитания, образования, при котором обнаружилось, что далеко не все плоды «культурной» деятельности «хороши», что реальная культура несет в себе как позитивные, так и негативные, нежелательные проявления человеческой активности.

Необходимость разрешить это противоречие и в истолковании культуры, и в объяснении оснований образования определили два известных в настоящее время подхода: аксиологический и антропологический, которые с точки зрения феноменологии не являются антагонистическими, взаимоисключающими друг друга, не находятся в оппозиции, а, более того, — успешно сосуществуют по принципу дополнительности (комплементарности) друг друга.

Процессуальная сторона усвоения отдельными людьми достижений культурно-исторического развития общества (мир промышленности, науки и искусства), который является одновременно процессом формирования у людей специфических человеческих способностей, по А.Н.Леонтьеву, — «...это всегда активный со стороны человека процесс. Чтобы овладеть теми предметами или явлениями, которые являются продуктами исторического развития, необходимо осуществить по отношению к ним такую деятельность, которая как бы воспроизводит в себе существенные черты деятельности, воплощенной, аккумулированной в данном предмете» [С. 418]. Более того, такая адекватная деятельность формируется у человека не под влиянием этих предметов и явлений. «...Отношения к миру всегда опосредствованы отношением человека к другим людям,

«... деятельность всегда включена в общение. Общение в своей исходной внешней форме, в форме совместной деятельности или в форме общения речевого или даже только мыслительного составляет необходимое и специфическое условие развития человека в обществе» [С. 422].

«Для того чтобы образование обеспечивало весь цикл воспроизводства культуры и деятельности, оно должно включать в себя механизм такого воспроизводства, а значит, необходимо обязательно возвращаться в прошлое ...к истории того, как в культуру входили новые ценности, как они сохранялись, защищались, трансформировались и реализовывались в новых условиях жизни», — так видят некоторые пути воспроизводства культуры средствами образования П.И.Пидкасистый, Л.М.Фридман, М.Г. Гарунов [С.130]. Через современное образование, по мнению Н.В.Бордовской и А.А.Реан, осуществляется реализация важных социокультурных функций: способов вхождения человека в мир науки и культуры; социализации человека; трансляции культурно оформленных образцов человеческой деятельности и культурных ценностей; развития национальных традиций, культурных перемен и преобразований в общественной жизни и в отдельном человеке [С. 63-69].

Деятельность человека многообразна, большая часть сознательной жизни человека проходит в процессе трудовой деятельности, в ней прослеживаются ее различные аспекты. В одном случае она порождает культуру, в другом акты простого воспроизведения, копирования, формы социальности, цивилизации и т. д. Введенное чуть более 200 лет назад Д.Дидро, Ж.Л.Д'Аламбером, Ж.Ж.Руссо другими энциклопедистами понятие цивилизации несло в себе отпечаток просветительского мышления и ассоциировалось с концепцией прогресса, эволюционным развитием народов на началах «разума», с торжеством «универсализма», которое вплоть до конца XVIII в. оставалась многозначным понятием и отождествлялась с цивилизованным поведением, с хорошими манерами и навыками самоконтроля (цивилизованным человеком), т. е. употреблялось

в педагогическом контексте. В этот период слова *культура* и *цивилизация* выступали как синонимы, их противопоставление не предполагалось. [С. 246-247].

Во второй половине XIX в. содержание понятия «цивилизация» было расширено американским этнографом Л. Морганом (1818-1881) и вслед за ним Ф.Энгельсом (1820-1895), которые стали применять его для характеристики стадии развития человеческого общества. К началу XX в. происходит разведение понятий «культура» и «цивилизация», радикальное разграничение наук: в «науках о культуре» определяется *ценностная природа*, обнаруживается индивидуальное, специфическое, неповторимое значение для человека; «науки о природе», под которыми подразумеваются естествознание и социология, выявляют общезначимое, сходное, рациональное, на основе чего стало проводиться различие между культурой как органической целостностью и цивилизацией как формой механического и утилитарного отношения к миру. [С. 13-14]

В настоящее время существует, по крайней мере, три основных точки зрения на соотношение культуры и цивилизации.

На позиции отождествления культуры и цивилизации стоял З.Фрейд, считавший, что к признакам их сходства следует отнести: социальную природу культуры и цивилизации, искусственный характер результатов человеческой деятельности, общую направленность на удовлетворение потребностей (материальных и духовных). Культура есть «то, в чем человеческая жизнь возвысилась над своими биологическими обстоятельствами и чем она отличается от жизни животных» [С.19.]

Позицию противопоставления отстаивали О. Шпенглер, Н.А. Бердяев и другие исследователи. Так, Шпенглер (1880-1936), разводя эти понятия хронологически, утверждал, что всякая культура неизбежно переходит в цивилизацию, что приводит культуру к упадку и деградации. Цивилизация, по мнению Шпенглера, истощение творческих сил культуры. Культура национальна, цивилизация же — интернациональна. Империализм и социализм — одинаково цивилизация, а не

«человеку культуры», реализуемой в рамках личностно-ориентированного образования, где основным методом проектирования должен стать культурологический подход, предписывающий «поворот всех компонентов образования к культуре и человеку как ее творцу и субъекту, способному к культурному саморазвитию» [С. 87].

Вместе с тем, образование станет фактором гармонизации современного общества лишь в том случае, если, с одной стороны, в нем найдут отражение выдающиеся достижения всех предшествующих культурных эпох, а с другой, оно даст ответы на наиболее острые вопросы современной цивилизации, связанные с динамичными изменениями в науке, технике, экономике, политике и т.д.

Таким образом, наличие исторически и генетически обусловленной, причинно-следственной, процессуальной и содержательной взаимосвязи образования и культуры, наблюдаемое на протяжении практически всего сознательного этапа существования человечества, которое можно зафиксировать на эмпирическом, и на теоретическом уровне, аргументировано большинством отечественных и зарубежных педагогов и психологов, философов и культурологов, историков и социологов, как современной науки, так и ученых прошлого, стоящих на различных мировоззренческих позициях.

Взаимосвязь образования и культуры, прежде всего, проявляется и реализуется через человека, который является системно связующим элементом культурно-образовательной системы. Человек выступает центральной темой, объектом и субъектом и культуры, и образования. И образовательные, и культурные процессы обнаруживают присутствие человека, проистекают из одного источника — из человека и существуют только потому, что значимы для него. Взаимосвязь культуры и человека определяет влияние культуры на образование.

История развития культуры есть история развития образования. Образование как часть культуры постоянно приобретает эти черты. Культурно-исторический тип общественного развития однозначно детерминирует не только

согласиться и постараться уяснить точки их соприкосновения взаимодействия и взаимопроникновения. Цивилизация и культура неразделимы, одно без другого существовать не может. Цивилизация и культура — результат человеческой деятельности по преобразованию природы и человека. Цивилизация позволяет человеку решить вопрос социальной организации и упорядоченности окружающего мира, а культура — духовно-ценностной ориентации в нем [С.19].

Основное направление влияния культуры на цивилизацию осуществляется посредством ее гуманизации и внесения в человеческую деятельность творческого аспекта, что является одним из основных признаков гуманистической педагогической парадигмы. Цивилизация же с ее прагматическими установками зачастую теснит культуру, сжимает ее духовное пространство [С.44].

В различные исторические периоды культура и цивилизация, сосуществуя и взаимодействуя, занимали в социуме разный удельный вес, тем не менее педагогическая теория и практика были ориентированы преимущественно на ценности цивилизации, на удовлетворение требований в основном социального, научного, технического прогресса. Поэтому не случайно причина одного из аспектов современного кризиса образования связана с «технократической перегрузкой образования» (Н.Д.Никандров), с «трансляцией знания в отчужденной, безличной форме» (Ю.В.Сенько), с «дефицитом культуры в образовании» (В.П.Зинченко).

К концу XX – началу XXI вв. стала особо ощутимой тенденция увеличения пространства цивилизации по сравнению с культурой. И в настоящее время актуален вопрос о поисках реальных механизмов их обоюдного плодотворного сосуществования в педагогике, особенно в теории и практике профессионального образования в силу специфики его направленности на решение задач и цивилизации, и культуры.

Таким механизмом, по мнению Е.В.Бондаревской и других ученых, может стать переход в педагогике от просветительской парадигмы к культуротворческой, от «человека образованного» в

человеку культуры», реализуемой в рамках личностно-ориентированного образования, где основным методом проектирования должен стать культурологический подход, предписывающий «поворот всех компонентов образования к культуре и человеку как ее творцу и субъекту, способному к культурному саморазвитию» [С. 87].

Вместе с тем, образование станет фактором гармонизации современного общества лишь в том случае, если, с одной стороны, в нем найдут отражение выдающиеся достижения всех предшествующих культурных эпох, а с другой, оно даст ответы на наиболее острые вопросы современной цивилизации, связанные с динамичными изменениями в науке, технике, экономике, политике и т.д.

Таким образом, наличие исторически и генетически обусловленной, причинно-следственной, процессуальной и содержательной взаимосвязи образования и культуры, наблюдаемое на протяжении практически всего сознательного этапа существования человечества, которое можно зафиксировать на эмпирическом, и на теоретическом уровне, аргументировано большинством отечественных и зарубежных педагогов и психологов, философов и культурологов, историков и социологов, как современной науки, так и ученых прошлого, стоящих на различных мировоззренческих позициях.

Взаимосвязь образования и культуры, прежде всего, проявляется и реализуется через человека, который является системно связующим элементом культурно-образовательной системы. Человек выступает центральной темой, объектом и субъектом и культуры, и образования. И образовательные, и культурные процессы обнаруживают присутствие человека, происходят из одного источника — из человека и существуют только потому, что значимы для него. Взаимосвязь культуры и человека определяет влияние культуры на образование.

История развития культуры есть история развития образования. Образование как часть культуры постоянно приобретает эти черты. Культурно-исторический тип общественного развития однозначно детерминирует не только

определенный тип человека (тип личности), но и пути его движения, которые воплощаются в определенных концепциях и принципах, методах, средствах и технологиях воспитания и обучения.

Причинно-следственная связь культуры и образования проявляется в том, что уровень развития культуры определяет уровень развития образования и наоборот. Прорыв в сфере образования становится источником развития культуры, обогащает ее. Более высокий уровень культуры требует и более высокого уровня образования – высшего образования, которое исторически связано с необходимостью освоения духовной культуры, культуры других стран и народов и т.д.

Материальные и духовные компоненты культуры определяют содержание воспитания и обучения. Ценности и смыслы культуры составляют основное ядро ценностно-смыслового содержания образования.

Образование, рассматриваемое как культурный процесс, осуществляется на основе единства принципов исторического и логического и может успешно строиться с учетом неразрывного единства и гармонии культуры и цивилизации. Через современное образование осуществляется реализация важных социокультурных функций: способов вхождения человека в мир культуры; социализации человека; трансляции культурно-оформленных образцов человеческой деятельности и культурных ценностей.

Литература:

1. Барулин В. С. Социальная философия. Ч. 2. - М., 1999.
2. Бердяев Н.А. Смысл истории. — М., 1990.
3. Бермус А.Г. Конструктивные возможности парадигмального подхода в современной теории образования // Известия ЮО РАО. Выпуск II. Ростов-на-Дону, 2000, С.42-53.
4. Богданов И.В. Локальная образовательная система: опыт проектирования, становления и развития. Тольяти, 1996.
5. Бодина Е. Развитие как «наращивание жизненности» //

воспитание школьников.–1995, №6.

6. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов-на-Дону, 2000.
7. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов XXI-века. – СПб: Питер, 2001.
8. Булкин А.П. Социокультурная динамику образования. Исторический опыт России. – Дубна, 2001.
9. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры. М., 1996
10. Гадамер Х.Т. Истина и метод. – М., 1988.
11. Гессен С.И. Основы педагогики. – М., 1995.
12. Гуревич П. С. Философия культуры. М., 2001.
13. Гусинский Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. – М., 1994.
14. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования.– Ростов-на-Дону, 2001.
15. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / Под ред. М.Н.Скаткина. – М.: Просвещение, 1982.
16. Каган М.С. Философия культуры. – СПб., 1996.
17. Кармин А.С. Культурология. – СПб., 2001.
18. Колесникова И.А. Воспитание человеческих качеств // Педагогика, 1998, № 8.
19. Краевский В.В. Педагогическая теория: Что это такое? Зачем она нужна? Как она делается? - Волгоград, 1996.
20. Леонтьев А.Н. Человек и культура // Проблемы развития психики.– М., 1981.
21. Максакова В.И. Педагогическая антропология. – М., 2001.
22. Мид М. Культура и мир детства. — М., 1988.
23. Никандров Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. - М., 2000.
24. Оганов А.А., Хангельдиева И.Г. Теория культуры.– М., 2001.
25. Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей

школы. - М., 1999.

26. Ракилов И.А. Новый подход к взаимосвязи истории информации и культуры: Пример России // Вопросы философии 1994, № 4.

27. Рубцов В.В., Развитие образовательной среды региона – М., 1997

28. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования. – М., 2000.

29. Соколов Э.В. Культура и общество. — Л., 1972.

30. Тхагапсоев Х. Г. О новой парадигме образования // Педагогика.-1999, № 1.

31. Философский энциклопедический словарь. – М., 1983.

32. Флиер И.А. . Проблема культурной компетентности в системе высшего образования// Всероссийская научная методическая конференция «Стратегия развития университетского технического образования в России». – М., 1999

33. Фрейд З. Психоанализ. Религия. Культура. – М., 1992.

34. Хейзинга И. Homo Ludens. В тени завтрашнего дня. – М., 1992.

35. Шпенглер О. Закат Европы. – М., 1993.

Н.Коломісця

ВИХОВАННЯ ДУХОВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ

В статье раскрываются разнообразные проблемы и аспекты воспитания духовности у молодого поколения при изучении украинской литературы.

Different problems and aspects of bringing up of spirit among young generation in studying Ukrainian literature are opened in this article.

На сучасному етапі в духовному житті нашого суспільства

вкладалася неоднозначна і суперечлива ситуація. Проголошення державності України поклало початок зростанню національної самосвідомості, відродженню народних традицій, пошуку шляхів оновлення духовного життя народу. Поряд з тим наявне зниження загальнокультурного рівня населення, падіння інтересу до мистецтва, посилення споживацького ставлення до культури: Подібні суперечливі вияви художньо-творчої активності є реакцією на тривале ігнорування проблем культурного та духовного розвитку людини.

Завдання, що постали перед сучасним суспільством, пов'язані з запобіганням духовній кризі. Актуальною стала потреба формування духовного світу людської особистості взагалі і духовної культури підростаючого покоління зокрема. У змісті виховання учнів старших класів пріоритетними мають бути ідеї свободи, доброти, гуманності, національної і особистої гідності, формування працелюбності, взаємоповаги, потреби здобувати знання у всіх видах діяльності.

На сучасному етапі у загальноосвітніх навчальних закладах відбувається оновлення навчально-виховного процесу, тому широко застосовуються різноманітні форми впливу на учня з метою підвищення його естетичної грамотності та формування системи ціннісних орієнтирів. Особливо важлива роль у цьому належить заняттям з української літератури, предметом яких є мистецтво слова.

Художня література завжди віддзеркалювала гострі проблеми часу, була совістю народу, дзеркалом його історії. На кращих творах літератури підростає покоління формувало свої ідеали. У такому зв'язку звернення до творчості класиків національної літератури, вивчення їх естетичних поглядів є цілком актуальним і своєчасним. Класична українська література є унікальним джерелом духовних цінностей, кореневою системою, яка підживлює дерево сучасної культури. Завдання вчителя-словесника – довести до розуміння школяра, що народ без пам'яті минулого приречений не мати самодостатнього майбутнього.

Прилучення молоді до художніх шедеврів національної

літератури, виховання в підростаючого покоління духовно-естетичних потреб зумовили необхідність перегляду змісту шкільної літературної освіти. Новий підхід до вивчення української літератури потребував повернення із "забуття" ряду талановитих постатей, одною з яких був Борис Дмитрович Грінченко. Вивчення малої прози письменника сприяє розвитку естетичних смаків школярів, формує духовну свідомість, громадянськість. Прозаїк значну увагу приділяв проблемам формування національної самосвідомості, усвідомлення національної самобутності українського народу. Герої багатьох оповідань наділені відчуттям відданості своїй батьківщині ("Олеся", "Байда", "Як я вмер" та ін.). Особистість, яка втратила відчуття національної гідності, наділяється письменником атрибутом надщербності і розглядається як ознака бездуховності. У цьому плані на увагу заслуговують авторські роздуми над явищем національної зради, її природи та наслідків. В оповіданні "Байда" через авторську оповідь передається психологічний стан персонажа, що усвідомлює себе зрадником і потерпає від страшних душевних тортур через власну моральну нестійкість. "Той, що про його пісню співають", - мук не злякався, а він? Він проміняв усе за якусь тисячу рублів щорічної плати... Зрадник! - І стогнання вихопилося крізь зіплені зуби. Що йому тепер почати? Зрадника рідний край не прийме. Він не може належати до чужого краю, а свій не може його прийняти. Що ж він таке? Де він існує? Він не існує, він уже вмер"[1, 258]. Автор піддає осуду відступництво, а правдивість, щирість подає як позитивні риси в парадигмі національних моральних цінностей людини.

Важливим є той факт, що ідеалом людини національно свідомої є ватажок козацького війська Байда. В історичному минулому закладений один із проявів духовності українців. Байді притаманні такі риси характеру: хоробрість; любов до рідної землі; людей; вірність своїй батьківщині; справедливість та нескореність. Це, за словами автора, "був героя образ, з тих героїв, що світять ясным світлом з далекого темного минулого на сьогочасність і підносять дух угору" [1, 256].

Розвиток духовності, безперечно, включає в себе і

патріотичне виховання, розуміння патріотизму як національного самоусвідомлення, гордості за свою батьківщину. У цьому аспекті великі можливості містять твори Б.Д.Грінченка. Одухотворений ідеєю звільнення рідного народу від чужинського гніту, письменник малює героїчні образи маленьких українців в оповіданні "Олеся", що рясніє образами волелюбних і сильних особистостей / Михайлик, Олеся/. У творі виразно звучить прагматизм народної долі протягом усєї історії існування українців. У центрі уваги автора перебуває національна ідея, а почуття патріотизму постає як визначальна ознака духовності персонажа.

При вивченні художніх творів доцільно звернути увагу учнів на ситуації, що носять характер морального конфлікту, допомогти визначити мотиви поведінки персонажів. Невичерпні можливості виховання у школярів людяності, благородства, доброти, милосердя закладені в роботі над творами на морально-етичні теми. Є.А.Пасічник стверджує, що "у старших класах великою популярністю користуються художні твори, в яких ставляться важливі моральні проблеми людського буття, психологічно осмислюються стосунки людини з суспільством, порушують питання про моральні норми" [3, 68]. Слід зазначити, що проблеми людської моралі постають об'єктом тривалих роздумів письменника. Автор ставить перед собою й уявним читачем питання: "Від чого залежить національне самоусвідомлення особистості?", "Як сформувати у дитини почуття гордості за свою Батьківщину?", "Які причини бездуховності особистості?", "Що породжує бездуховність у суспільстві?", - і намагається дати відповідь на них, звертаючи основну увагу на душевний стан персонажів, їх переживання, роздуми, взаємини, які психологічно мотивує /"Дядько Тимоха", "Болотяна квітка", "Сам собі пан", "Дзвоник", "Серед чужих людей", "Хата" та ін./.

Оскільки виховна робота в школі підпорядковується завданням формування національно свідомого, духовно багатого громадянина, вчитель-словесник на прикладах літературних взірців для наслідування має виховувати людину зі стійким характером, сильною волею, особистістю, зорієнтовану на творчу діяльність.

Основою художнього світогляду Б.Грінченка є утвердження у творах глибокої віри в перемогу правди, добра й моральної краси людини над бездуховністю, що панує у сучасному автору суспільстві. Герої таких оповідань, як "Непокірний", "Як я вмер", "Болотяна квітка" та ін. присвячують своє життя служінню рідному краю. Як заклик до усвідомлення людського призначення звучать слова головного героя оповідання "Болотняна квітка" Гориновича: "А жити треба серед людей. Щоб боротись і працювати. Боротись за кращі, ясніші ідеали, ніж ті, які панують серед людей. Працювати, щоб побачити ліпші, ясніші дні" [1, 301]. І далі: "В цьому житті, без цього тільки сіреньке існування без мети. Тільки висока мета робить життя розумним і щасливим" [1, 303].

Провідним засобом формування духовності особистості Б.Д.Грінченко вважав виховання рідною мовою. Палкий патріот національного виховання, письменник закликав вивчати рідну мову і в жодному разі не допускати заміни її чужою мовою. Проблему перспективи української нації в умовах "загальної русифікації" поставлено в оповіданні "Дзвоник", в якому письменник відобразив злам особистості, втрату розумових здібностей дівчиною під час навчання "незрозумілою" мовою. "А тут... тут вона була нерозумна, бо ніяк не розуміла тих слів, "що в книзі пописано" [1, 433]". Автор акцентує на метаморфозах тогочасної культурної політики в Україні, коли дитина, яка звикла розмовляти рідною українською мовою, не може досягнути російськомовне навчання, пристосуватися до "системи". Отже, проблеми нації та особистості у творі переплітаються: по-справжньому особистістю не можна стати без свого національного самоусвідомлення, а це самоусвідомлення не з'являється на чужому національному ґрунті, оскільки породжує паталогічне відчуття своєї вторинності. У такий спосіб письменник застерігав від можливих наслідків "русифікації", прагнув осмислити антигуманну дійсність глибше й правдивіше як національну трагедію, що призвела до знецінення власних надбань, падіння моралі, втрати споконвічних цінностей та зниження культурного рівня. Вказуючи на існуючі потворні явища,

Б. Грінченко намагається пояснити протиріччя реального життя, прагне вирішити їх на користь відновлення втраченої психологічної, морально-етичної та соціальної гармонії, що була, на думку автора, у далекому історичному минулому України ("Байда").

Ще одне підтвердження тому, що, на думку письменника, духове багатство людини залежить і від оточуючого середовища знаходимо у його книзі "Перед широким світом": "Коли ми хочемо і навіть дбаємо про те, щоб робітник перестав бути живою машиною, а зробився людиною з усією повною нормального фізичного й духовного життя; коли ми хочемо, щоб засипалась безодня між паном та мужиком, то як же ми можемо погоститися з тим порядком, при якому се сяєво вищого психічного життя призначене тільки невеличкій купці людей" [2, 6].

Процес виховання підростаючого покоління, боротьба з бездуховністю неможливі без використання творів художньої літератури, оскільки в них наявний цілий комплекс морально-етичних проблем: усвідомлення власного походження і національних витоків, принципів життя, норм моралі, бездуховності у суспільстві.

Література:

1. Грінченко Б.Д. Твори в 2-х т.-Т.1: Поетичні твори, оповідання, повісті.-К.: Наукова думка, 1990. – 640 с.
2. Грінченко Б.Д. Перед широким світом. - К.: 1907. – 320 с.
3. Пасічник Є.А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах. – К.: Ленвіт, 2000. – 384 с.
4. Беспалько В.П. Структурні педагогічні технології. – М. – 1989. – 192 с.

ВИХОВНІ ФУНКЦІЇ МОЛОДІЖНОЇ МУЗИЧНОЇ СУБКУЛЬТУРИ В СТАНОВЛЕННІ ДУХОВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКА

Викладені певні роз'яснення поняття "молодіжної субкультура", розглянуті причини виникнення, її компоненти та специфічні особливості. Виділені виховні функції молодіжної музичної субкультури в становленні духовності старшокласників.

The definite explanation of the conception of subculture have been exposed, the causes of its origin, its components and its specific peculiarities have been considered. The educational functions of musical subculture of youth for forming of senior pupil's spirituality have been done.

Сучасні засоби навчання, як і сучасна технологія та образ життя, принципово несумісні з авторитарними методами виховання підростаючого покоління, вони потребують рівності, демократії й свободи. Різноманітні труднощі, що зазнають педагоги при вихованні юнацтва, – закономірний і неминучий наслідок науково-технічної революції. Ні підправити, ні покращити авторитарний стиль життя та виховання не можна. Нове суспільство потребує нової системи соціалізації й виховання, що мають на увазі формування духовно розвиненої, самостійної, творчої особистості.

Природньо, виникає ряд питань, котрі стосуються реальних можливостей старшокласників справитися з тією самостійністю й відповідальністю, котру намагаються надати їм представники старшого покоління. Необхідно бути впевненими, що юнацький вік передбачає наявність психологічної основи, що сприяє сприйняттю та закріпленню даних якостей особистості.

Головне психологічне набуття ранньої юності, на думку психологів, – відкриття свого внутрішнього світу [1,3,11].

Отримуючи здібність поринати в себе, в свої переживання, юнак знову відкриває цілий світ нових емоцій, красоти природи, звуки музики. Саме в цей момент стає актуальною проблема самоідентифікації, вирішення якої потрібно бачити в динамічному формуванні самосвідомості, свого внутрішнього "Я", у безперервному духовному вихованні й самовихованні.

Відкриття свого внутрішнього світу часто зупиняє увагу юнака тільки на власних переживаннях, особистих проблемах. Характерне для ранньої юності почуття самотності або ж страху самотності підводить нас до питання про характер спілкування старшокласників, розгляду його особливостей.

Психологічні функції спілкування однолітків юнацького віку виокремив й обґрунтував російський психолог І. С. Кон. Він визначає спілкування з однолітками як:

- найважливіший специфічний канал інформації;
- специфічний вид міжособистісних стосунків;
- специфічний вид емоційного контакту [3].

"Типова риса підліткових та юнацьких груп – надзвичайно висока конформність, – пише І. С. Кон. – Несамовито відстоюючи свою незалежність від старших, підлітки найчастіше абсолютно некритично ставляться до думок власне групи та її лідерів. Незміцніле, диффузне "Я" потребує сильного "Ми", котре, в свою чергу, стверджується в протилежність якимось "Вони". Причому все це повинно бути грубо й зримо" [4].

Пристрасне бажання бути "як всі" (а "всі" – це винятково "свої") розповсюджується і на одяг, і на естетичні смаки, і на стиль поведінки.

Таким чином, визначення характеру юнацького спілкування призводить нас до проблеми культури, що споживають та створюють юнаки.

Питання це має дві сторони. По-перше, юнацтво так або інакше сприймає й засвоює культуру, створену минулими поколіннями, виступаючи у ролі її споживача. По-друге, кожне покоління молоді створює дещо нове, своє та має свою власну вікову субкультуру.

Поняття "субкультура" найбільш глибоко розглядає наука

соціологія. Її ведучі вчені вважають, що культура деяких демографічних і професійних груп (наприклад, молоді вчених, моряків дальнього плавання), хоча й не протистоять цілісній національній культурі, але має все ж таки суттєві особливості. Молодь, удосконалюючи власну субкультуру, зокрема, створює свою жаргонну мову, моди, музику, моральний клімат – багатшу в деяких відношеннях, ніж культура дорослих. Її особливості пояснюються, з одного боку, надміром життєвої енергії, багатством уяви у молоді, а з іншого – відсутністю в неї економічної та соціальної самостійності [5].

Однак, юнацька субкультура не є чимось незалежним, цільним та закінченим. Її зміст завжди похідний від культури дорослих та більшою частиною вторинний по відношенню до неї. Вона досить неоднорідна, включає в себе багато різних, інколи навіть ворожих течій. Крім того, як і всі юнацькі властивості, вона швидкоплинна та мінлива. Та все одно вона соціально й психологічно реальна і має ряд постійних компонентів: специфічний набір цінностей і норм поведінки; окремі смаки, форми одягу й зовнішнього вигляду; почуття групової спільності й солідарності; характерні манери поведінки, ритуали спілкування.

Вчені, що займаються проблемою становлення й розвитку молодіжної субкультури, прийшли до висновку, що найяскравіше її суттєві особливості виражаються в музичній культурі, котру створює і споживає молодь, тобто в музичній субкультурі молодого покоління [3, 5, 10].

Деякі автори підкреслюють, що субкультура, в тому числі й музична, виникає в юнацькому середовищі як результат протесту молоді проти консервативної культури дорослих. Американський музичний критик Мілдред Холл пише: “Пісні та їх записи стали бойовим закликком покоління, покоління яро протестуючих молодих людей, котрі бажають мати свій голос при вирішенні питань про те, як їм жити...” [10]. Звідси головним мотивом діяльності молоді щодо створенню субкультури вважають прагнення до самовираження й творчості, до самостійності в культурно-суспільному житті.

Завдяки експресивності й зв'язку з рухом і ритмом музика краще, ніж щось інше, дозволяє підлітку і юнаку оформити та виразити свої емоції, хвилюючі переживання, котрі неможна виразити словами.

На відміну від читання, котре вимагає усамітнення й концентрованості в собі, сприйняття музики може бути як індивідуальним, так і груповим. Створюючи загальний настрій, музика є важливим засобом міжособистісної комунікації. В поєднанні з танцем або співом музика стає не тільки фоном, а й важливим компонентом юнацького спілкування.

В найбільшій мірі це відноситься до найсуперечливішої з точки зору естетики і в той же час найпопулярнішої серед молоді біт-музики (під цим музичним стилем ми розуміємо сукупність жанрових ознак поп- та рок-музики).

Спроби відмахнутися від біт-музики, пояснюючи її популярність тільки естетичною незрілістю молоді, рівно як і механічне протиставлення біта класиці, не витримують серйозної критики.

Одна з особливостей біт-музики – це бажання виділити естетичне з простих предметів повсякденного побуту, створити мистецтво шляхом інтенсифікації простих музичних стереотипів. Музика, що виконується біт-групами, якщо брати її в єдності мелодії, гармонії, ритму, тембру, динаміки, зовсім не проста й для непідготовленої людини невідтворювальна. Але окремі елементи її здаються доступними, створюючи у слухача ілюзію, ніби це він сам грає або ж, принаймні, може все це зробити. Простота, стереотипність багатьох музичних текстів також нагадує фольклорну. Це полегшує поширення такої музики.

Інша особливість біта – жажлива, приголомшуюча сила звуку. Посилення звуку і в класичній музиці – один із засобів досягнення емоційного напруження. Сучасні електропідсилювачі приводять до того, що музика сприймається вже не тільки слухом, а й все тіло виступає в ролі резонатора. Це концентрує в музиці все емоційні сили індивіда. Під цю музику неможна відволікатися, розмовляти. Вона огортає слухачів, відмежовує їх від зовнішнього світу, навіює їм почуття взаємозв'язку й

причетності та відчуття, що звук іде звідусіль і що створює його не тільки оркестр, але й всі присутні в залі.

Це проблема не тільки рок-концертів, а й дискотек, і навіть домашнього прослуховування музики. Винити в цьому рок-музику не має сенсу, бо ж музичний стиль не несе відповідальності за відсутність у аудиторії елементарної культури сприйняття музики.

А. Попов, доктор психологічних наук, розглядає деінде інший аспект поданої проблеми. Він вважає, що більш за все питань щодо року виникає у зв'язку з дитячим та підлітковим алкоголізмом, наркоманією й злочинністю, а також загальним станом освіти в середніх навчальних закладах.

Як показали дослідження, що були проведени в Білоруському державному університеті Л. Новицькою і В. Дубовик, навчання за принципом "повторення – мати навчання" приводить біоелектричну активність мозку до стану, схожого з тим, котрий виникає після прослуховування року. А. Попов розглядає в цьому дещо більше, ніж звичайний збіг – невірним навчанням створюється сприятлива основа для рок-музики. Не розвиваючи всі складові психіки, вона руйнує цілісність ритмічних процесів в організмі. За професором Б. Алякринським, неузгодження ритмів визиває стрес. Його створює і велика голосність рок-музики. Додатковим стресором є й відповідність ритмів рока сексу та насильству. Таким чином, рок визиває стрес багатьма шляхами. Організм у боротьбі з ним виробляє природні наркотичні речовини, коли цих антистресантів не вистачає, звертаються до паління, використання алкоголю та інших наркотиків. "Ось чому можна думати, що за захопленням роком котяться хвилі підліткового алкоголізму, наркоманії і токсикоманії", – стверджує А. Попов [7].

"З психологічної точки зору рок-концерт – досить цікаве явище, – пише психолог О. В. Толстих, який намагається подивитися на проблему захоплення рок-музикою з іншого боку. Зверніть увагу на форсовану силу звука – це не випадково. При її зменшенні просто губиться своєрідна видовищна аура концерту, оскільки сила звуку разрахована не на слабкі можливості

барабанных перетинок, а на такий масивний резонатор, як тіло людини” [8].

Відбувається так тому, що задача не в тому, щоб заставити людину замислитися або зконцентруватися, а навпаки – вивести його зі стану зконцентрованості на собі, заставити відчувати і діяти в унісон зі всією аудиторією.

“На щастя, ці юнаки на рок-концерті не божевільні. Як і глядачі цирка або болільники на трибуні. Вони трохи самотні, їм трохи не вистачає відчуття ліктя, належності до суб’єктивно щирої для них спільності. На концерті ж вони розчиняються в аудиторії, в стихійно створеній спільності “ми – любителі рока”. А оскільки всі поводяться однаково: трясуть “козами”, колір і світло нівелюють індивідуальні відмінності, виникає спільність рухів, а все це веде до відчуття єдності тих, хто зібрався в аудиторії. Так вони відчувають емоційний комфорт, контакт один з одним, свою захищеність перед обличчям складного світу”, – вважає О. В. Толстих [8].

Спираючись на заключення вчених-психологів про дві тенденції юнацького віку: до відокремлення й до ототожнення з собою подібними, зазначимо, що видовишне мистецтво сприятливо співдіє з другою. Немає нічого негативного в тому, щоб об’єднувати людей, знімати нервові напруження, просто розважати. Інша справа, що дана стихія не вичерпує всієї глибини людського існування. Більше того, вона опирається її самозаглибленню, спробі шукати опору в цьому світі не тільки у зовнішніх зв’язках, але й всередині свого духовного світу. “Сказати “рок – це погано” – невірно. Тільки рок – дійсно погано” [8].

Загальновідомий конфлікт, що стосується протилежності музично-естетичних смаків представників різних поколінь, начіпає кожне нове покоління без винятку. Молодіжній музичній субкультурі дорослі протиставляють класичні взірці “серйозної” музики, тим самим не бажаючи зрозуміти мотивів вибору юнаків. Молоді люди, в свою чергу, захищають свій вибір і не бажають сприймати складну, на їх думку, класичну музику, котру пропонують дорослі.

“Найбільш правильний вихід із такого становища – ґрунтовне знайомство з контрарґументами противника, коли один пізнає естрадну музику, інший – класичну. Тоді, скоріш за все, перестане існувати альтернатива: музика класична “серйозна” або музика сучасна, “легка”. Тоді музика буде поділена на гарну і погану”, – пише В. Пекеліс [6].

Цю думку висловлювали в різний час відомі музиканти та критики, композитори. Так, Л. О. Утьосов, що творив у джазовому стилі в період критичного ставлення багатьох до цієї музики, писав: “Настав час вже відмовитися від протиставлення серйозної музики легкій... Наші музикознавці схильні швидше вважати, що якщо вони критикують все в області легкої музики, то вони допомагають формуванню гарних смаків. Невірна концепція! Боротися треба не заборонаю цієї музики. Заборона небезпечна. Вона створює “заборонний плід” і породжує ще більшу зацікавленість”. Й продовжує цю думку своїм баченням вирішення проблеми, вважаючи що необхідно “боротися не за превалювання гарної музики, створювати гарну легку музику, бо ж легка музика теж формує й виховує музичні смаки” [9].

Видатний музичний діяч і педагог Д. Б. Кабалевський пише: “...інтерес підлітків і молоді до легкої, розважальної, особливо танцювальної, музики – явище саме по собі таке природне, що робити із нього проблему дорівнює тому, щоб перетворити в проблему саму молодість” [2]. Питання, на наш погляд, полягає в тому, яким чином розважальну молодіжну музику можна використовувати в виховному процесі, не вступаючи в конфлікт з вихованцями відносно їх музичних смаків.

Відомо, що компетентність в питаннях сучасної музики для старшокласників надзвичайно важлива. Знання популярних ансамблів, співаків та їх репертуару, володіння новими записами тощо стало одним із засобів завоювання престижу у однолітків, а відсутність таких знань сприймається як відсталість. Враховуючи відому конформність юнацьких груп, ця мода сприяє нівелюванню художніх смаків, часто на досить низькому рівні. Все це зштовхує вихователя з багатьма проблемами, не

тільки естетичними, а й моральними, правовими тощо.

В той же час необхідно відмітити, що зрозуміти психологічні функції юнацької музики не значить обов'язково прийняти її. В молодіжних захопленнях багато наносного, потворного. Сірі, пусті тексти не стають кращими від того, що їх виконують у супроводі музики. Зловживання звучанням електроінструментів завдає серйозного неспокою оточуючим. Крім того, звичка до звукових перенавантажень негативно впливає на слух і нервову систему слухачів. І зовсім вже ніяк неможна прийняти “емоційне розкріпачення”, котре виливається в розгнuzдані акти вандалізму.

Тут, як і з іншими молодіжними модами, заборони й обмежування не можуть замінити головного – систематичного виховання у молоді високого естетичного смаку.

Таким чином, беручи до уваги весь вищевикладений матеріал, можна виділити наступні виховні функції молодіжної музичної субкультури, знання яких необхідне вихователю в процесі формування й коректування багатьох особистісних якостей вихованців:

– захоплення рок-музикою має пізнавальний характер, котрий має на увазі розвиток пам'яті, формування емоційної сприйнятливості, елементарних навичок слухання музики, розширення кругозору, вміння оформлювати свої почуття й думки в слова для того, щоб поділитися ними з оточуючими;

– кращі взірці рок-музики формують громадянську позицію, виховують патріотичні й інтернаціональні почуття, нетерпимість до несправедливості, насильства, наштовхують на необхідність зазирнути усередину себе, найти свій сенс життя;

– спілкуючись у тісному колі однолітків, а іноді й людей старших за віком, що поділяють захоплення рок-музикою, юнаки набувають навичок соціального спілкування, вміння розуміти інших та вміння самовиразитися;

– слухання улюбленої музики часто призводить її прихильників до необхідності виражати свої думки й почуття в тому музичному стилі, котрий так захоплює: юнаки пишуть вірші, складають музику, вчаться грати на музичних

інструментах, створюють власні рок-групи тощо. Але навіть якщо захоплення рок-музикою й не приводить до активної творчої діяльності, сам факт слухання музики говорить про співучасть в творчому процесі – саме це має на увазі В. Пекеліс, коли пише: “Слухати музику – значить і самому бути співучасником у творчості” [6].

Все це ще раз підтверджує думку про можливість позитивного впливу музичної субкультури молоді на процес пізнання навколишньої дійсності, самопізнання, самоудосконалення, виявлення й розвитку творчого потенціалу старшокласників.

Література:

1. Выготский Л. С. Педология подростка // Собр. соч. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – 238 с.
2. Кабалевский Д. Воспитание ума и сердца: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1981. – 192 с.
3. Кон И. С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 225 с.
4. Кон И. С. Психология старшеклассника: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1980. – 192 с.
5. Краткий словарь по социологии / Под ред. Д. М. Гвишиани, Н. И. Лапина. – М.: Политиздат, 1989. – 479 с.
6. Пекеліс В. Д. Как найти себя. – М.: Дет. лит., 1985. – 351 с.
7. Попов А. Еще несколько слов о рок-музыке // Политическое образование. – 1988. – № 15. – С. 89-90.
8. Толстых А. В. Искусство понимать искусство: Психологический коллаж. – М.: Педагогика, 1990. – 160 с.
9. Утесов Л. С песней по жизни. – М.: Искусство, 1961. – 208 с.
10. Феофанов О. А. Музыка бунта. Очерк о биг-бите. – М.: Дет. лит., 1975. – 112 с.
11. Шпрангер Э. Два вида психологии // Хрестоматия по истории психологии / Под пед. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – С. 286-300.

ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛІВ – ПОЧАТКІВЦІВ ШЛЯХОМ САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Стаття присвячена пошуку педагогічних умов, які забезпечують результативність процесу вдосконалення педагогічного професіоналізму під час самостійної діяльності. У статті розкрито особливості самоосвіти вчителів.

The article is devoted to the pedagogical conditions which provide effective results of pedagogical professionalism improvement. The peculiarities of pedagogical selftraining have been shown in this article.

Розв'язання проблеми формування творчої особистості вчителя, здібного вирішувати найскладніші завдання навчально – виховного процесу в середній загально – освітній школі, можливе в процесі його самоосвітньої діяльності.

Аналіз психолого – педагогічної літератури з проблеми дає підстави стверджувати, що ця проблема привертала увагу багатьох зарубіжних і вітчизняних науковців Ю.К.Бабанського, Н.В.Кузьміну, О.І.Піскунова, В.О.Сухомлинського, В.О.Сластьоніна. Теоретичні аспекти самоосвіти знайшли відображення в працях А.К. Громцева, Ю.М.Кулюткіна, М.М.Заборщикової. Самоосвіта розглядається, як цілеспрямований, планомірний, безперервний процес самостійної роботи педагога по підвищенню своєї професійної майстерності. Г.С. Сухобська вважає, що самоосвіта завжди спрямована на вдосконалення психолого – педагогічної підготовки вчителя, поглиблення його знань в області методики викладання предмету.

В останній час велика увага приділяється теоретичному обґрунтуванню процесу вдосконалення педагогічного

професіоналізму в процесі самоосвіти. Аналіз запропонованих планів із самоосвіти вчителів показав, що в них основний акцент падає на озброєння молодих учителів додатковими знаннями і мало уваги приділяється розвитку мотиваційної сфери учителя й його потреб у додаткових професіональних знаннях і вміннях. адміністрація школи, під час керівництва процесом самоосвіти молодих учителів, недооцінює диференційований підхід до кожного вчителя – початківця, а головне недостатньо прагне, щоб зорінтувати молодих учителів на подальшу професійну освіту.

В процесі формуючого експерименту ми намагалися розв'язати наступні завдання:

– Сформувати інтерес у молодих учителів до підвищення теоретичного і практичного рівня;

– Продовжити роботу над реалізацією мотивів, мотивуванням дій або прийнятого рішення, щоб мотиви завжди були усвідомлені, зрозумілі і пояснені самим суб'єктом або іншими людьми;

– Працювати над формуванням соціальної установи молодих учителів під час спілкування.

– Продовжити роботу по вивченню передового педагогічного досвіду кращих учителів і педагогічних колективів України з активними формами і методами навчально – виховної роботи;

– Вдосконалювати навички і вміння працювати з психологічно – педагогічною, спеціальною, методичною літературою;

– Розвивати вміння вчителів – початківців планувати роботу;

– Навчити вчителів у процесі самоосвіти встановлювати зв'язки між теоретичними знаннями, набутими самостійно у процесі вивчення психологічно-педагогічної, методичної літератури та практичною діяльністю;

– Активізувати теоретичні знання і вміння молодих учителів, озброїти їх вміннями переводити загальнопедагогічні і методичні закономірності на мову

практичних дій, орієнтувати на подальшу професіональну освіту;

- Надати допомогу вчителям-початківцям в підборі літератури з питань роботи з батьками, з питань орієнтації і проведення виховної роботи з дітьми.

Аналіз цієї програми свідчить про те, що в ній функції самоосвіти зведені до подальшого поповнення теоретичних знань, вдосконалення практичних умінь і навичок молодих учителів. Крім того, велику увагу було приділено оволодінню учителями - початківцями професіонально - значущими вміннями і наявності елементарних умінь саморегуляції поведінки.

Формування педагога - професіонала в процесі самоосвіти це не стихійний процес, його результативність визначається цілеспрямованістю, систематичністю і послідовністю виховних впливів школи і вузу по реалізації конкретних заходів, спрямованих на становлення професіональної позиції, індивідуального стилю діяльності, професіонального характеру молодого вчителя під час самоосвіти.

Ми вважаємо, що запорукою ефективності процесу професіональної підготовки молодих учителів є здійснення систематичного і комплексного підходу до розв'язання задач процесу професіональної підготовки педагогічних кадрів.

Системний підхід пов'язаний із необхідністю проникнення в суть закономірностей виховання і формування вчителя, а це передбачає в свою чергу злагодженість сумісних дій колективу, який складається зі шкільних методистів і вузівських викладачів. У нашій дослідній роботі ми чітко розподілили функціональні обов'язки між представниками обох ланок процесу взаємодії школи і вузу по вдосконаленню професіоналізму молодих учителів. Викладачі вузу постійно консультували адміністрацію, методичну службу з питань інновацій в освіті, з проблем психології і педагогіки, творчості, надавали допомогу у складанні тематики курсових робіт, рефератів, проводили заняття із спецкурсів у школі педагогічного професіоналізму; шкільні методисти займалися в основному розв'язанням організаційних питань, питаннями створення атмосфери творчості, сприятливого

психологічного клімату в сумісному колективі, проблеми постійного пошуку в усіх сферах, що мають відношення до формування особистості вчителя – професіонала з урахуванням диференційованого і індивідуального підходів.

Реалізація комплексного підходу до розв'язання поставлених задач дає можливість визначити можливості різноманітних форм, методів, засобів, інтеграцію науки у розв'язанні задач вдосконалення педагогічного професіоналізму вчителів – початківців.

У нашій дослідній роботі ми намагалися використати таку організацію занять, проведених сумісними зусиллями школи і вузу, яка б сприяла формуванню умінь і навичок самоосвітньої роботи, молодих учителів.

Готовність учителів – початківців до самоосвіти обов'язково передбачає розвиток у них потреби систематичної роботи над поповненням своїх теоретичних знань в області теорії і методики викладання предмету, над вдосконаленням психологічної – педагогічної підготовки, оптимально використовувати свої педагогічні здібності і особистісні якості для розв'язання професійно – педагогічних задач. По – справжньому освідчений учитель – це той, хто відчуває потребу й вміє постійно поповнювати свої знання, розвиває свої здібності, вільно і всебічно розпоряджається своїми інтелектуальними і фізичними силами, духовним багатством і професійними навичками.

Самоосвіту ми розглядаємо, як важливий шлях формування професійної направленості розумової діяльності молодих фахівців. Широке анкетне визначення показало, що більшість із них відмітили комплекс якостей, які визначають результативність педагогічної діяльності і є показниками педагогічної направленості їх розуму. Серед якостей особливого значення вони надавали вмінню зрозуміти виховання, пояснити учневі не стільки характер його поведінки, стільки наслідки його вчинків, умінню зацікавити учня і залучити його до колективної діяльності класу, здібності розпізнати настрій учня, його почуття, умінню показати вихованцям шляхи реалізації їх інтересів і

прагнень, здібності швидко, відреагувати на ситуацію, яка склалася раптово в класі і вибрати правильний розв'язок її.

Дані спостережень за поведінкою молодих учителів, вчорашніх випусників педвузу в самостійній педагогічній діяльності свідчать про недостатній рівень розвитку цих якостей показників професійної направленості їх розуму. Враховуючи це, в дослідній роботі під час спеціальних занять за допомогою педагогічних задач, педагогічних ігор ми зробили спробу навчити молодих учителів бачити педагогічну задачу, визначити оптимальні способи її розв'язання, звернутися до наукової літератури, щоб відшукати професійно правильний розв'язок. Ми врахували той факт, що педагогічна професія – це не тільки знання з предмету, але і вміння будувати взаємовідносини з дітьми і колегами. Тому дуже важливо, щоб молоді вчителі усвідомили свою позицію під час спілкування і набули елементарних умінь саморегуляції поведінки. Ми провели анкетування, яке включало єдине питання: “Які позиції у спілкуванні є найбільше привабливими з вашої точки зору?”. У результаті опитування 400 чоловік ми одержали наступні ступені популярності позицій (кожний із опитуваних назвав декілька позицій);

–Позицію “інтелектуала” (ерудита, розумну людину, яка постійно прагне одержати нову інформацію, здатну своїми знаннями і рівнем розвитку зацікавити інших) виділили 226 чоловік;

–Позицію “людина душі” (добру, відверту, на яку можна завжди покластися у складних ситуаціях, чесну, порядну людину) – 226 чоловік;

–Позицію “оптиміста” (людину з гумором, яка постійно підбадьорює інших) – 194 чоловіка;

–Позицію “організатора” (людину, яка володіє організаторськими здібностями, яка вміє проявити ініціативу, повести інших за собою) – 109 чоловік;

–Позицію “людина ділова” – (людину, яка прекрасно знає свою справу і не витрачає марно часу на непотрібні розмови, яка цінує час оточуючих) – 101 чоловік.

Як бачимо, серед запропонованих позицій молоді вчителів приваблює більше всього позиція "інтелектуала" і позиція "людина душі". Результати анкетування свідчать про те, що молоді вчителі мають потребу в поповненні своїх знань і тому незаперечно ролі самоосвіти.

Самоосвіта є важливим шляхом духовного збагачення людини, її руху вперед, рівнем її компетентності, так як розвиток людини завжди проходить в процесі її особистісної діяльності, а рушійною силою цього розвитку виступає особиста незадоволеність. Ось чому важливо в перші роки роботи в школі зорієнтувати вчителів на пошуки шляхів удосконалення професіоналізму під час самоосвітньої діяльності.

О.М. Ярошенко

НАСЛІДУВАННЯ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ЧИТАННЮ НОТ З АРКУША

Данная статья рассматривает роль и значение подражания в процессе чтения нот с листа как специфический психологический процесс с определенными закономерностями и стадиями развития. Анализирует результаты наблюдений автора, определяет роль слова преподавателя в процессе чтения нот с листа.

This article investigates the role and importance of imitation in the process of reading musical notation as a specific psychological process with definite mechanisms and stages of its development. The results of the author's observation as well as the teacher's role in the process of reading musical notation are reported.

Практика підготовки музикантів-інструменталістів (у тому числі й піаністів) свідчить, що для даного процесу характерне поступове засвоєння учнями способів і прийомів рухової поведінки за інструментом, у ході оволодіння читанням нот з

аркуша. У зв'язку з цим слід зазначити, що шляхи засвоєння всякого суспільного досвіду досить різноманітні, серед яких одним з найбільш елементарних і найбільш ранніх є *наслідування*. Елементарні форми наслідування можна спостерігати й у тварин, де воно, у принципі, обмежується відтворенням способів поведінки або деякими її умовно рефлекторними модифікаціями. У людини наслідування стало способом засвоєння зовсім нових (що суспільно склалися) форм поведінки, які набувають вирішальної констатуючої ролі в розвитку її моторики.

Видатні вчені (наприклад, Л. С. Виготський, А. В. Запорожець та інші) вбачали у наслідуванні найкоротший шлях оволодіння учнями способами практичної діяльності й спілкування з викладачем і відводили йому неабияку роль у генезисі вищих суто людських психічних функцій. При цьому слід зазначити, що у кожного учня (як і людини взагалі) наслідування формується *індивідуально*. Але для всіх необхідний відповідний термін, щоб утворились ті часові зв'язки між естероцептивними (головним чином, зоровими і слуховими) і кінестетичними подразниками, які надають можливість тим, хто опановує мистецтво читання нот з аркуша, наслідувати дії викладача.

Деякі вчені (наприклад, В. Штерн) вважають, що наслідування виникає із самонаслідування. На нашу ж думку, мотиви, які дають учню перший поштовх до наслідування, мабуть, знаходяться у спілкуванні його з викладачем (у даному випадку по фортепіано), у тому емоціональному контакті, який складається в учня з людьми його оточення. Наш особистий практичний досвід переконав нас у тому, що лише спілкування, сумісна діяльність можуть створювати необхідний ґрунт для розвитку наслідування. Зазначимо, що це досить складний і суперечливий розвиток.

Центральною проблемою наслідування є проблема *образу*, уявлення про дії, які наслідуються, походження наслідуваного образу і його роль у регуляції поведінки суб'єкта наслідування. Це специфічний психічний процес, при якому засвоюються нові

форми поведінки або повторюються старі форми в нових, незвичайних умовах шляхом приведення особистих рухів у відповідність до образу рухів викладача. Так, у результаті дій іншої особи (викладача) в учня складається зразок, образ цих дій, які являють собою своєрідний зразок для наслідування. Разом з тим, образи, які виникають внаслідок наслідування, ще не означають, що сприйняття або уявлена дія одразу ж може бути відтвореною. У ряді випадків зв'язок між зоровими, слуховими і руховими враженнями може виявитись недостатнім, і перші спроби наслідування будуть лише приблизно відповідати образу, який необхідно учню відтворити. Подальше їх удосконалення складає *другу* фазу наслідування – фазу відпрацьовування виконавських реакцій, протягом якої учень шляхом ряду проб доводить свої рухи і відтворює відповідний характер звучання прочитаного нотного тексту до зразка викладача (поки зразок і її подібність в учня не стануть тотожними).

Викладач повинен враховувати той факт, що хоч основні мотиви наслідування лежать частіше за все за його особистісними межами і пов'язані з потребами спілкування і сумісної діяльності учнів з ним, але при цьому і в ньому самому виникають відповідні збуджуючі сили, так що в повному сенсі наслідування представляє собою процес, здатний до самозакріплення. Збіжність дій, які здійснюються в наслідуванні за зразком (у даному випадку з діями викладача), служать для нього своєрідним підкріпленням, подібно тому, як орієнтовно-установчі рухи очей підкріплюються найкращим баченням об'єкта.

У мотиваційному відношенні виявляється подібність процесів наслідування і орієнтовно-дослідницької діяльності, що, мабуть, свідчить про спільність їхньої природи. Так, діяльний етап великих півкуль – найважливіша умова утворення часових зв'язків, так необхідних і в наслідуванні, і в орієнтаційній діяльності.

На більш пізніх ступенях розвитку учня можливість керувати формуванням навичок читання нотних знаків і відтворення прочитаного на клавіатурі (рухових навичок на

основі відповідних слухових уявлень) за допомогою більш досконалих способів зростає. Вона полягає не в механічній детермінації виконавських реакцій учня, а в активізації й організації його орієнтовної діяльності з тим, щоб він зміг скласти правильне уявлення про ті дії, які йому належить виконати, і керуватись ними в своїй поведінці. Цей новий етап в оволодінні рухливими навичками і вміннями знаменується появою *наслідування* і підвищенням його ролі в засвоєнні нового досвіду.

У зв'язку з цим наші спостереження свідчать про наступне:

– отримавши відповідні вказівки викладача про основні прийоми читання нот і відтворення прочитаного за клавіатурою фортепіано, студенти повинні були самостійно вирішувати поставлене завдання і без допомоги оволодівати необхідними навичками;

– у наступних завданнях умови зберігались, але перед кожним заняттям викладач мовчки демонстрував, як необхідно за клавіатурою читати з аркуша задані твори. Наслідуючи дії викладача як зразок, майже всі студенти добре виконали поставлене перед ними завдання.

Аналіз отриманих наслідків показав, що навичка читання нот з аркуша за інструментом формується швидше і легше шляхом наслідування, аніж шляхом самостійних проб, які проводились студентами.

У процесі практичних дій виявлена ще одна закономірність – у студентів молодших курсів переважає рухово-тактильне обстеження ситуації. Чим старші студенти, тим все більшого значення набирає зорове і слухове простежування шляху, необхідного для виконання назначених дій. З віком спостерігається орієнтовне “забігання” вперед, а виконавські реакції, що слідують за ним, йдуть все далі і далі.

З розвитком студентів зростають орієнтовні компоненти дій. Значна частина часу, необхідного для опрацювання навички, використовується на дослідження умов дії, і тільки після цього слідує робочі рухи. Попередня орієнтація при наслідуванні спрямована на стеження за діями викладача. Показ організує

орієнтовні рухи очей і слухові уявлення. Викладач, здійснюючи послідовно ряд дій, ніби веде за ними зір і слухові уявлення студентів у потрібному напрямку. У результаті зоровий і слуховий образи, зовнішня картина рухів, які повинні бути виконані, складаються у студентів до того, як вони почують їхнє практичне здійснення. Виникнення наслідуваного образу поставленого завдання завдяки зорово-рухливо-слуховим зв'язкам, що склалися раніше, одразу активізує рухові реакції, які в більшій або меншій мірі відповідають запропонованим зразкам, але в багатьох випадках ця відповідність спочатку далеко неповна, і та внутрішня пропріоцептивна картина рухів учнів потребує подальшого уточнення.

Якщо при звичайному навчанні шляхом проб і помилок закріплюються вірні і гальмуються помилкові реакції внаслідок досягнення або недосягнення практичного ефекту, отримання або неотримання ділового підкріплення, то при наслідуванні цей процес здійснюється інакше. Адекватні рухи відбираються, а неадекватні відсіваються шляхом порівняння їх з образом, який у студента вже сформувався. Сформований на основі наочного показу образ (зоровий і слуховий) суттєво впливає на наступну поведінку, яка набирає більш органічного і цілеспрямованого характеру.

Але прийом наслідування має і деякі негативні сторони. Перш за все, вони пов'язані зі своєрідним змістом наслідуваного образу. У ньому відображаються у своїй більшості властивості відтворених дій і в меншій мірі предметні умови їх здійснення. Навички, що сформувались шляхом наслідування, через обмеженість змісту образів, що лежать у їх основі, складніше узагальнюються і переносяться в нові умови порівняно з тими, які були опрацьовані з допомогою самостійних проб.

Ті обставини, у силу яких при наслідуванні студентам ніби нав'язується головний образ дій, містять у собі й сильні, і слабкі сторони. З допомогою наслідування учень швидше, ніж шляхом самостійних проб, оволодіває необхідними навичками, але орієнтовна основа їх дещо звужена за рахунок недостатнього відображення предметних умов дій. Але при відповідній

методиці організації навчання обмеженість результатів наслідування в певній мірі можна подолати, якщо в навчанні окрім демонстрації необхідних дій спеціально буде організована орієнтовно-дослідна діяльність студентів, а увага зосереджена на предметних орієнтирах шляху.

Певну роль у роботі зі студентами з проблеми, яка розглядається, відіграє слово викладача. На заняттях по формуванню навичок читання нотного тексту з аркуша при показі й словесних орієнтирах викладача вони формуються більш цілісно і вимагають меншої кількості вправ, а також супроводжуються меншою кількістю помилок, ніж при безпосередньому показі.

Зі зростанням вікових особливостей студентів роль слова в засвоєнні навичок шляхом наслідування зростає. Це тягне за собою підвищення ефективності наслідування, що пов'язане зі змінами змісту і структури наслідуваного образу. Словесні вказівки на предметні умови дії сприяють подоланню обмежень образу, збагачують його зміст. Зростання участі слова в орієнтовно-дослідницькій діяльності надає наслідуванню більш узагальненого характеру, полегшує перенесення засвоєної навички в нові, змінені умови.

При вирішенні складних завдань слово вже на ранніх ступенях навчання відіграє суттєву роль у переносі засвоєного досвіду. Словесні вказівки викладача організують орієнтацію студента, спрямовують його увагу не тільки на ті дії, які демонструються безпосередньо в даний час, але і на предметні умови їх здійснення.

Разом з тим слід відзначити, що друга сигнальна система в генезисі наслідування відіграє складну і суперечливу роль. З одного боку, підключення слова, як уже відзначалось вище, розширює можливості наслідування, приводить до виникнення його вищих узагальнених форм, а з іншого, мова руйнує наслідування, привносить до нього непритаманні йому риси, створює передумови для переходу до нових, більш досконалих форм засвоєння чужого досвіду.

Наслідування займає ніби проміжне місце між більш

простими способами засвоєння чужого досвіду, які здійснюються без посередництва наслідуваного образу, і більш високими формами засвоєння, що базуються на узагальнених словесних образах. Слово, яке спочатку слідує за процесом наслідування, фіксує його результат, потім починає його суттєво змінювати, надаючи узагальненого і свідомого характеру.

Література:

1. Анохин П.К. Методологический анализ узловых проблем условного рефлекса. – М.: АМН СССР, 1962.
2. Быков К.М., Пшоник А.Т. О природе условного рефлекса. // Физиологический журнал СССР, XXXV, 1949. - №5.
3. М'ясоїд А.А. Постмодернізм у психології і психологічне пояснення розвитку. // Педагогіка і психологія, - К.: Педагогічна думка, 2001. - №1.
4. Рубинштейн С.Л. Принцип детерминизма и психологическая теория мышления. / В кн.: Психологическая наука в СССР, – М.: 1959, т.1.
5. Шульга Л.А. До питання про сутність методу переконування в навчально-виховній роботі школи. // Педагогіка і психологія. - К.: «Педагогічна думка», 2001. - №1.

І.В.Іванченко

РОБОТА НАД ВОКАЛЬНИМИ ТВОРАМИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УЧНІВ

Майбутній вчитель повинен стати висококваліфікованим та ініціативним фахівцем, який володіє усіма прийомами та методами роботи у підборі вокального репертуару та інтерпретації творів.

У процесі навчання педагог повинен на позитивних прикладах виховувати студента, формувати його особистість, людські якості.

A future teacher must become highly skilled specialist with initiative. He must hold all methods of work in selection of vocal repertoire and composition's interpretation.

In the process of education a teacher must upbringing a student by positive examples, form his personality.

На початковому етапі навчання необхідно, щоб студент розумів, що тільки праця допоможе досягти значних успіхів. Поступово, на кожному уроці, вчитель повинен ставити перед учнем нові завдання, але принципи виховання співаків залишаються незмінними, вони ґрунтуються на єдності художньо-виконавського та технічного розвитку учня.

При першому знайомстві з твором присутні і синтез, і аналіз, які збагачують один одного: спочатку синтез, тобто сприйняття твору в його цілісності, єдності, а потім і аналіз зв'язку його частин. Необхідно добре проаналізувати твір, щоб усі елементи його були зрозумілі учню. Учені під керівництвом учителя повинні засвоїти вокальну партію.

В процесі роботи необхідно зупинитись на окремих ритмічних та мелодичних труднощах, проаналізувати партію фортепіано і тільки тоді, коли твір засвоєний, коли мелодія інтонується внутрішнім слухом, починати її співати звуком середньої сили. Необхідно тренувати пам'ять учнів, як і всі інші компоненти музичного виконання; користуватись усіма її видами: вмикати при навчанні твору зорову пам'ять, слухову, а також моторну.

При роботі над вокальним репертуаром одночасно з принципами звукоутворення учням необхідно розуміти, що голос – це засіб відтворення музики та тексту.

Головним завданням педагога є виявлення індивідуальності учнів та розвитку яскравості їх особистості. Треба наполегливо працювати з учнями, проявляти педагогічну майстерність, знаходити нове в інтерпретації, більш близьке до творчої індивідуальності та характеру вокальних даних учнів.

Вокально-педагогічний репертуар учням необхідно підбирати таким чином, щоб з самого початку навчання

відпрацьовувати у них відповідний художній смак та розвивати, крім голосових, загальні музично-виконавські дані : слух, ритм, музикальність, емоційність, всебічно підвищувати їх вокальну культуру.

Репертуар, який входить до робочих програм, повинен складатися вчителем залежно від індивідуальних даних, специфічних здібностей учнів та особливостей їх голосу .

Вокальний репертуар повинен добиратися з урахуванням росту вокальної та художньо-виконавської зрілості учнів, також необхідно звернути увагу на те, щоб твори завжди були доступні у вокально-технічному та музично-художньому відношенні, головне благотворно впливаючи на розвиток голосових даних, музичних здібностей, вокальної культури та виконавської майстерності на кожному етапі навчання співаків.

Використання непосильного репертуару учнями може привести до негативних наслідків у роботі.

По-перше, у звукоутворенні - сиплості голосу в разі зловживання вокальним репертуаром, що вимагає значної сили звучання голосу чи творами з високою та низькою теситурою.

По-друге, моральної подавленості учнів, травми, викликані творчими невдачами на перших кроках навчання, у зв'язку з труднощами, які виникають у процесі роботи над твором. Ці негативні чинники можуть привести до різного роду захворювань.

Педагогу слід диференційовано підходити до кожного учня, враховуючи його голосові можливості, техніку, музичні здібності, тембр і тільки після відповідного аналізу підбирати вокальний репертуар для більш успішного розвитку процесу навчання .

Необхідно пам'ятати про те, що додаткове повторення однотипних завдань губить зацікавленість учнів до роботи над вокальними творами. Кожен викладач повинен зважати на загальний дидактичний принцип дії від простого та доступного до більш складних завдань.

Як педагогічний прийом в роботі, щоб зацікавити учнів, а також для перевірки можливостей співаків, іноді допустимо

розучування з ними творів більш складних (без включення їх до програми репертуару), при цьому треба звертати увагу на те, щоб ці твори цікавили учнів та були доступні, враховуючи можливості голосового апарату кожного учня. Під час розучування цих творів педагог буде мати додаткову можливість виявити недоліки голосоутворення, голосоведення учнів, які в свою чергу підкажуть педагогу на що треба звернути увагу, над чим працювати.

Слід зазначити, що доступні вокальні твори не завжди можуть вказати характерні недоліки у співі учнів. Використання цього прийому вимагає відповідного педагогічного досвіду від викладача. Цей метод рекомендується застосовувати вміло та обережно.

Педагог у роботі з учнями повинен обходити малохудожні, примітивні твори.

Підбір репертуару повинен сприяти всебічному розвитку особистості учнів.

Виховувати учнів необхідно на творах високохудожніх та змістовних. До них належать найкращі зразки української та російської класичної вокальної літератури – твори М.Лисенка, Я.Степового, А.Кос-Анатольського, М.Глінки, О.Даргомижського, П.Майбороди, М.Римського-Корсакова, М.Мусоргського, А.Бородіна, П.Чайковського, С.Рахманінова, А.Рубінштейна, до кращих творів західноєвропейської класичної літератури можна віднести вокальну творчість Й.Баха, Г.Генделя, Й.Гайдна, К.Глюка, Р.Шуберта, В.Моцарта, Л.Бетховена, Р.Шумана, Ф.Шопена, Р.Вагнера, Л.Деліба.

Таким чином, завдання педагога при укладанні навчальної програми полягає в тому, щоб підібрати зручний вокальний репертуар на відповідній стадії розвитку учнів.

На початковому етапі навчання, коли голоси учнів у фізичному відношенні недостатньо розвинені, їм не прищеплені основи правильного звукоутворення, звуковедення та навичок правильного дихання, рекомендується використовувати вокально-педагогічний репертуар з обмеженим діапазоном (не більш однієї повної октави), роботу слід вести в середній

теситурі голосу, яка не вимагає великої виконавської майстерності.

Особливу увагу слід приділяти співу вокальних вправ та вокалізів М.Глінки, О.Варламова, О.Гречанінова, М.Соколовського, М.Ракова, І.Вілінської, А.Кос-Анатольського, Д.Конконе, Г.Панюфкі, М.Маркезі, Д.Ламперті.

Такий репертуар дозволяє учням без особливого напруження голосового апарату органів дихання поступово покращувати тембральні якості голосу, добиватися непримусової манери співу, звуковедення (спочатку на невеликому діапазоні голосу), відпрацьовувати прийоми кантиленного співу, ясності та виразності слова під час співу. У свою чергу чітка подача слів, що ґрунтується на правильному вокально-резонуючому звуку та на відповідному диханні, є важливим моментом художньо-виразного співу.

Спершу педагог повинен з'ясувати голосові та загальномузичні дані кожного учня, в якій теситурі голоси учнів звучать найбільш природно, вільно, легко, в межах якої теситури краще всього звучать слова під час співу. З'ясувавши вокальні можливості по відтворенню учнями запропонованих вправ, педагог, слухаючи та аналізуючи виконання, характеризує і визначає позитивні та негативні сторони голосів учнів, заносить відповідні дані в індивідуальний журнал, в якому буде фіксуватися в подальшому навчанні ріст учнів.

Пристаюючи до занять, викладач визначає середній діапазон голосів учнів, найбільш якісні звуки та у відповідності з цим починає працювати над закріпленням середнього діапазону голосу та над поступовим вирівнюванням звуку по всій теситурі, контролюючи правильне звукоутворення.

Уся робота стосовно розвитку голосів повинна бути побудована з урахуванням індивідуальних особливостей кожного учня. Вести її потрібно не поспішаючи, пам'ятаючи про те, що сила голосу збільшується поступово, а діапазон розширюється повільно.

Дуже важливо для педагога вміти "йти за голосами" учнів, з перших уроків навчання сприймати на слух всі особливості їх

співу, у відповідності з цим складати для них з урахуванням індивідуальних голосових можливостей свій режим, поступово вести його шляхом природного розвитку.

Слід пам'ятати про притаманні кожному учневі тембральні характеристики співацького голосу та вести роботу для закріплення окремо взятого тембру. Виявлення природного тембру є важливим моментом у подальшій роботі.

Разом з діагностикою голосу необхідно звертати увагу на особливості голосотворення: вдих, спосіб подачі звуку, звучання голосу, вдих під час співу, роботу артикуляційного апарату та дикцію.

Починати навчання слід із творів кантиленного плану, які виконуються в повільних темпах.

Спів вправ та творів кантиленного плану допомагає відпрацювати м'яку атаку звуку, як основної форми звукоутворення.

Важливою умовою кантиленного співу є спів вокальної лінії на *legato*, тобто неперервне плавне звучання мелодії. У творах, які мають швидкий темп, на початковому етапі роботи необхідно використовувати повільний темп при розучуванні мелодії.

Зловживання теситурними можливостями голосу, особливо на початковому етапі навчання, спричиняє до травм у голосовому апараті. Без навичок та тренування швидкий темп заважає природному розвитку тембральних барв голосу, ясності слів у співі, учні починають їх погано вимовляти, ковтати, це заважає змістовності та виразності виконання.

Як у роботі над уміннями та навичками звукоутворення, так і у виконавському плані необхідно брати в роботу твори від простого до більш складного матеріалу. Для цього треба враховувати мелодичні, ритмічні, теситурні та інші музично-технічні труднощі творів, доступність змісту їх музично-поетичних текстів.

Перед учнями необхідно поступово ускладнювати завдання та розвивати таким чином їх музичний смак та інтерес до високохудожнього репертуару.

У тому разі, якщо твори бувають складні не по фактурі вокальної партії, а по теситурі, педагог має можливість транспонувати твір у зручну тональність, в якій голоси учнів будуть звучати вільно, без напруження. Це припускається у тих випадках, коли зміна висоти не порушує тембральної забарвленості та виразності твору, не впливає на його образний зміст.

Одночасно з розвитком вокальної техніки вчитель повинен прищеплювати художньо-виконавські навички.

Вокально-педагогічний репертуар для учнів старших класів рекомендується складати з творів української, російської, західно-європейської класики, а також народних пісень. На даному етапі навчання необхідно рекомендувати учням твори відомих композиторів, романси та народні пісні середньої складності як в виконавському, так і в вокально технічному відношенні.

Завдання педагога при роботі над твором полягає в тому, щоб учні емоційно могли переживати зміст твору, художній образ та засоби музичної виразності (особливості мелодії, ритму, ладотональності, темброві та динамічні відтінки, гармонію, форму твору).

Не треба допускати невиразного виконання твору учнями. Необхідно розбудити їх уявлення та емоції, навчити розкривати художньо-музичний образ.

На середній стадії навчання учнів кожен твір, який входить до навчального репертуару, повинен відповідати вимогам виховання в них високохудожнього смаку, розвитку емоційних, музичних якостей виконання, а також технічного удосконалення їх голосів та техніки співу, щоб у цьому репертуарі учні могли починати виявляти свою творчу індивідуальність.

Вчителю треба виявити тип голосу кожного учня та у відповідності з цим намітити програму його репертуару.

Найращими зразками для вокально-педагогічної роботи з учнями цієї категорії є класичні українські, російські твори О.Білаша, А.Кос-Анатольського, М.Лисенка, П.Майбороди, М.Глінки, П.Чайковського, М.Римського-Корсакова; старовинні

класичні арії західноєвропейських композиторів: Й.Баха, К.Глюка, Й.Гайдна, а також багатьох інших.

На останньому етапі навчання програма має складатися з творів, які потребують великої виконавської майстерності та високого вокально-технічного удосконалення в співі. Учні не повинні боятися ніяких труднощів як у розумінні художньо-виразної інтерпретації, так і по лінії вокальної техніки, в засвоєнні найскладнішого репертуару, відповідного їх голосам.

Рекомендується мати в програмах твори українських і російських композиторів, пісенно-романсові твори українських, російських, західноєвропейських композиторів, а також народні пісні.

Необхідно відзначити, що вокальні твори являють собою складний навчальний матеріал та потребують високої вокально-художньої підготовки від виконавців.

Народні пісні, як правило, не потребують особливих віртуозно-технічних прийомів співу. Народна пісня широко використовується у вокально-педагогічній практиці на всіх стадіях навчання учнів.

Вокальний репертуар, запропонований вчителем, повинен стати основою художнього виховання учнів, формування їх естетичних якостей. Ця мета буде досягнута, якщо учні з самого початку роботи матимуть справу з високохудожніми творами.

Для того, щоб вокальний репертуар мав виховний вплив, він завжди повинен бути високого художнього рівня та доступний для виконання конкретним співаком, відповідати індивідуальним особливостям голосів учнів та їх можливостям подолання вокально-технічних труднощів з урахуванням голосового навантаження та загального діапазону.

Вокально-педагогічний репертуар повинен складатися з ліричних, героїчних, жартівливих творів, які допоможуть учням оволодіти уміннями використовувати різні засоби виразності, це вплине на загальну культуру виконання та розвине їх у художньому відношенні, буде сприяти набуттю необхідних вокальних навичок.

Різноманітність емоційно-образного змісту у виконуваних

учнями вокальних творів розвиває їх емоційну чуйність до навколишнього життя, природи. У процесі роботи над вокальними творами в учнів розвиваються музичні здібності, вокальні дані, творча активність, мислення, уява, розумова діяльність.

Вчитель повинен бути теоретично та практично підготовленим до роботи з учнями, знати всі прийоми та методи роботи.

Вокальний репертуар слід підбирати відповідно до розвитку співацьких голосів та ступеня оволодіння учнями вокально-технічними навичками.

У процесі роботи на уроках музики учням треба оволодівати у відповідній послідовності комплексом художньо-технічних умінь та навичок.

Система оволодіння комплексом умінь та навичок складається з конкретних завдань: відпрацювання навичок співацького дихання у зв'язку з виховуванням співучості, протяжності та природності звучання голосу учнів; вирівнювання, округлене звучання голосних, згладжування регістрів; ретельна робота над дикцією, відпрацювання навичок чіткої вимови приголосних та закріплення навичок ясного однакового формування голосних, робота над єдністю тембрового звучання; відпрацювання техніки голосу формування та закінчення відповідного звуковедення при співі формування правильних навичок та робота над інтонацією.

Особливе значення має правильний підбір репертуару та розбір твору, його поетичних образів та їх перетворення композитором у музиці, щоб учні досягали максимального зближення поетичної та музичної ідеї, образів, думок, інтонацій.

ДО ПРОБЛЕМ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ

Двадцать первое столетие – время информационных технологий. В условиях современного научно-технического прогресса человек воспринимает огромный поток информации. Только за счет печатной информации эти потоки выросли в десятки раз в сравнении с началом прошлого века. Чтобы правильно, быстро и последовательно усвоить поступившую информацию, решить возникнувшие задачи человеку необходимо достичь высокого интеллектуального и культурного уровня информационной культуры.

Понятие «информационная культура» рожденное компьютерно-технологической революцией, под влиянием которой происходит развитие современной цивилизации и плавный, поэтапный переход к информационному обществу. Она (информационная культура) выступает не как уровень овладения знаниями или деятельностью, а как веский фактор, который существенно влияет на требования развития современной личности. Сейчас информационная культура претерпевает определенные трудности из-за низкого интеллектуального и духовного уровня общества. Огромная часть молодого поколения не имеет необходимых знаний, которыми должен владеть современный человек конца XX ст.

Необходимо шире внедрять в учебный процесс компьютер, новые информационные технологии, прививать учащимся любовь к книге, к пониманию прекрасного и доброго, развивать интеллектуальные способности личности.

Повышение современного уровня информационной культуры личности не возможен без активного использования достижений новой информационной техники, автоматизации многих информационных процессов, расширение информационных сетей, развитие искусственного интеллекта.

The modern person feels on himself the greatest streams of the information. The information is one of the main values of mankind, the most important resource of his life-support. Now it is necessary to bring up the person who simply owns a constant increase of the information stream, person with high intellectual potential.

Successfully to acquire extremely high quantity of the information, competently to solve a circle of problems which puts the modernity, first of all, the person should reach a high level of information culture.

Statement of information culture of the person begins from the early age and proceeds during the all life. The modern person needs computer grammatical correctness, skill to use information technologies, to have fast orientation in a stream of the oral and written information, to have necessary cultural and intelligence luggage, skillfully to use it in any field of activity.

The concept "The Information culture" is given birth by computer - technological progress in an atmosphere of which there is a development of a modern civilization and made step-by-step transition to an information society.

Умови життєдіяльності сучасного суспільства характеризуються зростанням темпів інформатизації простору, інтенсивним розвитком виробничих і соціальних технологій, що активізувало проблему необхідності сприйняття та засвоєння великого обсягу інформації, вироблення вміння логічно опрацьовувати її й використовувати в навчальній і практичній діяльності.

Кінець ХХ століття приніс чимало нового (подекуди навіть цілком несподіваного) як у характері і динаміці соціальних перетворень, так і в усвідомленні відповідних процесів людьми. На тлі цих масштабних змін помітно зростає роль найрізноманітніших явищ інформаційної природи. Мимоволі згадуються слова Р. Джерарда про те, що ми живемо як суспільні істоти в океані інформації, нами ж створеної [5, с.20].

На сучасному етапі розвитку освіти постала проблема запровадження у навчально-виховний процес нових технологій

навчання. Так, в Державній національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ століття) закріплено, що “одним із завдань освіти є забезпечення її розвитку на основі нових прогресивних концепцій, запровадження у навчально-виховний процес сучасних педагогічних технологій та науково-методичних досягнень” [2, с.2].

Сучасна людина відчуває на собі величезні потоки інформації. Тільки за рахунок друкованої інформації ці потоки зросли в десятки разів порівняно з початком минулого століття. З поглибленням інформаційного підходу до пізнання дійсності виникає і об’єктивна потреба у виділенні специфічної компоненти загальної культури, і реальна можливість наповнити відповідне поняття традиційним змістом. Складність і багатоаспектність культури, її внутрішня якісна різноманітність, багатошаровість і, у зв’язку з цим, певна структурованість є загально визнаним фактом. Добре відомі, наприклад, такі її компоненти, як культура матеріальна і духовна, художня, політична, правова, технологічна, мовна культура мислення, почуттів, спілкування, праці, побуту, сервісу, природокористування тощо. Саме як один з нових членів такого понятійного ряду (обов’язково у співвіднесенні з усіма іншими) і має сприйнятися **інформаційна культура**.

Необхідно зазначити: наведений ряд ніколи не може вважатися вичерпаним (повністю завершеним), доки взагалі існує людство. Інакше кажучи, **культура** - це дуже складний феномен, що перебуває у неперервному розвитку разом із суспільством, процесі постійного якісного збагачення та урізноманітнення.

Інформація в сучасних умовах розвитку суспільства – одна з головних людських цінностей, важливий ресурс його життєзабезпечення. Тому необхідно виховувати людину, яка навчатиметься і працюватиме в умовах постійного зростання інформаційного потоку, людини з високим інтелектуальним потенціалом.

Навчально-розвиваючий процес повинен стимулювати розвиток у шкільної молоді навичок самостійного пошуку інформації, розв’язання навчальних задач, творчої

самоорганізації в пізнавальній діяльності, потреби в оновленні особистісних знань. Технологія розвиваючого навчання передбачає збереження в особистості індивідуальності й підвищення рівня інтелектуальної, моральної та духовної культури.

В Законі України “Про Концепцію Національної програми інформатизації” говорить, що “виконання соціального замовлення суспільства щодо підготовки підростаючого покоління, здатного активно включатися в якісно новий етап розвитку сучасного суспільства, пов’язаного з інформатизацією, докорінно залежить як від технічної оснащеності навчальних закладів електронно-обчислювальною технікою з відповідним периферійним устаткуванням, навчальним, демонстраційним устаткуванням, що функціонує на базі засобів нових інформаційних технологій, так і від готовності тих, кого навчають, до сприйняття постійно зростаючого потоку інформації, у тому числі і навчальної” [3,с.182].

Досягнення цієї мети багато в чому залежить від того, чи навчили дитину самостійно знаходити, осмислювати, обробляти та використовувати інформацію в процесі навчання. Щоб засвоїти надто велику кількість інформації та розв’язати коло проблем, які ставить сучасна школа, учень передусім повинен досягти високого рівня інформаційної культури, в тому числі вільно орієнтуватися в шквалі потоку усної та друкованої інформації, мати необхідний інтелектуальний та культурний багаж, застосовувати його під час навчання, в роботі, у спілкуванні.

Проблему інформаційної культури науковці досліджували в різних аспектах: психологічному, педагогічному, методологічному, бібліотекознавчому. В психолого-педагогічному аспекті дослідження велися за такими напрямками: роль читання в розвитку особистості (Л.В.Занков, З.І.Романовська, І.О.Синиця, В.О. Сухомлинський та ін.); культура роботи з книжкою (С.М.Бондаренко, Г.Г.Гранів, Л.О.Концева, В.О.Левіна, Н.В.Чепелева та ін.); розвиток пізнавальної самостійності учнів (В.Ф.Паламарчук,

О.Я.Савченко, М.М.Скаткін та ін); формування загальнонавчальних умінь та навичок учнів (Н.А.Лошкарьова, В.Ф.Паламарчук, О.Я.Савченко, О.В.Усова та ін.); розуміння тексту (Л.П.Доблаєв, П.Я.Гальперін, І.Я. Лернер, Б.І.Ходос та ін.); види текстів і їх особливості (С.Л.Рубінштейн) та ін. У методологічному аспекті: методики визначення тексту (Я.О. Мікк та ін.); прийоми розуміння тексту (Л.П.Доблаєв); проблема удосконалення вмінь та навичок читання (І.Ф.Гудзик, М.І.Оморокова, І.О.Рапопорт та ін.). У бібліотекознавчому аспекті розглядалася проблема керівництва читанням (О.В.Джеджелєй, О.І.Левіна, О.М.Сафонова, Н.М.Светловська та ін.). Закладені в цих дослідженнях положення та висновки мають важливе значення для розробки і вдосконалення вмінь та навичок працювати з літературою, використовувати її для навчання та самовдосконалення.

Зараз необхідно підвищувати рівень інформаційної культури молодого покоління, шляхом удосконалення загальнонавчальних умінь і навичок, необхідних для формування та розвитку самостійного мислення й високої інформаційної культури.

Інформаційна культура дуже тісно пов'язана з іншими аспектами культури. Просліджується її органічний зв'язок з культурою праці, мислення, почуттів, політичною культурою тощо. Вона безпосередньо відбивається з найрізноманітніших соціальних процесах: економічних, політичних, духовних тощо.

На жаль інформаційна культура переживає значну кризу. Це, насамперед, пов'язано з інтелектуальним рівнем і духовністю. Нині спостерігається сумна загальна картина: значна частина молодого покоління не має достатніх знань, необхідних людині наприкінці ХХ ст., не має високих ідеалів та моральних орієнтирів, не відзначається достатньою культурою, бажанням і умінням працювати, не прагне духовного збагачення. Ці всі фактори вплинули на системи виховання загальноосвітньої школи.

За словами Семенюка Є.П. "... зараз в галузі інформаційної культури спостерігаються певні недоліки: - невміння працювати

з книгою і відсутність бажання вчитися (як один із проявів небажання працювати взагалі); - слабка орієнтація в сучасній системі соціальної інформації та її засобах, незнання шляхів пошуку необхідної інформації; - примітивне переконання в тому, що можна прекрасно прожити і без особливих знань (і навіть більш того – що легше живеться якраз тому, хто знає менше); - погане володіння навіть рідною мовою (не говорячи вже про іноземні), а єдність мислення і мови при цьому детермінує серйозні інформаційні бар'єри; - аналогічна примітивність і в сфері художньої культури (щодо можливості сприймання художньо-естетичної інформації, смаків і уподобань), а також – у зв'язку з цим – і культури почуттів; відповідність наслідки зазначених недоліків у сфері спілкування між людьми та всієї їхньої діяльності (як вплив недостатньої інформаційної культури на рівень культури спілкування, а отже – і на характер діяльності, яка є принципово неможливою без спілкування)” [5, с.24].

В загальносуспільному аспекті інформаційної культури України до цього можна додати такі характерні недоліки в сучасного стану: - занедбаність книжково-бібліотечної справи; - невідповідність сучасним світовим вимогам за такими параметрами, як розвиток мережі бібліотек, багатство книжкового фонду, зручність та обладнаність приміщень, технічне оснащення тощо; - моральна застарілість значної частини книжкових фондів, особливо з суспільно-гуманітарних наук; - з багатьох питань – майже повна відсутність літератури українською мовою (включаючи навчальну літературу та довідкові видання); - слабкий розвиток різноманітних видів довідкового обслуговування, оперативної поліграфії, копіювання графічних матеріалів тощо.

Окремо слід наголосити на серйозне відставання від розвинутих країн світу в галузі комп'ютеризації та інформатизації суспільства, що є причиною (або, принаймні, однією з причин) ряду зазначених недоліків.

Справді, сучасний рівень інформаційної культури як особистості, так і суспільства взагалі є неможливим без активного використання досягнень новітньої інформаційної

техніки – без автоматизації багатьох інформаційних процесів, організації на цій основі АРМ (автоматизованих робочих місць) усіх видів, розгалужених інформаційних мереж, розвитку штучного інтелекту тощо.

Отже, щоб спростувати, або принаймні, вирішити цю проблему просто необхідно приділяти більше уваги вихованню підростаючого покоління – адже саме від нього залежить майбутнє. Варто наголосити на розширенні мереж бібліотечно-бібліографічних, довідково-сервісних, науково-технічних, загальнокультурних, медико-біологічних, екологічних тощо), створенні та широкому впровадженні новітньої інформаційної техніки та відповідної підготовки найширших верств населення.

Величезне значення має прищеплення учнівській молоді і навіть дітям дошкільного віку внутрішнього потягу до знань, до світу розуму, інтелекту, до всього прекрасного і доброго, уміння відчувати (а згодом – і свідомо розуміти) високу соціальну цінність найрізноманітніших чинників духовності і гуманності людини, духовного життя і самовдосконалення особистості.

Література:

1. Барановська О. Формування інформаційної культури учня // Шлях освіти – 2000. – №3. – С.31-34.

2. Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI століття). – К.: Райдуга, 1994. – 36 с.

3. Закон України “Про Концепцію Національної програми інформатизації” // Відомості Верховної Ради. – 1998. № 27-28. – С.182.

4. Левшин М.М. Проблеми інформаційної культури молодших школярів // Комп'ютер у школі та сім'ї – 2001. – №6. – С. 19-27.

5. Семенюк Э. Информационная культура общества // Современное общество. – 1993. – №1. – С.20-26.

ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ

В статье рассматривается проблема выбора психофизических, психолого-педагогических и ситуативно-обусловленных критериев индивидуальных особенностей учащихся для формирования индивидуально-типологических групп.

The article deals with the problem of choice of psychical-physical, psychological – pedagogical and situation caused criteria of pupils' individual peculiarities for forming individual – typological groups.

Навчання являє собою суб'єктивну діяльність, в результаті якої суспільно значущий зміст знань, єдиний для всіх учнів певного віку, перетворюється в особистісне надбання.

Ефективним процес навчання може вважатися лише тоді, коли в ньому передбачено необхідну єдність навчаючих впливів або дій на учня, особистісного засвоєння або відбиття цих впливів і самостійної діяльності учня по оволодінню знаннями, уміннями, навичками. Стає все більш очевидним, що подальше підвищення якості навчання неможливе без найдієвішого застосування досягнень психологічної науки.

Діагностика відмінностей у розвитку учнів є основою принципу диференціації навчання у вітчизняній та зарубіжній педагогіці.

Деякі дослідники, наприклад, О.О. Кірсанов [5], спираючись на сучасні їм ідеї дидактики і педагогічної психології, в яких отримали розвиток принципи цілісності, комплексності, діяльнісного і особистісного підходів, єдності навчання, виховання і розвитку, вважали, що не можна досягти бажаного результату в навчанні і вихованні, якщо впливати ізольовано на окремі особистісні якості учня. Серед

індивідуальних відмінностей цілісної особистості, що різноманітно виявляються в пізнавальній і практичній діяльності, О.О. Кірсанов виділяє такі:

- характер протікання мисленнєвих процесів;
- рівень знань та умінь;
- працездатність;
- рівень пізнавальної та практичної самостійності;
- темп просунення;
- ставлення до навчання;
- наявність і характер пізнавальних інтересів (аморфні, стереотипні, широкі);
- рівень вольового розвитку.

Проте конкретні потреби педагогічної практики визначили неможливість урахування в навчальному процесі всіх відмінностей особистості одночасно і обумовили необхідність вибору тих показників, типових і індивідуальних особливостей учнів, які не можна не враховувати в навчанні.

Ю.К. Бабанський [1] розробив програму вивчення особистості учня з метою визначення його реальних навчальних можливостей, що включала в себе шість компонентів, розташованих у порядку зменшення значущості таким чином:

- розвиток психічних процесів і властивостей мислення;
- вміння раціонально планувати свою навчальну роботу;
- ставлення до навчання, провідні інтереси і нахили;
- вихованість, навчальна дисципліна, наполегливість;
- працездатність;
- освітня підготовленість із попередньо пройденого матеріалу.

Порівнявши критерії, визначені О.О. Кірсановим та Ю.К. Бабанським, можна зробити висновок, що критерії, які характеризують причини особливостей навчально-пізнавальної діяльності учнів, повинні мати такі групи властивостей:

а) об'єктивно відображати можливості і здібності розвитку учнів, тобто характеризувати фізіологічні властивості їх мислення;

б) показувати рівень научуваності, навченості, пізнавальної активності, самоорганізації, що визначає темп навчання.

Отже, перша група властивостей буде відображати об'єктивні можливості і здібності учнів, а друга – суб'єктивні. Перша група – сталі, друга – динамічні показники, які можуть змінюватися.

Обидва дослідники (і О.О. Кірсанов, і Ю.К. Бабанський) на перше місце ставлять критерій першої групи – розвиток психічних процесів і властивостей мислення, які, завдяки прилученню досягнень сучасної психології, можна конкретизувати, виділивши провідну репрезентативну систему учня. Під репрезентативною системою в сучасній психології розуміється різновид пам'яті, що забезпечує кодування і зберігання інформації у вигляді тих чи інших асоціацій. Так візуальна репрезентативна система забезпечує запам'ятовування інформації у вигляді образів, а аудіальна – у вигляді звуків і слів, кінестична – у вигляді відчуттів.

У зв'язку з цим, учні за властивостями своєї пам'яті і переважним способом засвоєння навчального матеріалу розподіляються на “кінестетиків”, “аудіалів” і “візуалів”.

Ці критерії є сталими, оскільки вони незмінні, неможливо замінити в учня провідну репрезентативну систему. Побудована на базі цих критеріїв типологія учнів не залежить від організації процесу навчання викладачем чи бажань учнів, їх можна тільки враховувати під час пояснення нового матеріалу, проведення інструктажів до виконання самостійної роботи тощо.

Крім того, як відмічає дослідник М. Гриндер [4], який проводив наукове дослідження учнів американських шкіл, учні, що добре навчаються, володіють, окрім провідної, ще однією додатковою репрезентативною системою збереження інформації. В цьому і полягає причина їх великих здібностей. Слабовстигаючі учні не використовують у навчанні додаткових систем внаслідок їх недостатнього розвитку. Слабовстигаючому учневі необхідний додатковий час для “перекладу” чи трансляції навчальної інформації у звичні для нього форми і асоціації. Такі часові “пауз” на уроці немає, якщо вчитель не враховує цієї

особливості учнів і подає навчальний матеріал у надто швидкому темпі, не забезпечує дво – триразовість повторення навчальної інформації на етапі пояснення нового матеріалу або вимагає швидкого темпу роботи учня при закріпленні та застосуванні знань.

Слід зазначити, що сучасним закордонним дослідникам більш властиво створювати типологію учнів на основі статичних (психофізичних) критеріїв, додаючи з другої групи лише ступінь інтересу до предмета.

У радянських дослідників в 1960-80 роки та в сучасних українських та російських дослідників переважають критерії другої групи (психолого-педагогічні).

Більшість дослідників, які розглядали структуру уроку в умовах диференційованого навчання, на перше місце ставили динамічний критерій – темп навчальної роботи (В.К. Буряк [2]), темп навчання (З.І. Слєпкань, В.Я. Забранський [6]), робочий темп (Еміль Старчар [7]). Другий і третій критерій у вищезазначених дослідників – різний.

На нашу думку, темп навчання – саме той оптимальний “вимірюваний”, “узагальнюючий” критерій, який надає можливість комплексно підходити до пізнавальних можливостей учнів.

Адже психологічні детермінанти навчальної діяльності такі, як: мотиви, потреби, пізнавальний інтерес, навченість, ставлення до навчання, рівень вольового розвитку, працездатність тощо - мають своє “узагальнене”, “вимірюване” вираження в темпі навчання. На темп навчання мають вплив не тільки вищезазначені динамічні критерії, але й сталі теж.

Юланта Вільш [3] поділяє сталі індивідуальні риси на інформаційні та енергетичні. Від перших залежить, що саме людина знає, від других – що хоче і чого прагне.

Інформаційні риси: інтелігентність (здатність до утворення багатьох різноманітних образів), тямущість (здатність до закріплення і збереження образів); талант (здатність до переважного утворення образів певного типу).

Енергетичні риси: динамізм, толерантність, піддатливість.

Концепція сталих індивідуальних рис особистості надає можливість визначити межі результативності тих чи інших впливів на людину. Це досягається завдяки ситуаціям, до яких людина може пристосуватися (що є можливим за допомогою динамічних (змінних рис)), ситуаціям, які треба пристосувати до цієї людини, враховуючи притаманні їй сталі індивідуальні риси.

Інтеріоризація зовнішніх інформаційних впливів під час навчання залежить від сталих індивідуальних якостей учня (інтелігентності, тямущості й таланту). Однаковий для всіх учнів характер навчання не є адаптованим до реальних індивідуальних сталих якостей кожного окремого учня. Тим часом кожен учень має свій власний темп навчання залежно від тямущості.

Учень з низьким рівнем цієї якості не може ефективно сприймати інформацію, що швидко викладається, тому для нього інформацію треба подавати в сповільненому темпі, багаторазово повторюючи її. Для вироблення навички такому учневі потрібно виконати значну кількість вправ репродуктивного характеру.

Якщо у учня низький рівень розвитку такої сталої якості, як інтелігентність, він не може засвоїти занадто велику кількість інформації. Тому для нього треба ретельно виділяти найважливішу інформацію, яку він, безумовно, повинен засвоїти. Навпаки, учневі з високим рівнем інтелігентності не потрібно звужувати коло проблем.

Таким чином, Іоланта Вільш вбачає причину низької ефективності процесів навчання та виховання у тому, що вчителі не знають і не враховують сталі індивідуальні риси особистості учня, а більше всього цікавляться і намагаються враховувати динамічні риси особистості. Саме тому їх педагогічні впливи іноді носять не конструктивний, а деструктивний характер і наносять велику шкоду особистості учня.

Темп навчання, оскільки він визначається і сталими і динамічними чинниками і є тим оптимальним критерієм, який легко “побачити”, зрозуміти, “вимірити”, врахувати чи змінити.

Продіагностувати сталі індивідуальні риси особистості вчителів, який не досить компетентний в питаннях психології, а психологічна служба школи знаходяться на дуже низькому рівні,

неможливо (вірогідність помилки досить висока). Тому ні про який “розподіл” учнів на групи, у повному розумінні цього слова мови, бути не може. Плануючи роботу на уроці, вчитель “має на увазі” ці групи, створюючи неоднорідне навчальне середовище, і надає учням право самим обрати найкомфортніше. Тобто учні утворюють групи на основі власного вибору. Тут маються на увазі гомогенні групи, а групи для колективної роботи може формувати учитель з урахуванням міжособистісних стосунків, а також у залежності від мети роботи.

Темп навчання – властивість пізнавальної діяльності особистості, яка виявляється в швидкості якісного засвоєння навчальної інформації. Ця швидкість залежить від цілого ряду чинників, таких як: научуваність, навченість, пізнавальна активність, рівень самоорганізації особистості. Всі ці чинники в свою чергу є похідними від інших чинників і взаємозалежні між собою.

Зауважимо, що кожний чинник не просто залежить від попереднього, а є його прямим наслідком. Тобто ідеальною моделлю формування в учня навчально-пізнавальної активності високого ступеня може бути наступний ланцюг цільових дій: перетворення в учня негативного або нейтрального ставлення до предмета в позитивне, що автоматично викличе до життя такі мотиви, як інтерес до предмета і бажання мати з нього добрі оцінки, а грамотна і вчасна підтримка мотивів учителем, у свою чергу, мобілізує волю і інтелект учня для досягнення мети навчальної діяльності і в кінцевому підсумку впливає на темп навчання.

Показники темпу навчання можуть змінюватися з часом, тому створення стаціонарної типології учнів на їх основі не коректне. Тому ми вважаємо за доцільне здійснювати “умовне” диференціювання учнів на 3 “гнучкі” групи з низьким, середнім і високим темпом навчання, а показники причин низького, високого або середнього темпу враховувати вже в індивідуальному підході. Отже, ми підійшли до проблеми співвідношення диференційованого і індивідуального підходу до учнів, яку можна вирішити тільки враховуючи співвідношення

групових і індивідуальних відмінностей учнів, оскільки більшість педагогів-практиків вважають, що в загальноосвітній школі абсолютна індивідуалізація неможлива.

Однак, створена нами типологія учнів зовсім не означає, що не може виникнути необхідність об'єднання учнів у типологічну групу за якимось іншим чинником. Наприклад, хіба не треба диференційовано підходити до учнів, що не виконали домашнє завдання і не виконують його з уроку в урок. Причини цьому можуть бути різні. Але, як правило, у цих учнів низький рівень розвитку волі і самоорганізації (тут ми не говоримо про тих учнів, що не виконали домашнє завдання через хворобу). Якщо не підійти диференційовано до цієї групи учнів на етапі перевірки домашнього завдання і не організувати виконання ними хоч частково домашнього завдання, вони будуть пасивними спостерігачами до кінця уроку. До цієї групи учнів треба підходити диференційовано з метою попередження розвитку негативних рис особистості, які з часом вже майже неможливо виправити.

У зв'язку з цим слід згадати про відкритий у дидактиці Закон мінімуму, про який пише в одній з своїх статей І.П. Підласий [104]. Цей закон надає можливість для точного діагностування навчального процесу, і ми до нього будемо звертатися в експериментальній частині нашого дослідження. Закон мінімуму встановлює залежність навчання від найменшого чинника: саме ним обумовлюється рівень навченості. Закон справедливий як для глобального описування навчання загалом, так і для пояснення кожного його акту.

В наукових колах висловлюється зауваження щодо міжфакторних взаємозв'язків та компенсаторної здатності учня перекривати недостатній рівень вияву одних чинників за рахунок інших. Наприклад, учень має недостатній рівень здібностей, але дуже посидючий, завдяки чому компенсує брак їх. Чинники немовби об'єднуються: рівень одного підвищується, а іншого знижується. Але, по суті, закону це не порушує: завжди якийсь чинник чи кілька чинників матимуть мінімальне значення, що й визначатиме рівень навченості.

Отже, вчитель повинен досконало вивчити індивідуальні особливості кожного свого учня, виявити чинники, що мають мінімальне значення і “нарощувати” саме їх чи в групі учнів (ті, хто не вивчив домашнє завдання) чи в індивідуальному підході, і тоді й інші чинники автоматично нарощуватимуться, підвищиться рівень навченості і, звичайно ж, розвитку особистості.

Спираючись на досягнення психолога педагогічної науки, а також, виходячи з принципів науковості, доступності реалізації спостереження критеріїв, тісного зв'язку з закономірностями процесу навчання, можна зробити висновок про те, що такі динамічні критерії індивідуально – типологічних особливостей учнів як: темп навчання, наочність, навченість, рівень самоорганізації, пізнавальної активності надають можливість найточніше характеризувати їх реальні навчальні можливості і засоби їх реалізації.

Література:

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно – воспитательного процесса: (Метод. основы). – М.: Просвещение, 1982. – 190 с.
2. Буряк В.К. Диференціація навчання на уроці// Рад. школа - 1982 -№4.– С.58 – 61.
3. Вільш Іоланта. Врахування сталих індивідуальних рис особистості як важливий аспект гуманізації навчання і виховання// Педагогіка і психологія. – 1998. - №2.– С. 67 – 68.
4. Гриндер М. Исправление школьного конвеера. – СПб., 1992. – 91с.
5. Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности школьников. – Казань, Татарское кн. из-во, 1980. – 206 с.
6. Слєпкань З.І., Забранський В.Я. Диференційоване навчання у V-VI класах// Рад.школа. 1990. - №12. – С. 66-69.
7. Старчар Еміль. Система і методи керівництва навчальним процесом. – Київ: Рад. школа, 1982. – 294 с.

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ТА СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ МИНУЛОГО ТА СУЧАСНОГО

Статтю присвячено розгляду історії питання індивідуального підходу у навчанні та сучасному стану проблеми.

The article deals with the history of individual approach in training and present-day state of given problem.

Сучасний етап суспільного розвитку характеризується зростанням трудомістких, наукомістких та інформаційних технологій у матеріальному виробництві, що вимагає висококваліфікованих освічених фахівців, яким притаманні такі особистісні риси як відповідальність та ініціативність, високий професіоналізм. Все це визначає певні тенденції сучасного процесу освіти, сутність якого полягає у розвитку феномену особистісно зорієнтованої освіти, формуванні особистості, розвитку її індивідуальності.

Проблема індивідуалізації не нова. Вона має історичне та соціальне коріння. Без розгляду генезису цього педагогічного явища неможливо дослідити тенденції розвитку цієї проблеми сьогодні, розкрити причини, що стримують індивідуалізацію, виявити умови реалізації індивідуалізації у практиці вищої школи.

Індивідуальне навчання було найбільш розповсюдженою формою навчання у античний час та в період середньовіччя поряд з індивідуально-груповим. Особистість розчинялася в типовому, повторювальному та зв'язувалася з інтересами стану, не виділялася як дещо індивідуальне. Заняття проводилися з дітьми різного віку та різної підготовки. Така форма занять існувала до тих пір, поки навчання не прийняло масовий характер та не стало виходити за рамки оволодіння дітьми елементарним навичкам читання, письма та лічби. Виникнення класно-урочної системи у

братських школах Білорусі та України у ХУ столітті призвело до потреби врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів, оскільки вони по-різному включалися у роботу, по-різному сприймали пояснювальний матеріал.

Початковий етап індивідуалізації навчання, у якому здійснювалося розробка загальних положень та рекомендацій, пов'язують з ім'ям видатного чеського педагога Яна Коменського. Виходячи з поняття природовідповідності, Коменський виступав за ідею індивідуалізації у навчанні. Він писав: „ Якими діти народжуються, це не від кого не залежить, але щоб вони шляхом правильного виховання зробилися хорошими – це у нашій владі” [1. 42].

Подальший розвиток проблема врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей у процесі навчання отримала у педагогічних поглядах та практичній діяльності Д.Локка, Ж.-Ж. Руссо, І.Г. Песталоцці, І.Гербарта, А.Дістервега та ін.

Початок теоретичного рівня розробки індивідуального підходу пов'язують з ім'ям видатного російського педагога К.Д.Ушинського. У його педагогічних працях індивідуальний підхід уперше розглянутий на теоретичному рівні. Загальновідомим є його заклик про те, що, якщо педагогіка бажає виховувати людину у всіх відношеннях, вона повинна дізнатися про нього в усіх відношеннях. Він вважав, що психологія повинна стати підґрунтям педагогіки. Природа людини може бути розкрита лише зусиллями представників антропологічних наук. "Вихователь, - говорив він, - володіючи даними антропологічних наук, повинен намагатися дізнатися людину, якою вона є насправді, з усіма слабкостями та в усій величі, з усіма буденними потребами та з усіма її духовними вимогами" [2.247].

Розвиток вітчизняної педагогічної думки пов'язаний з іменами Ф.Прокоповича, Г. С. Сковороди, О.В. Духновича, С.Ф.Русової, Т. Г. Шевченка.

Відомий український учений Ф.Прокопович виступав проти консервативних методів навчання, вважаючи, що матеріал повинен подаватися доступно та у системі, а вчителів слід

розвивати образне мислення.

Твердження нової гуманістичної та демократичної педагогіки пов'язано з ім'ям Г.С.Сковороди з його „філософією серця”. Першим об'єктом виховання, на думку Сковороди, повинен бути розум людини, оскільки рушійною силою людської діяльності є думка. Однак, тільки розвинення розуму та збагачення його знаннями недостатньо. Слід також формувати моральні якості. Іншим об'єктом виховання повинне бути серце людини. Завдання освіти й виховання Г.Сковорода бачив у розвитку у дитячого інтелекту, природних нахилів та здібностей. Ідеї Г.Сковороди близькі ідеям видатного французького просвітителя Ж.-Ж.Руссо. Загальна думка педагогіки Г.Сковороди – виховання повинне бути вільним. Він говорив: ”Яблуно не повчай народжувати яблука: вже сама натура навчила її” [3. 116].

Проблеми виховання хвилювали й іншого відомого українського педагога-гуманіста Олександра Васильовича Духновича. „ Суть виховання полягає в тому, щоб сили людські, тілесні і духовні, які від природи дані з молодості, зберігати й удосконалювати” [4.107]. Основним у його поглядах було положення про здібності дітей – „середній талант, вище середнього та нижче середнього”. У своїй роботі з дітьми, які мають здібності вище середніх він пропонував використовувати диференційовані завдання.

Заслуга видатного українського поета та мислителя Т.Г.Шевченка у тому, що він виділив три фактори формування особистості: здібності та звички, набуті у ранньому дитинстві, система виховних впливів навчального закладу та вплив того соціального середовища, яке оточує вихованця.

Особливістю педагогічної системи Софії Русової, видатного педагога, історика та письменника України було те, що вона визнавала індивідуальність дитини основою виховного процесу. С. Ф. Русова торкається питання гуманізації та індивідуалізації освітнього процесу, говорить про важливість врахування національно-своєрідного у дитині й головне, вважає педагог, не вчити дитину, не давати їй готових знань, а „більш

усього збудити в дитині її духовні сили, розворушити цікавість, виховати її почуття.... До неї треба підходити з ласкою, повернути її до себе повагою до її індивідуальності, тоді виявиться талановита вдача дитини й озветься її глибока чуйність” [5. 45].

Ідеєю виховання особистості як морального суб'єкту діяльності пронизана вся творчість видатного українського педагога В.О.Сухомлинського. Педагогічна система В.О.Сухомлинського засновувалася на гуманістичних принципах довіри до школярів, навчання без примусу, виховання без покарання, співпраці дітей та дорослих, творчої праці, моральної свободи, можливості вибору вчинку. В його педагогічному вченні та практичному досвіді проблема індивідуального підходу отримала всебічний та оригінальний розвиток. Педагог вважав, що майстерність вчителя полягає в тому, щоб пізнати індивідуальність кожного учня: „ Глибоке вивчення індивідуальних особливостей учнів показує, що ці особливості постійно змінюються в залежності від умов і оточення і, найголовніше, - від виховання... Досвід передових учителів доводить, що за вдумливого, уважного ставлення до дитини її здібності розвиваються, міцніють... Індивідуальні особливості дітей треба глибоко вивчати, але не тільки вивчати, а й виховувати, розвивати позитивні риси і усувати негативні”. [6].

В цілому ідеї видатних українських мислителів відрізнялися великим гуманізмом, величезною любов'ю до дітей та прагненням до духовного самовдосконалення.

Реалізація ідеї врахування індивідуальних особливостей учнів в умовах класно-урочної системи навчання виявилася настільки складним завданням, що у деяких країнах було зроблено спробу замінити її іншими формами навчання. Класно-урочна система, на думку видатних педагогів П.П.Блонського, С.Б. Білоусова, не змогла забезпечити необхідні умови для врахування індивідуальних особливостей учнів.

Система взаємного навчання, яка називалася белл-ланкастерською системою взаємного навчання, отримала свою назву від імені англійського священика А.Белла та вчителя

Дж.Ланкастера, які одночасно використали її у Індії та Англії. Така система навчання дозволяла при малій кількості вчителів здійснювати масове навчання дітей, оскільки старші учні спочатку самі під керівництвом вчителя опановували матеріал, а потім, отримавши відповідні інструкції, навчали молодших учнів. Широкого використання ця система не отримала, оскільки не змогла забезпечити необхідний рівень підготовки дітей.

Майже одночасно виникають батавська система у США й мангеймська у Європі, так звані форми вибіркового навчання. За їх допомогою у педагогіці намагалися подолати недоліки масової форми навчальної роботи, при яких розрахунок робився на „середнього” учня.

Час учителя на уроці в батавській школі поділявся на дві частини. Одна надавалася для колективної роботи з усім класом, друга – для індивідуальних занять та необхідної допомоги невстигаючим учням. Особливістю мангеймської системи було те, що учні поділялися в залежності від їх здібностей та успішності за класами: сильний, середній, слабкий. Учні, за результатами іспитів можна було переводити з класу в клас. Елементи цієї системи можна й зараз спостерігати у Австралії та США, де існують класи для більш слабких та менш здібних. В Англії і зараз система освіти побудована таким чином, що дітей після тестових результатів в початкових класах направляють в ту чи іншу школу (Grammar school, Secondary school).

Відомою є також система індивідуалізованого навчання, що була розроблена в 1905 році вчителькою Геленою Паркхерст, яку вперше було використано в місті Далтон, й, отримала назву Дальтон-плану. Замість традиційних класів у школі були створені предметні майстерні. Вчитель виступав у ролі консультанта. Учні вивчали матеріал індивідуально та звітували про виконання кожної теми перед вчителем, при цьому заключався договір про опрацювання певного матеріалу за встановлений термін. Кожен предмет був представлений у трьох варіантах: мінімальний, середній й максимальний рівень складності. Колективна робота проводилася один раз на день. Однак, Дальтон-план не отримав свого розвитку, оскільки не

забезпечував міцного засвоєння знань.

У 20-ті роки робилася спроба використовувати Дальтон-план у радянській школі, однак також його використання було признано не доцільним.

У той самий час з'явився й так званий бригадно-лабораторний метод. Клас поділявся на бригади й саме у бригадах і здійснювалося оволодіння навчальним матеріалом та звіт перед учителем. Позитивним у цьому методі було поєднання колективної й індивідуальної форм роботи. Однак, педагогічне керівництво було недостатнім, контроль за роботою учня був слабкий, а індивідуальний облік знань було замінено на колективний.

Саме у 20-ті роки ХХ століття ідея індивідуального підходу у навчанні набуває великого значення в теорії та практиці. Починається етап, у якому індивідуальний підхід розглядається як педагогічний принцип на рівні соціального, педагогічного, психологічного експерименту.

Наукові праці П.П.Блонського, Л.С.Виготського та ін. створювали найкращі умови для індивідуально-диференційованої роботи. З ім'ям Л.С.Виготського пов'язаний етап розробки у радянській психології проблеми соціально-історичної обумовленості психіки людини. Він висунув теорію про те, що розвиток вищих психічних властивостей та форм діяльності є середовище або суспільно-історичний досвід. Л.С.Виготський сформулював основний закон розвитку вищих психічних функцій: „Вищі психічні функції, вищі властивості, специфічні для людини, виникають початково як форма колективної поведінки дитини, як форма співпраці з іншими людьми, а лише згодом вони стають внутрішніми індивідуальними функціями самої дитини” [7. 197]. На думку Л.С.Виготського, навчання повинне йти попереду та вести за собою розвиток. Він обґрунтував вчення про зону ближнього розвитку.

П.П.Блонський вважав, що „завдання виховання школи полягає не у тому, щоб готувати дитину до майбутнього життя... Завдання виховання – дати дитині те, що потрібно їй зараз, а не через 10 років” [8. 158]. Ця точка зору була відмінною від

поглядів Л.С.Виготського. В той час з'явилася нова наука - педологія, "наука про поведінку дитини". В праці П.П.Блонського "Педологія" велике значення надавалося спадковості й біологічним особливостям дітей, вона не була оцінена належним чином, оскільки в психології домінував історичний підхід до цієї проблеми. Дослідження за проблемою індивідуалізації й диференціації навчання були повністю припинені після 1936 року. Науку про дитину було названо помилковою, буржуазною, а роботи вчених П.П.Блонського, Б.О.Аркіна були позбавлені прав друку.

На практиці індивідуалізація зводилася до розподілу класів на групи, бригади, до використання бригадно-лабораторного методу навчання і була скоріше диференціацією.

З іменами П.П.Блонського, Л.С.Виготського, Н.К.Крупської, О.М.Леонтьєва, А.В.Луначарського, С.Т.Шацького пов'язаний емпіричний період дослідження даної проблеми. Особливість його полягає у тому, що здійснювався активний пошук способів об'єднання індивідуальних та колективних форм роботи без їх достатнього психолого-педагогічного обґрунтування.

Довгий час у радянській педагогіці основним методом було монологічне викладання навчального матеріалу й проблема індивідуалізації не була актуальною. Самостійна робота на заняттях практично не використовувалася, тому індивідуальні особливості учнів не проявлялися. Цілісність навчальних програм та недоторканість класно-урочної системи не давали можливості подальшої теоретичної, а головне, практичної розробки проблеми індивідуального підходу. Цей період характеризується розробкою психологічних аспектів проблеми Б.Г.Ананьєвим, Л.В.Занковим, В.А.Крутецьким, С.Л.Рубінштейном, Б.М.Тепловим. Індивідуальний підхід вони трактують як принцип навчально-виховної роботи. При його реалізації необхідно враховувати дві складові: вивчення можливостей учнів й виявлення індивідуально-типологічних особливостей на різних етапах навчання.

Наступний етап у розробці проблеми індивідуального

підходу може бути визначений як період розробки цілісних теоретико-прикладних методик. На початку 60-х років з'являється дослідження відомих американських психологів В.Маслоу, Е.Келлі, А.Комбса. Вони надали глибоке та серйозне теоретичне обґрунтування проблеми. У системі освіти проявляється тенденція до інтенсифікації навчального процесу на основі індивідуалізації. Теорії самоактуалізації В.Маслоу, теорія конструктів Е.Келлі активно впроваджуються в педагогічні кола різноманітних демократичних країн.

В цілому розвиток проблеми індивідуального підходу у вітчизняній науці йшов послідовно від розробки принципу індивідуального підходу, принципу індивідуалізації до розробки цілісної педагогічної концепції індивідуалізації навчання.

У зв'язку з цим можна виділити декілька тенденцій. Перша – пов'язана з тим, що для ряду авторів поняття індивідуальний підхід у навчанні й індивідуалізація „злиті”, ототожнюються. Ця тенденція простежується в роботах В.А.Крутецького, Л.Б.Сосновської, В.І.Твардовської та ін. Одні й ті ж ознаки вони включають в обидва поняття: врахування індивідуально-психологічних особливостей, відбір та використання відповідних методів та способів навчання, розробка різноманітних варіантів завдань та ін.

Наступна тенденція характеризується визначенням співвідношення між поняттями „індивідуалізація” й „індивідуальний підхід”. Індивідуалізація включає діяльність викладача й студента на усіх етапах процесу навчання. Індивідуальний підхід розглядає особливості навчальної діяльності індивіда. Індивідуальний підхід є при цьому окремим особистісним аспектом індивідуалізації навчання. Ця тенденція прослідковується у роботах А.О.Кірсанова, І.Є.Унта, Т.Б.Гребенюка, Л.С.Клементьєвой, Р.Г.Щукіна.

А.О.Кірсанов під індивідуальною навчальною діяльністю розуміє „таку систему індивідуалізованих засобів й прийомів, які взаємо обумовлюють дії вчителя й учня, котрі органічно, як характерологічна риса (ознака), притаманні усім етапам навчальної діяльності.” [9. 121].

І.Є.Унт вважає, що „індивідуалізація – це врахування в процесі навчання індивідуальних особливостей учнів у всіх її формах та методах, в незалежності від того, які особливості та у якій мірі враховуються” [10. 176].

В роботах педагогів С.І.Архангельського, В.І.Андресва, Б.П.Болотинської, Т.В.Васильєва, Л.Ю.Образцова, В.С.Почекаєнкова та ін., присвячених процесу навчання у вищій школі, принцип індивідуалізації представлений як співвідношення індивідуального та колективного, оскільки в процесі навчання у вищій школі розвиток особистості, проява індивідуальності студента, робота над самостійним засвоєнням знань здійснюється у поєднанні з колективними формами роботи.

Третя тенденція пов'язана з розробкою цілісної концепції індивідуалізації. Психолого-педагогічні, філософські основи цієї концепції закладено у працях таких вчених, як: Б.Г.Ананьєв, С.І.Архангельський, Ю.К.Бабанський, А.А.Кірсанов, Є.С.Рабунський, І.І.Резвицький та ін.

На думку Л.А.Юцявичене, концептуальне розуміння проблеми полягає у тому, що індивідуалізація процесу навчання включає дві складові: проблему індивідуалізації навчальної діяльності й проблему створення реальних умов для її реалізації [11. 49]. Перша проблема у достатній мірі висвітлена в психолого - педагогічній літературі. Розробки другої проблеми ведуть до інтенсифікації педагогічної праці, а не до її реалізації.

Л.І.Підкасистий індивідуалізацію процесу навчання у вузі пов'язує з його оптимізацією. На думку вченого, врахування індивідуальних особливостей у мотивах, темпах, прийомах пізнавальної діяльності в залежності від рівня довузівської підготовки студентів може значним чином полегшити навчальний процес [12. 39].

Певний інтерес має Л.М.Гусака „Підготовка учителя: технологічні аспекти”. Автор стверджує, що говорити про використання на сучасному етапі індивідуалізації навчання у „чистому вигляді” не можна. Вчений чітко розрізняє поняття індивідуалізоване та диференційоване навчання. Диференційоване - автор розглядає в історичному аспекті як

перехідну модель до технології індивідуалізованого навчання.

Як висновок, можна сказати, що проблема індивідуального підходу своїм й залишається актуальною і сьогодні. У педагогічній науці є багато наробок щодо реалізації індивідуалізації навчання. Однак немає цілісної науково обгрунтованої теорії індивідуалізації, не окреслені умови її реалізації.

Література:

1. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Т. Педагогика наследия. – М.: Педагогика, 1987. – 416 с.
2. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. – Т.1 – М.: Педагогика, 1974. – 584с.
3. Історія української літератури у 8 т. – К.: Наукова думка, 1967. – Т.2. – 470 с.
4. Листопад О.А. Видатний український педагог – гуманіст Олександр Васильович Духнович // класична педагогіка і філософія в світі сучасних завдань шкільної і вузівської словесності. Частина 1. – Одеса, 1993. – С.95 – 97.
5. Проскура О.В. Софія Русова – талановита дочка України // Початкова школа, 1993, №3. – С. 44 – 46.
6. Сухомлинський В. Індивідуальний підхід до учні в процесі навчання // Рад.освіта. – 1950. – 23 вересня.
7. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. – М.: Из-во АПН РСФСР, 1960. – 500 с.
8. Блонский П.П. Избранные психологические произведения – М.: Просвещение, 1964. – 547 с.
9. Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема. – Казань, 1982. – 224 с.
10. Унт И.Е. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990. – 181 с.
11. Юцявичене П.А. Методы модульного обучения. – Вильнюс: Минвуз Мин. ССР, 1989. – 55 с.
12. Пидкасистый П.И. О некоторых особенностях учебного процесса в вузе // Советская педагогика. – 1986. - №7. – С.38 – 41.
13. Гусак Л.М. Підготовка учителя: технологічні аспекти. – Луцьк, 1999.-276с.

ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ АКТИВНОЇ, ТВОРЧОЇ, СВІДОМОЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті висвітлено основні способи створення проблемних ситуацій на уроках рідної мови в початковій школі. Запропонована система основних навчальних проблем сприяє формуванню активної, творчої, свідомої особистості.

The article deals with the principal ways of creating situations containing some problems at the lessons of the native language on the primary school level. The system of particular learning problems offered in the article greatly contributes in the formation of active, creative and conscious personality.

Торкаючись сутності проблемного навчання, перш за все слід відзначити, що воно ґрунтується не на передачі готової інформації, а на утриманні учнями нових знань та умінь за допомогою розв'язання теоретичних і практичних проблем. Суттєвою особливістю проблемного навчання є дослідницька діяльність учнів, яка передбачає постановку питань-проблем, формулювання гіпотез і перевірку їх у ході розумових і практичних операцій.

Проблемне навчання полягає в тому, що в процесі вирішення учнями спеціально розробленої системи проблем і проблемних завдань здійснюється оволодіння досвідом творчої діяльності, творче засвоєння знань і способів діяльності, формування активної, творчої, свідомої особистості.

Методологічною основою проблемного навчання є процес вирішення протиріч.

Основними поняттями категорії “проблемне навчання” слід вважати проблему, проблемну ситуацію, проблемне завдання.

Проблема – теоретичне або практичне питання, яке потребує вирішення, дослідження. Похідним від цього поняття є

проблемна ситуація. Проблемну ситуацію розуміють як явно або неявно усвідомлене протиріччя у певних обставинах, подолання якого потребує творчого пошуку нових знань, нових способів і дій.

До основних способів створення проблемних ситуацій відносимо:

- зіткнення учнів з протиріччям між новими фактами, явищами і старими знаннями при необхідності їх теоретичного пояснення і пошуків шляхів їх застосування;

- зіткнення учнів з необхідністю вибору потрібної їм інформації (ситуації з надмірною інформацією);

- використання протиріч між наявними в учнів знаннями і практичними завданнями, які виникають;

- спонукання до порівняння, співставлення і протиставлення фактів, явищ, правил і дій, їх узагальнення;

- зіткнення учня з протиріччями між існуючими технічними рішеннями і новими вимогами, що їх пред'являє;

- пред'явлення учням фактів і явищ, які нібито не можна пояснити, але які привели в історії науки до вирішення важливої наукової проблеми. У цьому випадку, як правило, виникає протиріччя між життєвими і науковими поняттями явищ;

- пред'явлення учням ситуацій практичного характеру, що потребують оцінки стану систем, обладнання, блоків і агрегатів;

- спонукання учнів до аналізу станів і режимів окремих функціональних елементів, систем і обладнання;

- спонукання учнів до виявлення внутрішньо - і міжпредметних зв'язків, зв'язків між явищами.

Проблема характеризується тим, що завжди містить у собі питання: як, за яких умов, якими шляхами можна вирішити певне протиріччя?

Класифікуються проблеми і з урахуванням їхньої ролі в ході засвоєння знань. Вирішення одних проблем дозволяє засвоїти всю тему уроку або комплекс тем, які поєднуються в певний розділ, а вирішення інших сприяє засвоєнню лише частин матеріалу. А деякі проблеми служать закріпленню раніше опрацьованого матеріалу. В залежності від цього пропонується

поділити проблеми з урахуванням їхньої ролі на основні і часткові:

- основні проблеми можуть бути в розділі предмета, окремої теми (вона може охоплювати декілька уроків), окремого уроку;

- часткові проблеми - це підпроблеми (складові основних проблем) і міні-проблеми (вони мають, з одного боку, самостійний характер, а з іншого – складові підпроблем). Значення часткових проблем полягає в тому, що вони розкривають логіку (алгоритм) вирішення основної проблеми.

За способами організації процесу вирішення проблеми можуть бути фронтальними, груповими, індивідуальними.

Фронтальні проблеми в основному висувуються перед усім класом (певним гуртком) і вирішуються зусиллями всього класу (колективу учнів гуртка). Процес вирішення може набувати різних форм (дискусія, ділова або рольова гра та ін.).

Групові проблеми вирішуються окремими групами учнів (від 3 до 8-10). У групах класу може вирішуватися одна загальна проблема, але кожна група вирішує її окремо, або конкретна група вирішує власну, окрему проблему.

Індивідуальна проблема ставиться вчителем перед учнем або визначається самим учнем. Вирішується учнем самостійно в умовах класу або під час виконання домашнього завдання.

З точки зору характеру утруднення і виду розумової діяльності, яка спрямована на його подолання, всі навчальні проблеми поділяються на два типи:

- алгоритмічна проблема – проблема, для вирішення якої потрібне застосування готових алгоритмів, але в нових умовах, стосовно інших вихідних даних порівняно з колишніми ситуаціями використання цих алгоритмів учнем. Більш складний вид алгоритмічної проблеми зустрічається у тих випадках, коли зміни в новій ситуації настільки суттєві, що потребують зміни самого алгоритму. Постановка алгоритмічної проблеми обумовлює аналітичний (логічний) вид розумової діяльності учня.

В залежності від способу вирішення всі навчальні

проблеми вчені пропонують поділити на три основних типи: інформаційні, аналогові, гіпотетичні.

Інформаційний тип є характерним для проблемного викладу, коли вчитель ставить проблему і пояснює спосіб її вирішення. Інформаційні проблеми зустрічаються і в традиційному навчанні. Дослідники відзначають, що цей тип проблем недостатньо впливає на розвиток творчих здібностей молодших школярів, але сам процес постановки проблеми у певній мірі стимулює розумовий процес.

Аналогова проблема (проблема, що вирішується за допомогою аналогічних способів) є характерною для групи практичних методів. Поставлена проблема не завжди потребує нового способу вирішення, навіть при засвоєнні нового завдання.

Гіпотетична проблема є однією з розповсюджених навчальних проблем. Вона вирішується шляхом суджень і умовиводів у ході висунення припущень, гіпотез, їх перевірки і обґрунтування.

За характером змісту і співвідношення відомого і невідомого навчальна проблема розглядається з точки зору визначення змісту відомого і невідомого. Такий розгляд орієнтується на певну психологічну реакцію учнів, сприяє визначенню прийомів і способів їх розумових дій. Співвідношення відомого і невідомого в проблемній ситуації буває різним.

Так, у практиці початкової школи проблемним звичайно називають нерозв'язане питання, яке вирішується дослідженням. У цьому розумінні розв'язання проблеми в початковій школі можна вважати умовним. Але і в такій умовній постановці проблемність значною мірою сприяє різкому підвищенню пізнавальної активності, розумовому розвитку дітей і поліпшенню якості знань. Проблемні запитання учнів зацікавлюють і відіграють пізнавальну роль: учні стають уважними і намагаються не пропустити пояснення, які спрямовують їх на розв'язання проблеми.

Учням початкової школи ще важко самостійно усвідомити проблему, виробити гіпотезу і перевірити її. Але до цього їх

треба готувати. Важливо навчити дітей ставити до тексту пізнавальні запитання і проблемні завдання, бачити проблему в описаній ситуації і намагатися знайти шляхи їх розв'язання.

Активна роль учнів у процесі навчання обумовлюється розвитком у них самостійності й ініціативи як стійких рис характеру людини. Ці риси характеру розвиваються на основі виконання самостійних робіт. До самостійності в навчанні дітей треба привчати поступово, але постійно і неухильно.

Радісними відкриттями стають для школярів колективні спостереження: пробудження лісу після зимового сну, милування сяйвом золотої осені, іскристим снігом та ін.

Під час колективного споглядання вчитель запитаннями спонукає учнів вичленяти істотне, характерне у спостережуваному, а далі – вчить зображувати ціле через характерні ознаки, властивості. Тобто використовує найбільш ефективний шлях у пізнанні – єдність аналізу і синтезу.

Наприклад. Розглянь малюнок і текст-опис “Хто це?”

Вона живе у лісі, глибоко в норі. Її пізнаємо по жовтій, вогненній шубі і довгому пухнастому хвості.

Покажіть на малюнку ознаки лисиці, за якими легко розпізнавати цього звіра.

Розгляньте малюнок зайця. За якими ознаками розпізнаємо його серед інших звірів? Складіть опис зайця за зразком опису лисиці.

Вправляючись сприймати предмети і явища навколишнього середовища, учні опановують уміння зіставляти, групувати взаємопов'язані явища і предмети. Учні краще запам'ятають букву, звук, якщо про нього почують казку чи вірш та розглянуть малюнки, ілюстрації.

При вивченні тієї чи іншої букви вчитель ставить проблемне завдання, наприклад: “Знайди помилку”.

Пригріло сонечко як слід –

І на Дніпрі розтанув дід.

З неба падав білий сніг,

Він засипав наш пиріг.

Ми лягли на гарячий дісок

І н'ємо прохолодний квасок..

Формуючи початкові уявлення про прикметник, дієслово вчитель початкової школи добирає тексти, де розглядувані граматичні форми є типовими, найбільш важливими для вираження думки. Це дає можливість сформуванню такого мовленнєвого завдання, виконання якого створює одночасно ситуацію для розв'язання граматичного.

Розглянемо зразки вправ.

1. Що це?

Воно кругле, солодке, соковите. Його побачиш у садку. Он на гілці – червонощоке. А на другій – сніжно-біле, золотаве. Грають з-поміж листя, сміються до сонця!

Що це?

Вузлувата і листата,

А доспіє головата.

На нозі стоїть одній –

Сто сорочечок на ній.

Які слова допомогли Вам відгадати загадки? Як описано ознаки яблука та капусти? На які запитання відповідають?

Завдання у поданих вправах комплексні. Дітям пропонується відгадати загадку. Зосереджується їхня увага на живописній функції слів – назв ознак, слів – назв дій у змалюванні предметів і явищ. Розв'язання цих мовленнєвих завдань підводить до розуміння граматичного значення прикметників, дієслів, їх здатності описувати ознаку, дію предметів.

Результативність пізнавальної діяльності учнів досягається тим, що вивчення мовних явищ органічно пов'язується із завданнями мовленнєвого спілкування. У комплексних вправах діти актуалізують виучувані форми у своєму мовленні (до введення поняття), усвідомлюють роль поданих мовних засобів у висловленні думки, зрештою, захоплюються владною силою і красою рідного слова.

ДО КЛАСИФІКАЦІЇ УМІНЬ

Автор статті аналізує етимологію таких утворень як дія, операція, прийом, вміння ґрунтуючись на діяльнісному підході. На думку автора інтелектуальні уміння є особливим класом у структурі людського досвіду та не можуть бути інтерпретовані ні як мисленнєві ні як розумові.

Author of the article analyses the formation etymology such as action, operation, reception, skills basing on activity approach. By author's opinion intellectual skills are the special class in structure of people experience and can't be interpreted neither as mental nor as thought.

В психолого – педагогічній літературі існує велика кількість класифікацій умінь. Окрім

• практичних та теоретичних (розумових) - за способом протікання,

виділяють:

- загальні та специфічні (за мірою використання);
- практичні та пізнавальні (за способом використання)
- навчальні (за місцем використання);

Існує поділ й в середині виділених класів.

Щодо аналізу місця у цій класифікації інтелектуальних умінь, то він утруднюється існуванням таких тотожних, на перших погляд термінів, як „мисленнєві уміння”, „розумові уміння”, „мисленнєві операції та прийоми”, „розумові дії”. Щоб розібратися у змісті та походженні кожного з них використаємо діяльнісний підхід.

Практична діяльність складається з дій. Дією називають процес, що підкорений свідомій меті. При виконанні дії досягається елементарна, тобто не роздільна на цей момент часу, найбільш проста свідома ціль (О.М.Леонтьєв,6).

І практична діяльність й мислення здійснюються тими чи

іншими засобами, тобто за допомогою певних *операцій*. Але будь-які операції являють собою продукт розвитку відповідних дій. Дії та операції мають різне походження, різну динаміку й різний кінцевий результат.

Терміни „дія” та „операція” часто не розрізняють. Однак, в контексті аналізу діяльності дія відповідає меті, а операції – умовам її здійснення. Генезис дії витікає з обміну діяльностями, а операція є результатом перетворення дії в наслідку її включення в іншу дію, з послідуною технізацією (6, с.108-109).

На початку кожна операція формується як дія, що підкорена певній меті, та має свою свідому „орієнтовну основу” (П.Я.Гальперін). У процесі тренування ряд окремих дій, узагальнюються в одну більш складну, що має нову загальну ціль, стає одним з способів виконання – операцією, та перестає здійснюватися у якості цілеспрямованого процесу (її мета не виділяється) (6).

Але операція все ж таки не відокремлена від дії, як і дія по відношенню до діяльності, що у свою чергу є цілісним неподільним процесом.

Отже, у загальному потоці діяльності, котра утворює людське життя можна виділити за критерієм мотивації, по-перше, окремі (особливі) діяльності. Далі виділяються дії – процеси, що підкоряються свідомим цілям. Нарешті, це операції, які безпосередньо залежать від умов досягнення конкретної мети.(6)

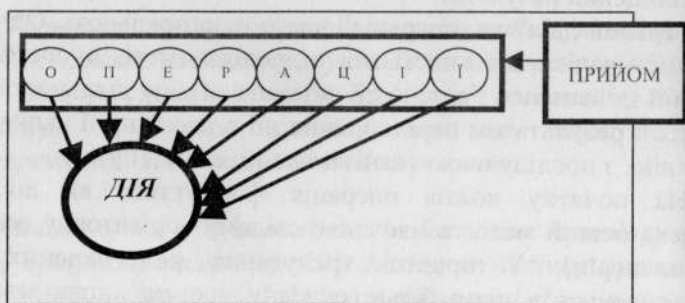
Спосіб діяльності визначається метою та мотивом, але в цілому має свою психологічну структуру - знання, навички, вміння.

Психологічна класифікація дій розрізняє вчинки, звички, імпульсивні дії, навички та вміння.

Сукупність операцій (дій) дістала назву прийому. Перелік дій, що складають прийом не детермінований, отже не утворює детальну інструкцію, а дає лише загальне уявлення про напрямок діяльності.

Все вище сказане можна інтерпретувати схемою.

ДІЯЛЬНІСТЬ



Розглянемо, тепер найбільш поширені підходи до визначення *умінь*.

С.У. Гончаренко(4), А. Петровський (10), (7), А.В. Усова (14), Ю.К.Бабанский (1) трактують *уміння* як засвоєний суб'єктом спосіб свідомого ефективного виконання дій.

У філософському підході *вміння* – особистісно обумовлені дії, які одночасно є й підструктурою досвіду. Як вид діяльності це дії, що забезпечують на основі знань та навичок творче досягнення усвідомленої цілі у нових умовах. (К.К.Платонов, 8, с.84).

Таке визначення означає, що спосіб (прийом) виявляється складовою частиною вміння. А Є.М. Кабанова-Меллер (5) вважає вміння лише складовою частиною засвоєного прийому, тобто у її тлумаченні поняття вміння підкорено поняттю прийом.

Така розбіжність у поглядах відображає відоме розходження у дефініціях. Адже вмінням можна назвати і першу стадію засвоєння прийому і вищий аспект сформованості способу виконання дії (прийому). Ми будемо спиратися саме на останній підхід.

Дії, операції, прийоми, вміння можуть формуватися як в практичному, так і розумовому плані. Як показують сучасні дослідження, внутрішня мисленнєва діяльність має принципово

ту ж саму будову, що й практична. І якщо останню легко просліджувати, адже її виконання можна безпосередньо спостерігати, розумові процеси більшою мірою закриті, про їх протікання можна лише здогадуватися за допомогою певних побічних орієнтирів.

Отже, діяльнісний аналіз понять "дія", "прийом", "операція", "спосіб", "уміння" показують наявність між ними суттєвої різниці. У першу чергу в цілепокладанні, оскільки:

Діяльність ← *мотив*, *дія* ← *мета*, *операція* ← *спосіб виконання*, *уміння* ← *результат*.

З'ясуємо тепер співвідношення між поняттями "розум", "мислення" та "інтелект".

У педагогічному словнику (7) 1960 року видання термін інтелект зовсім не зустрічається, натомість велика увага приділяється розумовому вихованню на противагу зарубіжним публікаціям, де переважно вживається термін „інтелектуальний розвиток”. Взагалі кажучи, тільки не велика кількість вітчизняних досліджень у галузі філософії та психології присвячена суто вивченню інтелекту. Можливими причинами можуть бути відмова в практиці вітчизняних досліджень у тестуванні за системою IQ (індексу інтелекту), що було пов'язано зі славнозвісною постановою Радянського Уряду в 20-х роках. Чи може поняття „мислення”, „інтелект”, „розум” є синонімами? Для з'ясування цього використаємо визначення цих термінів у словник та довідниках.

Інтелект в перекладі з латинського означає "пізнання, розуміння, розсудок" та повністю ідентичний давньо-грецькому слову "нус" тобто розум (3).

В широкому контексті до нього відносять всю пізнавальну спроможність людини: відчуття, сприйняття, пам'ять, уявлення, мислення; у вузькому - загальну здатність індивіда до пізнання та розв'язку проблем, що визначають успішність у певному виді діяльності, яка нерозривно пов'язана з мовою як засобом спілкування та взаєморозуміння (3).

Скажімо, С.Л.Рубінштейн визначав інтелект як "розумну поведінку", (11, с.135), а О.М. Леонтьєв вважав, що інтелект

виникає лише там, де акт поведінки розподіляється на дві фази: підготовки можливості здійснення тої чи іншої дії та фази її реалізації. (Тобто перенесення дії з рівня розгорнутих моторних спроб у внутрішній план, що навіть характерно й для тварин).

Отже, ядром інтелекту можна вважати змогу людини виділяти в ситуації суттєві властивості та привести свою поведінку у відповідності з ними. В цьому розумінні висуваються два компоненти інтелекту: здатність пізнавати оточуючий світ і регулювати поведінку на основі цього знання.

З іншого боку психологічний словник трактує *розум* як узагальнену характеристику пізнавальних можливостей людини (на відміну від відчуттів). У більш вузькому значенні, розум – індивідуальна характеристика мисленневих можливостей людини (10, с. 414).

З порівняння обох термінів – інтелект та розум можна сказати, що інтелектуальну поведінку можна співвіднести з розумною, але додати до цього ще відчуття, або емоції, або афект. Такий підхід реалізує тезис Л.Виготського про „єдність ефекту та інтелекту” та може трактуватися принаймі у двох сутностях: контроль інтелекту над емоціями, або обслуговування емоцій інтелектом. Але у будь-якому разі наполягає на їх нерозривному зв'язку, в якому інтелект виконує регуляційну функцію.

Отже, з урахуванням цього, у першому наближенні розумові та інтелектуальні вміння можна вважати близькими за змістом. Чи можна сказати подібне про інтелект і мислення?

Під *мисленням* розуміють опосередкований та узагальнений процес пізнання предметів та явищ об'єктивної дійсності у їх зв'язках та відношеннях (15, с. 719).

Процес мислення завжди детермінований прийнятим завданням, але тільки на першому етапі. Далі, у залежності від того, чи розглядає людина рішення як засіб або як мету визначається напрямок цього процесу. Таким чином, хід мислення не пояснюється тільки інтелектом, а включає у себе діяльнісне відношення людини до світу (Д.Б.Богоявленська (2)).

У більшості підходів наголошується, що інтелект,

(М.Л.Смульсон (12), В.В.Суворов (13), М.К.Тутушкін (9)) не є синонімом мислення і не зводиться до простого об'єднання когнітивних процесів (відчуття, сприймання, пам'ять, увага, мислення, уява, мовлення). Між цими утвореннями існують міжсистемні зв'язки, і тому інтелект є збагаченим на рівні когнітивних процесів усіма цими "переплетіннями". Хоча інтелект, за загальним призначенням, має когнітивну (пізнавальну) природу, однак об'єднує його в єдине ціле структури метакогнітивні, зокрема, рефлексія, стратегії, інтуїція (М.Л.Смульсон).

Інтелект пронизує підсвідомість, емоціональну та духовну сфери, практичну діяльність, у тому числі мускульний рух (І.М.Сеченов, Б.М.Тєплов). Характеризується не тільки складністю задач, але й напрямком своєї діяльності, своєрідністю мотивів.

Отже, мислення, яке є процесом, не можна ототожнювати з інтелектом, який визначається як якість цього процесу. Мислення в усіх його проявах і видах являє собою ядро інтелекту, його активну складову, яка забезпечує реалізацію всіх його основних функцій. Саме мислення об'єднує окремі пізнавальні структури в єдине ціле - інтелект людини, бо воно забезпечує здатність людини будувати суб'єктивну ментальну модель світу, по-своєму, особистісним способом відображувати і розуміти навколишню дійсність, суб'єктивно розвивати і реорганізувати індивідуальний суб'єктивний досвід, прогнозувати і перетворювати реальність (12).

Таким чином, інтелектуальні вміння у структурі людського досвіду утворюють особливий клас, та ніяким чином не можуть бути зрозумілі ні як „розумові”, ні як „мисленнєві”.

Література:

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно – воспитательного процесса (Методические основы). – М.: Просвещение, 1982. – 102с.
2. Богоявленская Д.Б. Психологические основы

интеллектуальной активности. Дис...док. псих. наук.19.00 01 - Москва, 1988. – 394 с.

3. Большая советская энциклопедия./ Гл. редактор Б.А.Введенский. –М.: ГНИ „БСЭ” – 1957,-Т.28. - С.270.

4. Гончаренко С. Український педагогічний словник – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

5. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. – М.: Просвещение, 1968, - С.288.

6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

7. Педагогический словарь/ (Под ред. И.А. Каирова)– М.: Изд. АПН, 1960. – 2т. – С. 511.

8. Платонов К.К. Структура и развитие личности. - М.: Наука, 1986. - 254 с.

9. Практическая психология для педагогов и родителей / Под ред. М.К. Тутушкина. – СПб.: Изд-во “дидактика Плюс”, 2000. – 352 с.

10. Психология. Словарь / Под общей ред. А.В. Петровского, М.Г.Ярошевского. – 2-е изд., испр. И доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2т Т.1. – М.: Педагогика, 1989. – 328 с. –(Труды д. чл. и чл.–кор. АПН СССР).

12. Смульсон М.Л. Психологія розвитку інтелекту в ранній юності. Дис. Докт. Псих. Наук.: 19.00.07. – Київ, 2002, 460с.

13. Суворов В.В. Интеллект – аксиома психической реальности. // Весник МУ - № 3. – 1999. – С.66 – 75.

14. Усова А.В., Бобров А.А. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики. – М.: просвещение, 1988. – 112 с.: ил. – (Б-ка учителя физики).

15. Шемякин Ф.Н. Мышление // Большая советская энциклопедия – Т.28. – 1954г. – С.622-624.

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ МЕТОДАМИ СТИМУЛЮВАННЯ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

В статті раскрыты основные пути формирования познавательной мотивации старшеклассников методами стимулирования на уроках иностранного языка. Определены методы стимулирования, использование которых в процессе преподавания иностранного языка, оказывает эффективное влияние на процесс формирования познавательной мотивации старшеклассников.

The article deals with the principal ways of formation of senior pupils' cognitive motivation by means of methods of stimulation. The methods of stimulation, the use of which while teaching foreign languages positively influences the process of formation of cognitive motivation among senior pupils have been determined.

Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті окреслює стратегію мовної освіти на сучасному етапі розвитку суспільства. До системи неперервної мовної освіти включено вивчення іноземних мов як обов'язкового компоненту процесу підготовки освіченої особистості [1].

Відповідно до визначеного, зростає актуальність потреби пошуку ефективних шляхів удосконалення існуючої системи навчання іноземних мов. Кінцева мета навчання іноземної мови в середній школі – навчити учнів спілкуватися вивчаємою мовою в усіх видах мовленнєвої діяльності в різних життєвих ситуаціях.

Ефективність процесу засвоєння учнями іноземної мови на всіх етапах навчання багато в чому залежить від наявності у школярів інтересу до її вивчення. Наявність інтересу зумовлює позитивну мотивацію займатися пізнавальною діяльністю під час вивчення іншомовного матеріалу.

Але ж відомо, що на старшому етапі навчання в школі

різко знижується успішність учнів з більшості провідних предметів. Однією з провідних причин такого становища є відсутність значущих мотивів, спонукаючих сил пізнавальної діяльності в процесі навчання. Не є виключенням і курс "Іноземна мова." На жаль, існують значні протиріччя між змістом навчання, організацією процесу навчання, з одного боку, і реальними інтересами і потребами учнів (особливо старшої школи), з іншого. Результат визначених протиріч – втрата інтересу до навчання й до пізнавальної діяльності в цілому.

Виходячи з вищезазначеного, звернення до проблеми формування пізнавальної мотивації старшокласників методами стимулювання на уроках іноземної мови є надто актуальним.

Дослідженням мотивів діяльності й поведінки особистості взагалі й особистості підростаючої людини зокрема займалися і займаються провідні психологи і педагоги, а саме К.А.Абульханова-Славська, Б.Г.Ананьєв, Л.І.Божович, О.М.Леонт'єв, Н.Г.Морозова В.М.М'ясищев, Л.С.Рубінштейн [2, 3, 4, 6, 7, 8, 10]. Вивчення цієї проблеми надзвичайно перспективне в розв'язанні багатьох практичних педагогічних проблем. Керувати діяльністю дітей, підлітків, юнацтва – без знань сутності загальних мотивів діяльності й спеціальних мотивів вчинків – майже неможливо.

В роботах визначених учених-психологів загальним є положення, що в мотивації відображено вплив на особистість людини об'єктивного світу, який не лише відбивається в його свідомості, а й породжує певне відношення. Для утворення мотивів недостатньо лише зовнішніх стимулів. Ці стимули мають спиратися на потреби власне особистості, щоб сформуватися в її мотиви. Лише те, що для особистості є необхідністю, цінністю, значущістю, закріплюється й утверджується в мотиві.

Більшість учених вказують на зв'язок мотивації з усіма структурними компонентами діяльності (О.М.Леонт'єв, С.Л.Рубінштейн, Г.І.Щукіна) [6, 10, 12]. Тому в процесі діяльності важливо визначити не лише окремі мотиви, але й забезпечити шляхи формування й розвитку мотивації. Взаємозв'язок цілей діяльності й мотивів цієї діяльності має непереврене значення

для педагогічної науки в цілому й для розв'язання багатьох конкретних педагогічних задач. Перетворення цілей в мотиви діяльності є значною цінністю навчального процесу, оскільки об'єктивно значуща ціль перетворюється на особистісно значущу, суб'єктивно прийнятну школярами (Г.І. Щукіна).

Значущим для визначення сутності пізнавальної мотивації є, на нашу думку, положення про те, що пізнавальний інтерес є важливим мотивом активності особистості, її пізнавальної діяльності. "Сутність пізнавального інтересу в тому, що об'єктом його є сам процес пізнання, який характеризується бажанням проникнути в сутність явищ, пізнанням теоретичних, наукових основ визначеної сфери знань, відносно стійкою настановою на постійне, глибоке й ґрунтовне їх вивчення" [12; с.11].

Об'єктом пізнавальної мотивації також виступає власне процес пізнання. Визначаємо: *пізнавальна мотивація – сукупність зовнішніх і внутрішніх мотивів, яка спонукає учня до активної пізнавальної діяльності в процесі учіння.*

Аналізуючи вплив процесу навчання (зупинимося на процесі навчання іноземної мови) на пізнавальну мотивацію, слід визначити два принципових джерела формування пізнавальної мотивації під час опанування будь-якої шкільної дисципліни взагалі й іноземної мови зокрема.

По-перше, зміст навчального матеріалу.

По-друге, власне процес навчання, який вважаємо за процес організації пізнавальної діяльності учнів.

В організації загального процесу навчання й процесу пізнавальної діяльності учнів неперевершену роль відіграє вчитель-предметник (стосовно окремого учбового предмету), оскільки він обирає методи навчання. Від нього залежить наскільки швидко буде змінюватися характер діяльності учнів у процесі навчання:

- від репродуктивно-відтворюючої до репродуктивно-пошукової;

- від пошуково-творчої до творчої.

Розглянемо, яке місце в цьому процесі займають прогресивні методи стимулювання під час вивчення іноземної

мови в старших класах. Впровадження загальнопедагогічних методів стимулювання в навчальному процесі актуалізується в сучасній школі.

Класифікація методів стимулювання, на жаль, не є остаточно визначеною в педагогічній науці.

Так, М.М. Фіцула до *методів стимулювання* відносить методи формування пізнавальних інтересів; метод навчальної дискусії; метод забезпечення успіху в навчанні; метод пізнавальних ігор; метод створення ситуації інтересу в процесі викладення навчального матеріалу; метод створення ситуації новизни навчального матеріалу; метод опори на життєвий досвід учнів і методи стимулювання обов'язку відповідальності в навчанні.

Н.Є. Мойсенюк *методи стимулювання і мотивації учіння* підрозділяє на дві підгрупи:

- 1) методи стимулювання інтересу до навчання ;
- 2) методи стимулювання обов'язку і відповідальності.

До першої підгрупи належать *пізнавальні ігри й навчальна дискусія*. До другої підгрупи належать методи: *роз'яснення значимості учіння, пред'явлення навчальних вимог, заохочення й осудження в учінні*.

Н.П. Волкова *методи стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності* розмежовує на методи формування пізнавальних інтересів учнів (метод створення ситуації новизни навчального матеріалу; метод опори на життєвий досвід учнів; метод пізнавальних ігор; метод створення відчуття успіху в навчанні /"Евріка"; "Навмисна помилка", або "Допоможи мені"/; диспут; навчальна дискусія) і метод стимулювання обов'язку і відповідальності в навчанні.

Виокремлені класифікації методів стимулювання доводять наявність певної тенденції в їх розподілі на дві пріоритетні групи. Загальним є, на нашу думку, положення про спрямованість методів стимулювання на формування позитивних мотивів учіння, пізнавальної мотивації, що, в свою чергу, стимулює пізнавальну активність і сприяє збагаченню учнів навчальною інформацією взагалі і окремих навчальних дисциплін зокрема.

Процес навчання іноземної мови є цікавим прикладом синтезу загальних методів навчання і комунікативного методу навчання іноземної мови (визнаний провідний метод сучасної методики навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах).

Ю.І. Пассов [9] окреслює принципи комунікативного методу:

- мовленнєва спрямованість навчального процесу;
- індивідуалізація при керівній ролі її особистісного аспекту;
- функціональність;
- ситуативність;
- новизна.

Яким чином методи стимулювання можуть підвищити ефективність реалізації визначених принципів комунікативного методу навчання іноземних мов і сприяти формуванню пізнавальної мотивації?

1. Мовленнєва спрямованість процесу опанування іноземної мови полягає не лише в тому, щоб висунути практичну мету мовлення, але й в тому, що шляхом до цієї мети є саме практичне користування іноземною мовою, що само по собі виступає *позитивним мотивом* прагнення учнів досягти певного рівня володіння вивчаємої мови.

2. Індивідуалізація є головним засобом стимуляції активності учнів і мотивації з урахуванням їх життєвого досвіду, контексту діяльності, сфери інтересів, емоційної сфери і статусу конкретної особистості в колективі. Лише за умови застосування методів стимулювання, а саме: пізнавальних, ділових, рольових ігор; диспутів і навчальних дискусій; методу опори на життєвий досвід учнів – можливо ефективно реалізувати визначений принцип. Впровадження на уроках іноземної мови пізнавальних, ділових і рольових ігор забезпечує підвищення інтересу старшокласників до змісту навчання, надає можливість переходу від репродуктивно-відтворюючої до пошуково-творчої діяльності, стимулює бажання займатися пізнавальною діяльністю і як результат відіграє провідну роль в формуванні

пізнавальної мотивації учнів.

3. Функціональність процесу навчання іноземної мови забезпечує відбір іншомовного матеріалу адекватного процесу комунікації. Учні відчують реальну значущість навчального матеріалу для здійснення практичної комунікації, що є кінцевою метою викладання іноземної мови в середній загальноосвітній школі.

4. Принцип ситуативності як засіб мовленнєвої стимуляції і як умова розвитку мовленнєвих навичок забезпечується методом ситуативних ігор, методом створення ситуації інтересу в процесі викладання навчального матеріалу. Створення реальних життєвих ситуацій на уроках іноземної мови – шлях до подолання протиріч між організацією навчального процесу, його змісту і реальними потребами й інтересами старшокласників. Учні відчують що, те, чим вони займаються на уроках - не відірвано від реального життя.

5. Принцип новизни проявляється в постійній зміні предмета розмови, обставин, завдань та інше і може бути реалізованим методом створення ситуації новизни навчального матеріалу, методом пізнавальних, ділових, рольових і ситуативних ігор. Новизна навчального матеріалу, який подається нестандартними методами і формами навчання на уроках іноземної мови – також одна з провідних умов ефективності процесу формування пізнавальної мотивації старшокласників.

Але ж педагогічний процес не обмежується лише проблемами навчання. Тому слід звернути увагу на одне питання сфери виховання, яке, з нашої точки зору, може позитивно впливати на процес формування пізнавальної мотивації саме старшокласників.

У період ранньої юності, становлення людини, дуже важливою є проблема самовираження особистості. Мотивами самовираження є те, що молода людина прагне високої оцінки й самооцінки, визнання своєї особистості іншими і т.ін.

Стосовно процесу опанування іноземної мови можна дійти висновку: людина (учень), для якої самовираження є

“домінантою особистісної активності” [11; с.69], усвідомлюючи роль і значущість знань іноземної мови в сучасному суспільстві, буде намагатися оволодіти нею. Оскільки для цієї людини володіння іноземною мовою – шлях для самовираження. Іншими словами, мотиви самовираження перетворюються на мотиви пізнавальної діяльності у визначеній сфері знань. А застосування методу опори на життєвий досвід учнів, методу відчуття успіху в навчанні на уроках іноземної мови в старших класах цей процес активізує.

Таким чином, процес формування пізнавальної мотивації методами стимулювання на уроках іноземної мови є комплексною і актуальною проблемою сучасної педагогічної науки, яка вимагає подальшого дослідження.

Ефективність формування пізнавальної мотивації старшокласників методами стимулювання на уроках іноземної мови залежить від:

- впровадження методів стимуляції в навчальний процес, як комплексної системи;
- мовленнєво-практичної спрямованості процесу опанування іншомовного матеріалу;
- дотримання принципів функціональності й новизни;
- використання автентичного матеріалу, зміст якого відповідає інтересам учнів відповідного віку;
- помірності підвищення рівня ускладненості матеріалу;
- урахування вікових особливостей учнів;
- впровадження індивідуально-диференційованого й особистісно-орієнтованого підходу в організацію навчального процесу.

Література:

1. Національна доктрина розвитку України у XXI столітті // Освіта України. – 2001. - №29. – С. 4-6.
2. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука. 1980.
3. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. В 2-х

т. – М.: Педагогика. 1980.

4. Божович Л.И. Психологический анализ формирования и строения гармонической личности // Психология формирования и развития личности. – М., - 1981. – С. 78-97.

5. Вишпінська Т.М. Індивідуально-диференційований підхід до навчання іноземної мови учнів старшої школи // Педагогіка і психологія. – 2001. - №2. – С. 23-30.

6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

7. Морозова Н.Г. Формирование познавательных интересов у ребенка в семье. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.

8. Мясищев В.Н. Проблема психологии в свете взглядов на отношения человека // Ученые записки ЛГУ, №203, 1955, вып. 8. – С. 8-32.

9. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование. – Липецк: Липецк. Гос. педаг. ин-т, 1998. – 159 с.

10. Рубинштейн Л.С. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 432 с.

11. Середюк Л.А. Форми особистісного самовираження сучасних старшокласників // Педагогіка і психологія. – 2001. - №1. – С. 67-72.

12. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. – М.: “Педагогика”, 1971. – 352 с.

К.А.Балтремус

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ – НЕОБХІДНА УМОВА ГУМАНІЗАЦІЇ ШКІЛЬНОГО ЖИТТЯ

На сучасному етапі розвитку в Україні відбувається перехід від знаннєвої до особистісної орієнтації цілей і змісту освіти. Саме поняття гуманізації освіти в українському педагогічному словнику за редакцією С.У.Гончаренка визначається як „процес переосмислення, переоцінки всіх компонентів педагогічного

процесу у світлі їхньої людинотворчої функції. Гуманна освіта – це особистісно-зорієнтована освіта, що проголошує особистість найвищою соціальною цінністю”[1].

І.А.Зязюн, визначаючи філософські проблеми гуманізації освіти, стверджує, що її цілями слід вважати „...по-перше, забезпечення творчого характеру майбутньої діяльності спеціаліста, його здатності до гнучкої її переорієнтації згідно зі змінами в системі соціальних інститутів, орієнтованого, перш за все, на людські цінності. І по-друге, формування особистісних якостей людини, які визначають не лише її суто професійні характеристики, але й духовність, стиль мислення, рівень культури, інтелектуальний розвиток” [2,59].

Принципи організації такого навчально-виховного процесу, який забезпечує формування і розвиток підрастаючої особистості, системи особистісних цінностей як регуляторів її суспільно значущої поведінки, вперше у науковій літературі викладені у науково-методичному посібнику І.Д.Беха „Особистісно зорієнтоване виховання” [3].

Згідно концепції О.Я.Савченко, у галузі шкільної освіти, гуманістичні цінності освіти зумовлюють зміну авторитарно-дисциплінарної моделі освіти на особистісно орієнтовану. Сутнісними ознаками цих змін є виховання особистості з максимально можливою індивідуалізацією, створення умов для саморозвитку та самовдосконалення, осмисленого визначення своїх можливостей та життєвих цілей. Методологічно це спирається на принцип природовідповідності і мотиваційно-процесуальне забезпечення навчально-виховного процесу [4].

Такі дослідники, як І.С.Якиманська, С.В.Рудаківська, О.І.Виговська порівнюють мету, сутність, технологію, зміст, форми та методи педагогічної діяльності за умов особистісного орієнтованого навчання з традиційним. Виходячи з цього, суттєво відрізняються і здобуті результати: якщо за умов традиційного навчання в учнів прослідковується адаптивність до вимог дорослих, то результатом особистісно орієнтованого навчання є здатність учнів до перетворення науково-педагогічних інформацій на підставі власного досвіду, тобто побудови суб'єктивної моделі

пізнання. Крім цього, за умов особистісно орієнтованого навчання виникає креативність учнів, яка дозволяє їм постійно шукати та знаходити вихід із ситуацій; будувати для себе нову модель, спираючись на знання, засоби дій, що є в індивідуальному досвіді [5].

Всі наведені аспекти особистісно орієнтованого навчання та виховання, що досліджувались, мають сприяти розвитку ціннісного ставлення до особистості й усвідомлення нею своєї індивідуальності та неповторності.

Саме такі завдання є пріоритетними у діяльності Вінницької приватної загальноосвітньої школи "АІСТ", створеної у серпні 1990 року. Про значні надбання цієї школи у справі виховання та навчання дітей свідчить те, що школа визнана лауреатом багатьох міжнародних фестивалей та конкурсів; постійно бере участь у Всесвітніх конференціях демократичних шкіл "IDEC" (1996р. – Ізраїль; 1998р. – Україна; 2000р. – Японія), та сама виступила у 1998р. організатором цього форуму на Україні; у 2000р. набула статусу Асоційованої школи ЮНЕСКО, та статусу експериментального майданчика АПН України.

Згідно з результатами нашого дослідження, організувати особистісно-орієнтоване (а значить, гуманне) навчання учнів старших класів можливо за умови впровадження у навчальний процес таких основних принципів:

1. Забезпечення антропоцентричного характеру всіх навчальних дисциплін.

Педагогічний колектив школи "АІСТ" вважає за необхідне так будувати навчання, щоб діти мали змістовну уяву з різних наукових дисциплін в їх відношенні до людини, адже тільки так надається учням можливість знайти своє особисте ставлення до того, що вони спостерігають і вивчають навколо себе. Тому на уроках гуманітарного циклу вчителі найбільше уваги намагаються приділяти не тільки сюжетній лінії літературних творів, або конкретним історичним подіям, а й обговоренню та моральному оцінюванню людських якостей літературних героїв або історичних діячів. Учні висловлюють свої особисті судження про них, намагаються визначити мотивацію їх вчинків та умови,

що призвели до формування тої чи іншої якості особистості.

Також на уроках природничо-математичного циклу завжди фокусується увага учнів на особистісних якостях вчених, що внесли вклад у розвиток тієї або іншої галузі наукових знань, обговорюються морально-етичні проблеми, пов'язані з практичним застосуванням наукових досягнень у медицині, техніці, сільському господарстві, промисловості. Так, на уроках біології обговорювались доповіді старшокласників та такі теми: "В.І.Вернадський – Людина і Вчений", "Чи стане ноосфера моральним вибором людства?", "М.І.Вавілов – патріот та громадянин своєї держави", "Клонування людини недопустиме", "Штучний інтелект – плюси та мінуси", "Глобальні екологічні проблеми людства" та інші.

На цьому шляху відбувається формування в учнів відчуття відповідальності, тому що відповідальність можна відчувати лише по відношенню до того, що тебе безпосередньо стосується і що безпосередньо впливає на перебіг твого життя. Байдужість та безвідповідальність, яку часто доводиться спостерігати, можливо, є наслідком такого виховання, коли на перше місце ставиться лише інтелектуальний розвиток дитини, та знання з окремих галузей науки розглядаються безвідносно до людини.

2. Збільшення питомої ваги предметів гуманітарного циклу.

Необхідність заміни моделі освіти "знання, уміння, навички" культурологічною моделлю сьогодні незаперечна, тому до навчального плану школи "АІСТ" введено таку навчальну дисципліну, як культурологія (варіативний компонент). Адже зміст навчання пануючої сьогодні інтелектуалістичної моделі освіти є похідним тільки від науки. Введення до навчального плану школи "АІСТ" предмету культурології – один із засобів зробити його також похідним від культури. А глибоке вивчення народознавства забезпечить формування в учнів національної самосвідомості, без якої неможливе духовне відродження нації.

Крім означеного, гуманітаризації освіти у школі "АІСТ" сприяє введення до варіативного компоненту навчального плану другої іноземної мови – французької або німецької (за вибором),

збільшення годин на вивчення англійської мови, а також факультативне вивчення іспанської та латині.

Ці зміни у навчальному плані обумовлені врахуванням запитів та інтересів учнів та їх батьків, а також наявністю у педколективі школи фахівців, які здатні викладати ці предмети на належному рівні. Отже, ми можемо зробити висновок, що такі структурно-педагогічні зміни забезпечують досягнення мети формування у школі особистісно орієнтованого педагогічного середовища.

3. Гуманізація змісту дисциплін природничого циклу.

Сьогодні думка про необхідність "олюднення" змісту навчальних дисциплін природничого циклу, зміни споживацького ставлення до природи не є новою в педагогічній науці і практиці. Для цього необхідно так організувати вивчення дисциплін природничого циклу, щоб діти відчували себе часткою природи, усвідомлювали органічну єдність та взаємозалежність природи та людини.

Тому гуманізація змісту дисциплін природничого циклу у нашій школі передбачає, насамперед, його екологізацію. З метою підвищення екологічної культури учнів застосовуються такі методики практичної їх участі у вивченні і охороні природи, як "Екологічна стежина", "Експерсія у зимовий сад", "Наш акваріум – модель природної водойми" та інші, що за формою проведення є колективними творчими справами.

Другим необхідним компонентом гуманізації змісту природничих дисциплін є надання йому яскравого естетичного спрямування, щоб учні із захопленням та здивуванням пізнавали явища природи, оскільки вироблення гуманного ставлення до природи через красу є одним з ефективних засобів формування екологічної культури учнів. Тому у старших класах на уроках з екології часто використовується класична музика, слайди з красивими пейзажами, які відповідають природній зоні, що вивчається, фрагменти відеофільмів, літературні сюжети тощо.

4. Введення нових курсів, які б сприяли більш повному задоволенню потреб учнів та їх батьків.

У школі "АІСТ" ось уже шостий рік проходить успішну

експериментальну апробацію незвичний для школи предмет - духовні співи - на який відводиться 0,5 годин перед початком занять (за бажанням учнів). Духовні співи кожного ранку відкривають навчальний день, і чимало учнів та вчителів вважають цей урок найголовнішим для себе у школі. І дійсно - людину, котра вперше побувала в "АІСТі" на духовних співах, неодмінно вражає особлива атмосфера єдності, високої, справжньої духовності, людяності та доброти, яку відчуває кожний присутній. Виникненню цієї атмосфери сприяє висока професійна майстерність учителя - кандидата мистецтвознавства Синіцина В.М. - автора музичного відтворення багатьох духовних текстів.

Після співу звичайно йдеться про особливості того дня, який доведеться прожити. Якщо на цей день випадає християнське свято, вчитель розповідає про його виникнення та історію. Це сприяє зростанню ерудиції учнів, кращому розумінню ними історії культури свого народу та вихованню поваги до неї.

Отже, ми можемо зробити висновок, що значення духовного співу для виховання дітей важко переоцінити, оскільки сьогодні незаперечна необхідність духовного відродження всієї нації, і воно має здійснюватись, як підтверджують результати нашого дослідження, з відродження сім'ї та школи. Тому духовні співи у школі "АІСТ"- один із засобів духовного виховання дітей, прилучення їх до культури, а також ефективний засіб морального виховання, становлення дитячої душі.

Крім того, психологами давно доведена велика користь від співу у хорі для позбавлення від стресу, заспокоєння, покращення настрою. Діти приходять на урок після співу спокійні, врівноважені, з прекрасною працездатністю.

Таким чином, духовні співи - один з важливих засобів гуманізації навчально-виховного процесу в школі.

Другим, настільки ж незвичним для звичайної школи предметом, який введено до навчального плану школи "АІСТ" (варіативний компонент, творчі майстерні), є театр. Театральні уроки внесені до навчального розкладу, їх проводить

досвідчений педагог - Амосова Є.М., яка крім вищої освіти з театрального мистецтва має ще вищу педагогічну освіту. Метою введення театральних уроків до навчального плану є не тільки інсценування, спектаклі, літературно-художні та музичні композиції, але й використання закономірностей театру та театральної педагогіки в навчально-виховному процесі.

Театральна діяльність у школі "АІСТ" поліфункціональна, оскільки це є: різноманітний та цікавий вид творчості; емоційна стимуляція процесів сприйняття та мислення; розвиток уяви та фантазії; розвиток образного та абстрактного мислення у єдності; "виховання почуттів", досвід управління емоціями, (що необхідно для самоуправління та самовиховання), розвиток емпатії; цілісність пізнання себе та Світу; досвід побудови гармонійних відносин; досвід побудування внутрішньої гармонії (психотерапевтичний ефект театру).

Театр допомагає вирішити проблему формування у дітей "соціального слуху", тобто вміння відчувати іншого як партнера, вчитися співробітництву. Крім цього, театр - неперевершений засіб самовираження, самоствердження, особливо для тих дітей, які не звикли до успіхів у навчанні, тому обов'язковою умовою проведення уроків театру в школі "АІСТ" є участь всіх дітей у найбільш виграшних для них ролях.

Таким чином, за результатами нашого дослідження, театр є одним з найбільш дієвих засобів створення особистісно орієнтованого педагогічного середовища, а значить, гуманізації навчання та виховання дітей.

Майже ці самі педагогічні проблеми допомагає вирішувати ще один предмет, уведений до навчального плану школи, це – хореографія. Гармонія музики та рухів, пластика - наповнює дитячі серця відчуттям краси, веде по шляху самовираження та самоствердження. Шкільні осінні та Пушкінські бали, а також "останні вальси" випускних вечорів, що запам'ятовуються дітям назавжди, були б неможливі без занять хореографією. Крім зазначеного, хореографія доповнює уроки фізичної культури, а значить, веде до гармонійного фізичного розвитку учнів. Тому уроки хореографії, як підтверджують результати нашого

дослідження, є ще одним засобом гуманізації навчального-виховного процесу.

Таким чином, за результатами нашого дослідження, нові предмети та факультативні курси, які введено до варіативного компоненту навчального плану школи "АІСТ" (духовні співи, французька, німецька, або іспанська мови, культурологія, хореографія, театр), повністю відповідають концептуальним положенням, на яких базується вся діяльність школи, і мають сприяти практичній реалізації основної її мети - гуманізації навчання дітей.

5. Диференційований підхід – робота в індивідуальному режимі учнів.

Цей принцип гуманізації навчання реалізує творчий розвиток кожного учня з врахуванням різниці в інтелектуальній, емоційно-вольовій та діяльнісно-практичній сферах, особливостей психічного та фізичного розвитку дітей, адже спроба привести всіх учнів до єдиного рівня змісту освіти – несумісна з принципом гуманізму. Кожний учень у період його самовизначення повинен знайти свою сферу діяльності, задовольнити свої освітянські потреби. Тому в 10–11 класах школи "АІСТ" створене профільне навчання за основними предметними циклами: хіміко-біологічний, фізико-математичний, історичний, гуманітарний (українська, російська та іноземні мови), яке має на меті задовольнити бажання учнів отримати більш глибокі знання з предметів обраного циклу та створити основу для свідомого вибору ними майбутньої професії.

Індивідуалізація навчання у школі зводиться до того, що учні мають змогу працювати у власному режимі. Ті з них, хто має медичні показання, навчаються за індивідуальним графіком, складеним у відповідності до стану їхнього здоров'я (за заявою батьків).

Таким чином, диференціація та індивідуалізація навчання є одним з визначальних чинників організації особистісно орієнтованої діяльності школи.

6. Використання активних форм та методів навчання.

За результатами нашого дослідження, необхідною умовою

гуманізації навчальної діяльності учнів є уникання транслювання знань у готовому вигляді. Необхідно не просто повідомити учням певну сумму знань, а виховати можливість мислити, розвивати їх розумові здібності. Тому на уроках в „АІСТі” застосовуються активні форми та методи навчання: старшокласникам не просто пропонуються готові постулати, а і процес їх виведення у ході розвитку науки чи окремих знань про цей процес, вирішуються проблемні ситуації. Вчителі "АІСТа" використовують відомі або створюють власні методики, які вимагають від учнів самостійного мислення, а не еталонної відповіді, які переорієнтовують їх пізнавальну діяльність на логічну, а не механічну пам'ять. До них належать бригадні та парні методи навчання, взаємонавчання, використання опорних конспектів, що потребують логіки викладу навчального матеріалу і логіки самого процесу навчання, а також численні форми контролю знань, такі, як самоопитування, термінологічні та цифрові диктанти, „біологічні футболи”, „Що, де, коли?” та інші.

Для того, щоб урізноманітнити типи уроків, часто поурочне планування замінюється тематичним. Наприклад, в курсі "Загальної біології" у 10-11 класах з кожної теми проводиться п'ять типів уроків: лекція; самостійне опанування навчального матеріалу; семінар; лабораторна чи практична робота; контроль знань.

Старшокласники, що відвідують профільні заняття, отримують можливість обрати тему для дослідницького пошуку, вивчити відповідну літературу, написати доповідь та виступити з нею на науковій конференції. Так, у 2000-2001р. з біології були проведені конференції „Традиційні та сучасні методи генетики людини”; „Спадкові хвороби людини, їх профілактика та лікування”; „Походження людини – еволюція чи створення?” „Виникнення життя на Землі”.

Такі евристичні, пошукові форми навчальної діяльності старшокласників забезпечують розвиваючий характер навчання, формують уміння учнів виступати перед аудиторією, розвивають усне мовлення, а головне, дозволяють здійснювати особистісно орієнтований підхід до учнів.

7. Гуманізація форм контролю знань.

Як підтверджують результати нашого дослідження, значення цього принципу важко переоцінити. У школі працює накопичувальна система оцінювання знань, яка органічно поєднується з прийнятою постановою Міністерства освіти і науки України 12-бальною системою оцінювання знань учнів.

Діюча в школі накопичувальна система є особистісно орієнтованою, тому що передбачає, що учень повинен набрати певну кількість балів з теми у власному темпі. Бали виставляються за виконання домашніх завдань, відповіді на уроках, доповнення, вдалі виступи або питання, повідомлення, реферати, перемоги у предметних олімпіадах, тобто будь-яку позитивну навчальну діяльність. Далі бали сумуються, і учні, що набрали відповідну їх кількість (звичайно 100 балів), звільняються від тематичної атестації. Їм виставляється найвищий бал з теми, що вивчається, – 12 балів.

Учням, що незадоволені своїми показниками за результатами вивчення теми, надається можливість їх покращити шляхом перездачі. Тому семестрові оцінки виставляються на основі тематичних атестацій, а для повної об'єктивності оцінювання у шкільний розклад один раз на семестр вводяться апеляційні дні, коли учень має право підвищити оцінку, звернувшись до предметної комісії.

За результатами нашого дослідження, важливим для старшокласників є той факт, що оцінки виставляються в індивідуальні залікові книжки і привселюдно не оголошуються.

Таким чином, гуманізація форм контролю знань є важливим чинником у здійсненні особистісно орієнтованого підходу до учнів.

8. Створення власних експериментальних програм, підручників, зошитів з друкованою основою та іншої навчально-методичної літератури.

Поставивши за мету оновлення змісту освіти, його гуманізацію та оптимізацію, приведення у відповідність з метою і завданнями школи, педагогічний колектив "АІСТа" відразу гостро відчув проблему морально застарілих підручників та

програм, які не враховують нових підходів до навчання. Тому творчо працюючі вчителі розпочали розробку власних програм, які були опробовані та згодом затверджені на засіданні педагогічної колегії.

Відповідно до програм були підготовлені нові експериментальні підручники, які прийняло до друку новостворене приватне підприємство "АІСТ-прес". Багато з цих друківаних видань виявились настільки вдалим та цінним, що ними із задоволенням користуються більшість шкіл нашого міста, а також вони відомі у інших містах України та навіть у ближньому зарубіжжі (Росія, Білорусь).

Таким чином, аналіз результатів нашого дослідження дозволяє зробити висновок, що всі перелічені принципи побудови навчальної діяльності у школі "АІСТ" узгоджуються з метою та завданнями навчання і виховання дітей у цій школі, а їх дотримання дозволяє досягти значних успіхів у гуманізації шкільного життя.

Література

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – С.76-77.
2. Зязюн І.А. Філософські проблеми гуманізації і гуманітаризації освіти //Педагогіка толерантності. – 2000. - №3. - С.58-60.
3. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання. МОУ, Інститут змісту і методів навчання, К., 1998. – 204с.
4. Савченко О.Я. Від людини освіченої до людини культури. Ціннісні орієнтації загальноосвітньої підготовки учнів //Рідна школа. – 1996. – № 5-6. – С.2-4.
5. Рудаківська С.В., Виговська О.І. Особистісно орієнтоване навчання. //Педагогіка толерантності. – 2000. - №4. - С.27-32.

СИСТЕМА МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ УЧИЛИЩІ

The methodical work is investigated at teachers' Training School. The results are shown during the process of its studying.

Досліджується методична робота в педагогічних училищах. Наводяться результати отримані в процесі її вивчення.

В умовах практичної реалізації завдань Державної національної програми «Освіта» (Україна ХХІ століття) гостро стоїть завдання підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, впровадження в масову практику досягнень педагогічної науки та передового досвіду. Система підвищення кваліфікації педагогічних кадрів – це складний комплекс різноманітних форм і методів навчання та виховання педагогічних кадрів, в якому всі компоненти взаємопов'язані і взаємообумовлені у змістовному й організаційному плані. Така система покликана задовольняти постійно зростаючі запити та потреби педагогічних кадрів.

Методична робота – основний компонент системи підвищення кваліфікації, важлива ланка в системі безперервної освіти – є одним із засобів управління навчально-виховним процесом і повинна забезпечити вирішення таких завдань, як доведення до педагогів інформації про результати наукових досліджень і передового педагогічного досвіду в галузі педагогіки, психології, теорії викладання предмета, ознайомлення педагогів із застосуванням методів навчально-виховної роботи, надання дійової допомоги педагогам в удосконаленні їх професійної підготовки [5].

Завданням нашого експериментального дослідження було дослідити методичну роботу в педагогічних училищах; визначити основні змістовні напрями діяльності педагогічного колективу щодо підвищення педагогічної майстерності його членів; з'ясувати, які форми методичної роботи впроваджуються

в практику методичної роботи училищ; виявити огріхи, утруднення викладачів, питання, з яких вони потребують допомоги, виявити рівень професійної підготовки викладачів.

Метою констатуючого експерименту, який проходив у 2001-2002 роках, було всебічне вивчення методичної роботи в педагогічних училищах.

Для досягнення цієї мети було використано такі методи: спостереження, анкетування, діагностування, тестування, бесіди з викладачами, вивчення училищної документації, відвідування занять провідних викладачів, педагогічних рад, методичних рад, перегляд випусків методичного бюлетеня і т.ін.

Як зазначає Я.С. Грубовський, методична робота повинна плануватись і проводиться зазвичай на діагностичній основі [1].

Ми зробили аналіз діагностичних карток утруднень методичної роботи викладачів педагогічних училищ, вивчили картки викладачів з різних предметів.

Результати аналізу діагностичних карток викладачів училища можуть бути наведені у вигляді таблиці.

Таблиця 1

Діагностична картка викладачів училища

Заявлені проблеми	Рівень володіння проблемою		
	Добре володіння, %	Задовільне володіння, %	Незадовільне володіння, %
Організація роботи з невстигаючими студентами	52	42	6
Організація роботи з обдарованими студентами	46	46	8
Використання технічних засобів	70	20	10
Використання проблемного навчання, тренінгу, впровадження досягнень педагогічної науки	36	40	24

Виховання інтересу до навчання	93	7	–
Організація самостійної роботи	69	28	3

Аналіз наслідків діагностування дав нам змогу виявити рівень професійної підготовки викладачів. Ми змогли визначити основні змістовні напрями діяльності педагогічного колективу щодо підвищення педагогічної майстерності його членів. В училищах для підвищення педагогічної майстерності викладачів впроваджується наставництво досвідчених викладачів, відкриті учбові заняття і виховні заходи, накопичується фонд методичних розробок, комплекси учбово-методичного забезпечення предметів, проводяться перегляди-конкурси творчих робіт викладачів і студентів. З ціллю забезпечення молодих викладачів педагогічної майстерності організована робота школи починаючого викладача, проводяться взаємовідвідування занять. Результати відвідувань аналізуються, викладачам надаються рекомендації. В училищах проводяться перегляди-конкурси кабінетів, методичних робіт викладачів, олімпіади студентів по предметам гуманітарного циклу. Перегляди-конкурси показали, що використання в учбовому процесі сучасних педагогічних технологій є найбільш слабким місцем в роботі викладачів.

Однак, як у змістовному, так і в організаційному плані методична робота нині не завжди відповідає сучасним вимогам, не забезпечує повною мірою подолання суперечностей між рівнем знань і вмінь педагогів і вимогами суспільства, складними завданнями, які вони повинні вирішувати в справі подальшого розвитку нашої Вітчизни – України.

Проаналізувавши дані діагностування, ми зробили висновок, що організації методичної роботи в училищі заважають:

1. неорієнтованість загальних завдань на конкретні результати;
2. розрив між змістом методичної роботи й дійсним станом

навчально-виховного процесу в педагогічному колективі;

3. несистемність роботи, випадковий, без належного обґрунтування вибір тем;

4. одноманітність форм роботи, поверхове врахування конкретних запитів педагогів, недостатня активізація ініціативи і творчості кожного викладача, тобто переважання словесно-наставницької роботи;

5. неузгодженість між теорією і практикою у методичній роботі, недостатня практична спрямованість на надання конкретної допомоги окремим викладачам;

6. сліпе копіювання методичних рекомендацій, брак їх глибокого наукового осмислення;

7. зорієнтованість на виконання контрольних функцій (інструктивні форми, репродуктивна методика);

8. виконання дирекцією училища ролі не технологів-режисерів, а інформаторів;

9. брак науково-методичного забезпечення проведення роботи з педагогічним колективом;

10. дезорганізація методичної роботи.

Ми зробили аналіз бесід з викладачами і відповідних форм методичної роботи. Звертає на себе той факт, що у методичній роботі найбільш домінуючою є групова форма, а індивідуальна форма майже зовсім не використовується.

Результати аналізу про співвідношення індивідуальних, масових та групових форм методичної роботи можуть бути наведені у вигляді таблиці.

Таблиця 2

Дослідження форм методичної роботи

Форми методичної роботи		
Індивідуальні, %	Масові, %	Групові, %
10	30	60

Треба також зазначити – в практиці училищ поширені традиційні (обов'язкові) форми методичної роботи. Їх вади –

фронтальність, негнучкість, гонитва за кількістю методичних заходів, планування навчання без урахування потреб викладача, брак оперативності надання методичної допомоги, нерухомість форм. Однак, система неперервного підвищення кваліфікації викладачів без них була б неповною. Кожна з цих форм методичної роботи виконує важливу роль у справі ознайомлення викладачів з новим досягненням в галузі педагогіки і психології і впровадження їх у практику певним чином сприяє підвищенню педагогічної майстерності педагога.

Всі ці доводи та положення, які були отримані на етапі констатуючого експерименту, а також теоретичне осмислення проблеми дали змогу нам зробити висновок про те, що методична робота ще недостатньо впливає на процес впровадження в практику училищ досягнень психолого-педагогічної науки і передового педагогічного досвіду. Ще низька якість і віддача методичних заходів і, як наслідок, – недостатня творча активність педагогічних кадрів, невисока їх педагогічна компетентність.

Література:

1. Грубовський А.С. Організація методичної роботи в школі на основі діагностування педагогічного досвіду // Веч. шк. – 1987. – №5. – С. 14-20.
2. Головінов В., Головінова В. Науково-методична служба в системі управління якістю професійно-технічної освіти // Освіта: управл. – 1998. – №4. – С.65.
3. Гришин М.А. Организация учебно-методической работы в техникуме. – К.: Знання, 1959. – 69с.
4. Єрмола А.М. Технологія організації науково-методичної роботи з педагогічними кадрами. – Гімназія. – Харків. – 1999.
5. Жерносек І. Науково-методична робота в загальноосвітній школі. – К.: ІСДО, 1998. – С.160.
6. Корташов Г.А., Туктарова Л.Р. Из опыта методической работы // Проф.-техническое образование. – 2000. – №9.
7. Козлов А.Г. Методика изучения передового педагогического опыта // Сов. педагогика. – 1982. – № 9. – С. 83-86.

ЗМІСТ

	Стор.
1. Пильнік Р.О. Умови розвитку мислення школярів	3
2. Білоконна Н.І. Сучасний урок в системі особистісно зорієнтованого навчання	10
3. Вікторова М.В. Формування вокально-хорових навичок під час навчання учнів співу	18
4. Рева Ю.В., Черв'яченко В.В. Педагогічне управління створенням дидактичних шляхів до особистості учня у навчально-виховному процесі	26
5. Ковальська О.В. Зміст предметів естетичного циклу основної школи як засіб виховання естетичних цінностей школярів	45
6. Матукова Г.І. Фізична культура в позааудиторній діяльності як формуюча здорового образу життя молоді	50
7. Мочалов Д.Э. Системний підход к обучению студентов технических университетов	57
8. Дрогайцев О.І. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови як педагогічна проблема	62
9. Морозов В.В. Формування готовності студентів до діалогічного навчання в педагогічному закладі	70
10. Ладуба О.В. Формування готовності майбутніх вчителів музики до розвитку творчих здібностей учнів у процесі індивідуальних занять	78
11. Сергєєва В.М. Дидактичні основи організації хорової діяльності як засіб розвитку співацьких навичок майбутніх вчителів музики	83
12. Бондаренко О.В. Формування готовності майбутніх учителів до красзнавчої роботи з учнями як педагогічна проблема	88
13. Грибенко Г.Є. Сутнісні характеристики творчого стилю діяльності вчителя	94
14. Бурман Л.В. Формування діалогічних умінь студентів через залучення їх до активного навчального діалогу	103

15. Пермяков О.А., Порохненко О.В., Марчик В.І. Самостійні заняття студентів фізичною культурою і спортом	110
16. Іванова В.В. Особливості формування готовності до творчої діяльності в педагогічному процесі вищої школи	115
17. Михайліченко І. Теоретичні аспекти соціалізації працівників органів внутрішніх справ у процесі формування професійної культури	121
18. Симоненко Т.В. Розвиток графіко-орфографічної компетенції студентів філологів (на матеріалі ЗМІ та реклами)	133
29. Шмалько О.В. До проблеми формування гуманістичного ідеалу на уроках світової культури	140
20. Гаврилук О.О. Методологічні засади вивчення стану сформованості комунікативної культури майбутніх учителів	148
21. Кужільна Л.В. Полістилістична модель світу В. Стуса (в аспекті категорії гармонійного)	154
22. Роберт Ш. Проблема Брестской унії в исторической литературе XIX и XX века	169
23. Эдита Скочиляс-Кротля. Использование технологии Ц.Френета в коммуникативном образовании детей	184
24. Пивоварська Е. Иллюстрация в книгах как средство воспитательного воздействия на детей	190
25. Седлячек А. Логопедическая опека над детьми с дефектами в произношении в Польше	198
26. Пекала А. История школьного, музыкального воспитания (до 1917 года)	205
27. Уршуля Ордон. Раннее обучение чтению детей в детском саду	213
28. Лаврешина Г.Ю. Різні підходи до визначення поняття "інтелектуально-логічні вміння" в науковій літературі	221
29. Пальшкова І.О. Комплексний підхід як спосіб оптимізації методів і прийомів навчання	230
30. Шимко І.М. Дидактичні умови організації самостійної роботи студентів у вузі	241

31. Бугрій О.В. Удосконалення методичної підготовки майбутніх учителів географії	248
32. Зозуля О.П. Навчальна гра як засіб формування відповідального ставлення учнів до навчання	254
33. Щербина Д.В. Різні підходи до визначення змісту поняття "активна комунікативна позиція" у наукових дослідженнях	260
34. Мясоєд Г.С. Про готовність учнів до самонавчання іноземної мови в умовах групи	266
35. Руденко В.Н., Руденко Н.Н. Феноменология взаємозв'язи образования и культуры как методологическая основа поликультурной направленности образования	278
36. Коломієць Н. Виховання духовності старшокласників засобами художньої літератури	298
37. Долгая Н.В. Виховні функції молодіжної музичної субкультури в становленні духовності старшокласника	304
38. Штельмах Г.Б. Вдосконалення професіоналізму вчителів-початківців шляхом самоосвітньої діяльності	313
39. Ярошенко О.М. Наслідування в процесі навчання читанню нот з аркуша	318
40. Іванченко І.В. Робота над вокальними творами в процесі навчання учнів	324
41. Волкова Н.В. До проблем розвитку інформаційної культури	333
42. Братаніч О.Г. Психолого-педагогічні детермінанти диференційованого навчання	340
43. Мелікова С.О. Історія розвитку та сучасні тенденції індивідуалізації навчання у педагогічній думці минулого та сучасного	348
44. Кравцова І.А., Шпачук Л.Р. Проблемне навчання у початковій школі як засіб формування активної, творчої, свідомої особистості	358
45. Лаврентьєва О.О. До класифікації умінь	364
46. Дрогайцева О.О. Формування пізнавальної мотивації старшокласників методами стимулювання на уроках іноземної мови	370

47. К.А.Балтремус. Особистісно орієнтоване навчання –
необхідна умова гуманізації шкільного життя 377
48. С.В.Майданенко. Система методичної роботи в
педагогічному училищі 388

Наукове видання

**ПЕДАГОГІКА
ВИЩОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ**

Збірник наукових праць
Випуск 4

Підписано до друку 12.12.2002 р.

Формат 60x84 1/16. Папір офсетний. Гарнітура NewtonС.
Друк офсетний. Стор. 393

Замовлення № 03. Тираж 200 прим. Ціна договірна.

Криворізький державний педагогічний університет.
Україна, 50086 м. Кривий Ріг, п-т Гагаріна, 54

Надруковано на видавничому комплексі

ТОВ "Кривбасавтоматика плюс".

Україна, 50101 м. Кривий Ріг, пр. Металургів 36Б

тел. 92-20-58.