

5, 2003

ПЕДАГОГІКА

вищої та середньої школи

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ ТА НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ

**ПЕДАГОГІКА
ВИЩОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ**

Збірник наукових праць

Випуск 5

Кривий Ріг КДПУ
2003

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.
кафедрою Історії України;
- Кондрашова Л.В.** – доктор педагогічних наук, професор, проректор з
наукової роботи, академік МАТО
(заступник головного редактора);
- Макаров Р.М.** – доктор педагогічних наук, професор
кафедри педагогіки;
- Пікельна В.С.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри
педагогіки та методики трудового і професійного
навчання.

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

Педагогіка вищої та середньої школи:

Збірник наукових праць/гол. редактор - доктор педагогічних наук, професор
Буряк В.К. – Кривий Ріг: КДПУ, 2003. – Вип 5. - ...с.

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

ББК 74.2+74.58

Педагогіка вищої та середньої школи:

Сборник научных работ/главный редактор - доктор педагогических наук,
профессор Буряк В.К. – Кривой Рог: КДПУ, 2003. – Вип 5. - ...с.

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**

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

У статті розкривається системний підхід до організації студентського самоврядування і наукової роботи.

The article deals with the systematic approach to the organization of student's self-government and scientific work.

Повышение роли человеческого фактора в различных сферах жизни и деятельности общества обуславливает усложнение требований, предъявляемых к уровню профессионализма выпускников высшей школы. Повсеместно наблюдается спрос на высококвалифицированных специалистов, способных творчески решать сложные задачи, прогнозировать и моделировать результаты собственной профессиональной деятельности, искать пути и средства самовыражения и самоутверждения в условиях практической, самостоятельной работы. Одним из условий успешного выполнения социального заказа высшей школой является подготовка конкурентоспособных специалистов, особенно педагогических кадров, от уровня подготовленности которых зависит успешность кадровой политики в стране.

Изучение и анализ научной литературы по проблеме совершенствования кадрового потенциала и всей системы образования позволяют говорить о том, что проблема качества подготовки специалистов в условиях высшей школы во все времена волновала и сегодня волнует многих ученых и практиков. Особое внимание в работах последних лет уделяется проблемам повышения качества подготовки педагогических кадров. В этом плане известный интерес представляют труды как отечественных (Л.П.Вовк, Л.В.Кондрашова, О.Г.Мороз, Р.И.Хмелюк и др.), так и зарубежных (В.И. Андреев, Н.В.Кухарев, Н.В.Кузьмина, Н.Д. Никандров, В.А.Сластенин, А.П.Сманцер и др.) ученых. Ими обосновываются новые подходы к организации учебного процесса в высшей школе, технологии организации учебно-воспитательной работы, причины низкой результативности и недостаточно высокого уровня профессионализма значительной части выпускников современной педагогической школы.

Результаты анкетирования показали, что 38% из опрошенных студентов 4-5 курсов не желают работать по избранной специальности; их интересует не профессия, а лишь диплом о высшем образовании; 16,2% учатся в высшей школе лишь потому, чтобы не идти в армию; 33,8% указали на недостаточный уровень профессиональной готовности; 43,1% полагают, что не готовы к творческой работе; 28,4% не считают важным и необходимым заниматься научной работой.

Многие из разработчиков интересующей нас проблемы отмечают

низкий уровень готовности будущих специалистов к творческому выполнению профессиональных функций, нестандартному решению производственных вопросов. Недооценка научного подхода к решению профессиональных задач, не всегда должная готовность к научной работе и овладению ее методикой будущими педагогами позволяет прийти к выводу о том, что в подготовке педагогических кадров все еще не полностью используется потенциал научно-исследовательской деятельности.

Рефлексивный подход к изучению состояния проблемы в теории и практике, ее актуальность определяют необходимость комплексного подхода к использованию потенциала научной работы студентов в их профессиональной подготовке. Он должен включать в себя весь спектр проблем, связанных с решением профессиональных задач, поиск путей их решения, выявление и создание условий для обеспечения положительных результатов.

О больших возможностях учебно-исследовательской и научно-исследовательской работы в подготовке педагогических кадров написано много работ, проведено достаточно исследований. Однако, ее состояние, организация и результативность в условиях высшей школы оставляют желать лучшего. Причину следует видеть не только в ее недооценке, падении престижа учительской профессии, отсутствии должной материальной базы, но и в самом подходе к использованию ее возможностей в плане подготовки педагогических кадров.

Ориентация в практике высшей школы на предметное обучение, недооценка личностно-ориентированного образования во многом снижает результативность научной работы, которая нередко не работает на формирование личности будущего профессионала.

Необходимыми и практически значимыми структурами личности современного учителя выступают компетентность, гуманность, интеллигентность, креативность и рефлексивность. Становление этих качеств личности современного учителя-профессионала во многом зависит от того, как проектируется, организуется учебная и научно-исследовательская деятельность студента в высшей школе, как руководители ее умеют проектировать, реализовать, рефлексировать и корректировать научную работу будущих педагогов. Все составляющие звенья учебно-исследовательской и научно-исследовательской работы студентов представляют собой сложный и взаимосвязанный процесс, результативность которого определяется системным подходом к его организации.

Под системным подходом мы будем понимать такую организацию научной работы, при которой все ее компоненты находятся во взаимообусловленности, постоянной рефлексии и коррекции результатов, создания условий, обеспечивающих достижение ее результативности,

формирование качеств личности будущего специалиста, позволяющих ему нестандартно решать профессиональные задачи, владеть инновационными технологиями и методикой научной деятельности.

Системный подход предусматривает определение целей и задач научной работы в системе подготовки будущих педагогов, разработку концепции (основных направлений, стратегии их реализации, программы и методики); определение структурных компонентов; установление характера взаимосвязи между ними; выявление уровней и критериев оценки результативности научной работы; выбор форм, методов, средств достижения намеченной программы; приемов рефлексивной, диагностирующей и корректирующей деятельности студентов.

Осуществление системного подхода носит поэтапный характер. В организации и проведении научной работы со студентами большое значение придается мотивационному, диагностическому, проективному, деятельностному, рефлексивному и коррекционному этапам. Реализация системного подхода предполагает поэтапное решение задач: выработка концептуальных положений, создание материальной и научно-методической базы; разработка графика научной работы в соответствии со спецификой факультета и границами учебного процесса; обеспечение студентов грамотным научным руководством; включение их в учебно-исследовательскую и научно-исследовательскую деятельность с учетом уровня их подготовленности и опыта научной работы.

Научная работа - как важное звено подготовки конкурентно способного специалиста - должна занимать ведущее место в условиях высшего образования. Задача высшей школы состоит в том, чтобы сократить период адаптации студентов к учебно-исследовательской и научной работе. Решение этой задачи возможно в том случае, если с первых дней пребывания в высшей школе студент будет активно участвовать в разнообразных формах учебной работы, проводимых кафедрами, факультетами.

Успешность и результативность научной работы в первую очередь определяется созданием органов управления, студенческого актива, который призван определить цель, задачи, основные направления научной деятельности, задачи, формы, методы и средства их реализации.

В практике Криворожского государственного педагогического университета таким органом выступает научно-методический совет, в состав которого входят по одному представителю от студентов и преподавателей каждого факультета. В свою очередь на каждом факультете создан совет, объединяющий в себе представителей от каждого курса для организации и координации научной работы с учетом специфики, уровня подготовки и опыта научной работы студентов. НМС заседает один раз в месяц по плану, который составляется в конце мая каждого учебного года.

Научно-методический совет определяет содержание работы по годам обучения и по направлениям работы. Главная его цель – обеспечение условий для формирования личности будущего специалиста, способного и готового к научно-исследовательской деятельности. Научно-методический совет координирует научную работу факультетов, курсов, планирует общеуниверситетские мероприятия, направленные на формирование положительной мотивации и позитивного отношения студентов к научной работе.

Студенческий актив свои усилия сосредоточивает в первую очередь на общеуниверситетских мероприятиях, призванных убедить студентов в возможностях научной работы в их профессиональном обогащении, повышении уровня их профессионализма и конкурентоспособности. В последнее время большой интерес у студентов, аспирантов и преподавателей вызывают брейн-ринги.

Брейн-ринги проводятся ежегодно, в конце ноября – начале декабря. Команды составляются из студентов различных факультетов, аспирантов и преподавателей. Цель их – широкая пропаганда знаний, компетентности, интеллектуальной культуры, умения пользоваться знанием как средством творческой адаптации. Принимая участие в них, студенты убеждаются в том, что без знаний, широкого научного кругозора, информационной культуры и овладения методикой научной работы нельзя стать настоящим профессионалом, конкурентоспособным специалистом.

В практике работы НМС по управлению и организации научной работы студентов используются разнообразные формы работы. Причем они дифференцируются с учетом содержания работы, специфики факультета, курса обучения, уровня подготовленности и опыта научно-исследовательской деятельности студентов. Большое значение придается проведению внутривузовских предметных олимпиад и конкурсов. Цель их – проверить уровень знаний и способности решать нестандартные задачи профессиональной направленности. Конкурсы на лучшую научную работу проводятся в разнообразных формах выражения научного результата: реферат, научная статья, макеты, плакаты, компьютерные программы, творческие работы. Требования по их проведению изложены в «Положении», где четко определены задачи, содержание, сроки, критерии оценки и формы поощрения победителей. Для объективной оценки результатов конкурсных работ из специалистов предметных кафедр создаются комиссии экспертов по таким направлениям: литературно-языковедческие, естественно-математические, художественно-графические, психолого-педагогические. Конкурсные работы, занявшие призовые места, рекомендуются на итоговую научно-практическую студенческую конференцию, которая проводится ежегодно в апреле. Лучшие работы публикуются в сборнике студенческих работ.

Широкое признание получили научные семинары, руководят которыми ведущие специалисты, доктора наук, профессора. На кафедре педагогики Криворожского педагогического университета постоянно действует семинар молодых педагогов-исследователей. В нем принимают участие аспиранты и студенты. Цель семинара состоит в овладении методикой и технологией научного исследования, приобретении навыков общения и коммуникативной культуры. На заседаниях семинара студенты и аспиранты поочередно выступают с докладами, вместе с руководителем семинара активно обсуждают подходы, методики, технологии решения интересующих научных проблем, первые научные результаты и теоретические обобщения. Молодые исследователи учатся работать с научной литературой, составлять методику исследования, анализировать собранные данные, делать выводы, оценивать находки и решения других исследователей. Семинары выступают хорошей школой подготовки студентов к научно-исследовательской работе.

Собранные материалы в ходе изучения и анализа научной литературы по избранной проблеме, отработка методики и технологии исследования создают основу для участия студентов в научных конференциях. Проведение внутриуниверситетских, Всеукраинских и Международных конференций в Криворожском педагогическом университете стало традицией. Подготовка к участию в этих конференциях служит хорошей школой научной работы студентов. Будущие учителя приобретают умения подготовить научный доклад, оформить, доложить и защитить свои научные взгляды. В ходе конференций студенты овладевают умением слушать других, культурой постановки и ответа на вопросы, доказательности изложения собственных мыслей, умением оценить новизну и практическую значимость научной информации.

Расширение географии участников Международных и Всеукраинских научных студенческих конференций повышают значимость научной работы в глазах студентов. Тематика конференций определяется на основе опросов студентов, изучения их научных интересов, которые систематически проводятся студенческим активом факультетов и обобщаются НМС. В последнее время были проведены Международные и Всеукраинские конференции по проблемам имитационно-игрового подхода к организации учебного процесса в различных типах учебных заведений, по инновационным технологиям обучения и воспитания, реализации лично-ориентированного образования в различных типах школ и др. Участниками этих конференций были студенты Херсонского, Кировоградского, Винницкого, Уманского, Одесского и Севастопольского университетов. По результатам конференций издаются сборники научных статей.

Комплексный подход к организации научной работы

предусматривает систематическую работу по развитию творческих способностей студентов, вооружению их методикой научного исследования, повышению их умственной культуры. Решение этих задач осуществлялось в процессе овладения педагогическими дисциплинами: научные основы познавательной деятельности, педагогика, методика воспитательной работы, история педагогики, а также во время внеаудиторной работы: кружки, проблемные группы, научные лаборатории, самостоятельная поисковая и опытно-экспериментальная деятельность.

Мы полагали, что процесс подготовки студентов к научной работе будет результативным, если будущие учителя будут вовлечены в разнообразные формы научно-исследовательской деятельности. С этой целью на кафедре педагогики была создана научная лаборатория, которая рассматривалась как база проведения учебно-исследовательской и научно-исследовательской работы студентов, проверки эффективности разработанных программ, методик, подходов к решению исследуемых проблем. Мы исходили из того, что становление творческой личности учителя будет проходить успешно, если мотивировать познавательную и научную деятельность студентов; создавать творческие группы с учетом научных интересов, способностей, возможностей и опыта научной работы студентов; обеспечить научно-исследовательскую базу; вооружать их методикой научной работы; создавать ситуации успеха при внедрении в практику научных результатов; поощрять творческую деятельность и самостоятельность исследователей при решении научных проблем.

На этапе создания творческой лаборатории решались следующие вопросы: разрабатывалось положение о творческой лаборатории; составлялся план работы лаборатории и состав творческих групп, определялись научные проблемы для разработки и пути их решения. Содержание работы творческой лаборатории охватывало актуальные педагогические проблемы для общеобразовательной и высшей школы. Формы и содержание работы творческих групп определялось с учетом специфики курса обучения студентов. На младших курсах основной упор делался на развитие положительной мотивации будущих педагогов, устойчивого интереса к научно-исследовательской деятельности. Большой интерес у студентов первых – вторых курсов вызывали такие формы работы в творческих лабораториях, как “От мига творчества к постоянной творческой работе”, презентации и аукционы идей “Мой взгляд на школу будущего”, защита проектов “Учитель третьего тысячелетия”, творческие отчеты “От творчески работающего учителя - к творчески работающему ученику” и др.

На третьем и четвертом курсах студенты приобщались к самостоятельной работе над научной проблемой. Результатом самостоятельной научной работы под руководством опытных

преподавателей были научные статьи, конкурсные и дипломные работы.

Результативность научной работы в подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности во многом определяется своевременным стимулированием (моральным и материальным). В университете продумана целая система поощрений студентов за успехи в научно-исследовательской деятельности. Приказ о награждении готовится по докладной НМС, в которой дается мотивированное обоснование каждой кандидатуры, поданной активом групп. За победу в предметной олимпиаде, конкурсе научных работ, лучшую статью или доклад, сообщение на научной конференции студенты получают денежную премию, грамоту, благодарность. Награды вручаются на общем университетском мероприятии. Приказ зачитывает председатель НМС, вручает же грамоты, дипломы, премии и объявляет благодарности ректор или проректор по научной работе университета.

Результаты научной работы широко освещаются на страницах периодической печати университета, города и области. Гласность не только утверждает в правильности выбранного пути, но и способствует вовлечению в разнообразные формы научной работы новых студентов. По итогам года ректор издает приказ о поощрении особо отличившихся в области научных исследований студентов и их научных руководителей.

В последнее время стал более заметным и такой фактор научной работы, как позитивное ее воздействие на качество учебной работы. К окончанию университета многие студенты имеют научные статьи, опыт исследовательской работы, владеют методикой научной работы. Такие студенты при защите дипломных работ рекомендуются в аспирантуру. У таких студентов есть задел, который необходимо развивать. Опыт научной работы, приобретенный будущим специалистом за время учебы в высшей школе, позволяет снизить трудности адаптационного периода, творчески приобщаться к избранной профессиональной деятельности. Таких студентов отличает эрудиция, широкий кругозор, профессиональная компетентность.

Задача состоит в том, чтобы так организовать работу с первого курса, чтобы студенты приобретали положительную мотивацию и к учебному, и к научному труду. Наличие положительной мотивации стимулирует познавательную активность, самостоятельность в выборе и решении на первых порах учебно-исследовательских, а затем и научно-исследовательских задач.

Педагогический труд – это прежде всего творческий труд. Без определенной подготовки будущих педагогов к творческой, профессиональной деятельности невозможно говорить о высоком уровне их профессионализма и конкурентоспособности. Комплексный подход к организации научной работы студентов в университете способствует

якістю виконання соціального замовлення задовольнити потреби суспільства в висококваліфікованих педагогічних кадрах.

Література:

1. *Актуальные вопросы совершенствования подготовки конкурентоспособных специалистов в новых социально-экономических условиях. Материалы IX международной научно-методической конференции 18-20 сентября 2002 г. Севастополь: Издательство СевНТУ, 2002. - 224 с.*

2. Буряк В.К., Кондрашова Л.В. *Навчальна науково-дослідницька робота студентів // Радянська школа 1990. - № 11. - С.87 - 92.*

І.О.Пальшкова

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

В умовах реформування вищої педагогічної освіти, переходу на багаторівневу підготовку педагогічних кадрів, забезпечення конкурентоспроможності спеціалістів на ринку інтелектуальної праці особливої актуальності набувають проблеми підготовки майбутніх вчителів до професійно-педагогічної діяльності.

Успіх діяльності загальноосвітніх закладів залежить, насамперед, від учителя. Його особистісні якості, педагогічні вміння, моральні риси та інтелект, прагнення до творчих пошуків у розв'язанні педагогічних проблем багато в чому визначає соціальну зрілість, моральне здоров'я і духовне багатство суспільства. Підготовка вчителя вимагає формування особистості в кожному педагогові-професіоналові. Це тривалий і складний процес, засади якого закладаються в педагогічному закладі освіти.

Актуальність дослідження визначається потребами розвитку педагогічної теорії і практики в умовах динамічних процесів оновлення суспільства і зумовлена такими обставинами.

По-перше, рівень сформованості професійно-педагогічної діяльності має принципове значення. Зростання соціальної значущості процесу підготовки педагогічних кадрів зумовлене залежністю взаємопов'язаних процесів

реформування системи професійної підготовки вчителів і підвищенням вимог до їх підготовки у вузі.

По-друге, зростає роль активної творчої особистості вчителя, який володіє особливостями педагогічної діяльності в найрізноманітніших навчально-виховних ситуаціях, розуміє загальні закономірності причинно-наслідкових зв'язків, що визначають ефективність того чи іншого способу досягнення мети освіти.

По-третє, зростає роль професійної компетентності вчителя, рівня його професійної освіти, досвіду та індивідуальних здібностей, його

вмотивованого прагнення до самоосвіти і самовдосконалення, творчого і відповідального ставлення до справи.

По-четверте, стає необхідним розвиток понятійного апарату педагогіки, введення нових педагогічних понять, визначення їх сутності, виявлення їх співвідношення з іншими поняттями, відомими в педагогіці.

По-п'яте, підвищується необхідність розробки системи підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності.

Вища педагогічна освіта знаходиться в стані пошуку нового змісту і структури, педагогічна громадськість та Міністерство освіти та науки України початок цього процесу співвідносять з необхідністю розробки цілісної концепції і нового стандарту педагогічної освіти.

Ключовою фігурою освітньої системи виступає вчитель як творець педагогічного процесу, як носій і суб'єкт загальної і професійної культури. Так виникає проблема оновлення педагогічної освіти.

Зміни, що відбуваються в економіці держави, а також в соціальній сфері, зумовили необхідність перетворення й оновлення системи вищої педагогічної освіти. Головною, визначальною метою системи освіти стає розвиток особистості учня, здатного повноцінно реалізувати себе в самостійному житті. Тільки розвинена, ініціативна, активна, підприємлива особистість, що володіє багатим запасом знань та вмінь, може витримати конкурентну боротьбу в умовах нестабільності ринкової економіки. Ці вимоги ставляться перед майбутніми працівниками незалежно від того, до якого роду діяльності вони належать.

Успішне досягнення мети вимагає від педагогічної школи розвитку особистості самого вчителя. Коли мова йде про розвиток вільної від комплексів, творчої, активної, ініціативної, підприємливої особистості як мети виховання, то без опори на особистісну участь у цьому процесі вчителя уявити ситуацію неможливо. Ми абсолютно згодні з постулатом про те, що характер виховується характером, особистість формується особистістю. З цього приводу А.Дистервег писав: „... як ніхто не може дати іншому того, чого не має сам, так не може розвивати, виховувати і освічувати інших той, хто не є розвиненим, вихованим і освіченим” (А.Дистервег, 1835).

У сучасних умовах зміна характеру вищої педагогічної освіти визначається кризою світової системи освіти, в якій наша освітня система претендує на функціонування як підсистема, зміною парадигми вітчизняної професійної освіти, зародженням нової функції освіти, адаптованої до умов демократичної держави.

Педагогічна освіта як складна відкрита система розвивається під впливом двох основних чинників: досягнень педагогічних наук і потреб освітньої практики. Інноваційні педагогічні процеси, що виникають в практичній діяльності, передбачають народження нових педагогічних

ідей. У зв'язку з цим однією з головних функцій педагогічної теорії є методологічна - функція осмислення „практичної філософії” освіти (Б.Г.Гершунський).

Останнє положення природним чином екстраполюється на проблемну сферу нашого дослідження. Сучасна „практична філософія” освіти ставить перед випускником педвузу високі вимоги. До їх числа належать здатність до творчої самостійності, оволодіння ефективною рефлексією, вміння визначати стратегічні пріоритети освітньої політики та ін. Все більш глибоким стає протиріччя між професійними можливостями випускників педвузів і вимогами до них сучасної школи. Тому метою нашого дослідження є пошук шляхів формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя, що відповідало б сучасним вимогам суспільства.

Існування протиріччя між професійними можливостями випускників педвузів та вимогами школи ставить перед педвузами завдання цілеспрямованого формування особистості майбутнього вчителя, що базується на всебічно опрацьованих теоретичних основах. До їх числа необхідно віднести такі:

- формування професійно-педагогічної діяльності здійснюється як феномен особистості; особистісно орієнтована парадигма освіти у даному процесі переважає в першій її фазі - особистісно-діяльнісній, а діяльнісний підхід виступає основним методом пізнання;

- формування професійно-педагогічної діяльності здійснюється на підставі руху пізнання від загального до окремого;

- формування професійно-педагогічної діяльності має спрямованість, сутність якої - природодоцільний розвиток особистості. Природодоцільність розвитку людини розглядається нами в кількох аспектах:

- як усвідомлення індивідом своєї приналежності до цілісного світу, що трактується у філософських ученнях (А.Л.Чижевський, В.І.Вернадський, В.С.Соловйов, А.Флоренський, К.Е.Цюлковський, Н.А.Бердяєв, М.К.Періх);

- як методологічна сутність, коли природодоцільність визначає спрямованість розвитку світу і людини в ньому як складної біосоціальної системи, яка сконцентровано віддзеркалює закономірності розвитку всіх складних систем (у цьому плані цікавою є точка зору Н.Д.Виноградової та П.П.Козлової про методологічну значущість принципу природодоцільності в історії та теорії освіти);

- як інструмент, який дозволяє визначити міру відповідності зовнішніх впливів на тих, хто навчається, внутрішній природі їхнього сприймання інформації.

Ідея природодоцільності з'явилася ще в античні часи у працях античних мислителів (Арістотель, Демокріт, Плагон). Протягом багатьох

віків вона живе в теорії та практиці освіти. Цим можна пояснити закономірності її розвитку всередині названого простору. Закономірним є еволюціонування ідеї природододільності в дидактичний принцип. Я.А.Коменський формулює його як принцип навчання і як засіб конкретного методичного розв'язання.

Але ширша початкова сутність ідеї дала їй змогу відродитися сьогодні в новому статусі - в статусі методологічної засади організації цілісного процесу виховання (П.П.Козлова).

Поділяючи точку зору П.П.Козлової, ми вважаємо зміст даної ідеї як світоглядний, орієнтований на розкриття цілісної сутності людини, розуміємо цю ідею як ідею спрямованості процесу освіти, що не обмежується лише виховання духовної культури людини.

Дослідження нормативних документів (законів, постанов уряду, указів президента тощо), наукових, науково-методичних праць (В.І.Байденко, В.П.Беспалько, Б.С.Герпунський, В.А.Сластьоніна, В.С.Ямпольським та ін.) дало змогу виявити кардинальні зміни в системі вищої професійної освіти. На зміну парадигмі „соціальне замовлення - підготовка спеціаліста” приходить нова: „освітня потреба - освітні послуги”; замість одноманітної вищої школи виникає і розвивається різноманітність освітніх установ і освітніх програм.

Зміст вищої професійної освіти диференціюється за рівнями, напрямками, спеціальностями; підсилюється її гуманістична спрямованість. Структура і зміст вищої педагогічної освіти також переглядаються у зв'язку зі змінами можливостей і потреб суспільства. Такі зміни знаходять своє відображення в нових програмах і стандартах педагогічної освіти.

Успіх підготовки майбутніх вчителів до професійно-педагогічної діяльності залежить від багатьох чинників. Результатом цього процесу повинен стати рівень сформованості професійно-педагогічної діяльності. Безумовно, до підготовки вчителя ставляться високі вимоги, і суспільство хотіло б молодого вчителя бачити вже підготовленим до творчої діяльності. Тому сам процес професійної підготовки майбутнього вчителя, формування в нього професійно-педагогічної діяльності повинен відбуватися в умовах навчально-творчої діяльності.

В. І. Андрєєв розглядає навчально-творчу діяльність як один з видів навчальної діяльності, спрямований на розв'язання навчально-творчих задач, одержаний результат має суб'єктивну новизну і значущість для розвитку творчих здібностей [1,50]. Поняття навчально-творчої діяльності є видовим поняттям відносно не тільки навчальної діяльності, але й поняття „творчість”. У даному визначенні чітко виокремленні суттєві ознаки творчої діяльності.

Істотним у змісті навчально-творчої діяльності є те, що вона націлена на розв'язання навчальних проблем і творчих завдань.

Т.В.Кудрявцев, О.М.Матюшкін, М.І.Махмутов розглядають головний зміст навчально-творчої діяльності в розв'язанні навчальних проблем [2,5,6,7]. В.І.Андреев, Ю.М.Кулпоткін, Д.Пойа, В.Г.Разумовський виділяють інший аспект цієї діяльності [1,3,9, 10].

При описі творчої особистості виокремлюються компоненти творчих здібностей суб'єкта навчання: певна спрямованість і активність, особливий вид здібностей особистості (інтелектуально-евристичні, інтелектуально-логічні, інтуїтивні, комунікативно-творчі і самоуправління особистості); комплекс властивостей особистості, що сприяють успішності навчально-творчої діяльності (моральні та естетичні) [1,73-741].

Сучасна наука описує творчу діяльність, вирізняючи її зміст і структуру. А.Н.Лук дає єдину структуру творчого акту і звичайного „розв'язання проблеми” [4,119]:

1. Накопичення знань та навичок, необхідних для чіткого розуміння і формулювання завдання.
2. Зосередження зусиль і пошуку додаткової інформації.
3. Відхід від проблеми.
4. Осаяння, або інсайт.
5. Верифікація, або перевірка.

А.Т.Шумілін виділив чотири основні етапи творчості [11,47]:

- усвідомлення, постановка, формулювання проблеми;
- знаходження принципу розв'язання проблеми;
- обґрунтування, розвиток і реалізація знайденого принципу;
- практична перевірка гіпотези, практична реалізація її.

Схема опису творчої діяльності А.М.Матюшкіна має багато спільного зі схемою А.Т.Шуміліна. Так, перший етап він називає етапом „засвоєння” завдання. На другому етапі суб'єкт визначає нові відношення, приходять до розуміння розв'язання. Сутність третього етапу може бути визначена як „реалізація знайденого принципу”, і на четвертому етапі здійснюється перевірка правильності розв'язання [6,32-51]. Названі автори при розгляді творчості описують її з позиції єдиної структури. Цей підхід може бути застосований до творчості взагалі, і до творчості в педагогічній діяльності.

Педагогічна освіта має свою структуру, зміст, виконує функції в суспільстві, які періодично, у зв'язку зі змінами можливостей і потреб суспільства, переглядаються. Такі зміни знаходять своє відбиття в нових програмах і стандартах педагогічної освіти. Стандарт педагогічної освіти визначає її зміст через відокремлення трьох блоків: загальнокультурного, психолого-педагогічного і предметного.

Зміст психолого-педагогічного блоку може бути схарактеризований як умова розвитку педагогічної самоосвіти, творчих здібностей учителя й оволодіння педагогічною діяльністю. Останнє, в першу чергу, виявляється

„у способах аналізу, проектування, реалізації і рефлексії педагогічної діяльності [8,63]. Зміст психолого-педагогічного блоку визначається тими модулями, які реалізують поставлені перед блоком цілі і завдання.

Головним результатом засвоєння змісту психолого-педагогічного блоку повинна бути сформована професійно-педагогічна діяльність. Професіоналізм спеціаліста виявляється у виконанні професійної діяльності на певному рівні. Стандарт визначає систему знань, хоча в професійній діяльності знання виступають засобом її здійснення. Не принижуючи значущості знань, адже вони і є головною умовою реалізації конкретної діяльності, необхідна спеціальна цілеспрямована робота щодо створення та досягнення процесу дієвості засвоєного, вміння оперувати знаннями, розв'язувати певні завдання, ефективно виконувати певну діяльність. Таким ми бачимо один із можливих шляхів удосконалення педагогічної освіти.

Це спеціальна система роботи по формуванню в майбутніх вчителів професійно-педагогічної діяльності. Результатом досягнення змісту освіти психолого-педагогічного блоку повинна бути сформованість професійно-педагогічної діяльності на належному рівні. Необхідно визначити мінімальний належний рівень сформованості професійної діяльності на підставі аналізу запитів суспільства та умов гідного життя вчителя.

Сформована професійно-педагогічна діяльність у випускників педвузу робить їх конкурентоспроможними, соціально захищеними членами суспільства. Тому нами висувається проблема вдосконалення професійної готовності випускників педвузів через досягнення професійно-педагогічної діяльності у вузі.

Відбувається вдосконалення системи педагогічної освіти: сформувалися різні шляхи одержання педагогічної освіти (педагогічний університет, педагогічний інститут, університет, навчальний комплекс „педагогічний коледж - педагогічний вуз”), створена мережа безперервної педагогічної освіти (бакалавр, спеціаліст, магістр), з'явилися нові форми навчання (екстернат, дистанційне навчання).

Намітилася тенденція розширення функціональної сфери діяльності в освіті. Так, у наш час поряд з викладацькою діяльністю відокремлюються науково-дослідна, науково-методична, соціально-педагогічна, культурно-просвітницька, організаційно-управлінська, корекційно-розвиваюча та ін.

Складний процес оновлення змісту освіти і її структури зумовив пошук нових форм організації навчальної діяльності, методів викладання, педагогічних технологій. Розробка нового змісту названих категорій передбачає реалізацію нової парадигми освіти. Педагогічна освіта повинна сформувати таку особистість учителя, яка, володіючи метазнаннями та певною методологією, могла би підготувати нове покоління до саморозвитку, відчувати закономірності розвитку суспільства, вміти самостійно приймати

рішення і жити в умовах, що змінюються.

Настав час необхідності реалізації зв'язку між середньою та вищою школою, здійснення взаємозв'язку, особливо педагогічних процесів у вищій педагогічній школі і загальноосвітній середній.

Вища школа функціонує за принципом єдності викладацької та науково-дослідної роботи. За своїм змістом науково-дослідна робота може бути оцінена як:

- науково-дослідна робота у сфері спеціальних наук (фізика, математика, лінгвістика, психологія);
- науково-дослідна робота у сфері педагогіки;
- науково-методична робота у сфері теорії та методики навчання конкретних предметів.

Два останніх напрямки і визначають розвиток педагогічної теорії. Але так складаються стосунки між викладачами окремих дисциплін, що практика викладання у вузі існує незалежно від теорії та методики навчання. Можна стверджувати, що вони значною мірою роз'єднані і дуже мало педагогічна теорія впливає на практику викладання, а практика не забезпечує належного впливу на розвиток теорії навчання.

Деяку іншу позицію відносно педагогічної науки і практики викладання можна спостерігати в загальноосвітній школі. Теперішній час характеризується інтенсивним розвитком інновацій у практиці загальноосвітніх шкіл. Саме ця практика є джерелом розвитку педагогічної теорії.

Процес підготовки майбутнього вчителя до професійно-педагогічної діяльності в педвузах відбувається в суперечливому середовищі:

- про теорії і освітні технології студенти дізнаються з дисциплін психолого-педагогічного блоку;

- навчання студента, формування професійно-педагогічної діяльності відбувається цілісним освітнім педагогічним процесом. При цьому численні навчальні предмети в методологічному плані дуже далекі від передової педагогічної теорії.

Подолати негативні тенденції можна різними шляхами. Універсальний - подолати низький рівень вузівської методики. Здійснити вказане практично неможливо. Тому наш пошук можливостей удосконалення підготовки майбутнього вчителя зупинився на предметах педагогічного циклу. Ці предмети озброюють теорією і технологіями навчання. Педагогічні теорії мають бути реалізовані, в першу чергу, у процесі засвоєння педагогічного змісту освіти. Зміст психолого-педагогічного блоку покликаний бути випереджаючим стосовно практики вузівського викладання і інноваційних процесів загальноосвітньої школи.

Успіх досить складного педагогічного дослідження визначається його методологією. Сформулюємо методологічні засади вивчення

професійно-педагогічної діяльності.

Таким чином, головним підходом, що забезпечує успішність дослідження, є діяльнісний. Діяльність, виступаючи феноменом людини, реалізується тільки особистістю. Тому знання закономірностей розвитку особистості стає механізмом підготовки до професійної діяльності. Крім того, феномен людської діяльності складний і багатозначний, нас же в руслі дослідження професійно-педагогічної діяльності насамперед цікавлять її зміст та структура, різні рівні її опису.

Перспективами подальших досліджень є виявлення можливостей та шляхів дослідження професійно-педагогічної діяльності, а також вивчення змін, що відбуваються в особистості під час формування професійно-педагогічної діяльності.

Література:

1. Андреев В.И. Дидактика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики творчества. - Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1988. - 236с.
2. Кудрявцев Т.В. Психология технического мышления: Процессе и способы решения технических задач. - М.: Педагогика, 1975. - 304 с.
3. Кулоткин Ю.Н. Звристические методы в структуре решений. - М.: Педагогика, 1970. - 231 с.
4. Лук А.Н. Мышление и творчество. - М.: Политиздат, 1976. - 144 с.
5. Матушкин С.Е., Терехов М.Н. Связь теории с практикой в процессе обучения. - Челябинск: Южно-Уральское кн. изд-во, 1973. - 104 с.
6. Матушкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. - М.: Педагогика, 1972. - 208 с.
7. Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. - М.: Педагогика, 1975. - 367 с.
8. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. учебных заведений / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.И.Шиянов. - М.: Школа-Пресс, 1997. - 512с.
9. Пойа Д. Математическое открытие: Решение задач: Основные понятия, изучение и преподавание: Пер. с англ. / Под ред. И.М.Яглома. - 2-е изд. - М.: Наука, 1976. - 448 с.
10. Разумовский В.Г. Проблемы развития творческих способностей учащихся в процессе обучения физике: Дис. ... докт. пед. наук. - М., 1972. - 507с.
11. Шумилин А.Т. Проблемы теории творчества: Монография. - М.: Высшая школа, 1989. - 141 с.

О.В.Попруга

РІЗНІ ПІДХОДИ У ВИЗНАЧЕННІ СУТІ ТА ЗМІСТУ ПОНЯТТЯ “НАЦІОНАЛЬНА САМОСВІДОМІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ”.

В статті определена актуальность проблемы формирования национального самосознания будущих учителей. Раскрывается суть понятия “национальное самосознание будущих учителей”, его структурная целостность. Определены решающие факторы формирования национального самосознания будущих учителей.

The article deals with the problem of formation of national self-consciousness of a future teacher. The essence of the notion "national self-consciousness of a future teacher" and its structure have been revealed. The determinants of formation of national self-consciousness of a future teacher have been ascertained.

Суспільно-політичні зміни, що стали реальністю за часів незалежності України, та проблеми державотворення потребують розв'язання цілої низки завдань, серед яких чільне місце посідає формування національної самосвідомості молоді. На його вирішення націлюють Конституція України, Національна доктрина розвитку освіти України, Закони "Про освіту", "Про вищу освіту".

У Національній доктрині розвитку освіти України говориться про необхідність формування в молоді світоглядної свідомості, ідей, поглядів, переконань, ідеалів, традицій, звичаїв, інших соціально значущих надбань вітчизняної і світової культури.

Останнім часом з'явилося багато публікацій з питань національної самосвідомості, але більшість розвідок проводиться з проблеми формування національної самосвідомості молодших школярів. Студентство, самосвідоме за віком, як виявилось у результаті практичних досліджень, у більшості своїй не відчуває гордості за свою Батьківщину, не цікавиться її сучасним та майбутнім, не готове брати активну участь у розбудові держави, поступаючись особистими інтересами.

Питання визначення суті та змісту поняття "національна самосвідомість студентської молоді", а насамперед, студентів – майбутніх учителів, в Україні є як ніколи актуальним.

Феномен "національна самосвідомість" неодноразово розглядався як філософами, психологами, соціологами й політологами, так і відомими педагогами.

За визначенням І.Н.Мартинюка, "національна самосвідомість - це усвідомлення, оцінка людини (нації) себе як носія національних цінностей, що склались у процесі історичного розвитку спільноти, її самореалізації як суб'єкта соціальної дійсності, що прагне ствердити себе, зайняти належне місце серед інших національних спільнот і зробити гідний внесок у розвиток цивілізації, людства" [4,29]. "Це не тільки уявлення про своє національне походження, - додає Я.Б.Гнутель, - але й певне ставлення до нього – почуття гордості, співпереживання і причетності до долі свого народу, знання його історії, традицій, так само як і історії, традицій тих народів, з якими постійно контактує, спілкується твій народ, представники яких живуть і працюють поряд з тобою" [2,123].

Сучасний український вчений В.Жмир розглядає національну самосвідомість як "...різновид свідомості соціальної спільноти, що ґрунтується на уявленнях про соціальні вартості, норми, визначальні для віднесення особистості до тієї чи іншої нації, тобто до спільноти

національної. Національна свідомість має всі властивості й закономірності свідомості групової і передусім виражає ознаки розрізнення “ми” та “не ми”, вона є засобом і водночас виявом національної інтеграції” [3,205].

Феномен національної самосвідомості – це суспільно важлива інтегрована якість, саме тому педагогічна проблема формування національної самосвідомості студентської молоді потребує детального розгляду головних складників і чинників, що містяться в ній. Основу тут звичайно складають два поняття – “нація” та “самосвідомість”.

На думку відомого етнопсихолога А.С.Бароніна, нація – це “історично сформована усталена спільність людей, що виникла на базі спільності мови, території, економічного життя та психічного складу, який виявляється в спільності культури” [1,38].

Тобто нацією можна вважати людську спільноту, утворену в результаті природного етногенезу, що має спільну мову, культуру, ментальність та чітку внутрішню структуру у вигляді наукової, культурної, політичної еліти тощо.

Самосвідомість, за визначенням П.А.М’ясоїда, “являє собою складний психічний процес, сутність якого полягає у сприйнятті особистістю численних образів самої себе в різних ситуаціях діяльності й поведінки, в усіх формах взаємодії з іншими людьми і в поєднанні цих образів в єдине цілісне утворення – уявлення, а потім у поняття свого власного “Я” як суб’єкта, що відрізняється від інших суб’єктів” [6,138].

Отже, самосвідомість орієнтована на осмислення людиною своїх дій, почуттів, думок, мотивів поведінки, інтересів, своєї позиції у суспільстві. Даний феномен пов’язаний зі здатністю до рефлексії.

Видатний педагог В.С.Чорнобай зробив висновок про те, що національна самосвідомість особистості включає в себе раціональний та емоційний компоненти. Цей висновок є важливим для нас тому, що може слугувати обґрунтуванням необхідності здійснення педагогічного впливу не лише на раціональне мислення людини, а й на її почуття, на емоційну сферу в процесі формування національної самосвідомості особистості. Це положення є однаково важливим для різних вікових категорій, зокрема і для молодших підлітків, і для студентської молоді.

Національна самосвідомість має складну структуру і різні рівні. За теорією Ф.М.Медвідя, вона містить у собі: 1) “усвідомлення етнічної спільності по відношенню до інших етносів; 2) усвідомлення і вірність національним цінностям, мові, етнічній території, національній культурі; 3) усвідомлення соціально-державної спільності; 4) патріотизм; 5) усвідомлення спільності в національно-визвольній боротьбі” [5,60].

Усвідомлення етнічної приналежності, що складається з людей, незалежно від класової приналежності, виступає первинним і основним елементом національної самосвідомості. Етнічні уявлення, погляди,

звички, норми поведінки творять національну самосвідомість.

Притаманна нації як етносоціальному організму спільність економічного життя, території, мови, культури усвідомлюється і фіксується в самосвідомості особистості.

Найбільш суттєвим здобутком нації є мова – живе вираження характеру її представників, найактивніший її зв'язок із світовою культурою. Іноді достатньо декількох слів, щоб визначити в загальних рисах характер народу – носія мови. Г.Шпет у книзі “Вступ до етнічної психології” акцентує увагу на ролі національної мови як джерела психологічних особливостей нації. К.Ушинський відмічав: “... Поки живе мова народна в устах народу, до того часу живий і народ” [7,18].

Таким чином, формування національної самосвідомості є складним та багатограним процесом. Отже, дослідження цього феномену далеке від свого остаточного розв'язання. Належної уваги під час вивчення феномену національної самосвідомості не приділялося деяким педагогічним та психологічним чинникам, що впливають на роботу із майбутніми вчителями у вищій школі.

Вищезазначене зумовило вибір мети дослідження, яка полягає в тому, щоб висвітлити різні підходи до визначення суті та змісту поняття “національна самосвідомість майбутніх учителів”.

Об'єктом дослідження обрано феномен національної самосвідомості.

Предмет дослідження – різні підходи до визначення суті та змісту поняття “національна самосвідомість майбутніх учителів”.

Предмет та об'єкт дослідження дозволили виділити такі завдання:

- 1) визначити суть та зміст поняття “національна самосвідомість майбутніх учителів”;
- 2) визначити роль вирішальних чинників у формуванні національної самосвідомості майбутніх учителів”.

Ми розглядаємо національну самосвідомість як результат рефлексії особистості до своєї нації, усвідомлення людиною своєї національної спільності, території, мови, культури, бажання розквіту своїй нації, осмислення її природних вимог у системі загальнолюдського прогресу.

Важливим об'єктивним фактором становлення національної самосвідомості виступає національна державність, що сприяє територіально-державному об'єднанню населення, яке розмовляє однією мовою, має спільність господарсько-культурного укладу, єдині традиції, підвищує значення факту проживання на спільній території, веде до пробудження патріотизму.

Щоб успішно будувати демократичну правову і цивілізовану державу, необхідно, щоб її громадяни, а насамперед інтелігенція, мали високу національну самосвідомість. Особливо це стосується педагогів,

покликанням яких є практична реалізація завдань розвитку рідної культури, національної державності.

Говорячи про зміст та структуру національної самосвідомості, необхідно визначити чинники та умови, що сприяють чи гальмують процес її формування у студентської молоді. До них ми відносимо:

- соціальне середовище;
- економічну ситуацію;
- розвиток комунікації;
- систему народних традицій та звичаїв;
- систему освіти взагалі та зокрема систему вищої освіти.

Саме тому формування національної самосвідомості майбутніх учителів – складова і невід’ємна частина вирішення фундаментальної проблеми підготовки національних педагогічних кадрів.

Беручи до уваги роботу з формування національної самосвідомості майбутніх учителів, ми виділяємо 4 основних компоненти, що характеризують рівень рефлексії особистості:

1)інформативний, що характеризується первинними знаннями про географічне розташування рідної держави, міста, села, її адміністративний устрій, економічний статус та бажанням особистості активно накопичувати ці знання;

2)емоційний, характерною рисою якого є сприйняття інформації про національні цінності, ідеали, традиції, звичаї, в результаті якого в особистості виникає відчуття гордості за Батьківщину, за націю, до якої вона належить;

3)раціональний, специфікою якого є аналіз та синтез інформації, отриманої в результаті навчання, виховання, спілкування;

4)діяльний, що характеризується бажанням особистості працювати задля розквіту держави, своєї нації, боротися за її права та свободи, виховувати в менш зрілих представників нації почуття гордості за Батьківщину, поваги до неї та щирої любові.

Суспільно важливу інтегровану якість – національну самосвідомість педагогів – необхідно формувати цілеспрямовано і систематично ще в стінах ВНЗ.

У чому полягає особлива складність вище зазначеної проблеми. По-перше, у віці студентів. Специфіка роботи в цьому напрямку із молодшими школярами 6-9 років, що являють собою *tabula rasa*, якісно відрізняється формами та методами від роботи з формування національної самосвідомості студентської молоді. Роки навчання студентів у ВНЗ у середньому охоплюють 17-21 рік. Це достатньо складний етап у житті особистості на зламі підліткового віку та юнацтва. Тому педагогу в процесі навчання та виховання необхідно враховувати специфічні психологічні чинники для успішної реалізації поставлених завдань. Відомо, що цей період

характеризується якісним зрушенням у розвитку самосвідомості. Підпіток інтенсивно засвоює із світу доросли різні цінності, норми та способи поведінки, що складають новий зміст свідомості та перетворюються на вимоги до поведінки іншої людини та особистої, на критерії оцінки та самооцінки.

З віком уявлення молодшої людини про себе розширюється та поглиблюється, зростає самостійність у судженнях про себе та навколишній світ. Саме ця особливість лежить в основі другого типу труднощів з формування національної самосвідомості. Студентські роки – це час, коли людина вже володіє певною інформацією про важливі для себе феномени дійсності, має свої думки з того чи іншого питання, навчається не тільки отримувати відомості та знання, а й аналізувати їх, використовувати чи обходити своєю увагою в процесі життєдіяльності. На цьому етапі достатньо складно переконати особистість в тому, про що раніше вона мала протилежну точку зору. Тому при формуванні національної самосвідомості педагогу потрібні переконливі, аргументовані докази, цікава специфічна інформація, різноманітність форм організації роботи та методів впливу, вміння апелювати до емоційної сфери особистості. Лише при грамотному використанні вище зазначених чинників можна сформувати в молодій людині усвідомлення себе як носія національних цінностей, як суб'єкта соціальної дійсності, що прагне ствердити себе і зробити гідний внесок у розвиток як своєї нації, так і людства взагалі.

По-третє, складність формування національної самосвідомості студентів педагогічного університету – майбутніх учителів пов'язана із специфікою вищої освіти. Зрозуміло, що цілеспрямовану роботу з вище зазначеного питання необхідно проводити комплексно, під час якомога більшої кількості занять. Але розподіл навчальних дисциплін часто стає на заваді цього завдання. Наприклад, формувати національну самосвідомість студентів факультету української філології набагато легше, ніж студентів математичного факультету.

Вища освіта сьогодні відчуває гостру потребу у висококваліфікованих і національно свідомих професорсько – викладацьких кадрах. Педагог, який має сформовану національну самосвідомість, глибоко усвідомлює себе, свої знання, погляди, переконання. Такий педагог здатний на високому рівні здійснити формування в студентів національної самосвідомості. Молоді фахівці, випускники педагогічних ВНЗ, виховані національно свідомими педагогами, успішно розвивають усі сфери як своєї особистості, так і рідної культури, науки, господарства, державотворення.

Правильне розуміння педагогом вище зазначених труднощів з формування національної самосвідомості студентів педагогічного університету надає йому можливість скоригувати навчальний процес і зміст своїх занять, беручи до уваги як особливості роботи у вищій школі, так і

психологічні чинники. Тому що на педагогічний університет лягає велика відповідальність за своїх випускників як за кваліфікованих кадрів, що отримали глибокі знання з навчальних дисциплін, так і як за національно свідомих особистостей, спроможних будувати своє життя за принципами любові до рідної землі, поваги до своєї нації й інших народів, готовності та вміння сумлінно, творчо працювати на благо Вітчизни, зміцнювати єдність рідного народу, Українську державу і надійно її захищати. Водночас, важливість формування національної самосвідомості майбутніх учителів має особливе значення з позиції їхньої подальшої великої творчої ролі в суспільстві – виховувати та навчати вірних синів нашої Батьківщини.

Проведений аналіз існуючої філософської, психологічної та педагогічної літератури свідчить про те, що проблему визначення суті та змісту поняття “формування національної самосвідомості”, в науковому розумінні, в основному поставлено, визначено її місце і значення в системі виховання особистості. Однак недостатньо розроблені методи, засоби конкретного втілення формування національної самосвідомості в навчально-виховний процес української, зокрема вищої школи.

У той же час, формування національної самосвідомості майбутніх учителів, з огляду на поширення і зростання процесів державного будівництва незалежної України, складає значну й актуальну педагогічну проблему як на науково-теоретичному, так і на емпірично-практичному рівнях. Об’єктивна реальність зумовлює необхідність зрушень у спрямуванні науково-педагогічних досліджень та вузівської практики на розв’язання численних і невідкладних педагогічних завдань національного виховання. Перспективою подальших розвідок з теми може стати дослідження формування національної самосвідомості студентів педагогічного університету в процесі іншомовної підготовки.

Література:

1. Баронин А.С. *Етнопсихология: Учеб. пособие.* – К.: МАУП, 2000.-116с.;
2. Гнутель Я.Б. *Ази виховання: світоглядні поняття. Посібник для педагогів, учнів та батьків.* – Тернопіль: Астон, 2000.- 204с.;
3. *Етнонаціональний розвиток України. Терміни. Визначення. Персоналії / АПН України. Інститут держави і права та інші.* – К.-1993.-807с.;
4. Мартинюк І. *Національне виховання як основа розвитку активної особистості // Урок української.* – 2001. - №7.- С.29-33;
5. Медвідь Ф.М. *Національна самосвідомість: деякі питання становлення // Нац. психологія: Тез. докл.* – Дніпропетровськ, 1992;
6. М'ясоїд П.А. *Загальна психологія: Навч. посібник.* – К.: Вища шк., 1998.-479с.;
7. Ушинський К.Д. *Рідне слово // Вибр. пед. твори.* – К., 1983. – Т.1.
8. Чорнобай В.С. *Формування національної самосвідомості молодших підлітків засобами музично-ліричної творчості в умовах взаємодії школи та клубних закладів: Автореф. дис. канд. пед. наук.* – К.,1993.-21с.;
9. Шпет Г. *Введение в этническую психологию.* – СПб., 1996.

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ В КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ.

В статтє говоритя о необходимости формирования внутренней культуры будущих учителей. Акцентируется внимание на стратегии развития образования в контексте культуры.

In this article it is spoken about necessity of formation of internal culture of the future teachers. It is offered to consider development of education in a context of culture.

Проблема вдосконалення культури майбутніх вчителів належить до числа тих педагогічних проблем, які з часом не втрачають свої актуальності. Але якщо сама проблема завжди актуальна, то її компоненти на кожному культурно-історичному етапі розвитку суспільства характеризуються по-різному.

Мета нашої статті полягає в систематизації нових підходів щодо формування культури майбутніх вчителів.

Сьогодні потребує „формування людини культури”. Фундаментальність цієї задачі зумовлена:

- переходом від техногенної до антропогенної цивілізації;
- зміною ціннісних орієнтацій у бік гуманізації всіх сфер життєдіяльності світового товариства;
- переосмисленням сутності людини як „міри всіх речей”, її ролі в культурному перетворенні суспільства.

Спираючись на тезу про освіту і виховання як „процес формування людини культури”, культурологія разом з філософією, теорією та історією культури набуває статус загальної методологічної рамки, використання якої дозволяє по-новому інтерпретувати цілу низку педагогічних явищ та процесів і прогнозувати стратегію розвитку освіти на перспективу в контексті розвитку культури.

В останні десятиріччя простежується тенденція посилення культурологічного компонента в освіті. З цих позицій основи культури, елементи культури повинні організовувати ядро поновленого змісту освіти і розвивати в студентів культуру діяльності, культуру мислення, культуру спілкування, етичну культуру, естетико-художню культуру, політичну, психологічну та фізичну культуру.

Розробка особистісно-орієнтованого підходу у формуванні культури майбутнього вчителя – багатоаспектна теоретична і практична проблема, складність якої зумовлена тим, що особистість – найскладніше утворення світу і водночас – суб’єкт перетворення цього світу і самої себе.

З огляду на стан дослідження проблеми формування культури особистості в сучасній психології та педагогіці майже всі необхідні психолого-педагогічні компоненти особистісного підходу потребують

подальшого опрацювання чи корекції в різних аспектах і узгодження одного з іншим у цілісному контексті.

Гуманістичну традицію возвеличення людини, вдосконалення її внутрішньої культури пов'язують з роботами грецьких та римських філософів (Сократа, Платона, Аристотеля, Плутарха, Сенеки та інших). Епоха Відродження - час розквіту гуманізму та подолання релігійно-канонічних систем - пов'язана з іменами Т. Мора, Т. Кампанелли, Ф.Рабле, Я.Коменського. Вони вважали людину найвищою цінністю. Пізніше мислителі нового часу висунули ідею вільного виховання, яке дає особистості можливість розвивати свої природні здібності (М.Монтень, Ж.Ж.Руссо, Л.Толстой). У вітчизняній педагогіці гуманістична традиція була представлена роботами К.Ушинського, Г. Сковороди, С. Русової.

У сучасній науці з проблемою особистісного підходу пов'язують імена А.Маслоу, Дж.Олпорта, К.Роджерса, Е.Фрома, К.Гольдштейна, К.Хорні та ін.

Питання необхідності врахування індивідуальних особливостей у формуванні культури особистості неодноразово піднімалось відомими психологами та педагогами (В.О. Сухомлинський, Г.С. Костюк, І.Д.Бех, І.А.Зязюн, І.С.Кон, А.В.Петровський, В.В.Давидов, І.С.Якиманська, О.Г.Асмолов, С.В.Кульневич, Є.В.Бондаревська, О.Г. Мороз, Л.В.Кондрашова та ін.).

Вища школа, її стан, тенденції, перспективи розвитку, аналіз зарубіжної та вітчизняної практики переконують у тому, що зміни в системі освіти та безпосередньо у вищій школі вимагають переоцінки традиційних підходів у використанні технологій виховної взаємодії педагогів та студентів. Реформу вищої школи можна вважати повною, якщо буде сформована гуманна, активна, творча, цілісна особистість майбутнього вчителя.

Посткласична педагогіка сформулювала принципи зв'язку освіти і культури (С.І Гессен), цілісності освітнього процесу, єдності культурних вражень, підтримки індивідуальності (В.В Розанов), свободи, пріоритету виховання та інші, які логічно виводилися з розуміння освіти як культурологічного процесу.

Спираючись на ці принципи, ми пропонуємо розглядати освіту як частину культури, яка, з одного боку, живиться нею, а з іншого – впливає на збереження та розвиток її через людину. Щоб забезпечити рух людини до загальнолюдських цінностей та ідеалів культури, освіта повинна мати культурологічний характер. Це означає, що основним методом її проектування та розвитку повинен стати культурологічний особистісний підхід, який вимагає орієнтації всіх компонентів освіти на культуру та людину як творця і суб'єкта, здібного до культурного саморозвитку.

Компонентами культурологічного підходу в особистісно

орієнтованій освіті, як зазначають Е.В. Бондаревська, Л.В. Кондрашова, с:

- ставлення до особистості як до суб'єкта життя, здібного до культурного саморозвитку та самозміни;
- ставлення до педагога як посередника між особистістю та культурою, здібного надати допомогу і підтримку кожній особистості в її індивідуальному самовизначенні у світі культурних цінностей;
- ставлення до освіти як до культурного процесу, рухомою силою якого є пошук особистісного сенсу, діалог та співпраця його учасників у досягненні мети культурного саморозвитку;
- ставлення до вищої школи як до цілісного культурно-освітнього простору, де живуть і створюються культурні зразки спільного життя;
- участь в культурних подіях, творення культури та виховання людини культури.

Культурологічна особистісно орієнтована освіта – це освіта, центром якої є людина, яка пізнає і творить культуру шляхом діалогічного спілкування, обміну думками, створенням індивідуально та колективно „творів”. Це освіта, яка забезпечує особистісно-смысловий розвиток кожного майбутнього вчителя, підтримує індивідуальність, неповторність кожної особистості, спираючись на її здібності до культурного саморозвитку та змін.

Освіта у ставленні до студента, на думку провідних науковців, повинна виконувати такі функції:

- допомогти досягнути цінності та сенсу життя;
- допомогти розвитку як людини культури та ціннісної особистості;
- підтримати індивідуальність та творчу неповторність.

Особистісний напрямок освітнього процесу впливає на цінності гуманістичної педагогічної культури, якими є:

- не знання, а особистісні мотиви учіння;
- не окремі вміння та навички, а індивідуальні особливості, самостійна навчальна діяльність та життєвий досвід особистості;
- не педагогічні вимоги, а педагогічна підтримка та турбота, співпраця та діалог студента і педагога;
- не об'єм знань, не кількість засвоєної інформації, а цілісний розвиток, саморозвиток та професійне зростання студента.

У контексті розглянутого, важливими умовами формування духовної культури особистості майбутнього вчителя є широке використання в діяльності педагогів та студентів різноманітних культурних цінностей, врахування національних традицій у вихованні та навчанні, створення нового, гуманного середовища, засвоєння загальнолюдських цінностей світової та національної культури з використанням сучасних технологій.

Література:

1. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного

образования.- Ростов-на-Дону., 2000.

2. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования //Педагогика.-1997.-№4

3. Кондратова Л.В. Процесс обучения в высшей школе.- Кривой Рог. 2001.

4. Кульневич С.В. Педагогика личности от концепций до технологий: Учеб.- практич. пособие.- Ростов-на-Дону., 2001.

А.В. Торхова

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ

В статье уточняются понятие и структура профессионального педагогического явления, на основе сопоставления различных точек зрения рассматриваются характеристики данного феномена. Педагогическое явление соотносится с реальностью, действительностью и бытием. В структуре педагогического явления выделяются целенаправленное взаимодействие педагога и ученика, средства образования и образовательная среда. Подчеркивается, что вне учета закономерной связи всех компонентов педагогического явления невозможно получить достоверные результаты исследования.

The definition and structure of a professional pedagogical phenomenon are defined more precisely in the article. On the basis of different points of view the characteristic features of the phenomenon are viewed upon. The pedagogical phenomenon is correlated with practicability, reality and mode of life. A target interrelation between a teacher and a student, means of education and educational environment are singled out in the structure of a pedagogical phenomenon. It is emphasised that it is impossible to get the authentic results of the research without all the components of the pedagogical phenomenon regularly being taken into account.

Объектом любого педагогического исследования выступает педагогическое явление. Что понимается под педагогическим явлением? Мы вынуждены констатировать, что этому вопросу в педагогике уделяется недостаточно внимания. К числу немногих работ, в которых предпринимается попытка преодолеть мнимую ясность понятия «педагогическое явление», относятся работы И.А.Колесниковой [4], В.В.Краевского [5], Ю.Н.Кулюткина [9], Л.А.Левшина [6], А.Б.Орлова [10], Ю.В.Сенько [14], Я.Скалковой [15], Н.Е.Щурковой [19] и других. Зачастую это понятие употребляется, как само собой разумеющееся, как устоявшийся и однозначно понимаемый в педагогике термин. Но исследование показывает, что этого однозначного понимания пока не наблюдается. Мы полагаем, что, лишь обратившись к терминологическому значению и проанализировав его, можно ставить вопрос о скрытой сущности явления, которое отражает понятие.

Не претендуя на исчерпывающее определение педагогического явления (это просто невозможно), попытаемся выделить и обосновать

существенные характеристики данного феномена. На пути к определению педагогического явления видится важным ответить на следующие вопросы:

- Что отличает педагогическое явление от множества других явлений?
- Как соотносится педагогическое явление с реальностью, действительностью и бытием?
- Какова структура педагогического явления?

Итак, какое явление реальности может быть отнесено к педагогическим? Несмотря на то, что больших разночтений по сути данного вопроса нет, нельзя сказать о единстве и качественной однородности понимания субъектами педагогической науки этой сути. В имеющихся определениях отличительные черты педагогического явления выделяются в достаточно широком диапазоне. В частности, исследователи утверждают, что педагогическое явление может считаться таковым, если в нем:

- реализуются педагогические цели и замыслы; происходит порождение в педагогическом взаимодействии динамики смыслов и способов бытия человека, актуализирующих его человеческое качество [4, 9,159-160];

- осуществляется возможность воспитательного (учебного) воздействия на ребенка, т.е. его формирования, развития и воспитания [9,27];

- осуществляется целенаправленное воздействие (коллектива, воспитателя, организованной деятельности и др.) на личность воспитуемого в активном контакте с ним для реализации воспитательных целей формирования и развития человека как личности [15,23];

- достигается сознательно поставленная цель, что и есть тот признак, который выделяет собственно педагогические явления из общего класса явлений воспитания [6,61];

- реализуется педагогическая деятельность, содействующая развитию личности ребенка как субъекта и стратега собственной жизни, достойной Человека [19,377];

- реализуется деятельностно-коммуникативное взаимодействие и взаимоотношения участников учебно-воспитательного процесса [10,156];

- центральным отношением, придающим ему собственно педагогический смысл, является отношение «преподавание--учение» [14,29] и др.

Если подойти к этим определениям на самом высоком уровне обобщения, то можно заключить, что педагогическое явление может таковым считаться, если в нем: 1) имеет место определенным образом организованное педагогическое воздействие (взаимодействие); 2) целенаправленно решаются педагогические задачи («замысль»), связанные с обучением, воспитанием и развитием человека. Но представленные таким образом отличительные черты педагогического явления позволяют

трактовать его в широком социальном контексте. Тогда к педагогическому явлению может быть отнесена любая ситуация, в которой присутствует «момент ученичества» в системах «взрослый - ребенок» или же «взрослый - взрослый». Причем, неважно, где эта ситуация имеет место – на улице, в транспорте, в магазине, на производстве, в офисе и т.д. Однако в некоторых из приведенных выше определений границы педагогического явления измеряются учебно-воспитательным процессом. Как с этим быть? Нам представляется, что есть необходимость различать педагогическое явление вообще и профессиональное педагогическое явление в частности. Если речь идет о профессиональном педагогическом явлении, то оно организуется в специальных образовательных учреждениях профессионалами-педагогами, наделенными специальными полномочиями и несущими перед обществом ответственность [15,24-25;19,371]. Подчеркнем, что в центре нашего внимания будет находиться именно профессиональное педагогическое явление.

Далее, первое, что «бросается в глаза» в различных трактовках педагогического явления – отождествление его то с реальностью, то с бытием, то с действительностью. Причем, реальность, бытие и действительность получают интерпретацию и реинтерпретацию как синонимы. Так, под педагогическим явлением понимают:

- фрагмент педагогической реальности, фрагмент педагогической действительности, момент педагогического бытия [14,115-116];
- стороны объективной действительности [15,24];
- фрагмент практической деятельности педагога, взятый во всем богатстве конкретности; некоторое реальное (наблюдаемое) событие [9,27];
- педагогическую действительность как часть общей действительности, включенной в педагогическую деятельность [5,4] и др.

В данных определениях реальность, бытие и действительность употребляются как синонимы в том смысле, что имеется в виду их объективность, независимость от воли и сознания субъектов. К такому пониманию подводит рефлексирующих субъектов и философский словарь, в котором обозначено следующее:

- бытие – категория, обозначающая реальность, существующую объективно, независимо от сознания;
- реальность – (от позднелат. *realis* – действительный) – существующий в действительности, т.е. объективный мир, существующий независимо от воли и представлений человека;
- действительность – объективная реальность как актуально наличное бытие (при этом подлинное и мнимое бытие разводятся) [16,76,151,548].

Толкование данных философских категорий осуществляется

с позиций диалектического материализма и нацеливает на субъект-объектный, аналогичный естественнонаучному, подход к постижению педагогических явлений. Но всякое педагогическое явление по сути своей феноменально, поскольку в центре его взаимодействуют живые люди, субъекты, обладающие собственным видением происходящего и себя в этом происходящем. По сути реальным для взаимодействующих субъектов является то, что существует в пределах их внутреннего, субъективного мира, включая все осознаваемое в данный момент времени. Иначе говоря, это тот контекст педагогического взаимодействия, который действителен по отношению к конкретному субъекту, действует для него на самом деле. Очевидно, что у каждого может быть свой контекст, образованный преломлением педагогической реальности через субъективную перспективу. Речь здесь идет не об отрицании объективной педагогической реальности. «Увиденное сквозь», «увиденное через» -- это всегда объективный мир, но преломленный через субъективный опыт, субъективное восприятие. Это субъективное восприятие, переживание, понимание не только является личной реальностью для педагогов и учащихся, но и образует основу их выборов, интенций, действий, поведения [18,537-538].

Подчеркнем также, что зачастую педагогический факт выступает отражением такой формы педагогического явления, в которой наблюдатель «включен» в структуру этого явления. Эта ситуация -- экстремальная для физика, неприятная, но преодолимая для психолога, для педагога -- вполне нормальна. Более того, как точно выразилась Н.Ю.Посталюк, «это единственная адекватная педагогической реальности ситуация исследователя» [13,16].

В связи со сказанным видится необходимым уточнить соотношенность педагогического явления с понятиями «реальность», «действительность» и «бытие». Осуществить это возможно, если развести понятия педагогической реальности и педагогической действительности как объективное и субъективное. Подчеркнем, что подобная попытка осуществлена И.А.Колесниковой в контексте полипарадигмального анализа педагогической реальности [4,9]. Тогда педагогическое явление может быть определено как объективная реальность, если его существенные признаки, структура и функции нашли свое выражение в теоретическом, практическом и духовном опыте человечества. Педагогическое явление как действительность -- это то, что соответствует опыту конкретных субъектов педагогического процесса, что существует для них «на самом деле», контекст, который действует по отношению к ним и осознается как органично им принадлежащий. Понятое таким образом явление очень значимо для педагогики как гуманитарной науки. Только на уровне субъективной реальности зарождается гуманистическое отношение к действительности, основанное на «вчувствовании», диалоге,

субъект-субъектных связях. Педагогическое явление как бытие есть форма существования явления (его жизнь) в единстве статики и динамики и может рассматриваться как состояние и как процесс.

Существенным для исследователя, изучающего бытие профессионального педагогического явления, выступает понимание структуры данного явления. Но возникает вопрос, структура какой целостности выступает единицей анализа? Однозначного ответа на этот вопрос на сегодня, к сожалению, тоже нет. Так, структуру педагогического явления соотносят:

- со структурой педагогического процесса и включают в нее цели, содержание, методы и средства деятельности учителя и учащихся [15,23];
- со структурой педагогической деятельности [5,4];
- со структурой проблемной педагогической ситуации, которую учитель переводит в задачу и последовательно ее решает [9,28];
- со структурой педагогической системы и включают в нее учащихся, учителя, педагогический коллектив, администрацию школы, средства обучения и воспитания, а также все взаимосвязи между этими компонентами [10,156];
- со структурой воспитания как педагогической деятельности в единстве следующих взаимозависимых компонентов: объект, т.е. воспитанник; субъект или воспитатель; средства воспитания, которые делятся на материальные и идеальные, естественные и специально созданные; среда как непосредственные или опосредованные влияния [6,61-62];
- со структурой обучения как функционального «органа» образования в единстве следующих компонентов: преподаватель, студент, средства образования, образовательная среда [14,29];
- со структурой воспитания в совокупности трех сущностных элементов: воспитывающей среды, различных видов деятельности и осмысления ребенком своего «Я» в мире [19,376-388] и т.д.

Попытка приблизиться к пониманию существа поднятого вопроса важна для нас не потому только, что это необходимо для осуществления нашего исследования, но и потому, что она прямо выводит на дискуссию об объекте и предмете педагогики и основных ее категориях.

Без преувеличения скажем, что определение объекта и предмета педагогики – наиболее «болезненное», а потому и уязвимое место, как для науки, так и для практики вузовского обучения. Анализ суждений преподавателей педагогики свидетельствует, что мнений по данному вопросу столько же, сколько и самих педагогов. В то же время словари, учебники и учебные пособия, которые в настоящее время исчисляются десятками, не проясняют существа данного вопроса, а добавляют разночтения в его понимание, или же вовсе его избегают.

В одних учебных пособиях, в частности, объектом педагогики называется ребенок [7,84], в других - объект науки вообще не оговаривается, а сразу предъявляется ее предмет [17,22;11,8]. Единство взглядов на предмет также не прослеживается. Ниже мы попытались в форме научного диалога (авторов учебных пособий, авторов пособий и автора данного исследования, автора исследования с самим собой) представить существующее многообразие несовпадающих точек зрения на объект и предмет педагогики (табл.). Форма научного диалога как герменевтического метода исключает однозначное оценочное отношение к той или иной точке зрения, ее критику, навязывание в противовес своей точки зрения как единственно правильной. В диалоге «пусковым механизмом» выступает не критика и отрицание друг друга (через «борьбу противоречий»), а вопрос, вокруг которого, по словам Г.-Г.Гадамера, «воздвигается общее поле говоримого». Мы полностью согласны с мнением великого философа, считающего, что «диалог только тогда можно считать состоявшимся, когда вступившие в него нашли общий способ мироистолкования» [2,48]. Заметим в этой связи, что именно с целью поиска общего понимания нами поставлен целый ряд вопросов по поводу того или иного определения. Кроме того, поднятые вопросы в большей степени обращены к самому автору данного исследования как к субъекту научно-педагогической рефлексии.

Приведенный в таблице ряд может быть продолжен. Однако в этом нет необходимости. Нашей задачей являлось показать многообразие несовпадающих точек зрения на объект и предмет педагогики, что не только затрудняет понимание того, чем эта наука занимается, но и препятствует

Таблица

Диалог по поводу предмета педагогической науки

<p>Предметом педагогики является воспитание человека как особая функция общества [11,8].</p>	<p>Какое значение воспитания имеется в виду? Может ли воспитание как общественная функция явиться предметом изучения философов, социологов, историков, т.е. представителей любой обществоведческой науки?</p>
<p>Предметом педагогики является исследование сущности развития и формирования человеческой личности и определение на этой основе теории и методики воспитания как специально организованного педагогического процесса [17,23]</p>	<p>Если предмет педагогики это то, что она исследует, то предметом исследования педагогики является исследование и определение? Или сущность развития и формирования личности? Или теория и методика воспитания? Или сам педагогический процесс? Или все вместе?</p>

<p>Предметом педагогики являются объективные законы конкретно-исторического процесса воспитания, связанные с законами развития общественных отношений, а также реальная общественно-воспитательская практика формирования подрастающих поколений, особенности и условия организации педагогического процесса [7,85]</p>	<p>«Объективные законы конкретно-исторического процесса воспитания, связанные с законами развития общественных отношений», могут стать предметом изучения историка, философа, социолога и т.д.?</p>
<p>Предмет педагогики – процесс направленного развития и формирования человеческой личности в условиях ее обучения, образования, воспитания, или, более кратко, воспитание человека как особая функция общества [3,117]</p>	<p>Можно ли говорить о направленном развитии нечеловеческой личности? Понятия обучения, образования, воспитания просто перечислены или выстроены в иерархии от частного к общему? Тогда чем отличается обучение от образования, а образование от воспитания в широком смысле?</p>
<p>Под предметом педагогики мы понимаем осмысление, исследование и прогнозирование процессов становления личности и учителя, и учащихся под влиянием различных факторов, для последовательного ненасильственного управления этими процессами [1,29]</p>	<p>Под предметом исследования понимается осмысление, исследование и прогнозирование? Процессы становления личности под влиянием различных факторов? Кем – философами, психологами, антропологами, социологами, педагогами? Кто будет управлять этими процессами – государство, общество, политики, школа, педагоги?</p>
<p>Педагогика – обширнейшая наука. Изучаемый ею предмет настолько сложен, что отдельная, даже очень широкая, наука не в состоянии охватить его сущность, все связи и опосредования [12,36]</p>	<p>Педагогике нужно помочь справиться со своим предметом? В связи с тем, что даже самая широкая наука не в состоянии охватить сущность предмета педагогики, не дается его определение?</p>

определению профессионального педагогического явления как структурной целостности.

Еще А.С.Макаренко сформулировал мысль о специфике объекта педагогической науки. Он подчеркивал, что объектом педагогического исследования является не ребенок, а педагогический факт (явление) [8,402]. Вне всякого сомнения, объект – это область реальности, действительности, которую исследует наука. Тогда объект педагогического исследования – педагогическое явление как реальность, действительность и бытие. Возникает вопрос: каковы предельно широкие границы этого явления и в каких основных категориях педагогики они заданы? Иначе говоря, что это – воспитание, обучение, образование, педагогический процесс?

Можно было бы в качестве категории, задающей предельно широкие границы профессионального педагогического явления, выделить «воспитание как особую функцию общества» (под которым, как видно из таблицы, принято считать предмет педагогики). Однако здесь мы сталкиваемся с терминологической неопределенностью. Воспитание понимают в широком социальном, в широком педагогическом, в узком педагогическом и т.д. смыслах. При этом в широком педагогическом смысле оно может отождествляться с образованием, педагогическим процессом, учебно-воспитательным процессом, теряя при этом свою определенность. В широком же социальном смысле воспитание выходит за рамки собственно педагогического явления и превращается в общественное явление, изучаемое рядом обществоведческих наук. Анализируя воспитание как общественное явление, Л.А.Левшин убедительно показал, что педагогические явления составляют лишь подкласс обширного класса явлений воспитания [6,59]. Добавим к сказанному, что профессиональные педагогические явления составляют подкласс педагогических явлений.

Нам видится, что при определении предельно широких границ профессионального педагогического явления терминологическую неоднозначность позволяет снять категория «образование». Согласимся с В.В.Краевским, который считает, что этот термин наиболее общий, что он позволяет, с одной стороны, ввести объект педагогики в широкий социальный контекст, а с другой, - отличается понятийной определенностью, отражает в единстве целенаправленные процессы обучения и воспитания [5,7].

Образование может являться объектом изучения многих наук – психологии, социологии, истории, философии образования и т.д. Но эти науки исследуют образование как психологическое, социальное, историческое, философское явление, т.е. различные стороны образовательной деятельности этими науками исследуются с позиций своего предмета. Как профессиональное педагогическое явление образование исследует только педагогика. Предметом ее является образование как целостный педагогический процесс, целенаправленно организуемый в различных социальных институтах. Таким образом, взяв за

целостность профессионального педагогического явления педагогический процесс, мы можем говорить о структуре этого явления.

Уточним понимание структуры профессионального педагогического явления через рассмотрение его пространственно-временных характеристик. В философском словаре категории пространства и времени представлены как формы бытия материи. Пространство характеризует протяженность, структурность, сосуществование и взаимодействие элементов в системе. Временем выражена длительность существования, последовательность смены состояний в изменении и развитии систем [16,519].



Рис. Структура педагогического явления.

Пространственная характеристика педагогического явления требует уточнения его структуры, состава компонентов и связей между ними. Структура профессионального педагогического явления совпадает со структурой педагогического процесса и в самом общем виде включает в себя целенаправленное взаимодействие субъектов (педагога и учащихся), средства образования и образовательную среду (рис.). Заметим, что аналогично рассматривают структуру педагогического явления Л.А.Левшин и Ю.А.Сенько.

Между структурными элементами профессионального педагогического явления существуют различные связи и отношения, но центральным выступает отношение между педагогом и учащимся. Каждый из названных компонентов педагогического явления помимо собственного отличительного признака проявляет признаки всех остальных компонентов. Речь идет о том, что в процессе функционирования структура педагогического явления раскрывается как внутреннее взаимопроникновение и взаимопревращение его элементов.

Педагогическое явление может рассматриваться как таковое, если в нем присутствуют все названные компоненты. Поэтому как педагогическое явление могут рассматриваться целостный педагогический процесс учебного заведения, педагогическая деятельность учителя-предметника, воспитание какого-либо качества личности, педагогически целесообразное разрешение конфликта, особенности решения конкретных педагогических

задач и т.д. Мельчайшей же неделимой единицей профессионального педагогического явления выступает педагогическая ситуация. За дальнейшим делением этой целостности, явление перестает быть педагогическим, ибо нарушается его структура.

Исследование структуры профессионального педагогического явления предупреждает возможность одностороннего подхода к нему. Речь идет о том, что какая бы педагогическая проблема ни изучалась исследователем, она должна рассматриваться в контексте целостной структуры педагогического явления. Внимание исследователя может быть сконцентрировано на детальном изучении педагогической деятельности; учебной или других видах деятельности, в которых происходит развитие личности школьников; педагогического взаимодействия, направленного на достижение целей образования; средств образования или образовательной среды и т.д. Но вне учета закономерной связи всех компонентов педагогического явления невозможно получить достоверные с точки зрения предмета педагогики результаты исследования.

Если с точки зрения пространства педагогическое явление обладает статическими характеристиками и может быть описано как состояние, то с точки зрения времени оно обладает динамическими характеристиками и может быть представлено как процесс, как изменение и развитие.

Литература:

1. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учеб. пособие для студ. средн. и высш. пед. учеб. заведений. – Ростов-н/Д.: Творческий центр "Учитель", 1999. – 560с.
2. Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного. – М.: Искусство, 1991. – 336с.
3. Каджаспирова Г.М., Каджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 176с.
4. Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт междисциплинарной рефлексии. – СПб.: "ДЕТСТВО-ПРЕСС", 201. – 188с.
5. Краевский В.В. Объект и предмет педагогической науки // Педагогика: Учеб. пособие для студ. пед. вузов / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 640с. – С.3-11.
6. Левшин Л.А. О природе явлений воспитания // Вопросы философии. – 1968. – №6. – С.58-59.
7. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций: Учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений. – М.: Прометей, 1992. – 528с.
8. Макаренко А.С. Сочинения в 7 томах. – Т.УИ. М.: АПН РСФСР, 1958.—489с.
9. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Под ред. Ю.Н.Кулоткина, Г.С.Сухобской. – М.: Педагогика, 1981. – 120с.
10. Орлов А.Б. Психология личности и суицидности человека: Парадигмы, проекции, практики: Учеб. пособие для студ. психол. фак. вузов. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272с.
11. Педагогика: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / Ю.К.Бабанский, В.А.Сластенин, Н.А.Сорокин и др.; Под ред. Ю.К.Бабанского. – М.: Просвещение, 1988. – 479с.

12. Подласый И.П. Педагогика: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Просвещение, 1996. – 432с.
13. Посталюк Н.Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1989. – 206с.
14. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 240с.
15. Скалкова Я. Методология и методы педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1989. – 125с.
16. Философский энциклопедический словарь. – 2 издание / Ред. С.С.Аверинцев и др. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – 815с.
17. Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб. пособие. – М.: Высш. шк., 1990. – 576с.
18. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб: Питер, 2001. – 608с.
19. Щуркова Н.Е. Воспитание как педагогическое явление // Педагогика: Учеб. пособие для студ. пед вузов / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 640с. – С.367-402.

Г.Б.Штельмах

ДИФЕРЕНЦІЙОВАНЕ НАВЧАННЯ У ШКОЛІ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ЯК ОДИН ІЗ СПОСОБІВ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ-ПОЧАТКІВЦІВ ДО УПРАВЛІННЯ ПЕДАГОГІЧНИМ ПРОЦЕСОМ

Стаття присвячена організації диференційованого навчання в школі педагогічного професіоналізму, яке автор розглядає як один із способів підготовки вчителів — початківців до управління педагогічним процесом. У роботі розкрито сутність поняття "морально - психологічної готовності" вчителя до диференційованого навчання, представлено структуру цього феномену, розкрито змістовну сторону семінарських та практичних занять. Великі можливості у розв'язанні цієї проблеми надають активні форми і методи навчання.

For the formation of the artistic personality of the teacher there must be done a systematical work on the perfection of his personal professional significant features. This problem can be solved by means of the organization of the teaching activity of the teachers — beginners at school of the pedagogical professionalism during the involvement into the active pedagogical activity, into the different kinds of different training. The active forms and methods of teaching have great possibilities in the process of solving this problem.

Реформи сучасної системи освіти в Україні спрямовані на те, щоб створити комплекс необхідних умов для формування особистості учня, розвитку його здібностей, творчої та інтелектуальної культури. Високий рівень педагогічних знань і розвинена система професійних якостей вчителя визначають його професіоналізм і майстерність. Проте професійну підготовку вчителів - початківців доцільно розглянути насамперед у їхньому особистісному становленні. Тільки цілісна структура особистості вчителя скеровує фактори педагогічного впливу на результативність процесу навчання та забезпечує ефективність управління ним.

Вирішити поставлену проблему неможливо без організації диференційованого навчання вчителів – початківців у школі професіоналізму. Диференціація є індивідуалізацією навчання, яке завершує диференціацію і означає перехід на власні плани, програму, навчальні посібники.

Великий внесок у розв'язання цієї проблеми внесли Я.А.Коменський, Й.Г.Песталоцці, Ф.А.Дістерверг, Н.Ф.Бунаков, В.Я.Стононін, П.Ф.Каптерев, М.А.Мельников, М.К.Гончаров, П.В.Руднев та інші. Диференціація, на думку науковців, спрямована на те, щоб найбільшою мірою забезпечити індивідуалізацію навчання, створити оптимальні умови для виявлення і розвитку інтересів та здібностей кожного вчителя, протидіяти нівеляції особистості.

Диференціація навчання сприяє підвищенню творчого інтелектуального та професійного потенціалу кожного за рахунок більш раціонального використання можливостей кожної людини.

Підвищений рівень підготовки передбачає не лише глибоке засвоєння знань, розширення їх обсягу, але й виховання творчої особистості, формування більшої кількості вмій, у тому числі і вміння застосовувати знання на практиці, в нестандартних ситуаціях.

Розрізняють внутрішню та зовнішню диференціацію. При внутрішній запроваджуються різні рівні програмних вимог відповідно до можливостей та інтересів особистості. При зовнішній – індивідуальні властивості особистості враховуються шляхом об'єднання педагогів у спеціальні диференційовані групи.

Прогресивна ідея диференційованого навчання висувалась, як правило, в періоди суспільного піднесення.

Не випадково ці ідеї знову стали актуальними в сучасних умовах, коли ведуться пошуки шляхів гуманізації та гуманітаризації освіти. Впровадження цих ідей дає можливість враховувати особливості, можливості та інтереси вчителів.

В умовах процесу професійної підготовки вчителів – початківців не можна врахувати індивідуальні особливості всіх вчителів, але можна реалізувати основне завдання підготовки: навчати їх на оптимальному рівні складності.

Важливим моментом у формуванні груп є принцип добровільності та надання учителям можливості переходу з однієї групи в іншу. Але організатори процесу підвищення кваліфікації педагогічних кадрів зазнають труднощів при розв'язанні цієї проблеми. Ось чому ми поставили перед собою завдання показати можливості і перевагу диференційованого навчання вчителів у школі педагогічного професіоналізму, виявити сукупність педагогічних умов, які сприяють ефективному вирішенню поставленої проблеми. Управляти навчальним процесом здатний педагог – професіонал, майстер своєї справи. Одним із показників професіоналізму є

професійна активність особистості, яку ми розглядаємо як важливу умову становлення вчителя, здатного активно відтворювати себе в кожній ситуації педагогічної взаємодії з дітьми. Саме школа педагогічного професіоналізму дає можливість кожному молодому вчителю розширити межі і масштаби своєї професійної активності, впливу на особистість учня.

Диференційоване навчання дає можливість реалізувати особистісно-діяльнісний підхід до кожного вчителя через застосування сучасних методів навчання, нових педагогічних технологій.

У Державній національній програмі "Освіта" приділено особливу увагу новим підходам до впровадження диференціації освіти, забезпеченню розвитку особистості через застосування сучасних методів навчання і виховання, питанням індивідуалізації та диференціації навчання в межах нових педагогічних технологій.

Аналіз практики підготовки вчителів - початківців в умовах школи свідчить про те, що недостатньо уваги приділяється питанням керівництва та управління навчальним процесом, пізнавальною діяльністю учнів, учень ще не зайняв позиції активного учасника процесу навчання.

Процес реалізації диференційованого навчання в школі педагогічного професіоналізму передбачав роботу методистів з різними групами вчителів, об'єднаними за інтересами, бажанням співпрацювати, спорідненою професійною діяльністю та педагогічним кругозором кожного вчителя.

На організаційному етапі ми провели анкетування серед молодих учителів з метою виявлення їхніх запитів і на цій основі запровадили нові педагогічні технології. Диференціація передбачає висвітлення актуальних проблем психолого-педагогічної науки, варіативність навчальних посібників, методів і форм навчальної роботи, контролю знань, питань управління навчальним процесом у школі педагогічного професіоналізму. Отже, диференціація навчання дає можливість кожному молодому вчителю реалізуватися, зайняти активну позицію, відстояти свою власну думку, проаналізувати й оцінити власні можливості, рівень підготовки.

Результати констатуючого експерименту свідчать про те, що молоді вчителі мають дефіцит знань з педагогіки, вікової психології, зустрічаються з труднощами при написанні конспектів уроків, при викладанні навчальних предметів. Це пояснюється тим, що у вищій школі недостатньо уваги приділяється підвищенню професійної компетентності майбутніх вчителів у напрямку диференційованого навчання.

Враховуючи це, програма формуючого експерименту включала:

- врахування індивідуальних особливостей, діапазону педагогічного кругозору вчителів з метою поділу вчителів-початківців на групи;

- поточний аналіз роботи кожного вчителя, педагогічне бачення його

досягнень і труднощів;

- використання на практичних заняттях активних форм і методів навчання;

- створення сприятливого психологічного клімату, умов співпрацювання у системі "наставник-учитель";

- забезпечення перспективного планування діяльності вчителів-початківців, визначення прийомів конкретного управління навчальним процесом, забезпечення зростаючих можливостей і успіхів педколективу в цілому та кожного вчителя зокрема;

- забезпечення принципів гуманного особистісно-діяльнісного підходу до кожного вчителя.

На організаційному етапі функціонування школи педагогічного професіоналізму ми велику увагу приділяли питанням виховання морально-психологічної готовності методистів і вчителів-початківців до диференційованого навчання.

Морально-психологічну готовність вчителя до диференційованого навчання ми розглядаємо як особистісне новоутворення, яке містить у собі інтерес до процесу професійної підготовки, систему мотивів, станів, знань, умінь і навичок, що дають можливість здійснити диференціацію навчання, яка б забезпечила розвиток розумових здібностей молодих учителів, вдосконалення їхньої інтелектуальної культури.

Показниками морально-психологічної готовності до диференційованого навчання виступають: творча активність учителів, уміння діяти в нестандартних педагогічних ситуаціях, управляти увагою, діями учнів.

При розробці структури морально-психологічної готовності до диференційованого навчання ми запозичили ідеї Г.С.Костюка, О.М.Леонтьєва (зв'язок діяльності із самосвідомістю особистості), Л.О.Кандиловича, М.І.Дяченка, Л.В.Кондрашової (про структуру педагогічної діяльності та її зміст, про природу готовності). Вважаємо, що готовність до диференційованого навчання - це стійке прагнення до постійного використання методів і засобів диференційованого навчання, бажання набути гнучкі психолого-педагогічні знання з фахових дисциплін для того, щоб успішно здійснювати диференційоване навчання учнів, здійснювати контроль за їхньою пізнавальною діяльністю. До компонентів морально-психологічної готовності вчителя до диференційованого навчання ми віднесли:

- мотиваційний (інтерес до процесу професійної підготовки, бажання розширити свій педагогічний світогляд у царині нових педагогічних технологій);

- змістовно-операційний (наявність глибоких та міцних знань з педагогіки, психології і фахових дисциплін);

- емоційно-вольовий (уміння управляти своїми емоціями, здійснювати управління та керівництво психологічними процесами та станами);
- творчий (уміння проявити гнучкість знань у нестандартних ситуаціях);
- оцінювальний (самооцінка особистості, морально-психологічної готовності до диференційованого навчання).

Змістовна сторона формуючого експерименту передбачала цілеспрямований вплив на формування цих компонентів, враховуючи особливості процесу професійної підготовки вчителів-початківців. Ми надавали можливість педагогам реалізуватися в диференційованому навчанні, активізувати їхні творчі можливості шляхом створення відповідних умов, здійснювали ефективне управління процесом професійної підготовки молодих учителів у школі педагогічного професіоналізму.

Велику увагу було приділено мотиваційному компоненту, закріпленню стійких інтересів учителів-початківців до процесу професійної підготовки в умовах школи. Основу мотиваційного компоненту морально-психологічної готовності вчителя до диференційованого навчання в школі педагогічного професіоналізму становить педагогічна спрямованість особистості, мотиви вибору професійно-ціннісних орієнтацій, установки на застосування гнучких знань у неадаптованих ситуаціях.

Нами було визначено мотиви, які характеризують педагогічну направленість особистості молодого вчителя. За допомогою анкетування та індивідуальних бесід ми виявили, що бажають підвищити свою професійну компетентність 65% опитаних, 20% зазначили, що їх примусила підвищити свій професійний рівень адміністрація школи, а 15% - не змогли дати чіткі відповіді на поставлені запитання. "Як ви оцінюєте свій рівень підготовки в межах предмету, що викладаєте?" - на це запитання одержали такі відповіді: "Достатній"-45%, "Посередній"-52,7%, "Низький"-0,3%. Це свідчить про те, що вчителям-початківцям не під силу оцінити об'єктивно свій рівень підготовки в межах науки, яку вони викладають, частіше ця самооцінка завищена.

Із урахуванням усіх цих моментів ми організували роботу в школі педагогічного професіоналізму, де пріоритетами стали людські цінності особистості молодого вчителя - активного учасника процесу професійної підготовки.

Під час навчально-виховного процесу на семінарських та практичних заняттях ми надавали перевагу дискусіям, диспутам на актуальну тематику, бесідам "за круглим столом", розмовам, діловим іграм, тренінгам, які давали можливість молодим учителям висловлювати свою думку, виявляти інтерес до спілкування як до діалогу, розвивали педагогічну пам'ять, мислення, емпатію, виховували толерантність до

думки співбесідника.

Зупинимось детальніше на деяких нестандартних формах роботи в школі педагогічного професіоналізму.

Під час формуючого експерименту ми залучили вчителів-початківців до моделювання різноманітних педагогічних ситуацій через виконання творчих педагогічних завдань. Наприклад, було запропоновано зімпровізувати педагогічну ситуацію - розмову з учнем, який неухважно сидить на уроці, занурений у свої думки, і на зауваження не реагує.

Рольові ситуації "вчитель - клас - учень" дають можливість молодим учителям набути досвід поведінки в умовах близьких до професійно-педагогічної діяльності, їх мета - виявити характер педагогічної дії учителів у запропонованій ситуації - вправі. Педагогічна ситуація ґрунтується на принципі рольової перспективи, який дає змогу кожному учаснику виявити себе в новій складній і відповідальній ролі. А зміст ролі, її функціональні характеристики відіграють важливу роль для формування професійної позиції вчителів - початківців, вдосконалення професійно значущих якостей їхньої особистості.

На практичних заняттях у школі педагогічного професіоналізму ми практикували розв'язання педагогічних ситуацій. Педагогічні ситуації не потребують тривалої підготовки, вони дають можливість відчутти особистісне "Я", побачити особливості своїх власних характеристик, співвіднести їх з вимогами професіограми сучасного вчителя. Наприклад, учитель, який імпровізує роль батька, повинен продумати початок розмови, сформулювати її цільову установку, продумати систему питань. Це дає можливість заздалегідь спрогнозувати батьківські збори, засідання батьківського комітету.

Педагогічні ситуації передбачають цілу систему вправ для відпрацювання педагогічної техніки та етики. Наведемо деякі приклади.

Наприклад:

- Учні пишуть залікову творчу роботу; вчитель помітив, як один з учнів намагається відкрити підручник і списати. Які дії вчителя? Зімпровізуйте їх.

- Класний керівник помітив, що один з учнів його класу постійно відпрошується з класних зборів, мотивуючи тим, що йому треба в спортивну школу. Дії вчителя.

Виконуючи ці ситуації - вправи, вчителі - початківці переконуються в існуванні залежності між результативністю дії вчителя та рівнем сформованості педагогічної етики і техніки.

На практичних заняттях з педагогіки та часткових методик практикували навчальні дискусії, які являються ефективним методом переконань, оскільки під час дискусії вчителі-початківці вдосконалюють навички спору, вміння обґрунтувати правильність свого розв'язання

розглянутого питання, відкидати його невірне тлумачення. Дискусію ми використовували з метою поживлення розмови, привернення уваги, надання гостроти розглядуваній проблемі. Результативність дискусії залежить від уміння враховувати інтереси, запити, здібності вчительської аудиторії.

Великою популярністю користувалися педагогічні та психологічні замальовки. Наприклад, педагогічна замальовка на тему: "Мій перший урок", "Моя розмова з батьками учня П.", "Як провести батьківські збори.". Вони давали можливість учителям заздалегідь спланувати свої дії, пронести це через свій духовний світ, відчутти свої слабкі та сильні сторони. Практичні заняття закінчувалися обговоренням, аналізом та самоаналізом побаченого і почутого. Усі учасники обмінювалися думками, почуттями, які вони відчували під час власних дій.

Процес професійної підготовки у школі педагогічного професіоналізму ми розглядали як цілісний процес вдосконалення педагогічного професіоналізму з максимальним урахуванням учительських інтересів, здібностей, нахилів і можливостей, процес, під час якого методисти і вчителі-початківці виступають рівноправними, зацікавленими й активними учасниками.

Аналіз результатів контрольного зрізу свідчить про те, що диференційоване навчання в школі педагогічного професіоналізму сприяє формуванню творчої особистості молодого вчителя, вдосконаленню його педагогічного професіоналізму.

С. М. Щербина

ЗАДАЧНИЙ ПІДХІД ТА ПРИНЦИП РОЛЬОВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ - ОСНОВА АКТИВІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ СТУДЕНТІВ

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

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

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

Це в свою чергу викликає необхідність серйозного вдосконалення загально-педагогічної підготовки вчителя. Вона покликана озброювати студентів знаннями основ педагогічної теорії та шкільної практики, сприяти розвитку педагогічного мислення, формувати в майбутнього спеціаліста

педагогічні вміння та навички, здатність до саморозвитку, самоствердження, творчої праці, виховувати активну особистість майбутнього вчителя, здатного до рефлексії, вчителя з активною професійною позицією.

Ми вважаємо, що активна професійна позиція — це складне особистісне утворення, яке характеризується позитивним ставленням до власної професійної діяльності, установкою та готовністю до творчої педагогічної праці, стійким способом поведінки, що базується на педагогічному такті, почутті професійного обов'язку та відповідальності, педагогічній взаємодії, стилі гуманного ставлення до учнів, потребі у самовдосконаленні.

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

— світоглядний (професійні погляди, переконання, цінності, принципи та готовність діяти відповідно до них);

— мотиваційний (відповідальність, професійний інтерес, бажання займатися педагогічною роботою, потреба в учительській праці);

— ціннісно-орієнтаційний (усвідомлення професійно-моральних цінностей і норм етики вчителя, віра у здібності учня, готовність прийняти його таким, який він є);

— емоційно-вольовий (витриманість, наполегливість, рішучість, самостійність, емоційна стабільність, задоволеність, почуття успіху, власної значущості);

— діяльнісний (почуття нового, творчий підхід до розв'язання професійних завдань);

— поведінковий (стиль діяльності і спілкування);

— операційний (професійні знання, вміння, навички).

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

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

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

Причину слід шукати в тому, що система навчання за трафаретом "запитуючий викладач - відповідаючий студент" не стимулює педагогічної творчості майбутніх педагогів.

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

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

На основі аналізу вузівської практики, систематичного спостереження за діяльністю викладачів ми дійшли висновку, що для успішного формування цього складного особистісного утворення, яке є важливою характеристикою професіоналізму сучасного вчителя, необхідне структурування змісту педагогічних дисциплін, самостійної роботи та різних видів педагогічної практики з урахуванням специфіки вчительської праці та моделі його особистості; використання методики і технології педагогічної підготовки, побудованої на принципах педагогічної взаємодії, ролівої перспективи, задачного підходу, диференціації та індивідуалізації навчально-пізнавальних завдань, методів імітативного моделювання.

З метою формування активної професійної позиції студентів зміст навчальних занять, особливо з педагогічних дисциплін, повинен бути максимально наближений до шкільної практики, що буде розвивати в студентів здатність актуалізувати знання для вирішення професійних завдань, долати консерватизм мислення, сприятиме закріпленню творчого

стилю діяльності та спілкування, забезпечуючи можливість створення власного досвіду вчительської діяльності.

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

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

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

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

компонентів професійної позиції.

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

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

- чітко визначені якості та показники професійної позиції, вдосконалення яких передбачалося при виконанні завдань;

- об'єм завдань урахував реальний бюджет часу студентів, а характер та зміст – можливості, інтереси, здібності та установки тих, хто їх буде виконувати;

- діяльнісний характер завдань, тобто в процесі їх виконання передбачається відпрацювання дій, що характеризують активність професійної позиції майбутніх педагогів.

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

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

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

РОЛЬ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В МОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

Статья посвящена проблеме использования активных методов обучения в высшей школе, которые обеспечивают повышение результативности языковой подготовки будущих учителей. Особое внимание уделяется таким активным методам, как деловая игра, дискуссия.

The article is devoted to the problem of using active methods of teaching in Higher Institutions which ensure better results of language training of future teachers. Special attention is payed on such active methods as business game, discussion.

Актуальність досліджуваної нами проблеми зумовлена новітніми завданнями мовного та мовленнєвого розвитку учнів, визначеними Концепцією початкового навчання рідної мови, Державним стандартом початкової ланки освіти і своєрідністю професійної діяльності вчителя початкових класів. Унікальність цієї діяльності полягає, по-перше, в тому, що вчитель має справу з наймолодшими школярами (шести-семирічними дітьми), а по-друге, його професіограма є найбільш інтегрованою, багатопредметною, порівняно з іншими.

Відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти навчальний предмет "Українська мова" (освітня галузь "Мова і література") будується за такими змістовими лініями: комунікативна, лінгвістична і лінгвоукраїнознавча. Ці три лінії пронизуються діяльнісною лінією (принципом), що передбачає передусім формування в молодших школярів практичних мовленнєвих дій, визначених програмою в різних її розділах. Культурологічний підхід до структурування змісту мовних дисциплін в шкільній практиці та модернізація методики їх викладання вимагає підвищення вимог до підготовки вчителів початкових класів.

Проблемі пошуку нових підходів до підготовки майбутніх вчителів присвячені праці багатьох педагогів. Останнім часом у дослідженнях Е.В.Бондаревської, Л.В.Кондрашової модернізація підготовки педагогічних кадрів пов'язується з переорієнтацією предметного на особистісно орієнтоване навчання. Питання формування творчого вчителя знайшли висвітлення в працях О.М.Алексюка, І.А.Зязюна; проблеми готовності й успішної адаптації до виконання професійних функцій досліджував О.Г.Мороз.

Відповідно до вимог ХХІ століття та реформування освіти в державі надзвичайно актуальною є проблема підвищення мовної підготовки майбутнього вчителя. Більшою мірою нас цікавить питання підготовки вчителя початкових класів. Тому необхідно було звернутися до «Дидактики початкової школи» [5]. О.Я.Савченко пропонує майбутнім

вчителям не лише теоретичні засади навчання молодших школярів, але й комунікативну практику. І.П.Підласий у своєму дослідженні [4] закликає майбутніх вчителів запам'ятати істину: найбільша цінність у сучасній школі – учні й педагоги, їхня співпраця, співдружність, взаєморозуміння.

Провідні методисти (М.С.Вашуленко, Л.О.Варзацька, І.П.Гудзик, О.Н.Хорошковська, М.І.Пентилок, Л.І.Мацько та ін.) звертають увагу на необхідність підвищення ефективності мовної підготовки майбутніх фахівців початкової ланки освіти. Це, на думку М.С.Вашуленка, зумовлено сучасною системою шкільної мовної освіти.

Аналіз наукових праць свідчить про невикористані резерви вищої школи в підвищенні якості мовної підготовки студентів. Мета нашої статті полягає у вивченні можливостей мовних дисциплін щодо формування мовленнєвої культури майбутніх педагогів та в обґрунтуванні ефективності активних методів навчання в розв'язанні цієї проблеми.

Мовно-мовленнєва підготовка майбутнього вчителя початкових класів у вищих освітніх закладах здійснюється за допомогою низки дисциплін: "Практикум з української мови", "Ділова українська мова", "Сучасна українська мова", "Основи культури і техніки мовлення", "Методика викладання української мови в початкових класах". Їх зміст спрямовується на забезпечення такої мовно-теоретичної і мовленнєво-практичної підготовки, яка буде адекватною ролі педагога в сучасній школі.

Учитель повинен усвідомити й пам'ятати, що його професійна мовленнєва діяльність має бути підпорядкована найголовнішому очікуваному результату – продуктивній мовленнєвій діяльності учнів, яка, за теорією мовленнєвої діяльності, має такі основні фази: а) програмування висловлювання у немовленнєвому суб'єктивному коді; б) формування плану дії уже в мовленнєвій формі; в) сам мовленнєвий факт висловлювання; г) мовлення як знаряддя контролю, зіставлення запланованого й висловленого (в усній чи письмовій формі).

Майбутній вчитель початкових класів і ті, хто його професійно готують, мають пам'ятати, що курс української і (будь-якої іншої) мови навчання - це важлива складова загального змісту початкової освіти, оскільки він є не тільки окремим навчальним предметом, а й основним засобом опанування всіх інших дисциплін. Розуміння студентами цих завдань, як свідчить практика, значно підвищує ефективність засвоєння й застосування основних положень методики навчання рідної мови молодших школярів. Ми керувалися тим, що не самі по собі є важливими теоретичні знання мовних дисциплін, а те, наскільки майбутній вчитель готовий використати їх зміст у формуванні мовної культури молодших школярів. Особистісна спрямованість виучуваного матеріалу передбачає не лише оновлення змісту мовних дисциплін, а й реалізацію особистісно

зорієнтованого навчання, в технології якого провідна роль належить активним методам.

Активні методи навчання привертали увагу багатьох дослідників (С.У.Гончаренко, С.Г.Карпенчук, Л.В.Кондрашова, Н.С.Мойсенюк, І.П.Підкасистий та ін.). Вказані автори за допомогою активних форм і методів навчання роблять спробу активізувати пізнавальний процес під час вивчення циклу педагогічних та методичних дисциплін. У своїй статті ми спробуємо обґрунтувати ефективність використання різноманітних методів для підвищення якості мовленнєвої підготовки студентів педагогічного факультету. На заняттях ми широко використовували ділові ігри, дискусії.

Ділова гра – це моделювання навчально-виховного процесу; різновид управлінської гри, яка формує навички прийняття й реалізації стратегічних рішень та виховує психологічну готовність до перебування в статусі вчителя. Майбутньому педагогу надається можливість не тільки приймати рішення, але й організовувати його виконання. Учасники гри можуть побачити результати своїх дій, порівняти їх з результатами колег. Використання випадкових факторів у грі підсилює ступінь ризику у прийнятті рішення, виховує швидкість реакції й організаційну сміливість.

Практика свідчить, що ефективність ділової гри залежить від вибору теми. Підготовка до гри може здійснюватися шляхом поетапного збору матеріалу у процесі лекційного курсу, семінарських і лабораторних занять, під час опрацювання фахових видань (“Рідна школа”, “Початкова школа”, “Начальна школа”, “Початкова освіта”, “Розкажіть онуку”). Позиція кожного учасника гри визначається викладачем. В одному випадку вона може бути чітко окресленою, що виключає будь-яку імпровізацію, а в іншому – викладач лише вказує вихідне положення, визначаючи контури мети, а учасникам надається можливість вільного вибору позиції в грі. Уміння аргументувати, вибирати реальні позиції ми оцінювали при підведенні підсумків. Розподіл ролей та завдань між учасниками гри здійснював викладач або староста групи із врахуванням інтересів та побажань, можливостей та рівня підготовки кожного студента.

Дискусія – це метод, за допомогою якого здійснюється групове обговорення проблеми з метою досягнення істини шляхом зіставлення різних думок. Дискусії притаманні чіткість мети, висока компетентність, науковий підхід до проблеми, що обговорюється, послідовна критика позицій опонента.

Кожен учасник дискусії (їх має бути не більше 15 осіб) вчиться координувати свої думки, чітко й точно формулювати їх, помічати недоліки чи помилки в мисленні. Дискусія, за нашими спостереженнями, успішно виконує цілий комплекс функцій: це школа спілкування-діалогу і засіб колективного засвоєння знань. Вона допомагає з’ясувати власну позицію, виявити багатогранність підходів, точок зору з приводу конкретних питань

і в результаті обміну думками дійти всебічного об'ємного бачення предмета обговорення.

В організації дискусії ми виділяли такі етапи:

- визначення цілей, теми дискусії;
- збір інформації (знань, суджень, думок, нових ідей, пропозицій всіх учасників дискусії) з проблеми, що обговорюється;
- упорядкування, інтерпретація, спільна оцінка одержаної під час обговорення інформації (можливо вироблення колективного рішення);
- підведення підсумків дискусії: зіставлення її мети з отриманими результатами.

Упродовж підготовчого періоду студентам пропонувалися різні допоміжні матеріали: оголошення, пам'ятка учаснику дискусії, банк літератури. Створенню атмосфери щирості, доброзичливості сприяло оформлення зали, визначеної для проведення заходу (гасла: "Кожен, хто в залі, - активний учасник розмови", "Говори, що думаєш, думай, що говориш", "Май мужність вислухати правду, не ображаючись"; гумористичні листівки; плакати з приказками та прислів'ями тощо).

У процесі дискусії учасники вільно й відверто висловлювали свої думки, аналізували поняття, висували припущення й аргументували їх, захищали власні погляди, намагалися переконати інших у правильності своїх висловлювань. обов'язковим елементом дискусії було резюме проблеми, що обговорювалась. Це не остаточний підсумок, але та істина, якої необхідно дійти. Найкраще – запропонувати висловлювання видатних людей стосовно проблеми, що обговорюється, навести переконливі факти тощо.

Використання активних методів у процесі підготовки майбутніх вчителів сприяло закріпленню в них стійкого інтересу до педагогічної діяльності, розширенню професійного кругозору, удосконаленню практичних мовленнєвих навичок. У всіх учасників спостерігалось значне підвищення самостійності, здатності приймати правильне рішення, швидко й оперативно орієнтуватися в конкретних ситуаціях, концентрувати увагу і волю на розв'язанні поставлених завдань.

Отже, дискусійно-ігрова технологія, яка знаходить свою реалізацію за допомогою активних методів навчання (ділові та рольові ігри, дискусії тощо), допомагає значно підвищити якість мовно-мовленнєвої підготовки майбутніх вчителів.

Література:

1. Вашуленко М.С. Формування мовної особистості вчителя початкових класів // Педагогічна газета. – 2001. - № 7 (85) липень.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997.
3. Кондратишова Л.В. Процес навчання в вищій школі. – Кривий Ріг, 2001.
4. Подласый И.П. Педагогика начальной школы. – М.: Владос, 2000.
5. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. – К.: Абрис, 1997.

ПОЕТАПНЕ ФОРМУВАННЯ РОЗУМОВИХ ДІЙ НА ІНОЗЕМНІЙ МОВІ У СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ВНЗ

В статье рассматривается учебный процесс по изучению иностранного языка в неязыковом вузе с точки зрения теории поэтапного формирования умственных действий, определяются цели, мотивы обучения. Освоение иноязычной языковой речевой деятельности представляется как многоуровневый процесс движения от простого к сложному.

The article deals with the teaching process, concerning the English Language study in the non-linguistic University from the point of view of the stage forming mental performance. Determined the purposes and motives.

Навчальний процес з вивчення іноземної мови в немовному ВНЗ є не лише процесом повідомлення і засвоєння знань, розвитку вмінь і навичок, але й складною системною організацією, управління і розвитку пізнавальної діяльності студентів, що знаходиться в тісному зв'язку із психологією навчання. Навчальний процес, у розумінні С.І. Архангельського, - це система постійного звертання до активної розумової роботи студентів, до їх психічної діяльності. Науково-природною основою такої системи є наука закономірностей фізіології вищої нервової діяльності і психології навчання [1,113].

У психології і методиці навчання іноземної мови шляхи розвитку принципу єдності психічної і практичної, внутрішньої і зовнішньої діяльності відображені в роботах П.Я. Гальперіна, М.А. Давидової, Л.А. Леонтьєва, А.Р. Лурія, А.М. Матюшкіна, Н.Ф.Тализіної, Д.Б. Ельконіна та ін. Психічна діяльність, що спрямована на засвоєння іноземної мови, як і будь-яка інша розумова діяльність, проходить декілька етапів, зазнаючи якісних змін, перетворюючись із зовнішньої діяльності у внутрішню, психічну.

А.А.Леонтьєв, говорячи про реальне співвідношення процесу мислення і процесу мовленнєвого спілкування, підтримує ту тенденцію в сучасній психології навчання мови, представники якої виступають за "підключення" іноземної мови до різних аспектів інтелектуальної діяльності учнів [3,118]. Дослідження А.М. Матюшкіна дають підставу виокремити продуктивні психічні процеси, що забезпечують суб'єктивне відкриття нового на підставі психічних новоутворень [4,9].

Аналіз досліджень і публікацій можна було б продовжити, але, мабуть, наведених прикладів достатньо, щоб говорити про актуальність проблеми формування розумових дій у практиці навчання Іноземних мов у немовному ВНЗ.

У цій статті об'єктом удосконалення виступає навчання Іноземних мов немовного ВНЗ, що диктується соціальним замовленням суспільства у

сфері освіти і переглядом теорії практики навчання іншомовної мовленнєвої діяльності.

Теоретичну основу дослідження склали праці відомих психологів з переосмислення управління процесом засвоєння знань. П.Я. Гальперін у кожній людській діяльності виділяє орієнтовну виконавчу і контрольну частину [2,25]. Орієнтовна частина пов'язана з використанням об'єктивних умов для успішного виконання дії, забезпечує перетворення в пізнавальній сфері того, кого навчають. Контрольна частина корегує отримання знання відповідно до заданих зразків.

Ми дотримуємося думки Н.Ф. Талізінної про те, що дія, перш ніж стати розумовою, узагальненою, скороченою (редукованою) і засвоєною, проходить через перехідні стани. Основні з них і складають етапи засвоєння дії, кожна з яких характеризується сукупністю змін основних властивостей (параметрів) дії [6,107].

Пропонована нами шкала поетапного формування розумових дій іноземною мовою, що побудована як єдиний поступовий багаторівневий процес руху від простого до складного, реалізується в такому порядку.

Управління навчальною діяльністю студента передбачає такий максимальний вплив на його психічну діяльність, який би сприяв формуванню його пізнавальної активності з метою досягнення певних цілей навчання і виховання. Здійснення такого управління під час навчання іншомовної мовленнєвої діяльності можливе за умови виконання системи вимог. Ці вимоги передбачають певні цілі й мотиви навчання. Мета навчання - це формування вмій і навичок здійснення мовленнєвої діяльності іноземною мовою. Мотив - це наявність потреби в оволодінні знаннями і застосуванні сформованих навичок і вмій у конкретному акті комунікації.

Поетапне формування розумових дій може бути застосоване для навчання тих, у кого сформоване логічне понятійне мислення. Мовне знання засвоюється свідомо внаслідок механізмів довільного запам'ятовування. Разом з тим запам'ятовування може бути і недовільним під час вільного використання засвоєних мовних засобів у мовленнєвому акті.

У нашій роботі ми керуємося розумінням сутності засвоєння знань і перетворенням їх в уміння і навички з точки зору інтеріоризації, тобто формування зовнішнього відносно психіки пропонованого знання у внутрішні знання. За такого підходу стан навчального процесу стосовно іноземної мови представляє собою множину рівнів ступеня сформованості навичок і вмій. Їх формування відбувається у часі. На кожному окремому етапі той, хто навчається, отримує знання і практичні навички застосування цього знання, що надасться йому на даний момент навчання.

На першому етапі відбувається попереднє ознайомлення з діяльністю іноземною мовою й умовами її виконання. Слідом за Н.Ф.

Тализіною, ми розуміємо особливістю діяльності на цьому етапі факт інтеріоризації розумових дій того, хто навчає, розкриття їх перед тим, кого навчають, у матеріальній або матеріалізованій формі. Той же, кого навчають, ще зовсім не володіючи цими діями, використовує раніше сформовані дії (здебільшого в перцептивній і розумовій формі) і складає орієнтовну основу нової дії [6,108].

На цьому етапі дуже актуальним є пошук економних і об'єктивних способів виявлення рівня підготовленості студентів до тривалої роботи над іноземною мовою у ВНЗ. До таких способів належить тестування, яке дозволяє визначити наявність цілого ряду індивідуально-психологічних якостей, необхідних для здійснення мовленнєвої діяльності іноземною мовою, сформованості позитивного ставлення до цієї діяльності. Діагностичне тестування дозволяє встановити наявність або відсутність конкретних знань з іноземної мови, які будуть необхідні для формування заданого виду пізнавальної діяльності. Дані вихідного стану рівня знань студентів використовуються для виявлення індивідуальних особливостей тих, кого навчають, індивідуалізація навчальної діяльності, введення багаторівневої системи навчання іноземної мови. Для студентів, що мають необхідний мовний і мовленнєвий рівень, доцільно здійснювати певне корегування програм щодо скорочення кількості завдань на початкових етапах навчання у ВНЗ і переходу процесу засвоєння на наступний етап.

Наступні етапи є послідовним виконанням системи вправ, що спрямована на поетапне формування розумових дій і забезпечує різний ступінь автоматизації навичок і вмінь.

Форма виконання вправ на другому етапі забезпечує початковий ступінь автоматизації виконання дії. Найважливішою характеристикою ДДІ є її засвосність, що передбачає легкість і швидкість її реалізації. Спочатку виконання дії відбувається з усвідомленням кожної операції, але поступово спостерігається збільшення темпу виконання.

Які типи вправ виділяються для цього етапу, і як вони організовані в систему? Характер вправ повинен відповідати набутим навичкам. Головна роль повинна належати усним вправам. Перевага надається вправам, що розвивають пам'ять, мислення, увагу, увагу. Автоматизація навичок і вмінь досягається за рахунок свідомого підходу до виконання вправ залежно від здійснюваних розумових і мнемічних операцій.

Погоджуючись з І.В. Рахмановим, ми розрізняємо вправи для засвоєння мовного матеріалу і вправи для розвитку усного мовлення, тобто мовні і мовленнєві, репродуктивні і рецептивні вправи тощо [5,38].

На даному етапі поетапного формування розумових дій в умовах свідомого опанування іноземної мови не виправдано повністю виключити рідну мову із процесу навчання.

Ми поділяємо думку прибічників порівняльно-зіставного

методу вивчення Іноземних мов, що рідна мова може бути природною опорою під час навчання іноземної. Протягом оволодіння іноземною мовою питома вага рідної мови зменшується.

Третій і четвертий етапи передбачають подальше формування розумових дій щодо оволодіння Іншомовною мовленнєвою діяльністю. Дія набуває автоматичного характеру, приймає розумову форму, формується зовнішнє мовлення про себе. Акцент робиться на навчання змісту думки і її побудову, а не на оформлення думки мовними засобами. Але важливість практичного опанування граматики мови, що вивчається, незаперечна. Свідомість у засвоєнні граматики означає свідоме вживання в мовленні матеріалу, що засвоюється, розуміння, що та чи інша граматична форма, зумовлена необхідністю виразити конкретний зміст. Мовленнєві моделі допомагають виробити стереотипи, на підставі яких студенти можуть самостійно виражати свої думки.

Аналіз низки підручників з англійської мови для студентів немовних ВНЗ, що з'явилися останнім часом, свідчить, що в них міститься велика кількість комунікативних вправ, які орієнтовані на практичне використання граматичних явищ в тому чи іншому виді мовленнєвої діяльності, тренують граматичні форми з урахуванням їх значення для комунікації. Таким чином, кожне мовне явище розглядається з точки зору виконуваного ним смислового завдання, а студенти повинні усвідомлювати, що порушення, наприклад, часової співвідносності дієслова не просто суперечить певному правилу, а спотворює спілкування, перешкоджає розумінню.

Для кожної граматичної категорії необхідне встановлення системно-структурної організації для зовнішнього і внутрішнього оформлення в мовленні. Так, для англійського дієслова достатніми граматичними категоріями є стан, спосіб, час, часова співвідносність й аспект. Граматичне оформлення слова не суперечить комунікативній методиці навчання іноземній мові, тому що граматичні структури відбираються свідомо з пам'яті того, кого навчають, з урахуванням змістового аспекту висловлювання.

Під час поетапного формування розумових дій організація контролю за засвоєнням матеріалу також проходить декілька стадій, змінюючись від систематичного контролю у зовнішній формі на початкових етапах навчання до контролю про себе у внутрішньому мовленні. Частота контролю студентів з боку викладача залежить від етапу засвоєння і може навіть варіюватися в межах кожного етапу.

Отже, будь-яке навчання повинне розпочинатися з вибору діяльності (конкретного об'єкта управління) і визначення мети управління (навчання). Навчання іноземної мови, як і будь-якої іншої дисципліни, організовується для вирішення певних завдань, вміння творчо застосувати ці знання на практиці. Принцип зв'язку навчання з життям, поетапне формування

розумових дій вимагає, щоб знання, які формуються, у тих, кого навчають, у процесі пізнавальної діяльності забезпечили б їм вирішення завдань спілкування іноземною мовою.

Література:

1. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерности, основы и методы. М., Высшая школа, 1980, с.113.
2. Гальперин П.Я. Введение в психологию. М.: Изд-во Московского госуд. универ-та, 1976, с.25.
3. Леонтьев А.А. Психология общения. М.: Смысл, 1997, с.118.
4. Матюшкин А.М. Актуальные проблемы психологии в высшей школе. М.: Знание, 1977, с.91.
5. Рахманов И.В. Обучение устной речи на иностранном языке. М.: Высшая школа, 1980, с.38.
6. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М.: Изд-во Московского госуд. ун-та, 1984, с.107.

Н.А.Ігнатюк, Н.Д.Соловйова

АКТИВІЗАЦІЯ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

З урахуванням вікових особливостей студентів 4-го курсу запропоновані вправи, що передбачають цілеспрямоване використання прийомів вербально-логічного мислення, подані рекомендації з розвитку прийомів запам'ятовування, вдосконалення професійного творчого мислення.

Taking into account the age peculiarities of the 4-th year students the exercises providing the development of verbal-logical thinking memory training and the improvement of professional creative thinking have been created.

Процеси перебудови в навчанні іноземних мов відбуваються на плі розробки нових концепцій середньої та вищої освіти, в яких провідним принципом проголошується формування і розвиток особистості.

Як відомо, успішність навчання іноземної мови багато в чому забезпечується завдяки змісту навчання, вдосконаленню методики. Але значною мірою вона залежить і від внутрішніх умов, тобто індивідуально-психологічних особливостей учнів. Ця ідея була покладена в основу розпочатого нами дослідження. Ми виходимо з того, що за допомогою розробки прийомів навчання, з урахуванням особливостей розвитку мислення і пам'яті студентів, процес навчання іноземної мови, підготовку майбутнього вчителя можна зробити керованими й більш ефективними.

У теоретичному плані цьому питанню приділяється достатня увага (Б. Г. Ананьєв, В. В. Давидов, П. Я. Гальперін, Л. В. Занков, В. І. Степанова, Я. А. Пономарьов, С. Ю. Ніколаєва та ін.). Однак, отримані дані про потенціал здатності студентів до навчання донині не отримали широкого впровадження в практику викладання іноземних мов у ВНЗ взагалі, і

безпосередньо, при навчанні студентів 4-го курсу.

Мета цієї статті – показати можливість керування засвоєнням іншомовної інформації в процесі цілеспрямованого використання прийомів розумової діяльності, притаманних студентам віком 20-21 року; рекомендувати прийоми запам'ятовування на матеріалі й засоби розвитку професійного творчого мислення.

Усі дисципліни, що викладаються у ВНЗ, прямо або опосередковано впливають на розвиток пізнавальних психічних процесів (пам'ять, уява, мислення тощо) і творчої активності студентів. Цей вплив може бути нейтральним, позитивним або негативним. Щоб вплив був позитивним, викладач будь-якої дисципліни повинен володіти прийомами активізації і вдосконалення психічних функцій.

Відомо, що в різні періоди зрілості під впливом навчання відбувається подальший розвиток мислення, відбувається перебудова в співвідношенні його видів та мають місце взаємозв'язки компонентів мислення. На студентський вік 4-го курсу (20-21 рік) випадають піки в розвитку вербально-логічного мислення (теоретичного). У структурі словесно-логічного мислення формуються і функціонують різні види узагальнень. Узагальнення виступає як розумова діяльність і пов'язана з абстрагуванням, аналізом, синтезом, що збігається з прийомами розумової діяльності. Одним із головних компонентів у структурі мислення є узагальнення на словесному матеріалі [3, 148]. Узагальнення робляться в результаті об'єднання, групування об'єктів на основі окремих ознак, порівняння об'єктів, виділення спільних властивостей, схожих якостей. Для реалізації узагальнень необхідні адекватні умови. Які саме складові розумової діяльності формуються, залежить від характеру матеріалу, з яким має справу той, кого навчають, від типу задачі, яку він вирішує. Характер задачі породжує необхідність і надає можливість для функціонування і формування засобу розумової діяльності. У випадку неадекватних прийомів розвиток мислення може гальмуватися. Вищевикладене є підґрунтям для включення в навчальний процес вправ, які передбачають цілеспрямоване використання і розвиток прийомів розумової діяльності, тобто різних видів узагальнень на словесному рівні. На наш погляд, у навчальний процес доцільно включати вправи на:

- 1) виявлення характеру закономірностей послідовних рядів;
- 2) пошук у запропонованому списку зайвих за смыслом слів;
- 3) пошук помилок у ланцюжку закономірностей;
- 4) об'єднання 2-3 слів спільним поняттям.

Вказані вправи створюють сприятливі умови для розвитку теоретичного мислення у студентів 4 курсу.

Продемонструємо пропоновані вправи на конкретному матеріалі при вивченні програмної теми "Важкі діти".

1. Визначте закономірність, яка лежить в основі об'єднання цих слів у послідовні ряди.

- a) submissive, repressed, depressed, distressed, disturbed;
- b) confident, balanced, secure, getting along with others, self-possessed;
- c) kind-hearted, good-natured, friendly, caring, affectionate;
- d) uninterested, unmotivated, dull, inactive, bored.

2. У запропонованому списку слів знайдіть зайві.

- a) gregarious communicative arrogant sociable outgoing;
- b) indulging pampering permissive repressing babying;
- c) responsive selfish considerate thoughtful understanding;
- d) impatient quick-tempered irritated intolerant composed.

3. Знайдіть помилку в ланцюжку закономірностей.

- a) courteous loving considerate affectionate conscientious;
- b) insolent belligerent offensive inactive self-centered;
- c) approving permissive considerate reasonable;
- d) humiliated submissive unrestrained fearful unsociable.

4. У запропонованій послідовності слів знайдіть 2-3 слова, об'єднані загальним поняттям.

- a) unruly bored insolent dull misbehaving disrespectful;
- b) confused indifferent mixed-up unconcerned uncaring;
- c) selfish harsh cruel self-indulging oppressive.

Окрім урахування особливостей розумових процесів, необхідно враховувати й особливості мнемонічних функцій студентів цього вікового періоду. Вивчення пам'яті у 18-21-літніх показало, що пам'ять та її види в цьому віці розвиваються нерівномірно, мнемонічні функції змінюються.

Так, вік від 18 до 24 років (а в цілому до 35) називають періодом найбільш високого рівня розвитку вербальної фіксації довготривалої пам'яті, або періодом сенситивного її розвитку. Об'ємні характеристики вербальної фіксації високі. Вербальна короткочасна фіксація за слуховою та зоровою модальністю знаходиться на достатньо високому рівні [3]. Таким чином, у студентів віком 20-21 рік є психологічні передумови затримувати в пам'яті інформацію, що надійшла, у достатньому обсязі.

Але досвід викладання у ВНЗ показує, що більшість студентів не можуть легко запам'ятати іншомовну інформацію в програмному обсязі, негативно ставляться до завдань на запам'ятовування.

Удосконалення пам'яті залежить від установок та прийомів діяльності студентів. Експериментальні дані показують, що половина студентів користуються найпримітивнішими методами запам'ятовування, тобто повторюють безперестанно одне й те ж, слабко користуються логічною системою запам'ятовування та не ознайомлені з більш раціональними прийомами й методами мнемонічної діяльності [2, 113].

Для цілеспрямованого розвитку мнемотехнічних прийомів

у студентів 4 курсу у процесі навчання необхідно вводити вправи на осмислення і структурування, які передбачають розумову обробку матеріалу. У подібних вправах діяльність студента спрямована на аналіз, порівняння і вибір з подальшим відтворенням у письмовій або усній формі. Це можливе при виконанні завдань на прослуховування декількох слів (речень) з подальшим записом (відтворенням) слів (речень) тільки з теми, що вивчається або слів у алфавітному порядку, або тільки прикметників тощо. Ефективним є виконання завдання на прослуховування пари слів або ряду по 3-4 слова, які відображають об'єктивний зв'язок. Ці ряди запам'ятовуються при повторному прослуховуванні. Потім викладач називає тільки перше слово з ряду, а студенти називають (записують) інші пов'язані з ним слова. Структура запам'ятовуваного матеріалу створюється і при добиранні рим.

Так, при вивченні теми "Важкі діти" студентам можна рекомендувати такі завдання на розвиток мнемотехнічних прийомів.

1. Прослухайте і запишіть тільки ті слова, які стосуються теми "Важкі діти".

authentic, offensive, nature, corroborative, wrong-doing, experienced, delinquent, belligerent, gripping, conventional, undisciplined.

2. Прослухайте слова двічі й запишіть їх у алфавітному порядку.

confused, frustrated, neglected, disturbed, self-centered, bored, unmotivated, annoyed, repressed, humiliated.

3. Прослухайте слова і запишіть тільки прикметники.

Unhappy, difficult, obey, frustration, disobedient, fearful, criticism, dull, behave, docility, discipline, respect, impudent, affectionate, secure, quarrelsome, ensure, adolescence, dignity, violent.

4. А) Прослухайте двічі й запам'ятайте наступні групи із трьох взаємопов'язаних слів:

a) indifferent
unconcerned
uninterested

c) gregarious
sociable
communicative

e) timid
shy
diffident

b) conscientious
diligent
hard-working

d) considerate
thoughtful
attentive

f) indulging
pampering
babying.

4. Б) Запишіть весь ряд за першим прослуханим словом.

a) indifferent

c) gregarious

b) conscientious

d) considerate

e) timid

f) indulging

Вищесказане стосується створення умов з формування в студентів прийомів розумової діяльності та прийомів запам'ятовування. Але разом з розвитком психічних процесів відбувається удосконалення професійного творчого мислення.

Виховна функція іноземних мов сповна може бути використана під час вирішення цієї задачі. Одним із засобів, цільовим призначенням якого є активізація розумової та мовленнєво-розумової діяльності студентів, підвищення рівня педагогічного мислення на заняттях з іноземної мови, що дозволяє їм правильно орієнтуватися в ситуаціях професійного спілкування, буде ділова навчальна гра.

У діловій навчальній грі обов'язково є професійно спрямована проблема, вирішення якої пов'язане з володінням іноземною мовою та наявністю досвіду зі спеціальності. У цьому випадку розвиваються, удосконалюються і контролюються мовленнєві навички й уміння студента, його здатність творчо мислити, уміння застосовувати й використовувати знання та досвід, отримані на заняттях і під час практики в школі.

Кожен курс навчання має свою специфіку. Так, студенти 4 курсу проходять реальне ознайомлення зі своєю спеціальністю під час їхньої першої педагогічної практики. На цьому курсі рівень іншомовних комунікативно-мовленнєвих умінь студентів, готовність їхніх пізнавальних процесів та інтелектуальні можливості дозволяють викладачу моделювати на занятті ситуації, пов'язані з їхньою майбутньою спеціальністю. Для них буде характерним пошук раціональних шляхів підготовки зі спеціальності, інтенсивне формування здібностей у зв'язку з обраною спеціальністю, відбувається переоцінка пропонованих способів навчання іноземної мови та з інших предметів [1, 30].

Тому інтенсивне використання ділової навчальної гри на 4 курсі є виправданим і своєчасним.

Матеріал зі спеціальності пропонується в сучасних навчально-методичних комплексах з іноземної мови для 4 курсу, однак в силу об'єктивних причин ніякий підручник не може повною мірою відобразити питання сучасного життя, тому для викладача дуже важливо мати у своєму розпорядженні актуальний матеріал з проблеми, що вивчається, та перелік можливих ситуацій з конкретних тем. У практиці викладача іноземної мови при розробці ділових ігор ми, услід за А. А. Деркач та С. Ф. Щербак, дотримуємося положень, які зводяться до наступного:

- визначення теми і задач гри у відповідності до завдань навчання й у залежності від їх реальної значущості;
- добір типових ситуацій з наявністю проблеми;

- облік інтелектуальної та емоційної готовності студентів до гри;
 - розподіл ролей, призначення легенд;
 - розробка плану-сценарію гри;
 - прогнозування та підготовка “несподіваних” ситуацій проблемного характеру або проблем.
- підготовка методичних указівок щодо проведення гри [1, 179].

Наведемо приклад ділової навчальної гри “Випадок у школі”.

Гра проводиться у 8 семестрі на базі теми “Важкі діти”.

Цілі та задачі гри: підвищення інтелектуальної активності студента, активізація і закріплення лексики та мовленнєвих зразків за темою; розвиток комунікативної компетенції в різних видах мовленнєвої діяльності, розвиток творчих здібностей, уміння працювати в колективі та з колективом, розширення та поглиблення знань зі спеціальності, набуття досвіду спілкування зі спеціальності, формування професійного мислення.

Ситуація з наявністю проблеми.

Студентка А. проходить педагогічну практику з англійської мови у 10 класі середньої школи. У практикантки немає взаєморозуміння з учнями. Спроби встановити контакт не дають результату: учні поводять себе на уроці зухвало, не слухають, не виконують завдань і, нарешті, “зривають” заліковий урок студентки. Методист, який присутній на уроці, пропонує його не зараховувати.

Учасники гри: студентка-практикантка, методист з університету, шкільний вчитель-методист англійської мови, класний керівник, завуч школи, вчителі школи, староста й учні класу.

“Несподівані” ситуації.

1. Хороші учні класу дають негативну оцінку знань студентки з мови.
2. З'ясується, що студентка не подавала інформацію завучу школи про погану поведінку учнів класу та можливий конфлікт.
3. Класний керівник не сприймав студентку серйозно як учителя, не надавав їй допомогу при встановленні контакту з класом.

Досвід проведення занять з англійської мови на 4-му курсі на основі запропонованих вправ дозволить зробити процес навчання більш ефективним і цікавим за рахунок адекватних цьому віковому періоду способів переробки матеріалу, використання раціональних прийомів запам'ятовування, активізації розумової діяльності студентів.

Перспективною для вирішення з цієї проблеми є, на наш погляд, розробка методичних прийомів із урахуванням особливостей виду мислення, прийомів розумової діяльності, особливостей мнемічних функцій та інших пізнавальних процесів для студентів усіх курсів і спеціальностей.

Література:

1. Деркач А. А., Щербак С. Ф. Педагогическая эвристика: искусство

овладения иностранным языком. – М.: Педагогика, 1991. – 224 с.

2. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы: Учебное пособие для вузов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Мн.: Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.

3. Развитие психофизиологических функций взрослых людей. Под ред. Б. Г. Ананьева, Е. И. Степановой. – М.: Педагогика, 1977. – 198 с.

О.С. Білоус

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ У СИСТЕМІ ВИВЧЕННЯ ПРЕДМЕТІВ МУЗИЧНОГО ЦИКЛУ

В статье рассматриваются особенности формирования творческой активности студентов в системе изучения предметов музыкального цикла. Раскрываются понятия "активность", "творческая активность", "музыкальное творчество", роль методов импровизации и творческой интерпретации музыкальных произведений в формировании творческой личности.

The peculiarity of students' creative activity while studying series of musical subjects is examined in the article. The notions "activity", "creative activity", "musical creation" and role of improvisation and creative interpretation of musical compositions are exposed in the article as methods of formation a creative personality.

Сучасна вища педагогічна школа України прагне забезпечення підготовки фахівця, здатного до постійного духовного самовдосконалення, творчої активності як основи збагачення інтелектуального та культурного потенціалу нації. Формування творчої активності майбутніх вчителів стає одним із факторів піднесення духовної культури українського народу, всебічного розвитку дитини, підлітка, юнака як цілісної особистості, становлення здібностей і таланту юних громадян України. Але ця проблема не нова.

В психології активність визначається як здатність людини створювати суспільно значущі перетворення на основі оволодіння надбаннями матеріальної та духовної культури, яка проявляється у творчості, вольових актах, спілкуванні (Б.Г.Ананьєв, Н.С.Лейтес, О.М.Леонтьєв). В.К.Дьяченко, А.М.Лутошкін, Л.І.Уманський розглядають активність у співвідношенні з діяльністю та спілкуванням; О.Н.Прядехо, Д.Н.Узнадзе - як особистісну потребу в діяльності при задоволенні пізнавальних інтересів; О.Г.Ковальов, В.О.Крутецький - як прояв емоційно-вольової саморегуляції.

У педагогіці Т.М.Мальковська, В.О.Сластьонін, З.Ф.Чехлова, Г.І.Щукіна в активності вбачають провідну рису, інтегральну особливість цілісної особистості, яку поділяють згідно сфер її застосування - на соціальну, розумову, пізнавальну. Педагоги виділяють три рівня активності відповідно рівнів функціонування та суті самовідтворення особистості - репродуктивно-імітаційний (студенти отримують знання безпосередньо в процесі передачі їх викладачем), пошуково-творчий (характеризується

більшою мірою самостійності студентів у процесі виконання певних завдань), творчий, коли студенти виявляють творчий підхід до розв'язання навчально-пізнавальних завдань (Л.П.Арістова, В.В.Горшкова, Н.О.Менчинська, Т.І.Шамова).

Однак творче ставлення студентів до навчального процесу не виникає само по собі. Активізація творчої діяльності студентів зумовлюється характером та організацією педагогічного процесу, а також умовами, в яких він проходить.

Проблема творчості і творчих здібностей також вивчалася багатьма науковцями (Дж.Гілфорд, А.Маслоу, Т.Андерсон, В.І.Андрєєв, В.С.Біблер, А.В.Брушлінський, С.С.Гольдентріхт, О.Н.Лук, О.М.Матюшкін, Я.О.Пономарьов та ін.). Результатом їхніх багаторічних досліджень стали висновки, що творчість не є особливим даруванням для обраних, вона, навпаки, є властивістю, яка розподілена між усім людством у більшій чи меншій мірі; а творче мислення починає працювати в будь-якій нормальній людині, коли саме життя, практика зводять її з якимись труднощами, перепонами, що виступають у вигляді завдань різної складності.

Психолого-педагогічні дослідження Д.Б.Богоявленської, Л.С.Виготського, В.А.Кан-Калика, В.В.Красєвського, М.О.Лазарева, В.І.Лозової, М.Д.Нікандрова, А.В.Петровського, Н.О.Половнікової, С.О.Сисосєвої, Т.І.Шамової, Г.І.Щукіної та ін. дають нам ґрунтовну підставу вважати: визначальною якістю творчої особистості є її творча активність, що розглядається як інтегративна характеристика особистості, в якій, з одного боку, відображені нові глибокі утворення у структурі особистості (творчі потреби, мотиви, домагання), а з іншого, - знаходять своє вираження якісні зміни в діяльності, що стає більш цілеспрямованою, потужною, продуктивною.

Вагомий внесок у теорію та практику формування творчої активності особистості (дитини, учня) музичними дисциплінами внесли О.О.Апраксіна, Б.В.Асаф'єв, Л.А.Баренбойм, Н.О.Ветлугіна, Є.Ф.Карпова, Г.М.Падалка, В.М.Шацька, Б.Л.Яворський та інші, які вважали предмети музичного циклу ефективним засобом творчого розвитку особистості. Але проблема формування творчої активності студентів у процесі вивчення музичних дисциплін залишається недостатньо розкритою.

Наукові дослідження сьогодення мають тенденцію до переходу від розробки загальної теорії творчості до знаходження шляхів навчання творчої діяльності. Але в самій проблемі навчання творчості закладена внутрішня суперечність. Феномен творчості передбачає створення чогось нового, яке раніше не існувало. Тому не можна навчити тому, що не створено, але можна навчити механізмів його творення, сформувати здібності до творчої діяльності, її рушійні мотиви.

Тому мета нашої статті – на основі аналізу наукової літератури,

конкретизувати теоретичні основи формування творчої активності у навчальному процесі та виявити можливості музичних дисциплін у цьому процесі.

Активність, як важлива особистісна якість, забезпечує успішність всього процесу становлення особистості. Активність – це одна з властивостей особистості, посилена, енергійна діяльність. Активність забезпечує взаємодію людини з середовищем. Розвиваюча дія навчання залежить від того, наскільки активна участь студента в педагогічному процесі (Л.В.Кондрашова).

Ще Г.С.Батищев писав, що людину не можна вилпити, зробити як річ, як пасивний результат впливу зовні. Необхідно тільки забезпечити її включення в діяльність, в ході якої вона могла б проявити власну активність і через механізм цієї власної активності та спільної діяльності з іншими людьми вона формується, розвивається як соціальна істота.

Якщо узагальнити погляди і наукові позиції зазначених раніше авторів, то можна з достатньою долею ймовірності визначити суттєві характеристики творчої активності, як інтегративної категорії, що охоплює пізнавальну і перетворюючу діяльність особистості як цілісний процес і його окремі компоненти: стали спрямованість на творчий пошук, суб'єктивне відкриття, матеріальне втілення задуму. Творча активність студента – це достатньо розвинута здатність його до цілеспрямованої і планомірної творчої діяльності зі створення нових духовних цінностей у собі, що характеризується, з одного боку, прагненням і вмінням визволитися з-під впливу шаблону, сміливо взяти на себе ініціативу пошуку невідомого, а з іншого, – спроможністю до свідомого самоконтролю, організованості, самодисципліни. Творча активність як атрибут особистості, її внутрішнє найцінніше надбання формується і розвивається тільки у творчій діяльності, характеризується в межах цієї діяльності граничним напруженням і зосередженням в одному напрямі вольових, емоційних, інтелектуальних, фізичних зусиль. Фундаментом творчої активності студента виступає комплекс творчих здібностей (енергетична активність особистості; комунікативно-творчі, дослідницькі, дидактичні та рефлексивні здібності), а рушійною силою – мотивація, яка характеризується постійною спрямованістю студента на оволодіння новими способами та прийомами творчої діяльності.

Показниками творчої активності студентів можливо вважати ті, які виділені в характеристиці творчості психологією: новизна, оригінальність, очуднення, відхід від шаблону, злам традицій, несподіваність, доцільність, цінність (Я.О.Пономарьов).

Перехід студента на рівень творчої активності – це свідчення значного стрибка в загальному розвитку особистості, свідчення значної сили його внутрішніх процесів, його саморегуляції та самоорганізації

(Г.І.Щукіна).

Педагогічна практика підіймає багато проблем, у тому числі формування творчої особистості в процесі вивчення музичних дисциплін: основний музичний інструмент (фортепіано, скрипка, баян та ін.), вокальний клас, диригування, українська народна музична творчість, історія західноєвропейської музики, історія української музики, історія музики ХХ ст. та інші. У програмах педагогічних інститутів /для музично-педагогічних факультетів/, розроблених колективом авторів, реалізована концепція музичного виховання студентів, сутність якої полягає в тому, щоб, спираючись на фольклорну та класичну музику, сприяти естетичному, творчому розвитку студентів, формуванню творчого мислення, підготовці висококваліфікованого фахівця. Творча особистість студента формується в процесі вивчення музичних дисциплін через розвиток у нього творчої активності, яка відбивається в різних аспектах його музичної діяльності. Творчі здібності студентів формуються в музичній діяльності через опанування ними дидактичних принципів, що впливають на якість виконання і засвоюються в різних видах творчої активності.

Педагоги-музикознавці визначають різні форми та методи розвитку творчої активності студентів у процесі фортепіанного навчання. Це такі, як :

- 1) формування навичок та вмінь самостійної роботи;
- 2) метод ескізного освоєння фортепіанних творів;
- 3) метод "творчої інтерпретації музичного твору";
- 4) форми залучення студентів до творчого музикування (нестандартне виконання художнього твору музичного мистецтва, імпровізація, творіння) та ін.

У нашому дослідженні формування творчої активності студентів ми розглядаємо музичну імпровізацію як один із головних його методів. Музична імпровізація – найдавніший вид музичного мистецтва. В.Озеров у "Словнику спеціальних термінів" називає імпровізацію методом творчості, що припускає створення в процесі вільного фантазування. Застосовуються різновиди імпровізації: вокальна та інструментальна, сольна та ансамблева, тональна та атональна, вільна та обмежена. Імпровізація може ґрунтуватися на заданих схемах, моделях, стандартах; бути частково або повністю розпланованою; поєднуватись з елементами композиції та аранжування; повністю фіксуватись у нотному запису; бути у вигляді брейку або розгорнутого мелодичного хорусу; на визначену тему, гармонійний квадрат, закінчену п'єсу з розвинутою формою; імпровізацією на імпровізацію; модальною або аматоричною; колективною грою в лінійно-контрапунктній, гетерофонній, орнаментально-варіаційній або респонсорній манері; імітацією музикантів імпровізаційного стилю джазових виконавців; у поєднанні з різними типами імпровізації.

Для навчання мистецтву імпровізації ми рекомендуємо

використовувати такі вправи, як створення мелодії на основі гармонічних звуків заданої теми; створення мелодії на основі акордових звуків із використанням різних тривалостей; створення мелодії з використанням допоміжних та прохідних звуків; створення мелодії з використанням введених звуків.

Оскільки імпровізація будується на основі мелодичного, гармонічного та ритмічного варіювання, найбільш зручною для імпровізування є ладогармонічна основа як у рівномірній, так і нерівномірній гармонічній пульсації. На початку мелодичні імпровізації слід гармонізувати за допомогою простих функцій: S-T, D-T, S-D-T.

Ми згодні з тим, що гармонічну імпровізацію найзручніше починати з кадансу, оскільки кадансова зона є найпруженішою у музичній побудові. Після засвоєння імпровізації на кадансовій основі ми пропонуємо студентам поімпровізувати інтонаційну фразу до кадансу, в тонічній, домінантовій та плагальній гармонії.

Ми вважаємо, що для ускладнення музично-творчих завдань слід пропонувати студентам створювати ладогармонічну імпровізацію у визначеному жанрі (пісня, танок), поімпровізувати в характері народної музики для розвитку умінь створення підголоскової та імітаційної імпровізації. Також дієвим способом розвитку імпровізаційних навичок є виконання на інструменті ладових моделей.

Музична імпровізація повинна інтуїтивно розподілятися на поетапно розплановані невеликі, але закінчені фрази (речення). Кожне мінімально закінчене музичне утворення будується на основі попереднього інтуїтивного знання.

В імпровізації ведення мелодії практично не виходить за межі норм європейської музики: стрибок на великий інтервал компенсується поступеним рухом у зворотному напрямку або після поступеневого пасажу застосовується більший інтервал.

На наш погляд, створюючи мелодії з яскраво вираженим характером чи мелодизуючи літературний текст або вірш, студенти інтуїтивно знаходять засоби музичної виразності для передачі характеру емоційного образу. Наприклад, завдання створення твору "Схід сонця" налаштовує студента на створення плавної, повільної за характером мелодії, переважно з поступовим рухом. Імпровізація на тему "Великий вітер" настроює студентів на активну, часто з пунктирним ритмом, у помірному або помірно швидкому темпі стрибкоподібну мелодію. Протилежне за характером словосполучення "Легкий вітерець", що пропонується в емоційно-образній ситуації "Морська прогулянка", настроює студентів на спокійний рух мелодії.

Імпровізація дає можливість музиканту досконало та природно сприйняти, засвоїти, відтворити "від свого імені" ідеї композиторів та

виступає частиною загальної культури музиканта. Ми згодні з думкою Б.Бриліна, що мета імпровізації – виявлення прихованої творчої енергії виконавця, а сама якість імпровізації залежить від запасу гармонічних, мелодичних і ритмічних зворотів, відчуття міри, форми, творчої уяви та художнього смаку.

Використання методу “творчої інтерпретації музичного твору” зумовлено впровадженням різноманітних форм роботи з формування творчої активності студентів, які значно поширюють систему опанування музичного явища : сприйняття - аналіз – творча інтерпретація. Інтерпретація – це художнє тлумачення музичного твору в процесі його виконання, розкриття художньо-образного змісту музики виражальними й технічними засобами виконавського мистецтва. Інтерпретація залежить від індивідуальних особливостей виконавця, його художнього задуму, естетичних принципів школи, до якої він належить. Інтерпретація передбачає індивідуальний підхід до виконання музики, активне ставлення до неї. Наприклад, ми пропонуємо студентам завдання самостійно підготувати та виконати один із музичних творів крупної форми на вибір: Й.Гайдн. Фінал концерту Ре-мажор; В.Моцарт. Рондо з сонати № 15 або Д.Бортнянський. Соната До-мажор. Мета завдання – визначити рівень виконавської майстерності студентів. Музичний твір добираємо згідно індивідуальних можливостей студентів. Стиль виконання, добір засобів музичної виразності (темп, динаміка та ін.), втілення авторського задуму залежить від рівня сформованості творчої інтерпретації в студентів. Метод “творчої інтерпретації музичного твору” поєднує дії художнього й технічного освоєння музичного матеріалу на інструменті та його вербальну характеристику. При цьому першочерговим є осмислення художніх завдань. Їх чітке уявлення студентами повинно “випереджати” т.з. технічні завдання. У цьому разі ідеальне уявлення музичного образу слугує імпульсом для практичного втілення художньої ідеї твору на музичному інструменті. Головним при цьому висувається завдання здатності відокремити найбільш важливі, суттєві, головні. Творче осягання музичних творів було одним з тих “каналів”, через який ми прагнули “провести” свідомість студентів у галузь сучасної музичної культури. Комплексний підхід до освоєння музичних творів, їх музична інтерпретація і вербальна характеристика має збагатити, поглибити, розвинути художньо-образні уявлення, витонченість і точність музичних та словесних характеристик художніх образів музичних творів. Ми вважаємо, що правильна організація цієї роботи сприяє розвитку естетичних смаків вихованців та формуванню творчої активності.

Пошуки модернізації сучасного процесу навчання повинні бути пов'язані із зміною характеру відносин у системі “викладач-студент”. Нас, як і багатьох сучасних дидактів, непокоїть питання, як створити умови, щоб у процесі навчальної роботи студенти були не тільки простими виконавцями

волі викладача, але й його активними організаторами, учасниками й творцями. "Педагогічний процес, - як помічає Л.В.Кондрашова, - повинен будуватися на взаємній активності педагогів та вихованців" [3,56].

На наш погляд, вузівський процес недостатньо спрямований на системне формування творчої особистості студента та реалізацію під час навчання різних шляхів розвитку його творчих здібностей. Сьогодні гостро відчувається потреба в новій трактовці цілей педагогічної освіти з позиції її особистісно-орієнтованої спрямованості. Дидактичні цілі педагогічного процесу у вищій школі повинні передбачати формування в студентів засобами дисциплін, що вивчаються, стійкої орієнтації на творчість, активність та пізнавальну самостійність, які виявляються в єдності з високим рівнем творчих здібностей особистості і забезпечують результативність навчальної роботи та професійного росту студентів. У наших подальших дослідженнях ми намагатимемося знайти більш ефективні підходи та методи для формування творчої активності студентів.

Література:

1. Брылин Б.А. Вокально-инструментальные ансамбли школьников: Книга для учителя. - М.: Просвещение, 1990. - 49-52 с.
2. Державна програма "Освіта" /Україна XXI століття/. - К., 1994.
3. Кондрашова Л.В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися. - М.: Прометей, 1990. - 160с.
4. Кондрашова Л.В. Процесс обучения в высшей школе: Учебное пособие. - Кр.Рог: КГПУ, ИВИ, 2000. - 170с.
5. Озеров В. Словарь специальных терминов // Коллиер Дж. Становление джаза. Популярный исторический очерк. Пер. с англ. - М.: Радуга, 1984. - 364с.
6. Педагогика в вопросах и ответах: Учеб. пособие / Кондрашова Л.В., Пермяков А.А., Зеленкова Н.И., Лаврешина А.Ю. - Кр.Рог: СП "Мира", 2002. - 240с.
7. Пономарёв Я. А. Психология творчества и педагогика. - М.: Педагогика, 1976. - 280 с.
8. Програми педагогічних інститутів. Основний музичний інструмент / фортепіано/ для спец. 03.05.00 "Музика". - К.: РНМК, 1991. - 28 с.
9. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности в учебном процессе. - М.: Просвещение, 1979.-160 с.

В.Г. Щербина

ТОЧКА ЗОРУ І ПЕРСПЕКТИВА В КОМПОЗИЦІЇ

Стаття присвячена проблемі застосування перспективних систем в навчальній художній практиці студентів. Автор зазначає існування численності зорових позицій в образотворчому мистецтві. Розглядається можливість застосування відмінних композиційних прийомів (точка зору) в навчальній композиційній практиці на відміну від домінуючої в художній педагогіці лінійної перспективи. Робота містить в собі зразки побудови зображення не тільки з відмінними зоровими позиціями, але й з поєднанням декількох точок зору в композиції. Стаття розрахована як на студентів художнього профілю, так і на викладачів вищої педагогічної школи.

художніх училищ тощо.

Clause is devoted to a problem application of perspective systems in educational art practice of the students. The author marks existence of large number of visual positions in fine art. The opportunity of application of excellent (different) composite receptions (point of view) in educational composite practice is considered (examined) as against linear prospect, dominant in art pedagogic.

The work includes samples of construction of the image not only with excellent(different) visual positions, but also with association of the several points of view in a composition. Clause is designed both for the students of an art structure, and on the teachers of maximum pedagogical school, art schools etc..

Композиція, як вид специфічної діяльності, давно привертала увагу багатьох вчених і художників-педагогів (В. М. Алпатов, Б. Р. Віппер, М. М. Волков, С. М. Даніель, Л. Ф. Жегін, Є. О. Кібрік та ін.). Розглядаючи теорію композиції як теорію спеціальної науки, вони дослідили низку об'єктивних специфічних закономірностей у композиції і розробили засади методів навчання композиції (Г. В. Беда, В. М. Козлов, А. М. Яшухін, Є. В. Шорохов), які були спрямовані на розвиток творчих здібностей студентів у композиційній діяльності.

Досліджуючи закономірності, засоби та прийоми в композиції, художня педагогіка ставила завдання систематизувати основні її положення і адаптувати теоретичні основи композиції до навчального практичного композиційного процесу.

Прогресивні перетворення в методиках художньої педагогіки значно вплинули на розвиток методики навчання композиції. Незважаючи на це, в навчальному процесі існує достатньо проблем, які, на наш погляд, потребують необхідності розглянути, деякі із них у зв'язку з навчальною композиційною діяльністю.

Одним з таких питань у художній практиці є точка зору. Точка зору в художній композиції вважається, на наш погляд, значною проблемою. В той же час це питання може бути знято зовсім в таких видах зображувального мистецтва як абстрактний живопис, орнамент (декоративне мистецтво).

В зображувальному мистецтві проблема точки зору виступає у першу чергу як проблема перспективних систем. Латинський термін "perspectiva" спочатку відповідав грецькому терміну "оптика", і в середні віки означав математичну теорію зору. Значення "глядіння наскрізь" він набув пізніше, в епоху Відродження. Виникає поняття "художня перспектива" в зображувальному мистецтві [1, с 23].

Великою заслугою перспективи виявилось становлення системного живописного простору. Вперше в історії живопису простір, що візуально сприймається, подавався як закономірне ціле, яке допускає експериментальну перевірку (точні правила побудови видимого). В зв'язку з цим слід зазначити, що перспективне зображення не стільки "вікно" в реальний простір, а скільки мова, якою розмовляє художник про реальний простір і формує досвід зорового сприйняття. Існування не одної, а цілого ряду перспективних систем у світовому мистецтві є цьому доказом.

Відомо, що класична "пряма" або "лінійна" перспектива, яка до

теперішнього часу після Відродження вважається нормативною і допускає одну та непорушну точку зору, тобто суворо фіксовану зорову позицію. Тим часом, як це показав розвиток композиції в історичному аспекті, відхилення від правил прямої перспективи відкриваються у різний час і у найвидатніших майстрів мистецтва.

У цьому аспекті можна говорити про численність зорових позицій, використовуваних художником, тобто про численність точок зору.

Але зараз ми зупинимось на класичній художній системі, яка домінує в сучасній художній педагогіці – лінійній перспективі. В контексті цієї проблеми маємо прийняти точку зору як композиційний прийом, який відіграє значну роль у підсиленні виразності ідеї в мистецькому творі.

Вибір точки зору (лінії горизонту), в мистецькому творі стає важливим фактором композиції в процесі розбудови ідейного задуму твору. В художній практиці за основні положення точок зору приймають: високий горизонт, середній та низький горизонти в зображувальній площині.

Побудова зображення при високому горизонті емоційно підкреслює (передає) уклінність, покірність, лагідність художнього образу. Персонажі, об'єкти немовби розчинюються в композиційному просторі, втрачають свою амбіційність, хоча така характеристика в деякій мірі умовна з нашого боку (див. рис. 1)



Рис. 1. С. Григор'єв. Озерний край

Середня точка зору вибирається тільки в тих випадках, коли це було підказано визначеним наміром художника. Як правило, це статичний, позбавлений емоційного забарвлення об'єкт (див. рис. 2).



Рис. 2. Похітонов І. П. Зимові сутінки на Україні 1890-і роки

Низький горизонт передає відчуття величі, сили, надлюдського, підкреслює монументальність художнього образу (див. рис. 3).



Рис. 3. Ф. Кричевський. Автопортрет у білому кожусі

Ці роздуми, спостереження ні в якій мірі не можуть стверджувати ті чи інші закономірності, але в художній композиції існують такі прийоми, до яких звертаються митці. В залежності від задуму, художники інколи користувались вибором декількох горизонтів, що давало в руки живописця особливо багаті засоби композиції (див. рис. 4).

д. г. 3

д. г. 2

д. г. 1

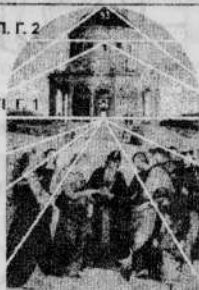


Рис. 4. Рафаель. Заручини Марії.

Окрім зазначеної зорової позиції, необхідно розглянути "зворотну" перспективу, яка проявлялась у образотворчому мистецтві [6, с 5]. Крім того, так звана зворотна перспектива, що характерна як для стародавнього, так і для середньовічного мистецтва, допускає на протизвагу зовнішній внутрішню позицію художника.

Як відомо, типовою ознакою зворотної перспективи є скорочення розмірів зображуваних предметів не в міру віддалення від глядача, а в міру наближення до нього. Фігури в глибині картини зображуються більшими, ніж на її передньому плані. Це явище може бути зрозуміло в тому значенні, що скорочення розмірів зображення в названій перспективній системі надається не з нашої точки зору, тобто якийсь абстрактний внутрішній спостерігач зображується художником в глибині.

До цього слід додати, що ще в давньостипетських композиціях зустрічались символічні зображення чийось очей. Це явище спостерігалось

і в античному мистецтві, і в середньовічному іконопису (точка зору божественного спостерігача).

Проблема точки зору (зорової позиції) в зображувальному мистецтві безпосередньо пов'язується з ракурсом, освітленнями, а також з проблемою зіставлення точки зору внутрішнього глядача (в зображенні) та глядача поза зображенням [10, с 91].

Крім зазначених точок зору в історії мистецтва спостерігалось поєднання точки зору внутрішнього глядача (в центральній частині зображення) з точкою зору зовнішнього глядача (периферія зображення). Такий перехід із зовнішньої внутрішньої зорової позиції і навпаки створює свосвідний простір в композиції.



Рис. 5. деталь ікони “Акафіст Казанської Божої матері” (схема)

На малюнку (див. рис. 5) ми спостерігаємо поєднання інтер'єру в центрі зображення з екстер'єром скраю.

Можна також зазначити про характерний прийом поєднання класичної лінійної перспективи з “неперспективним” зображенням сюжету (протиставлення різних планів), про який згадує Б. А. Успенський. На малюнку мініатюри XVII –XVIII ст. “Боярський бенкет” зображення подається в прямій перспективі (стіл, підлога), а зображення заднього плану (пройоми між колонами) – у зворотній (див. рис. 6).



Рис. 6 “Боярський бенкет” (схема)

Відомо також про деякі принципи відхилення нормативності художньої системи зображення гла і фігур. Зображення, наприклад, гла в протиставленні фігурам переднього плану в перспективі “пташиного польоту. Зображення фону з точки зору зверху (див. рис. 7).



Рис. 7 Пітер Брейгель. Жатва.

Подібною художньою системою користувався і К.С. Петров-Водкін. Напевно, він знав про таку систему, але розвинув її і вдосконалив. Така просторова побудова називалась ним “сферичною” або “похилюю” перспективою і створювала враження погляду з великої висоти на кулясту землю. При цьому горизонтально лежачі площини фону (землі, підлоги, столу) і похилі вертикалі фігур, будівель втягують глядача в умовний простір картини і цим самим сповіщають відображуваному простору сильний, неспрямований рух. Це дозволяло зберегти в творі “планетарне” відчуття” зв’язку конкретного зображення з неосягненими просторами Всесвіту (див. рис. 8).



Рис. 8 Петров-Водкін. “Смерть комісара”.

Не так давно в науковий обіг було введено поняття “перцептивної” перспективи [9, с 65]. Б. В. Раушенбах, ініціатор розробки цього поняття поставив за мету розглянути зображення як результат одночасної роботи очей і мозку і разом з цим скоординувати дані мистецтва із сучасними науковими уявленнями. Таким чином, перспектива показала нам шлях до простору в картині, і художня практика дозволяє стверджувати, що цей простір неоднорідний і мистецтво зображення ніяким чином не відокремлене від мистецтва бачити.

Відмінність візуального враження від зображення показаних схематично у двох системах перспективи дозволяє вносити корективи в систему лінійної перспективи (“підправляти” її елементами перцептивної перспективи) (див. рис. 9).

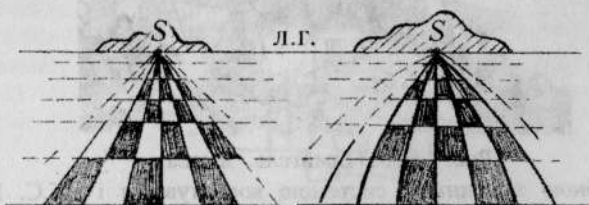


Рис. 9 Центральна перспектива. Перцептивна перспектива.

Аналіз багатьох композицій Брюлова, Полнова, Верещагіна, Серова тощо, зроблений М. В. Федоровим, показав, що найбільш типові відхилення від суворих правил лінійної перспективи можна звести до трьох: плавне викривлення лінії, які в природі є прямими; перебільшення предметів на дальніх планах; декілька точок зіткнення для об’єктивно паралельних прямих (див. рис. 10, 11).

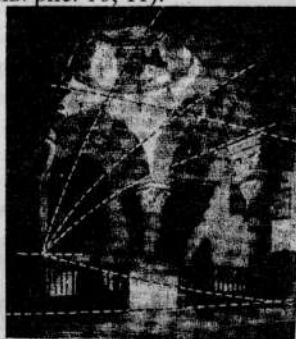


Рис.10 В. Д. Полнов Церква Св. Олени.

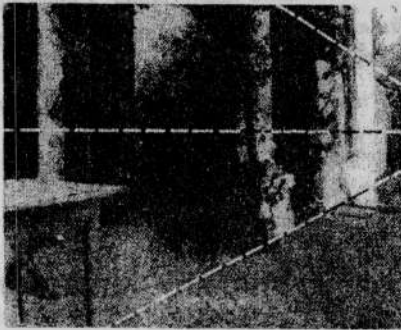


Рис. 11 В. А. Серов. Тераса в Веденському

Всі ці відхилення від суворої лінійної перспективи є очевидним наслідком прагнення художників наблизитися до візуального сприйняття простору на основі типових особливостей перцептивної перспективи.

Таким чином, аналіз вище вказаних перспективних систем (точок зору) показав, що в художній педагогіці не можна спиратися лише на одну із них (як лінійну, наприклад). Не можна керуватися певним шаблоном в навчальній композиційній діяльності студентів, це лише сприяє розвитку в них динамічного стереотипу в підході до розв'язання композиційного завдання (побудови ідейного задуму композиції).

Різноманітність, варіативність творчих підходів до навчального композиційного процесу, вибору того чи іншого композиційного прийому (точки зору) повинен лише сприяти розвитку у студентів композиційних умінь, художнього мислення, та вдосконаленню професійних творчих здібностей у майбутніх вчителів образотворчого мистецтва.

Література:

1. Алпатов М. В. *Композиция в живописи: исторический очерк*, - М. - Л.: Искусство, 1940. - 123с.
2. Беда Г. В. *Основы изобразительной грамоты: Рисунок, Живопись, Композиция*. - М.: Просвещение, 1981. - 286с.
3. Виппер Б. Р. *Статьи об искусстве*. - М.: 1970. - 591с.
4. Волков Н. Н. *Композиция в живописи*. - М.: Искусство, 1977, - 263с.
5. Даниель С. М. *Картина классической эпохи: проблема композиции в западноевропейской живописи XVII века*, - А.: Искусство, 1986, - 199с.
6. Жегин Л. Ф. *Язык живописного произведения*. - М.: Искусство, 1970. - 123с.
7. Кибрик Е. А. *Объективные законы композиции в изобразительном искусстве // Вопросы философии*. - 1966. - № 10. - с. 107 - 113.
8. Козлов В. Н. *Основы художественного оформления текстильных изделий*. - М.: Легкая промышленность, 1981 - 260с.
9. Рауншехбах Б. В. *Пространственное построение в живописи: очерк основных методов*. - М.: Наука, 1980. - 287с.

10. Успенский Б. А. Поэтика композиции. Структура художественного текста и типологии композиционной формы. - М.: Искусство, 1970. - 223с.
11. Фёдоров М. В. Рисунок и перспектива. - М.: Искусство, 1960. - 129с. илл.
12. Шорохов Е. В. Композиция. - М.: Просвещение, 1986. - 207с.

О.А. Коновал

ОСНОВНІ ПОЛОЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ МЕТОДИКИ ВИВЧЕННЯ ЕЛЕКТРОМАГНЕТИЗМУ В ВНЗ ТА СНЗ

Обговорюються основні положення інноваційної методики вивчення електромагнетизму в ВНЗ та СНЗ

Substantive provisions of an innovational technique of studying of electromagnetism in the higher and high school are discussed

Усіх фізичних теорій, що вивчаються в педагогічному ВНЗ, тільки електродинаміка є точною, адекватною реальності теорією. Це зумовлене, очевидно, тим, що об'єктом вивчення цієї теорії є релятивістський феномен – електромагнітне поле. На жаль, так складені навчальні програми, що принципи особливості цього об'єкта вивчаються недостатньо і поверхово. Електродинаміка, як система наукового фізичного знання, є релятивістськи-коваріантною теорією, але ця особливість не знайшла належного відбиття ні в підручниках, ні в навчальних програмах, ні в існуючих методиках вивчення електромагнетизму.

У роботах [1-5] запропонована інноваційна методика вивчення деяких розділів електродинаміки на засадах теорії відносності. Перш за все, це розділи електродинаміки, в яких вивчаються явища та взаємодії, що пов'язані з рухом заряджених тіл. При цьому суттєві зміни в концепції вивчення стосуються тем "Магнітне поле", "Електромагнітна індукція", "Відносність електричного та магнітного полів". В основі цієї методики лежить детальний аналіз властивостей та характеристик електромагнітного поля, яке виникає при русі зарядженої частинки (ЗЧ) з постійною, але довільною за величиною швидкістю.

1. Поняття "магнітне поле" (МП) та всі його характеристики і властивості вводиться на основі детального аналізу взаємодії двох рухомих заряджених частинок (ЗЧ). Пояснюється релятивістська природа магнітного поля, обґрунтовуються: закон Біо-Савара, вирази для сили Лоренца, сили Ампера [1,2].

2. Із виразів для напруженості електричного та індукції магнітного полів рухомої зарядженої частинки в різних системах відліку, що знаходяться в відносному русі, можна отримати шкільними методами формули перетворення компонент електромагнітного поля

$$E_x = E'_x, E_y = \Gamma(E'_y + VB'_z), E_z = \Gamma(E'_z - VB'_y) \quad (1)$$

$$B_x = B'_x, B_y = \Gamma\left(B'_y - \frac{V \cdot E'_z}{c^2}\right), B_z = \Gamma\left(B'_z + \frac{VE'_y}{c^2}\right) \quad (2)$$

Це дає можливість формувати адекватно і повно сукупність уявлень про єдине електромагнітне поле та відносність поділу його на суто електричне та суто магнітне поля [3].

3. Показано також, що фізичною причиною виникнення МП навколо прямолінійного провідника із струмом при довільній за величиною швидкості руху носіїв заряду являється тільки струм зміщення [4]. Таке пояснення узгоджується з сучасною фізичною парадигмою

4. В існуючих методиках, як відомо, природа е.р.с. індукції знаходить пояснення на мові двох несумісних фізичних явищ: виникнення вихрового електричного поля при появі $\frac{\partial B}{\partial t}$ та дії сили Лоренца на електрони в рухомому провіднику. За словами Р. Фейнмана, не видно єдиного кардинального глибокого принципу, який об'єднував би ці два пояснення. І все ж, аналізуючи удаваний експеримент [5], вдається показати, що закон електромагнітної індукції є наслідком вимог теорії відносності. Явище електромагнітної індукції "з'являється" для того, щоб компенсувати появу в лабораторній СВ циркуляції по довільному замкненому контурі не потенціального електричного поля рухомої ЗЧ. Виникнення е.р.с. індукції необхідно для задоволення принципу відносності.

У даній методичній та методологічній концепціях вивчення електродинаміки закони Ампера, електромагнітної індукції, Біо-Савара, вираз для сили Лоренца втрачають статус фундаментальних, а являються наслідками ПВ, принципу суперпозиції та закону Кулона. "Електротехнічний" рівень викладання електромагнетизму переобтяжений зайвою кількістю "фундаментальних" дослідних законів, в той час як підґрунтям класичної (не квантової) електродинаміки є значно менше число дійсно фундаментальних положень. Основою безлічі проявів електромагнітних ефектів є невелике число фундаментальних принципів, і зокрема ПВ. Принцип відносності є наслідком електромагнітних взаємодій (хоча історично саме так відбувалося становлення ПВ). Він сам є фундаментальним і основоположним при описі фізичної реальності. Ця ідея повинна пронизувати вивчення всіх розділів фізики.

Література:

1. Коновал О.А. Закон Біо-Савара в релятивістській формі // Наукові записки. - Серія: Педагогічні науки. - Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка. - 2002. - Вип. 42. - С. 159-165.

2. Коновал О.А. Не потенціальність електричного поля рухомої

зарядженої частинки і закон електромагнітної індукції// Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Серія: педагогічні науки: Збірник. У 2-х т. - Чернігів: ЧДПУ, 2002. - Вип. 13. - Т.2. - С.192-195.

3. Коновал О.А. Особливості методики формування поняття "магнітне поле"//Фізика та астрономія в школі. - 2002. - № 3. - С. 24-26.

4. Коновал О.А. Струми зміщення і магнітне поле постійних струмів//Наукові записки: Збірник наукових статей Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова/Укл. П.В. Дмитренко, Л.Л. Макаренко, В.П. Сергієнко. - К.: НПУ, 2002. - Випуск 48. - С. 150-157.

5. Коновал О.А.Формування уявлень про відносність та взаємозв'язок електричного та магнітного полів при вивченні електромагнетизму// Наукові записки. - Серія: Педагогічні науки. - Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В.Винниченка. - 2003. - Випуск 51. - Частина 1. - С.135-141.

М.В. Цегельська, І.С. Зоренко

ЗІСТАВНИЙ АНАЛІЗ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Необхідною складовою роботи вчителя іноземної мови є зіставний аналіз мовних явищ. Зіставним (контрастивним) аналізом називається синхронно-порівняльне дослідження кількох мовних систем на основі однієї моделі опису [1]. В сучасній лінгводидактиці зіставний аналіз є предметом наукового інтересу багатьох вчених. М.П.Кочерган та В.Н.Вагнер відзначали його важливість для формування загальнолінгвістичної компетенції майбутнього вчителя іноземних мов.

Для потреб професійної діяльності зіставляються одиниці різних мовних рівнів з метою виявлення подібних і відмінних рис та прогнозування на підставі такого порівняння випадків міжмовної інтерференції і позитивного переносу. Навички зіставного аналізу сприяють розширенню компетенції вчителя іноземних мов, оволодінню технологією вивчення мови, формуванню методів самостійного опанування знань.

Міжмовне порівняння можна використовувати як прийом у навчанні іноземної мови, але в цьому випадку шляхом попереднього аналізу вчитель визначає межі, в яких цей прийом застосовується на уроці та в процесі індивідуального опанування матеріалу. Якщо зіставлення мов проводиться в лінгводидактичних цілях, необхідно враховувати такі принципи:

1. Зіставне дослідження для потреб навчання іноземної мови треба проводити в синхронії (факти діасхронії не мають відношення до формування навичок іноземного мовлення).

2. Контрастивний аналіз у лінгводидактичних цілях повинен охоплювати ті явища, які входять до навчальних програм, бути достатньо

простим і зрозумілим як викладачам, так і студентам.

3. При проведенні зіставного аналізу необхідно визначати роль рідної мови у вивченні іноземної - в одних випадках рідна мова полегшує вивчення іноземної (фацилітація), в інших - стає на перешкоді (інтерференція), в третій є нейтральною. Трапляються також випадки, коли учень спілкується не літературною мовою, а зіставляє з іноземною мовою територіальний діалект. Звичайно, тоді треба враховувати особливості територіальних діалектів, тому що типові помилки учнів, які користуються різними діалектами, будуть відрізнятися.

З метою фіксації явищ, які полегшують або стають на перешкоді засвоєнню іноземної лексики, розрізняють такі поняття:

1. Методично релевантна подібність - стимулює позитивне перенесення навичок рідної мови на іноземну мову, тобто породжує фацилітацію. Наприклад, для українця, який вивчає англійську мову, природним буде порядок слів в англійському словосполученні cold water, тому що в рідній мові цей порядок зберігається - холодна вода. Ця подібність полегшує засвоєння українцями англійської мови.

2. Методично нерелевантна подібність - не стимулює позитивного перенесення навичок. Так, якщо порівнювати системи дієслів в англійській та українській мовах, ми виявимо, що вони існують в обох мовах. Однак за цією подібністю ховаються значні відмінності у формі, семантиці та функціях дієслів в англійській і українській мовах.

3. Методично релевантна відмінність може спричинити міжмовну інтерференцію. Наприклад, на відміну від української мови, в англійській мові числівник "million" у сполученні з кількісними числівниками вживається в однині: один мільйон - one million; два мільйони - two million.

Ця різниця у взаємодії з психологічним законом переносу навичок може спричинити міжмовну інтерференцію, тому помилки типу two millions часто зустрічаються в англійській мові українців.

4. Методично нерелевантна відмінність не спричиняє міжмовної інтерференції. Вона виявляється тоді, коли в іноземній мові немає одиниць, які є суттєвими для рідної мови. Так, для англійця, який вивчає українську мову, методично нерелевантною відмінністю буде відсутність артикля в українській мові: хлопчик - a boy, the boy - ця відмінність не породжує мовної інтерференції в українській мові. На цьому прикладі стає зрозуміло, що одна й та ж сама міжмовна відмінність є методично релевантною для носіїв однієї мови і нерелевантною для носіїв іншої. Для українця, який вивчає англійську мову, наявність в ній означеного та неозначеного артиклів є методично релевантною відмінністю.

Поділ міжмовних подібностей і відмінностей на методично релевантні і нерелевантні має велике практичне значення - він дозволяє

використовувати результати зіставного аналізу для створення науково обґрунтованих систем вправ, підручників, навчальних посібників і програм.

Найактуальнішою проблемою вивчення іноземної мови залишається засвоєння лексичного матеріалу, адже лексико-семантична система кожної мови є унікальною, відмінною від лексико-семантичних систем різних мов, що відбиває особливості дискредитації світу носіями різних мов. Зіставний аналіз лексичних одиниць та їх відповідників дозволяє виявити ті труднощі, з якими доведеться зіткнутися вчителю в процесі семантизації цих одиниць.

Лексико-семантична система кожної мови охоплює рівні значень, лексем, лексико-семантичних груп та лексико-семантичних полів. Найбільш продуктивним у плані зіставного аналізу для потреб викладання є аналіз лексико-семантичних груп та окремих лексем у складі цих груп. Як правило, лексика, що вивчається на певному етапі, об'єднується за тематикою в лексичні мікротеми, які є складовими частинами більш ємних угруповань - лексико-семантичних груп.

Основною метою зіставного аналізу матеріалу уроку є перш за все аналіз тих лексем, які утворюють систему (об'єднані спільною семою або мають однакову структуру) [3]. Зіставлення окремих лексем передбачає виявлення повних еквівалентів, часткових еквівалентів та безеквівалентної лексики. Важливим при цьому є виявлення характеру відношень в кожному конкретному випадку. Якщо значення порівнюваних лексем є семантично тотожними (симетричними), констатуються відношення включення - повна еквівалентність. Як правило, однаковий об'єм значень в різних мовах виявляють терміни, назви об'єктів флори і фауни, деяких предметів загального вжитку. Найбільш економним способом семантизації таких одиниць на занятті з іноземної мови є переклад.

Часткові еквіваленти характеризуються семантичною асиметрією, об'єми значень таких одиниць перетинаються. Зіставлення семантично асиметричних одиниць передбачає виявлення семантики, яка залишається за межами частини, що збігається, і визначення природи семантичних відмінностей та їх об'єму.

Так, при семантизації лексичних одиниць із незначними відмінностями, доцільно дозволяти учням самостійно визначити характер таких розбіжностей, звертаючи увагу на різне сприймання позамовної діяльності мовними колективами. При цьому виділяються такі особливості мовної свідомості, яка може:

1) здійснювати різну диференціацію понять: витязь - knight, hero; погляд - glance, look;

2) виділяти або не виділяти узагальнююче (родове) поняття - гіперонім: пор. укр. взуття - черевик, англ. shoes - shoe/s;

3) по-різному виражати множину і збірність: морква, морквина, дві морквини – carrots, a carrot, two carrots;

4) по-різному розподіляти елементи змісту: пор. говорити, розмовляти, розповідати – to speak, to say, to talk, to tell.

Необхідно також звертати увагу учнів на вплив типу мови на утворення похідних слів. Оскільки українська мова належить до синтетичних мов, в ній утворюється більша кількість одиниць зі спільною основою, які є засобами диференціації одного поняття: пор. to ask – попросити, випросити; to speak – говорити, свідчити.

Окремо виділяються англійські післялоги (post positives) й відповідні українські префіксальні утворення та зіставляються значення, які вони передають: пор. to fall together – співпадати, to fall out – випадати, to fall off – опадати; to come through – проходити, to come out – виходити, to come round – обходити.

У таких випадках доцільно дозволити учням самостійно визначити роль післялогів, які входять до ЛСТ, що вивчається, та порівняти їх значення із лексико-семантичною роллю префіксів в рідній мові.

Особлива увага звертається на безеквівалентні лексеми (лакунізовану лексику), яка охоплює міжмовні (або міжкультурні) лакуни.

Міжкультурні лакуни не зустрічаються або зустрічаються в іншому вигляді у представників іншої лінгвокультурної спільності. До них належать такі одиниці:

- реалії, наявні в одній культурі, але відсутні в іншій (типу трембіта в українській мові та lollipop-lady в англійській мові);

- реалії, які наявні в обох культурах, але розрізняються будь-якою ознакою (наприклад, в англійській мові a maple leaf є символом сили та стійкості, а в українській культурі кленовий лист символізує самотність);

- реалії, які мають інтернаціональний характер, але відрізняються національним наповненням (так, українській рушник має англійський відповідник towel, але в українській мові він символізує гостинність, а в англійській мові позначає лише утиральник);

- реалії, які мають різну назву в 2-х мовах (рос. Бородинское сражение має відповідник у французькій мові Битва під Москвою);

- реалії, в яких спостерігається значеннєва (змістова) неадекватність однаково названих деталей (словосполучення English humour в англійській мові має позитивну конотацію, а англійський гумор в українській мові позначає специфічний, малозрозумілий жарт).

Необхідно також виділяти мовні особливості лакун (лінгвокультурем) в історико-семантичному плані.

З історико-семантичного погляду виділяються:

- власне реалії (при існуючих референтах: укр. коломийка, постоли, англ. Boxing Day, Halloween);

- історичні реалії - семантичні архаїзми, які внаслідок зникнення референтів входять до семантично дистантної лексики. Вони вміщують фонові знання культурної спадщини і, крім національного, для них характерний хронологічний колорит: укр. смерд, зелені хлопці (“опришки”), англ. the Black and Tans (“чорно-руді” - англійські каральні загони в Ірландії в 1920-1923 рр.).

Поділ лексичного матеріалу на повні, часткові еквіваленти та безеквівалентну лексику дозволяє говорити про різні способи її семантизації:

- переклад є найбільш економним способом семантизації у випадку повної еквівалентності або незначної асиметрії семантичних об’ємів зіставлюваних одиниць (пор. англ. an uncle; дядько та західноукр. – вуйко, стрийко);

- переклад із поясненням лексичного значення. В залежності від характеру відмінностей додаються короткі пояснення значень слова. Так, при семантизації дієслова to ask потрібно зазначити, що ця одиниця об’єднує компоненти “запитувати” і “просити”;

- переклад з елементами зіставного аналізу і мовним коментарем застосовують у випадках складного перехрещення значень лексичних одиниць. Одним із прикладів є встановлення семантичного співвіднесення між дієсловами виступати і to perform. Дієслово to perform може бути перехідним і неперехідним та має інший об’єм значення: “виконувати завдання”, “ставити”(п’єсу), “виступати” (на сцені). Дієслово “виступати” відповідає англійському to perform тільки в останньому значенні. При вивченні цього дієслова необхідно навести інші значення дієслова “виступати” – “to speak”, to have a speech, to second / oppose (proposal);

- наведення типових ситуацій, до яких входять характерні для даної ЛСГ одиниці. Існують одиниці з великим набором сем, тому коментувати усі значення дуже складно (good, bad, nice). В такому випадку доцільним є лише наведення типових словосполучень (сильна людина – a strong person, сильний дощ – a heavy rain, сильна нежить – a bad cold (in the head));

- тлумачення значення, пояснення рідною мовою або наочна семантизація використовуються для вивчення безеквівалентної лексики.

Для закріплення лексики, яка семантизується шляхом зіставного аналізу, рекомендуються такі види вправ:

1. Утворити словосполучення з англійськими словами, які відповідають одній лексичній одиниці в українській мові: отримувати – to get, to receive, to obtain; отримати наказ – (to receive an order); отримати визнання – (to obtain recognition); отримати перевагу – (to get the better) та інше.

2. Скласти речення зі словосполученнями, що належать до даної ЛСГ: to receive a letter / one’s salary; to obtain experience / information; to get fame / an advantage.

3. Вставити в подані речення:

а) слова, які відрізняються від вихідних слів об'ємом значень: can, may, to be able: He is old, but still... (able). It is so dark that you... see nothing (can). He... miss the train (may).

б) пароніми типу emotive / emotional: He is an... person (emotional). In newspaper we observe the... use of language (emotive). Look! What an... issue! (emotional / emotive).

4. Перефразувати речення, вживаючи компоненти ЛСГ: to essay, to try, to attempt, to seek:

- Will you try an effort to do this job? (use attempt in answer).

- Test the quality of this product (use essay in answer).

- Try to find a right answer (seek).

Досвід роботи вчителя іноземних мов показує, що, оскільки міжмовна асиметрія існує на всіх мовних рівнях, зіставний аналіз потрібно проводити з самого початку навчання. Якщо в людини, яка вивчає мову, не сформовані навички зіставного аналізу, можуть виникнути неправильні асоціації, що призводить до стійких лексичних помилок. Саме тому системне зіставлення лексики в лінгводидактичних цілях повинне стати необхідною складовою роботи вчителя іноземних мов. Вправи, створені в результаті контрастивного аналізу, мають на меті закріплення матеріалу, що системно подається в уроці, та виявлення міжмовних невідповідностей.

Література:

1. Вагнер В.Н. Способы семантизации лексики при лингвоориентированном преподавании целевого языка (русского языка англоговорящим)

// Проблемы зіставної семантики. Збірник наукових статей. Випуск 5. / відповідальний редактор Кочерган М.П. - К.: КДЛУ, 2001. - С. 190-193.

2. Кочерган М.П. Загальне мовознавство: Підручник для студентів філологічних спеціальностей вищих закладів освіти. - К.: Видавничий центр "Академія", 1999.

3. Юсупов У.К. Сопоставительная лингвистика как самостоятельная дисциплина // Методы сопоставительного изучения языков. - М.: Высшая школа, 1988. - С. 6 - 11.

Г.Є. Грибенко

ТВОРЧА АТМОСФЕРА ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ ТВОРЧОГО ВЧИТЕЛЯ

В статті аналізуються різні підходи к определению творческой личности учителя. Рассматривается проблема создания творческой атмосферы в учебном процессе высшей школы как важный фактор становления творческой личности учителя.

The article analyses different approaches to definition of teacher's creative personality. The problem of making creative atmosphere of high school study

process as an important factor of teacher's creative personality formation is investigated.

Бурхливі зміни в суспільстві диктують необхідність модернізації сфери освіти. Характерною особливістю сучасної освіти є спрямованість на індивідуальний розвиток особистості, забезпечення умов для її творчої самореалізації в суспільстві. У зв'язку з цим особистісно орієнтована освіта сьогодні актуальна, особливо в практиці вищої педагогічної школи. Її реалізація знаходить відображення в переході до діалогічного характеру занять, у співпраці та співтворчості викладача і студента, використанні імітаційно-ігрових моделей навчання, проблемних ситуацій з урахуванням здібностей і можливостей студентів. Формування культури життєдіяльності особистості, розвиток активності, професійної спрямованості, творчого потенціалу є основною метою сучасних систем освіти і виховання. Не викликає сумніву актуальність та практична значущість досліджень з виявлення умов і методів, які забезпечили б особистісно-професійне зростання майбутнього вчителя, формування творчого стилю його діяльності в процесі підготовки у вищому навчальному закладі.

Ще М.Монтень теоретично обґрунтував методи навчання та виховання, спрямовані на розвиток творчого потенціалу дитини. Науково обґрунтував теорію особистісно орієнтованого навчання Г.Шаррельман. Процес навчання та виховання він бачив як творчу співпрацю вчителя з учнями. Ф. Гансберг акцентував увагу на формуванні особистості засобами мистецтва.

Визначенню поняття "творча особистість" приділяється велика увага в науковій літературі (В.Андрєєв, Д.Богоявленська, В.Кан-Калік, Н.Кичук, Н.Кузьміна, М.Поташник, С.Сисоєва, В. Цапок).

Н.Кичук визначає творчу особистість через її інтелектуальну активність, творче мислення, творчий потенціал [4].

Більшість авторів виділяють такі характеристики творчої особистості: високий рівень професіоналізму, прагнення до нового, оригінального. Головним показником творчої особистості є творчі здібності, які є індивідуально-психологічними здібностями людини, що відповідають вимогам творчої діяльності.

Н.Смагло акцентує увагу на формуванні "внутрішнього творчого середовища" особистості, до якого входять такі компоненти:

- самооцінка;
- мотивація;
- здатність до критичного аналізу;
- цілеспрямованість;
- впевненість у своїх силах;
- здатність правильно сформулювати проблему;
- оптимізм;
- гнучкість мислення;

- толерантність;
- образність мислення;
- концентрація уваги;
- дисципліна [9].

У сучасній психолого-педагогічній літературі досить часто термін "творча особистість" замінюється на термін "креативна особистість". Проблемам креативності приділяє багато уваги С.Сисоєва. Вона зазначає, що креативна особистість – це особистість, яка має певні внутрішні передумови, що забезпечують її творчу активність, нестимульовану ззовні перетворювальну діяльність. Але така активність не завжди продуктивна. Продуктивна ж творча активність і є творчою діяльністю, внаслідок якої виникає нове відкриття [8]. Вдале визначення терміна "творча особистість" знаходимо в О.Пехоти: "Творча особистість – це креативна особистість, яка внаслідок впливу зовнішніх факторів набула необхідних для актуалізації творчого потенціалу людини додаткових мотивів, особистісних утворень, здібностей, що сприяють досягненню творчих результатів в одному чи кількох видах творчої діяльності" [6].

Проблемам розвитку творчих здібностей особистості присвячені дослідження психологів: Л.Божовича, А.Маслоу, Я.Пономарьова, С.Рубінштейна, Б.Теплова; педагогів: Є.Антоновича, І.Зязюна, Б.Неменського, О.Рудницької.

В дослідженнях Л.Кондрашової, Н.Нікандрова, В.Сластьоніна, С.Сисоєвої виявлені протиріччя між масовим характером навчання у вищих педагогічних закладах і рівнем сформованості творчого стилю діяльності майбутніх вчителів.

Важливу роль у розробці основ теорії педагогічної творчості відіграють праці Г.Костюка, М.Леонтьєва, С.Максименко, В.Моляко.

Поняття "педагогічна творчість" в дослідженнях вчених трактується неоднозначно.

Л.Рувінський в аспекті педагогічної творчості розглядає процес пошуку вчителем оптимальної системи методів та прийомів педагогічної діяльності, спрямованої на формування творчої фантазії учня.

М.Поташнік завданням педагогічної творчості вважає пошук оптимальних шляхів у вирішенні конкретних педагогічних ситуацій.

В.Кан-Калік підкреслює, що педагогічна творчість вчителя включає його творчу діяльність та творчу навчальну діяльність учня, які знаходяться у взаємодії та взаємозв'язку.

Ш.Амонашвілі, І.Волков, Є.Льїн, М.Поташнік, М.Скаткін, І.Харламов трактують педагогічну творчість, перш за все, в аспекті творчого процесу педагога, а також як прояв внутрішніх якостей особистості вчителя.

У педагогічному словнику педагогічна творчість визначається як

“оригінальне і високоефективне вирішення вчителем навчально-виховних завдань, збагачення теорії та практики виховання і навчання” [5].

У практичних дослідженнях В. А. Роменця підкреслюється, що студентська молодь позитивно відповідає на запитання про потребу у творчій діяльності [7].

Неоднозначність визначень педагогічної творчості призводить до застосування різних підходів до розв’язання проблеми підготовки творчого вчителя.

Предметом творчості виступає сам суб’єкт діяльності, який ставить перед собою мету й добивається її здійснення. Педагогічна творчість багатоскладова, пов’язана з розв’язанням суперечностей, з наявністю об’єктивних і суб’єктивних умов.

З. Загвязинський виділяє такі своєрідні особливості педагогічної творчості:

- обмеження діяльності певним відрізком часу;
- необхідність позитивної динаміки творчого процесу;
- співтворчість вчителя з педагогічним колективом та учнями;
- обстановка публічності;
- специфічність предмету творчості [2].

На наш погляд, важливо підкреслити і такі своєрідні риси педагогічної творчості, як важкість у прогнозуванні результатів творчого процесу, багатогранність особистісних характеристик суб’єктів творчості, вплив незапланованих чинників.

Аналіз літератури дозволяє стверджувати, що в працях педагогів обґрунтована характеристика творчої особистості вчителя, визначені структурні особливості творчої педагогічної діяльності. Проте, питання підготовки такого вчителя не розв’язано повною мірою. Не всі резерви вищого навчального закладу в цьому плані вичерпані. Предметом цієї статті виступає атмосфера вищої школи як важливий фактор становлення творчої особистості вчителя. Мета статті – виявити залежність між створенням атмосфери творчого зростання студентів та успішністю навчального процесу.

До об’єктивних зовнішніх умов ефективної педагогічної творчості належить соціокультурне середовище, яке безпосередньо є і сферою творчої діяльності педагога. Воно містить як матеріальну (зовнішню) сферу, так і духовне (ідейне) середовище особистості. Розуміння соціального середовища як виховного фактора можливо лише за умови, що особистість розглядається як суб’єкт активної творчої перетворювальної діяльності. Важливу роль відіграють педагогічна позиція колективу, психологічний клімат у ньому; матеріальний, організаційний, кадровий компоненти.

Одною з основних цілей викладача є створення ситуації успіху для розвитку творчої особистості студента, усвідомлення ім своїх реальних

можливостей, виховання завзятості, наполегливості й волі в досягненні мети. Радість від успіху у вирішенні нестандартних завдань буде дорівнюватись витраченим зусиллям. Щоб ситуація успіху не сприймалася студентами штучно створеною, викладач повинен володіти широким арсеналом методів психолого-педагогічного впливу, мати високорозвинену моральну й емоційну культуру, вміння створити оптимістичний психоемоційний комфорт. А на це здатна лише творча особистість.

Якими б складними не були педагогічні умови й вимоги, творчий вчитель повинен постійно прагнути оновлення творчих сил. Безліч зовнішніх та внутрішніх факторів впливають на творче самопочуття викладача. Керування емоційним станом – складний процес. Творчого вчителя в цьому плані характеризує високий рівень загальної та комунікаційної культури, відданість професійно-етичним принципам, любов до дітей. Усе це говорить про багатство душевних якостей особистості, розвинутої інтуїції, які є джерелом натхнення. Гідно вийти з неординарної, а іноді й конфліктної ситуації допоможе самовладання, терпіння, такт, які притаманні лише високомислячій людині.

Творчий учитель повинен постійно стимулювати позитивні емоційні настанови, переборювати психологічні бар'єри для успішної співтворчості. В. Кан-Калік радить вчителям для підтримки творчого самопочуття в спілкуванні закріплювати знайдені зовнішні форми вираження свого емоційного ставлення до матеріалу, використовуючи індивідуально відібрані засоби та заходи [3].

Всебічному творчому розвитку особистості сприяє створення сприятливого морально-психологічного клімату, а саме:

- атмосфери довіри й вимогливості;
- доброзичливої ділової критики;
- відсутність тиску з боку керівництва;
- високого ступеню взаємодопомоги й відповідальності.

Психологічна атмосфера багато в чому визначається рівнем комунікаційної культури викладача. Спілкування – сфера реалізації творчого потенціалу особистості, воно стимулює творчий процес. Головна функція спілкування – впливова (крім інформаційної, перцептивної та експресивно-емоційної). Спілкування є ядром у змісті творчої професійної діяльності педагога. Та, хоча цій проблемі присвячені дослідження видатних вчених (Ш.А.Амонашвілі, В.А.Кан-Калік, А.А.Леонтьєв, В.А.Сухомлинський), в сучасній системі підготовки вчителів її значення недооцінюється. Адже рішення такої проблеми студентів педагогічних закладів, як подолання бар'єрів взаєморозуміння в спілкуванні з учнями (морального, емоційного, етичного, естетичного, інтелектуального) великою мірою залежить від розвитку комунікативної культури майбутніх вчителів.

Практично усі якості людини проявляються в його вмінні

спілкуватися. В.Кан-Калік рекомендує молодим спеціалістам, формуючи індивідуальний стиль спілкування, починати з вивчення своїх особистісних якостей, працюючи над негативними проявами [3]. Для ефективного творчого процесу в спілкуванні зі співробітниками та учнями необхідно також навчитись враховувати їх індивідуальні особливості, що можливо лише при умовах тривалої педагогічної практики.

Майбутній педагог повинен оволодіти вербальними і невербальними засобами спілкування. Вербальна техніка складається зі способів організації тексту та риторичних прийомів. Однак правильне, живе мовлення не завжди сприймається такими вимогливими слухачами, як діти. Творчий вчитель повинен досконало володіти технікою невербальною (мімікою, жестами, тоном, темпом інтонації мовлення). А це передбачає розвинені артистичні здібності (що притаманні не тільки темпераментним особам, всупереч розповсюдженій думці), здатність швидко перевтілюватися в нові образи, пристосовуватися до ситуації. При цьому спілкування повинно мати характер вільного неформального обміну переживаннями й ідеями, що можливо лише в умовах духовної спорідненості, довіри, розуміння. Дотримуючись цих принципів, молодий вчитель виробляє й удосконалює індивідуальний стиль спілкування й поведінки, спрямований на постійний творчий саморозвиток та духовний розвиток учнів. Це передбачає усвідомлений вибір, аналіз і корекцію дій, для чого необхідно неординарне мислення, здатність ставити перед собою нові цілі, завдання, мотиви та передбачати їх наслідки.

Практика підтверджує оптимістичні прогнози стосовно цілеспрямованого розвитку творчих здібностей, творчого потенціалу особистості студента. Серед основних умов формування творчої особистості майбутнього педагога можна виділити такі:

- діагностика й своєчасна корекція інтелектуальних, моральних та психічних якостей особистості;
- розвиток мотиваційної сфери особистості;
- створення позитивного емоційно-психологічного клімату в колективі;
- створення формуючого середовища, сприятливого для співтворчості викладача та студентів ("ситуація успіху", проблемне, імітаційно-ігрове навчання);
- тривала педагогічна практика;
- ознайомлення з різноманітними дидактичними системами й можливість вибору та творчого вдосконалення методик навчання й виховання;
- моделювання ситуацій і засобів спілкування для розвитку професійної спрямованості та культури життєдіяльності особистості.

Таким чином, головним завданням педагогічної науки й системи

освіти є створення якісно нового розвиваючого середовища, в якому майбутній спеціаліст мав би можливість пізнавати й розвивати свої індивідуальні здібності, формувати творчий стиль діяльності і активну професійну позицію.

Література:

1. Белкин И. Г. Ситуация успеха. Как ее создать: Книга для учителя. — М., 1991. — 176 с.
2. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. — М.: Педагогика, 1987. — 160 с.
3. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя. — М.: Просвещение, 1987. — 190 с.
4. Кичук Н. В. От творчества учителя к творчеству ученика. — Измаил, 1992. — 96 с.
5. Педагогический словарь. В 2 т. Т 2./ Гл. ред. Каиров И. А. — М.: Академия педагогических наук РСФСР, 1960. — 766 с.
6. Пехота О. М. Професійна індивідуальність майбутнього вчителя. "Педагогіка і психологія". Вісник Академії педагогічних наук України. — 1994. — №5. — с. 106.
7. Роменець В. А. Психологія творчості: Навч. посібник. — 2-ге вид., доп. — К.: Либідь, 2001.
8. Сисоева С. О. Основи педагогічної творчості вчителя: Навч. посібник. — К.: ІСДОУ. — 1994. — 112 с.
9. Смагло Н. С. Сучасні аспекти розвитку творчої особистості// Дайджест педагогічних ідей та технологій. — 2002. — №3. — с. 32-35.
10. Теория и практика личностно-ориентированного образования: Материалы "круглого стола"// Педагогика. — 1996. — №5.

Н.В. Ковальова

СТВОРЕННЯ АКТИВНО-ТВОРЧОГО КЛІМАТУ НА МЕТОДИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ ДЛЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО СТИЛЮ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА

В статті конкретизовано поняття "клімат", "активність"; дана характеристика активно-творчого клімату, раскрыто значення створення творчого клімату на методических заняттях; предложены и экспериментально проверены: процесс создания, работа и результаты творческих групп учителей.

In the article is concretized such conception "climate", "activity" and the characteristic is given for active-creative climate, the meaning of creation active-creative climate at the methodic lectures is revealed, the process of creating the work, the teacher's results of creative group auproposed and checked.

У нашому суспільстві відбуваються швидкі зміни. Перехід до ринку веде до зміни в розвитку освіти. Відповідно до Закону України "Про

загальну середню освіту” передбачені основні програми реалізуються з метою найбільш повного задоволення потреб громадян. Основне завдання - безперервне підвищення кваліфікації спеціалістів.

Світ праці став настільки рухливим, що знання, вміння і навички потребують творчої реалізації. Для цього необхідно створювати умови, які такій реалізації допомагають.

Активність у педагогічній енциклопедії визначається як найважливіша риса людини: здібність змінювати навколишню дійсність у відповідності з власними потребами, поглядами, цілями.

У “Психологічному словнику” (за редакцією А.В.Петровського) активність особистості тлумачиться як здібність людини виробляти суспільно значущі перетворення у світі на основі привласнення багатств матеріальної та духовної культури, що виявляється у творчості, вольових актах, спілкуванні [3].

Інтегральна характеристика активності особистості реалізується в активній життєвій позиції людини, виражається в її ідейній принциповості, послідовності у відстоюванні своїх поглядів, єдності слова та діла.

Активність характеризується обумовленістю вироблених дій, специфікою внутрішнього стану суб'єкта, безпосередньо у момент діяння, на відміну від реактивності, коли дії зумовлюються метою суб'єкта; надситуативністю, тобто виходом за межі вихідних цілей, у відмінності від пристосування як обмеження дій суб'єкта вузькими рамками завданого; значною стійкістю діяльності щодо прийнятої мети.

Розвиток особистості вчителя припускає максимальну реалізацію його активності, самостійності, ініціативності в педагогічному процесі. Створення для цього умов - важлива задача методичної роботи.

Активність педагога є загальною формою його існування як індивіда, умовою реалізації себе як особистості на методичних заняттях.

Дослідженням природи людської активності займаються багато наук, серед яких важливе місце належить педагогіці та психології, що вивчають джерела активності педагога, механізми її становлення, особливості прояву у різноманітних видах діяльності. Найбільш повний розвиток ця проблема отримала в методологічній теорії діяльності (Л.С.Виготський, А.М.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн), які визначили залежність суспільного і індивідуального, єдності діяльності та свідомості, формування творчої особистості [О.С.Анісімов, Е.Е.Карпова, Н.В.Кичук, Н.В.Кузьміної, Ю.Н.Кулюткін, Н.Ю.Посталюк, С.О.Сисоєва]. Спираючись на цю теоретичну основу, можна сказати, що у методичній роботі вчитель - це суб'єкт методичного навчання.

Принцип активності вчителя як особистості у методичній роботі ґрунтується на постійному внесенні нового у зміст цієї роботи.

Механізм становлення суб'єктивної активності вчителя розглядається як інтеріоризація їм соціальних впливів. Інтеріоризуючись, цей вплив стає внутрішнім, тобто суб'єктивним, особистісним новоутворенням педагога.

Активність учителя проявляється в самостійному перетворенні на основі суб'єктивного досвіду, який у кожного педагога унікальний і неповторний. Ця активність виявляється не тільки в тому, як учитель засвоїв нормативні знання, але й у тому, як він їх перетворює, як виражає своє вибіркове ставлення до них, до характеру їх використання у своїй діяльності.

Активна творча діяльність лише тоді може стати властивістю особистості вчителя, коли він постійно залучається до методичної роботи школи. А.С.Макаренко свого часу підкреслював, що "...не метод опору, не метод помірності та тиші, а організація колективу, організація вимог до людини разом з колективом сприяє активності людини" [1].

Своєчасне стимулювання та систематичний контроль за активною творчою діяльністю вчителя у методичній роботі допоможе йому погоджувати свої плани та цілі з результатами роботи колективу, висувати нові власні ідеї та завдання для досягнення кінцевого результату.

Щоб активна творча діяльність у методичній роботі не послаблювалася, її прояви повинні отримувати власну та загальну оцінку на всіх етапах здійснення справи: задум, планування, виконання. Необхідно, щоб позитивно оцінювався будь-який творчий пошук і пропозиції, спрямовані на досягнення загальної та власної педагогічної і методичної мети.

Активна творча діяльність стимулює розвиток пізнавальних процесів, творчого мислення, уяви, створює емоційно-моральний настрій учителів, що позитивно впливає на розвиток творчого стилю педагогів. Активна творча діяльність у методичній роботі є джерелом творчої фантазії учителів щодо вибору способів оптимального розв'язання педагогічної проблеми, об'єктивної самооцінки власних творчих дій під час пошуку істини. Індивідуальний підхід до кожного вчителя дозволяє перебороти формалізм і догматизм у роботі педагогів; особистісний характер методичної роботи дає можливість враховувати стаж, індивідуальні особливості, здібності та інтереси вчителя.

З огляду на це можна говорити, що активно-творчий клімат, створений методичною роботою, сприяє виробленню позитивного творчого

ставлення до особистісної професійної діяльності.

“Є підстави стверджувати, - відзначає Б.Д.Паригін, - що за своєю природою психологічний бар'єр є стійка установка чи психологічний настрій особистості, зафіксований на вже досягнутому результаті. А це гальмує подальшу мобілізацію та використання духовного потенціалу людини”. Емоційно-психологічний бар'єр, на думку Б.Д.Паригіна, містить у собі такі процеси чи навіть стан людини в цілому, що “консервують” схований емоційно-інтелектуальний потенціал її активності. При цьому шляхи подолання психологічних бар'єрів варто шукати в особливостях особистісних характеристик учителів, у їхній морально-психологічній готовності до творчого пошуку [2].

У “Психологічному словнику” клімат розглядається як якісна сторона міжособистісних стосунків, що виявляються в сукупності психологічних умов [3].

Ці умови або сприяють, або перешкоджають продуктивній колективній діяльності та всебічному розвитку особистості в групі. Без сумніву, творчий клімат сприяє творчій продуктивній спільній діяльності вчителів і творчому розвитку особистості.

Важливими ознаками творчого клімату є: довіра та висока вимогливість членів групи один до одного; доброзичливість та ділова критика; вільне висловлювання власної думки під час обмірковування питань, що стосуються всього колективу; відсутність тиску з боку керівника методичної роботи на вчителів і визнання за ними права приймати потрібне для групи рішення; достатня інформованість про завдання та стан справ під час виконання; задоволеність належністю саме до цього колективу; високий ступінь емоційної включеності та взаємодопомоги у ситуаціях, що викликають стан фрустрації в будь-якого вчителя, прийняття на себе відповідальності за стан справ у колективі кожним учителем.

У дослідженні академіка Р.Х.Шакурова стверджується, що серед регулюючих мотивів, які суттєво впливають на формування творчого стилю, є бажання викликати доброзичливе ставлення колег і керівництва, стати престижним. Тому творча атмосфера в педагогічному колективі має бути стимулюючою [4].

Культурне та творче середовище, створене методичною роботою у школі, моделює світ людських стосунків, забезпечує творчий клімат і психологічний комфорт, духовно-моральне благополуччя і сприяє досягненню успіхів у педагогічній діяльності. Без сумніву, перебування в такому середовищі забезпечує педагогу не тільки комфортність, психологічну захищеність, але й умови для творчості.

Створення активно-творчого клімату на методичних заняттях робить основними процесами методичну підтримку творчої індивідуальності кожного вчителя відповідно до третього етапу розвитку творчого стилю діяльності педагога, на якому відбувається індивідуальна, самостійна робота педагога.

Для надання творчої атмосфери методичній роботі організуються творчі групи вчителів за дисциплінами. Усі групи працювали над єдиною темою "Творча діяльність учителя на уроці", але кожна окремо опрацьовувала позитивний вплив такої роботи за обраною дисципліною, стан розробки проблеми на сучасну пору, проводили бесіди, спостереження і анкетування з учнями.

Під час педагогічної ради або інших організаційно-методичних заходів такі групи організують дискусії, висвітлюють питання у формі творчого звіту і виступу, готують рекомендації з проблеми. Учасникам цих груп пропонуються завдання, розробка проблемних питань, пошук нестандартних підходів до їх розв'язання. Результатами роботи творчих груп є створена стінка "Досвід наших учителів-новаторів початкових класів", у якій пропонувалися методичні нововведення: розробки уроків, приклади розв'язання цікавих педагогічних ситуацій, а також творчі звіти тощо.

Розвитку творчого стилю діяльності вчителя сприяє морально-психологічна атмосфера, інноваційні зміни, що відбуваються як у методичній роботі, так і у педагогічній діяльності. Головними принципами оновлення методичної роботи в школі є творче середовище, в якому моделюється світ людських стосунків, забезпечується творчий клімат і психологічний комфорт, духовно-моральне благополуччя, що сприяє досягненню успіхів у педагогічній діяльності. Безперечно, що перебування в такому середовищі забезпечить педагогу не тільки комфортність, психологічну захищеність, але й умови для творчості.

Для творчої активності під час методичної роботи кожному вчителю пропонувалися конкретні завдання для розробки певної теми. З цією метою колективну тему: "Індивідуально-диференційований підхід у навчанні" ми поділили на підтеми: "Використання наочності у індивідуальному підході в 1 класі", "Індивідуальний підхід під час перевірки домашнього завдання в 2 класі", "Варіативні завдання для сильних учнів у 3 класі", враховуючи бажання, інтереси і досвід методичної роботи вчителів.

Для створення належної атмосфери для творчої діяльності вчителів можна надати їм можливість працювати над пропонованою

темою семестр, використовуючи напрацьований матеріал у своїй роботі. Успіх такої роботи визначається нестандартністю рішення навчально-виховних задач; спрямованістю на формування творчої особистості учнів; поглибленим індивідуальним підходом до навчально-виховного процесу; діагностичним підходом до практичної діяльності; необхідністю пошуку нових технологій і методик навчально-виховного процесу та оволодіння ними. Порівнюючи рівні прояву творчого стилю діяльності педагогів на уроці (мал.1), ми засвідчили факт зростання від низького до достатнього і високого творчого стилю діяльності педагога: спочатку він становив 12%, а після створення творчих груп - 52%; достатній рівень - з 22% зріс до 30%; низький рівень з 66% знизився до 28%.



Мал.1 Рівень прояву показників творчого стилю діяльності в процесі проведення уроку

□ - до створення творчих груп

■ - після створення творчих груп

Створення творчих груп сприяло тому, що педагоги перетворювалися з об'єкта на суб'єкт методичної роботи. Активна позиція в методичній роботі стимулювала прагнення педагогів до активної участі в методичній роботі.

Результати свідчать про те, що:

- вчителі допомагають один одному у творчому підході до вирішення навчально-виховних проблем;
- вони проявляють ініціативу в методичній роботі.

Створення активно-творчого клімату на методичних заняттях допомагає вчителю початкових класів спрямувати свої зусилля на розвиток творчого стилю діяльності.

У подальшому перевіримо вплив стажу, віку вчителів на ефективність роботи творчих груп.

Література:

1. Макаренко А.С. Сочинения. В 4 т. Т.4. - М.: Правда, 1987. - 490с.
2. Парыгин Б.Д. Научно-техническая революция. Социально-психологические проблемы. - М.: Политиздат, 1978. - 329с.
3. Психология: словарь / Под ред. Петровского А.В. - М.: Политиздат, 1990. - 494с.
4. Шакуров Р.Х. Мотивы и стимулы педагогического труда: ориентация на личность // Специалист. - 1994. - №2. - С.35-37.

Н.В. Жилева

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

У статті розглядаються деякі аспекти ролі і місця засобів навчання в рамках їх комплексного використання у вищій технічній школі. Проводиться термінологічний огляд і порівняльна класифікація засобів навчання, запропонована їх класифікація з урахуванням ергономічних і технічних властивостей. Наведені результати експертного опитування, що з'ясовує пріоритети у виборі засобів навчання на різних етапах заняття.

In article some aspects of a role and a place of means of training are considered in the them of their complex use at the high technical school. The terminological review and comparative classification of means of training and their offered classification by ergonomic and technical properties. Results of expert interrogation which finds out priorities in a choice of means training at different stages of lesson are given.

Не так важно, "чему учить", как важно, "как учить". Макс Планк

Национальная доктрина развития образования Украины в XXI веке определила приоритеты государственной политики в сфере обучения, в частности разработку и внедрение информационных технологий, создание индустрии учебных средств. Представляет интерес рассмотрение в этом контексте некоторые аспекты роли и места средств обучения (СО) в практике обучения студентов высшей технической школы. Проведенный нами ретроспективный анализ состояния СО выявил, что данное понятие по-прежнему имеет различную трактовку, как например: "материальные носители содержания обучения (её перцептивная и перцептивно-логическая информация)" [4]; "дидактические материалы, обладающие свойствами, обеспечивающими решение определенных задач обучения" [5]; "полный арсенал средств, которыми может располагать преподаватель,

осуществляя процесс обучения" [1]; "составная часть материально-технического оснащения учебного заведения, представляющая собой совокупность предметов, которые заключают в себя учебную информацию для формирования у учащихся знаний, умений и навыков" [4].

На наш взгляд, наиболее "емкое" определение средств обучения дано в работе Шаповаленко С.Г. и Назаровой Т.С., где под СО понимаются материальные источники, отличающиеся информативной функцией и функцией управления познавательной деятельностью обучаемых [3].

Вместе с тем, вышеперечисленное многообразие формулировок СО требует дальнейшего более четкого их соотнесения по определенным базовым основаниям, т.е. представление их в виде классификации. В научной литературе используются различные принципы классификации средств обучения: инженерный, психофизиологический, эргономический, педагогический и др. В работе [4] проводится классификация СО по педагогическому основанию с учетом их функционального назначения. На наш взгляд, такая классификация несколько громоздка и в определенной степени условна. Кроме того, приведенное понятие "законченного учебно-познавательного акта" не раскрывается. Целесообразной, с нашей точки зрения, является более корректная формулировка: вместо "передать знания" - "передать информацию".

Классификация СО по поставленной дидактической задаче и способу ее реализации [3] хотя частично и дифференцирована, однако в ней прослеживается некоторая условность. Так, СО, дающие объемное представление об объектах относятся и к натуральным пособиям искусственного происхождения и к изобразительным пособиям.

Интересна с точки зрения классификации СО с учетом закономерностей учебного процесса в техническом вузе [1].

В последнее время, в научных публикациях [1,3,6] кроме проблемы непосредственной классификации СО затрагивается проблема их комплексного применения. При этом важным является процессуально-теоретическая сторона, связанная с необходимостью учета классификации СО и их соотнесения с конкретными условиями организации процесса обучения.

Все вышесказанное предопределило направление нашего исследования, связанного, прежде всего, с выбором наиболее эффективных подходов к оценке и использованию ТСО в вузе.

Рассмотрим в качестве примера таблицу, где приведена классификация СО с учетом их эргономических и технических свойств.

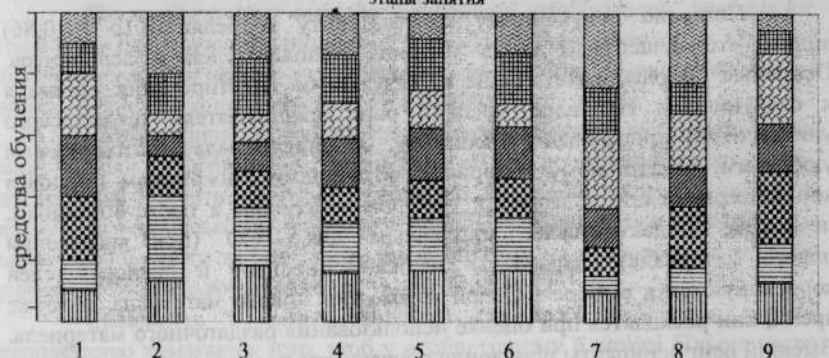
Классификация СО с учетом их эргономических и технических свойств

Классы СО	СО		Эргономические свойства	Технические свойства		
				Затемнение	Канал восприятия	
					Зрительный	Слуховой
Учебно-наглядные пособия	Натуральные пособия	Природные и объемные искусственные	Способствуют созданию адекватного образа предмета	Громоздки, Неудобны в хранении	+	+
	Изобразительные	Плакаты, рисунки, фотографии	Выразительны	Носители информации недолговечны	+	
	Знаковые символические	Чертежи, схемы, формулы, графики, диаграммы	Большая информационная емкость			
Вербальные	Учебники, учебно-методическая литература, инструкции		Линейная подача материала Привычнысь использования	Наиболее доступны		
	Дидактические материалы	Карточки с заданиями, ситуационными задачами, т.д., раздаточный материал	Способствуют индивидуализации в обучении	Носители информации недолговечны	+	
Слеп. оборудование	Доска, Мел.		Способствуют ведению конспекта	Не требуют навыков работы	+	

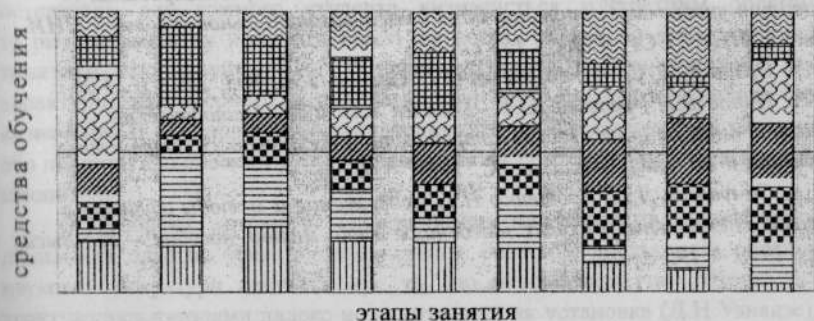
ТСО	Эпипроекторы		громоздки, тяжелы, не требуют спец. подготов. материала для демонстрации	Полное	+		
	Диапроекторы		Легки в использовании, Носители компактны	Частичное	+		
	Графопроекторы (кодоскопы)		Легки в эксплуатации. В современ. исполнении компактны	Частичное	+		
	TV		Жесткие эргономич. требования	Громоздкие, дорогостоящ. сложн. в экспл. для фронтальн. работы треб. несколько TV	полное	+	+
	Кинопроекторы			Громоздкие, дорогостоящ. сложн. в экспл. треб. навыки работы. Трудоем изгот. фильмов	полное	+	+
	Видеотехника		Малая разрешающ. способность экрана	Доступна. Совместима. Использован. "СТОП-кадра"	полное	+	+
	Техника звукозаписи			Не требует навыков раб. Возм. использ. цифровой техники и лазерных дисков			+
	Компьютерные технологии		Разветвленная подача материала, мульти системность	Дорогостоящие, требуют навыков работы	частичное	+	+

Выяснение приоритетов при отборе СО для проведения различных видов занятий в техническом университете выполнялось с помощью экспертного опроса преподавателей и аспирантов. Для наглядности результаты опроса представлены в виде диаграмм на рисунке 1. Верхняя диаграмма - отражает результаты опроса преподавателей, нижняя - аспирантов.

РИСУНОК 1 - ДИАГРАММА 1 "РАНЖИРОВАНИЕ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ПО ЭТАПАМ ЗАНЯТИЯ"



<ul style="list-style-type: none"> ▣ учебники, учебные пособия ▣ сборники задач и упражнений, методические указания ▣ муляжи, макеты, модели, натуральные объекты ▣ плакаты, таблицы, графики, диаграммы, картины, эскизы, рисунки ▣ диа-, кино-, видеофильмы, пленки с накладными проекциями, слайды ▣ сценарии деловых игр, ситуационные задачи, индивидуальные проверочные опросники, раздаточный материал ▣ обучающие программы (включая компьютерные) 	<p style="text-align: center;">Этапы занятия</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Актуализация опорных знаний 2. Изложение нового материала 3. Постановка проблемы 4. Выдвижение гипотезы 5. Поиск решения проблемы 6. Проверка правильности гипотезы 7. Контроль деятельности студентов 8. Организация практ. деятельности 9. Организация самост. деятельности
---	--



После ранжирования средств обучения по предложенным факторам (этапам занятий) находились коэффициенты корреляции рангов преподавателей и аспирантов по следующей формуле [2].

$$\rho = 1 - \frac{6 \sum_{i=1}^n d^2}{n^3 - n}$$

где d_i - разность рангов соответствующих элементов динамических рядов, n - число факторов.

Согласно полученному коэффициенту корреляции ($\rho = 0,86$) видно, что существует связь мнений преподавателей и аспирантов. Основные выводы, вытекающие из результатов анкетирования, сводятся к следующему. Наиболее высокий ранг преподаватели технического университета присваивают учебникам, сборникам задач, методическим указаниям, раздаточному материалу, обучающим программам (включая компьютерные) при повторении учебного материала, а также объемным, печатным, дидактическим материалам для ТСО (при изложении нового материала). Результаты опроса аспирантов и преподавателей коррелируются в выборе СО при изложении нового материала, в то же время, они расходятся при оценке использования раздаточного материала. Высший ранг аспиранты присвоили обучающим программам.

В заключение заметим, что предложенная методика и подходы к выбору СО не являются исчерпывающими и могут быть использованы далее в качестве определения новых тенденции по вопросам использования СО в учебном процессе технических университетов.

Литература:

1. Денисов А.Е., Казанский В.М. Дидактические принципы применения средств обучения. - К.: Вища школа. Изд-во при Киев. ун-те, 1982. - 52 с.
2. Кендалл М.Г. Ранговая корреляция. - М.: Наука, 1975. - 273 с.
3. Методология теоретико-экспериментального прогнозирования развития учебно-материальной базы общеобразовательной школы. - НИИ СбиУК АПН СССР, 1990. - 153 с.
4. Орлов В.И. Средства обучения // Специалист, №3, 2002. - 23-26 с.
5. Попов В.Н., Гвоздев Ю.В., Ковалев А.И. и др. Методические рекомендации по определению потребности в технических устройствах обучения и их классификации. К., 1979. - 50 с.
6. Семушина Л.Г., Ярошенко Н.Г. Содержание и методы обучения в средних специальных учебных заведениях: Учеб.-метод. пособие. - М.: Высш. шк., 1990. - 192 с.: ил.

Л.С. Коржова

ПРО СТУПІНЬ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ З ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕМАТИКИ

В статті аналізується стан готовності студентів вищої школи к проведенню педагогічних досліджень, обґрунтовуються причини низького її рівня і необхідність конкретних заходів по забезпеченню динаміки цього складного особистісного формування в

позитивную сторону.

The readiness state of higher educational establishments' students for conducting pedagogical investigations is analyzed; the reasons of its low level and the necessity of definite measures to provide positive dynamic development of this complex personal formation are grounded in this article.

На сьогоднішні можна говорити про неповне використання резервів вищої школи у підготовці майбутніх педагогів до проведення педагогічних досліджень. Недостатній рівень готовності до творчої діяльності пояснює наявність у вузівському процесі протиріччя між вимогами особистісно-орієнтованої освіти та реальними професійними можливостями студентів у сфері дослідницької діяльності.

Складність і багатоплановість сучасної вчительської праці наполегливо вимагають того, щоб у особистісному її вимірі більше уваги приділялося створенню умов для індивідуального розвитку, формуванню професійної компетентності, прояву творчого потенціалу кожного студента, який обрав фах педагога.

Оскільки в динаміці соціальних змін перше місце займає здатність спеціаліста нестандартно вирішувати професійні завдання, формування „творчості”, готовності до дослідницької діяльності стає зобов'язаною необхідністю.

Вдале вирішення завдань із підготовки випускників до творчої праці, що стоять перед вищою школою, поєднано з діагностикою рівня готовності студентів до дослідної роботи. Ми виходили з того, що реалізація наукового потенціалу для кожного студента визначається конкретним обсягом та рівнем розвитку його готовності до дослідної роботи з педагогічної тематики. Формування цього складного особистісного утворення як характеристики творчого потенціалу особистості вчителя неможливе без визначення її вихідного стану, виявлення підстав, що пояснюють низький або недостатньо високий рівень її наявності в студентів вищої педагогічної школи.

Проблема готовності до різноманітних аспектів педагогічної діяльності завжди була в центрі уваги багатьох дослідників. Аналіз наукової літератури свідчить про те, що власне поняття „готовність” трактувалось авторами далеко не однозначно, як установка (Д.Н.Узнадзе), сукупність здібностей (Б.Г.Ананьєв, С.Л.Рубинштейн), інтегральна якість (В.І.Боднар, К.К. Платонов, О.Г.Мороз), складне особистісне утворення (Л.В.Кондрашова), синтез властивостей особистості, зумовлений стійкими особливостями людини (Л.М.Карамушка, Л.А.Машкіна, П.О.Рудик, Р.П.Сеульський, Г.М.Хромова).

Але всі автори однакові в тому, що творчість вчителя може проявлятися в різноманітних сферах діяльності, усі її види передбачають наявність дослідницького підходу до особистості, певного рівня готовності

до нестандартного вирішення професійних завдань.

Об'єктом нашої уваги виступає готовність студентів до проведення дослідження з педагогічної тематики, предметом – рівні її сформованості.

Під готовністю студентів до проведення педагогічних досліджень ми розуміємо динамічне, структурно-рівнєве, інтегроване особистісне утворення, яке містить стійке прагнення до науково-дослідної роботи, наявність спеціальних знань і вмінь, що забезпечують високу ефективність організації педагогічного наукового пошуку. Процес формування готовності визначається як система послідовних педагогічних впливів на мотиваційно-вольову, інтелектуально-змістову і процесуально-діяльнісну сфери студента, спрямованих на розвиток його наукового потенціалу.

Мета даної статті полягає в детальному аналізі стану готовності студентів педагогічних університетів до дослідницької діяльності з педагогічних проблем, виявленні підстав низького рівня сформованості цього складного особистісного утворення, яке виступає показником професіоналізму сучасного вчителя, та обґрунтуванні умов, що сприяють їх усуненню й забезпеченню динаміки рівня готовності в позитивному напрямку.

Для досягнення поставленої мети ми спробували визначити головні показники цього особистісного утворення. Аналіз наукової літератури дозволяє говорити про наявність різноманітних підходів до визначення переліку показників та критеріїв готовності до дослідної роботи.

У працях О.А. Абдулліної, В.І. Андрєєва, К.М. Петровської, Л.М. Попова, В.О. Сластьоніна серед критеріїв готовності до педагогічної діяльності називаються: творчі задатки, знання, уміння й навички; наявність потреб у дослідницькій діяльності, що проявляється в мотивах, спонуканнях, інтересах; діяльність за ступенем самостійності, інтенсивності, продуктивності, організаційності.

Дійсно, можливо володіти необхідними здібностями, перетворювальними знаннями й уміннями, але ніколи ними не користуватись за відсутності бажання й потреби в цьому. Професійний потенціал реалізується в залежності від характеру діяльності суб'єкта, його цільових установок, а також впливу комплексу факторів і ступеня розвиненості його вдосконалюючих можливостей.

Відомо, що в будь-якій діяльності необхідний своєрідний погляд на власні думки, ідеї й результати їх реалізації. У психології це трактується як рефлексія. Йдеться про принцип людського мислення, що спрямовує його на осмислення й усвідомлення особистісних форм і передумов, на критичний аналіз самого знання, його змісту і методів пізнання (5, 579), в тому числі і самопізнання особистості. У нашому випадку мається на увазі оцінка особистої діяльності в рамках виконання конкретної теми або наукової проблеми.

С.І. Архангельский, Б.Г. Апаньєв, А. Маслоу, К.К. Платонов, С.Л. Рубінштейн, О.К. Тихомиров серед показників готовності вирізняють потребу у дослідницькій діяльності. Потребу вони розглядають як фундаментальну якість особистості, яка визначає її активність, спрямованість, ставлення до дійсності, до роботи.

К.А. Абульханова-Славська, Л.І. Божович, Б.М. Тешлов, Г.І. Щукіна доповнюють перелік показників готовності до професійної діяльності мотивом. Доцільно, на наш погляд, усі мотиви поділити на зовнішні, які лежать поза дослідницькою діяльністю (оцінка, осмислення обов'язку, бажання уникати неприємностей), і внутрішні мотиви, що виникають в процесі дослідницької діяльності (задоволення від процесу вирішення, інтерес до змісту предмета, потяг долати труднощі, престиж). Крім того, ми враховуємо те, що в умовах особистісно-орієнтованої освіти особливої уваги набуває процес формування особистості самого студента як майбутнього професіонала. Стимулом тут виступають внутрішні переживання, цілі, інтереси, потреби студента, які слугують збудниками до наукової роботи як однієї з умов професійного становлення, де дослідницька діяльність є засобом самореалізації і саморозвитку майбутнього вчителя.

Важливою характеристикою готовності студентів до наукової роботи І.П. Раченко вважав дослідницькі вміння, які визначаються мірою ускладнення творчого процесу, – це професійне становлення, стихійне самовдосконалення, планомірна раціоналізація, оптимізація процесу і результатів праці, рівень наукової організації або дослідницький рівень (4).

Л.С.Виготський, В.О.Сухомлинський, К.Д.Ушинський зазначали, що однією з найважливіших особистісних і професійних рис учителя є прагнення до самовдосконалення, самореалізації свого “Я” в творчій педагогічній діяльності.

У межах нашого дослідження до складу головних показників готовності студентів до дослідницької діяльності віднесені: потреби в дослідницькій діяльності, дослідницькі знання й уміння, пізнавальний інтерес, творча активність та продуктивність педагогічного дослідження.

Одним із найважливіших показників готовності виступають мотиви й потреби, що характеризують ставлення студентів до науково-дослідної роботи. Враховуючи вищезазначене, визначення домінуючих мотивів участі студентів педагогічних ВНЗ у виконанні науково-дослідної діяльності здійснювалось шляхом опитування 150 студентів 1-5^х курсів. На підставі отриманих даних був складений перелік мотивів, які найчастіше зустрічаються, з наступним їх ранжуванням за ступенем важливості. Опрацювання й аналіз отриманих результатів, а також матеріалів анкетування показали, що зовнішні мотиви, як правило, переважають на 1-3^х курсах навчання, а на 4-5^х домінують внутрішні мотиви (див. табл. 1).

Внутрішні мотиви визначають особистісне, емоційне переживання

пізнавальної потреби студентів. Вони, перш за все, лежать в основі пізнавального інтересу особистості, який, як уже наголошувалось, може бути сформований на різних рівнях. Вищий рівень пізнавального інтересу дає змогу говорити про наявність пізнавальної потреби. Студенти з низьким рівнем пізнавального інтересу виказують увагу до конкретних фактів і знань, віддають перевагу діям за зразком, не вникають у суть явищ і процесів.

Для середнього рівня характерна наявність пізнавального інтересу до встановлення причинно-наслідкового зв'язку, залежності, бажання самостійно встановити їх, прагнення до накопичення інформаційного багажу. Йде активне засвоєння дослідницьких умінь, ознайомлення з серйозними педагогічними проблемами, потяг до самостійної творчої діяльності.

Стисло кажучи, низький рівень розвитку пізнавального інтересу ґрунтується на емоційній, нестійкій увазі до предмету діяльності; для середнього характерна наявність інтересу до явища, яке має значення для студента; на вищому – зацікавленість породжує особистісне позитивне відношення, отримує сенс.

Таблиця 1

Домінування мотивів участі студентів у дослідницькій діяльності¹

Домінування мотивів	Зовнішні мотиви (%)	Внутрішні мотиви (%)	Немає вираженого домінування (%)
Етапи підготовки			
Інформаційно-дослідницький	70	10	20
Організаційно-дослідницький	45	28	27
Науково-дослідницький	33	50	17

Отже, одним з головних критеріїв рівня підготовки до проведення педагогічних досліджень у майбутній діяльності є сформованість пізнавального інтересу студентів до дослідної роботи.

У структурі формування професіонала одним з провідних критеріїв є знання. При цьому ступінь професійної невдоволеності в значній мірі залежить від рівня дослідницьких знань учителя, пошуку істини, оволодіння новими знаннями.

На жаль, оволодіння методологією і методикою наукового пізнання в практиці роботи багатьох педагогічних ВНЗ не визначена як окремий предмет. Освоєння її здійснюється несистемно, епізодично і, як правило,

¹ Таблиця розрахована на підставі матеріалів опитування студентів Криворізького та Херсонського державних педагогічних університетів.

в процесі вивчення окремих дисциплін. Багато студентів намагаються самостійно систематизувати отримані ними знання, використати їх у процесі підготовки доповіді, реферату, курсової або дипломної роботи. З метою виявлення обсягу знань студентів, про категоріальний апарат, процес і компоненти наукового дослідження було опитано 368 студентів. З них 146 – студенти 1-2^х, 142 – 3^х та 80 – 5^х курсів.

Обробка й аналіз отриманих результатів дають змогу стверджувати, що студенти 1-2^х курсів у своїй більшості не володіють методиками пошуку й обробки наукової інформації, не орієнтуються в структурі та змісті наукових робіт. Студенти 3-4^х курсів не спроможні повною мірою реалізувати методи та прийоми дослідницького характеру, в них “кульгає” логіка викладення наукових результатів. Навіть студенти-випускники відчувають дефіцит знань методологічного характеру, мають проблеми з виконанням дипломних проєктів та літературним їх оформленням.

Отже, наявність недостатнього обсягу дослідницьких знань у частини випускників є підставою того, що молоді педагоги часто не в змозі проаналізувати інформацію, виконати на її основі нові побудови, встановити логічний зв'язок знань у залежності від поставленої мети, представити їх у вигляді системи, розібратися в структурі і змісті інноваційних технологій та педагогічних теорій.

Використовуючи вищезазначені показники в результаті вивчення відповідних літературних джерел, ми отримали такі результати щодо рівнів сформованості дослідницьких знань студентів:

- на низькому рівні студент не володіє знаннями про прийоми пошуку та обробки наукової інформації, про основи наукових досліджень, структуру та зміст наукових робіт;
- на середньому – студент спроможний здійснити пошук необхідної інформації, однак не володіє достатніми знаннями, які стосуються обробки та фіксації матеріалу, має фрагментарні відомості про методологію наукових досліджень, може виділити структуру та визначити зміст деяких видів наукових робіт;
- на високому рівні в студента не виникає ускладнень під час пошуку необхідної інформації та її обробки. Наукові роботи виконуються на необхідному теоретичному рівні у відповідності з вимогами до таких наукових досліджень.

Зі сказаного логічно випливає, що знання методології та методики педагогічного дослідження, іншими словами, – оволодіння дослідницькими знаннями – треба вважати одним з необхідних компонентів та критеріїв підготовленості майбутнього вчителя до професійної творчої діяльності.

Зрозуміло, що засвоєні теоретичні знання без уміння їх практичного

застосування не стали досягненням особистості. Одержані матеріали аналізу рівнів сформованості дослідницьких умінь, які визначались нами на кожному етапі професійної підготовки майбутніх учителів за допомогою анкетного опитування і тестування, знайшли відображення в таблиці 2.

Аналіз отриманих результатів, їх розподіл за сформованістю дослідницьких умінь свідчать про те, що більшість студентів на першому етапі мають низький (60,1%) і середній (29,4%) рівні. На другому етапі ці показники значно відрізняються: 39,1% – нижчий рівень, 30,85% – середній і 30,1% – вищий. Для третього – науково-дослідницького етапу – характерним є те, що всупереч очікуваному, питома вага студентів на всіх рівнях фактично залишається незмінною.

Виявлено, що студенти з низьким рівнем сформованості умінь стикаються зі значними труднощами під час організації й здійснення досліджень, пошуку необхідного інформаційного забезпечення; з'являються проблеми з оформленням матеріалів досліджень. Студентам середнього рівня сформованості дослідницьких умінь притаманні деякі труднощі під час організації і виконання інтелектуальних операцій; вони вміють планувати дослідницьку діяльність, вільно визначають спосіб досягнення поставлених цілей дослідження. При високому рівні дослідницьких умінь студенти практично не зустрічаються ні з якими труднощами в процесі виконання науково-дослідної роботи.

Таблиця 2

Розподіл студентів за рівнями сформованості професійно-дослідницьких умінь

Рівні сформованості	Низький		Середній		Високий		Кількість опитаних студентів	
	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
Інформаційно-дослідницький	92	60,1	45	29,4	16	10,5	153	41,1
Організаційно-дослідницький	52	39,1	41	30,8	40	30,1	133	35,6
Науково-дослідницький	31	35,6	28	32,2	28	32,2	87	23,3

Необхідно наголосити, що, на жаль, рівень сформованості дослідницьких умінь у випускників педагогічних університетів в цілому недостатній, що, безумовно, негативно впливає на рівень їхньої готовності до проведення педагогічних досліджень.

Отримані результати показали, що система професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів не орієнтована на підготовку його до науково-дослідної роботи. Усталена практика вищої школи зберігає орієнтацію на знання, асоціативну парадигму навчання, спрямовану на формування "середнього", "безособистісного" педагога, здатного лише до репродуктивної діяльності. Це є однією з підстав протиріч між вимогами, що ставляться до особистості та діяльності вчителя, і рівнем готовності випускників педагогічного ВНЗ до виконання своїх професійних функцій; типовою системою підготовки вчителів і індивідуально-творчим характером професійної педагогічної діяльності; неповторністю потенційних можливостей кожної особистості і серійним функціональним підходом до її розвитку і становленню, не орієнтованим на самостійну пошукову роботу; сучасним науковим особистісно-діяльнісним підходом до формування навичок самореалізації й самовдосконалення особистості і реальним станом їх здійснення в процесі підготовки майбутніх учителів.

Крім того, накопиченню досвіду дослідної роботи перешкоджає недостатня інформованість студентів про організацію і зміст НДР у педагогічному ВНЗ, незначний обсяг знань теорії методології наукових досліджень; низький рівень дослідницьких умінь і слабка наступність видів наукових досліджень; відсутність системи ефективних засобів заохочення студентів до пошукової діяльності.

Перевага низького рівня готовності студентів до дослідної роботи з педагогічної тематики актуалізує необхідність конкретних заходів щодо формування особистості інноваційного типу в процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів. Одним з важливих завдань стає вирішення питання про засоби формування внутрішньої мотивації, тобто переведення зовнішньої необхідності пошуку невідомого у внутрішню потребу, що є можливим, якщо педагогічна проблема, яку розв'язує студент, є для нього суб'єктивно цікавою й практично корисною.

Під час організації дослідної роботи важливими є особистісні досягнення, що потребують розширення сфер навчально-дослідницької діяльності з метою розвитку в майбутніх педагогів здатності бачити проблему, моделювати педагогічний експеримент, знаходити альтернативні засоби розв'язання дослідницької ситуації. Усе це дозволить студентам оволодіти методами наукового пізнання, сформувати риси творчої особистості, придбати навички наукової роботи, усвідомити творчу природу педагогічної праці.

Необхідно забезпечити інтеграцію навчальної та науково-дослідницької діяльності. Результативність цієї інтеграції можлива за таких умов:

- створення атмосфери пошуку, творчості, що орієнтує студентів на нестандартне розв'язання педагогічних проблем;
- розвиток настанови на творчу педагогічну працю, перетворення узагальненого досвіду на внутрішній мотив, що спонукає студента до науково-дослідної роботи;
- організація дослідницької діяльності з педагогічної проблематики та залучення майбутніх педагогів до її різноманітних сфер;
- підтримка та стимулювання творчості, значущих ініціатив студентів;
- рефлексивність, що забезпечує результативність пошукової діяльності;
- осмислення, узагальнення та розповсюдження результатів особистої наукової діяльності та передового педагогічного досвіду інших.

Таким чином, аналіз стану проблеми в практиці вищої школи підтвердив необхідність практичних заходів щодо формування готовності майбутніх педагогів до проведення досліджень з педагогічної проблематики, забезпечення стійкої динаміки від низького до достатнього й високого рівнів цього складного особистісного утворення, без сформованості якого творча педагогічна праця є неможливою.

Література:

1. Боднар В.І. Дидактичне забезпечення управління процесом навчання// *Освіта і управління*. – 1997. - № 2.
2. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. *Педагогическое творчество*. – М.: Педагогика, 1990.
3. Мороз О.Г., Слатьонін В.О., Філіпченко Н.І. *Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація*. – К.: Освіта, 1997.
4. Раченко И.П. *Нот учителя*. – М.: Просвещение, 1982.
5. *Философский энциклопедический словарь*. – М.: Советская энциклопедия, 1983.

(Footnotes)

Т.О.Дороніна

ФОРМУВАННЯ СУСПІЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ ТА ГЕНДЕРНА ОСВІТА У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Одне з головних завдань вітчизняної системи освіти - відповідне до нових суспільних потреб реформування вищої школи, яке відбувається в декількох загальних напрямках: рішучі структурні зміни, пошук більш

ефективних методів викладання, перегляд змістової сторони навчальних дисциплін за рахунок збагачення надбаннями сучасної науки. Вчитель, якого сьогодні готує вища школа, повинен не тільки володіти певними професійними навичками та вміннями і добре знати досвід попередників, але й добре розумітися у провідних напрямках розвитку наукової думки, бути людиною здатною до творчого пошуку, тобто вільною від будь-яких (у тому числі і гендерних!) стереотипів.

Процеси державотворення, демократизації та гуманізації суспільства роблять нагальними для країни і питання статевої різності. Україна ратифікувала міжнародні документи щодо прав та свобод особистості, Верховна Рада України 12 липня 1995 року прийняла постанову "Про рекомендації учасників парламентських слухань щодо реалізації в Україні Конвенції ООН "Про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок". У ній зокрема йдеться про державне зобов'язання залучати жінок до усіх сфер суспільно-політичного життя без будь-яких обмежень. Сам факт цього підпису, на думку науковців, "означає, що Україна визнає факт гендерної асиметрії в українському суспільстві і бере на себе відповідні зобов'язання з її ліквідації" [1, 3]. Один з напрямків на цьому шляху - освітній.

1. "Гендер - понятием гендер современная социальная наука обозначает совокупность социальных и культурных норм, которые общество предписывает выполнять людям в зависимости от их биологического пола.<...>Гендер создается обществом как социальная модель женщины и мужчин, определяющая их положение и роль в обществе и его институтах (семье, политической структуре, экономике, культуре и образовании, и др.)." [Воронина О.А. Гендер// Словарь гендерных терминов.- М.: Информация- XXI век, 2002.- С. 24.]

"Гендерные стереотипы - сформировавшиеся в культуре обобщенные представления (убеждения) о том, как действительно ведут себя мужчины и женщины" [Коноплева Н.А. Гендерные стереотипы// Там же.- С. 31.]

У "Пекінській платформі дій"¹ (1995 р., ратифікованій Україною) говориться: "Навчальні програми і матеріали багато в чому мають, як і раніше, тенденційний у гендерному відношенні характер і рідко враховують конкретні потреби дівчат та жінок. Це призводить до закріплення традиційних функцій жінок та чоловіків і обмеження можливостей жінок у саморозвитку як повноправних і рівних партнерів у суспільстві. Нерозуміння гендерних питань працівниками сфери освіти всіх рівнів поглиблює наявну нерівність між чоловіками та жінками, посилюючи

1. "Пекінська платформа дій" - постановчий документ Четвертої Всесвітньої конференції зі становища жінок, яка відбулася у Пекіні 4 - 15

вересня 1995 р. У ній виділені 12 найважливіших проблемних аспектів, які потребують особливої уваги суспільства, серед яких на другому місці (після "жінки та злиденність") - "освіта та професійна підготовка жінок".

дискримінаційні тенденції і принижуючі почуття власної гідності дівчат" [2]. Тому науковці та працівники освітніх закладів України за підтримкою ПРООН ("Сприяння гендерній рівності", Програма "Гендерна освіта в Україні") вже почали роботу з цього напрямку.

Серед наукових праць, де доводиться доцільність та обов'язковість розгляду гендерних питань у освітній структурі (середній та вищій, переважно гуманітарного профілю), назвемо роботи Є.Бубнової, І.Кльоциної, І.Костикової, І.Фрумїна, Г.Бреслава, Б.Хасан, І.Жеребкиної, О.Луценко, В.Суковатої, Н.Кутової та ін¹. Зазначимо, що в дослідженнях переважної частини науковців проблеми ставляться чи занадто широко, у соціально-політичному чи філософському планах, чи більш вузько, тобто в межах певного фаху².

1. Бубнова Е., Кингкейд В. Гендерные аспекты трансформации образования в СССР и США // Гендерные аспекты социальной трансформации.-М., 1996; Клецина И. Гендерный подход в системе психологического образования // Гендерные исследования: феминистская методология в социальных науках. - Харьков: ХЦГИ, 1998; Костикова И.В. Гендерные исследования и образование в МГУ им. М.В.Ломоносова // Женщины России на рубеже XX-XXI веков.- Иваново, 1998; Фрумин И.Д. Вызов критической педагогики // Вопр. философии.- 1998.- № 12; Фрумин И.Д. Тоска по пониманию или постмодернистский анализ современного образования // Вопр. методологии.- 1997.- № 3/4; Бреслав Г.М., Хасан Б.И. Пол и образование. - Красноярск, 1995; Бреслав Г., Хасан Б. Половые различия и современное школьное образование // Вопр. психологии. 1990.- № 3; Луценко Е. Значение гендерного образования и педагогики: опыт и перспектива научного поиска // Женщина.Образование. Демократия.- Мн.; Центр. генд.иссл. ЭНВИЛА,1999; Суковатая В. Гендерные курсы в структуре современного образования // Женщина.Образование. Демократия.- Мн., 1999; Штылева Л.В. Почему учителю XXI века необходимо знать про "гендер" и обладать гендерным измерением в работе с детьми? // Внедрение гендерных курсов в систему среднего образования. Методическое пособие. - Иваново, 2000; Кутова Н.А. До питання про вплив ідеології фемінізму на освіту // Гуманізація навчально-виховного процесу: Наук.-метод.зб. Вип.УІІ /За ред. Легенького Г.І. та Сипченка В.І.- Слов'янськ: ІЗМН-СДПІ, 1999; Кутова Н.А. Гендерні ініціативи в педагогічній освіті // Вісник Житомирського педагогічного університету. Вип. 6.Житомир: Видавничий центр ЖДПУ.

2. Наприклад: Пушкарева Н. Гендерный подход в исторических науках. По материалам летней школы "Азов-98". СПЦП. Дайджест теоретических материалов информационного листка "Посиделки". 1999; Скорнякова С. Гендерные исследования и преподавание феминологии // Женское образование как альтернативное. – С.Пб, 1995; Зборовська Н. До проблеми гендерного підходу та феміністичної критики в українському літературознавстві // Зборовська Н. Феміністичні роздуми. На карнавалі мертвих поцілунків. – Львів. Центр гуманітарних досліджень Львівського національного університету ім.І.Франка. 1999; Клецина И. Гендерный подход в системе психологического образования. //Гендерные исследования: Феминистская методология в социальных науках. Материалы 2-й Международной Летней Школы по гендерным исследованиям (Форос – 1998) / Под ред. Ирины Жеребкиной. - Харьков: ХЦГИ, 1998; Пушкарева Н. Гендерные исследования и исторические науки. //Гендерные исследования, №3 (2/1999): Харьковский центр гендерных исследований; Баблюк З., Булавина Т. Гендерная проблематика в психологии // Теория и история феминизма. - Харьков, 1996.

Є роботи, у яких домінує саме педагогічний аспект проблеми, проте уважний розгляд цих праць схиляє до думки про поки що слабку теоретичну обґрунтованість цієї цікавої, складної та нагальної проблеми вищої освіти, досить заплутаний шар визначень, непроясненість очікуваних результатів дослідження та шляхів їх впровадження. На сьогодні проведено експертизу навчальних гуманітарних дисциплін Київського національного університету імені Тараса Шевченка, результати якої загальнодоступні в мережі Інтернет (там само можна знайти й експертний висновок щодо змісту деяких шкільних підручників), розроблені та опубліковані навчально-методичні посібники та матеріали спецкурсів з гендерної проблематики¹ На подолання цілої низки гендерних стереотипів щодо жінок та чоловіків, їхнього соціально-політичного, філософського, культурного і психологічного існування та співіснування спрямовані гендерні дослідження, які проводяться у світовій науці сьогодення. Цілком природним наслідком цих розробок стали утворення за кордоном та у колі країн пострадянського простору спеціалізованих Наукових центрів², поява періодичних видань³ та поступове введення до навчальних програм

1. Бут Л.О. Гендерна педагогіка: Навчально- методичний посібник для студентів педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів.- Суми: СумДПУ, 2002.-Ч.2.- 68 с.; Бут Л.О., Луценко О.А. Гендерна освіта у Вузі.: в 2- ч. Навчально-методичний посібник для викладачів соціально-гуманітарних дисциплін та студентів вищих навчальних закладів.- Суми: СумДПУ, 2001; Горностаї П. Гендерні ролі та гендерно-рольові конфлікти. Програма авторського навчального курсу.-

К., 2001.- 19 с.; Кутова Н. Освіта і гендерна соціалізація: теоретико-методичний підхід. Програма спецкурсу.- К., 2001.- 13 с.; Лавріненко Н.В. Гендерні дослідження в соціології. Програма лекційного курсу.- К.: ВІПОЛ, 1998.- 24 с.; Методичні рекомендації до модуля "Гендерна політика України", Укладач Н.В. Грицяк.- К.: "АртЕК", 2000.- 48 с.; Програма і методичні рекомендації до курсу "Гендерні проблеми сталого розвитку України"/ За ред. Лобанової Л.С. та Ніколаско Т.С.- К.: Всеукраїнський центр інформації та соціально-економічної адаптації, 2000.- 49 с.; Татенко В. Програма спецкурсу. гендерне виховання лідерських якостей у студентів.- К., 2001.- 22 с.; Чухим Н.Д. Вступ до теорії фемінізму. Програма лекційного курсу.- К.: ВІПОЛ, 1998.- 24 с. та ін.

2. Центри гендерних досліджень діють у Москві, Санкт-Петербурзі, Мінську, Алма-Аті, Києві, Харкові, Саратові, Сумах, Одесі, Душанбе, Твері та ін.

3. У Харкові виходить спеціалізований журнал "Гендерні дослідження", у Мінську - "Иной взгляд", "Гендерные тетради" - у Санкт-Петербурзі та ін.

вищої освіти дисциплін гендерної тематики. "Освітні програми з жіночих та гендерних досліджень, -говориться у передмові до збірки наукових робіт Центру жіночої історії та гендерних досліджень Тверського державного університету, - багато в чому сприяють формуванню нової суспільної свідомості, вільної від стереотипних уявлень про панування та підпорядкованість однієї статі стосовно іншої, та рівних партнерських стосунків між статями в усіх галузях суспільного та сімейного життя" [6, 7].

Вітчизняна ж дослідниця зазначає: "На жаль, гендерні центри малочисельні і через це не можуть серйозно впливати на введення гендерного підходу до базових суспільних наук. Необхідно розробити таку політику у галузі освіти, яка б забезпечувала гендерну освіту для жінок та чоловіків починаючи з раннього віку, як найголовнішої складової гуманітарної освіти і як принцип у підході до всієї навчальної роботи"[4].

Вірогідно, цитована вище думка може видатися перебільшеною. Проте, цікаво над нею замислитися. Дійсно, гендерних центрів в Україні не багато. Більш того, саме їх існування, можливо, для багатьох вузівських викладачів - цілковита новина. А для деякого - й пуста справа, нав'язана занадто емансіпованими сучасниками, позбавленими "простого жіночого щастя". Саме таке ставлення та оцінка насторожують. І тому, що це думка (може прихована, не відверта) більшості, навіть найпрогресивніше мислячих чоловіків, і тому, що так само думає і певна кількість жінок. Але це ставлення має соціальне походження, зумовлене суспільним (насамперед - сімейним) досвідом людини.

Жіноча підпорядкованість чоловікам, другорядність потреб та інтересів жінки - найбільш поширені гендерні стереотипи, які

впроваджуються в людську свідомість з дитинства і закріплюються соціальним досвідом маленької дитини - у дитячому садку та школі (середній та вищій). Саме тут, як помітили дослідники, діє "прихований навчальний план", який "змінює сексистське визначення жінок та чоловіків" (О.Ярська-Смірнова), оскільки вже під час навчання проходить процес статевої ідентифікації, яка унаочнюється як статева стратифікація (спрощено: частіше директор школи - чоловік, а обслуговуючий персонал та вчителі - жінки) [7].

Ці стереотипи не та реальність, що влаштовує всіх. Це реальність, яка свідчить про людську "закодованість" вже змалку, про позасвідому залежність від статі у поведінці та прийнятті рішень не з фізіологічно-природничих причин, а з обставин соціальних, тобто нав"язаних оточенням/суспільством. Може, і тут було б все не так погано, якщо б усі добре вивчили та ретельно виконували свої ідентифікаційні статеві ролі. Проте дійсність переконує, що ми погані учні, більш того, ми взагалі не знаємо про власне існування предмета для вивчення.

Бесіди з колегами-викладачами, студентами переконують у їхній особистій зацікавленості (позитивній чи негативній) у питаннях статевих взаємовідносин, у досить обмеженому колі фактів (та аргументів) для розмови, у недостатній інформованості та обізнаності співрозмовників. Ми не вважаємо, що всі повинні думати однаково, гендерні питання складні, та у ставленні до них, безперечно, велику роль грає суб"єктивний чинник. Гірше, коли цьому сприяє інформаційна недостатність, місце якої заповнює пересічна, побутова, "середня", наскрізь стандартизована, уніфікована та стереотипна свідомість.

На жаль, це явище сьогодення проникає та укорінюється у новому поколінні. З метою складання загальної картини існування у студентському колі гендерних стереотипів у вересні 2003 р. автором статті було проведено опитування серед студентів 5 курсу факультету іноземних мов КДПУ.

Перш за все, зазначимо, що опитування проводилося саме на останньому курсі з наступних причин: студенти цього рівня освіти досить дорослі (21 рік), мають особистий (хоча і невеликий) досвід праці та сімейного життя. Та найголовніше те, що ці студенти (сьогодні бакалаври) завтра - вже спеціалісти, майбутні нашої школи та освіти. Це люди нового століття та тисячоліття, яким вчити прийдешні покоління. Отже, саме вони повинні своїм мисленням бути спрямовані на здобуття нових знань, саме їм треба буде розвивати і науку, і освіту в нових умовах та на нових засадах.

Питання були складені з урахуванням досвіду подібних опитувань вінших вищих навчальних закладах [1], з включенням декількох завдань для студентів, що вміщені в навчальному посібнику для студентів гуманітарних факультетів "Гендер та культура"[3] та згруповані в три розділи: соціально-політична позиція, освітні завдання, сімейні погляди.

що в цілому дозволило виявити розповсюдження гендерних стереотипів серед студентства.

Наведемо деякі дані. Було опитано 98 осіб: з них 9 юнаків та 89 дівчат. На питання: "Чи вважаєте Ви, що жінки повинні брати участь у суспільному житті так само, як і чоловіки?" - переважна більшість юнаків та дівчат відповіли позитивно. Присутність жінки на вищих державних посадах припускає 49 відсотків опитаних (з юнаків - четверо), а бажаність такого явища стверджує лише 20% (з юнаків - ніхто). На питання: "Як Ви ставитися до фемінізму?" - 47% позитивно, 20% негативно, 33% - не можуть визначитися, оскільки не досить добре розуміють, що це за явище. Причина цієї невизначеності полягає у недостатній інформованості студентів з проблем жіноцтва. Так, на питання: "Чи достатньо Вам інформації про стан жінок, щорозповсюджується через ЗМІ?" - 80% відповіли "ні", а 20% - виказали свою байдужість.

Інший блок питань був спрямований на з'ясування наявності гендерних стереотипів у освітньому досвіді опитуваних та їхню (можливо позасвідому) орієнтацію на свою стать у досягненні освітніх завдань. У цілому студенти вважають, що задля досягнення життєвого успіху освіта однаково важлива і для чоловіків, і для жінок (96%). Вони також вважають, що стать майже не вплинула на їхній особистий вибір професії (хоча наочно бачимо взагалі протилежне). Але у відповіді на питання: "Чи існує, на Ваш особистий погляд, відмінність у освіті та вихованні хлопчиків та дівчат?" - студенти заплуталися. Майже всі вважають, що в освіті ця різниця відсутня (94%), проте коли йдеться про якості, що виховуються в хлопчиків та дівчаток, студенти спроможні відокремити "хлопчикові" якості (мужність, наполегливість, цілеспрямованість, стриманість у почуттях, вміння постояти за себе, самостійність та ін.) та "дівочі" якості (терплячість, організованість, відповідальність, сором'язливість, чуйність, ніжність та ін.). Навіть поверхово очевидно, що студенти приписують як належні якості, які не є статевими, та й взагалі не можуть так визначатися. Але це наслідки їхнього життєвого досвіду і тієї системи освіти та виховання, у якій вони перебувають. Крім того, студенти майже забули, що повноцінна освіта без виховання взагалі неможлива. Отже, постійне впровадження цих самих гендерних стереотипів відбувається саме у освітньо-виховному процесі.

Далі студентам було запропоновано визначити свої життєві цілі (умовно, навіть найнереальніші) та перерахувати, які саме риси потрібні для їх досягнення. З'ясувалося таке: коли студент(-ка) ставить перед собою мету достатньо амбіційну, потрібні вольові якості, які раніше ними ж були визначені як чоловічі. Тобто, дівчата, яких виховують у покорі та терплячості, навіть за найсприятливіших умов, скоріше за все, будуть неспроможні реалізуватися, оскільки самі визнають за необхідне якості,

які не можуть бути їм притаманні. Ця ситуація ускладнюється поверховим розумінням студентами особливостей сімейного співіснування жінки та чоловіка.

Відразу зазначимо, що студенти сьогодні люди достатньо розвинуті, тому 95 % опитаних вважає, що відносини в сім'ї повинні складатися як партнерські. А далі знову розбіжності.

Вважаючи, що співіснування в сім'ї та щасливе життя відбувається за умов взаєморозуміння, терплячості та поваги, щодо себе особисто тільки 20% опитаних спроможні поступатися та не висувають перебільшених вимог до партнерів. Вимогливі всі - і хлопці, і дівчата. До того ж вимоги формують категорично. Майже ніхто не бажає поступитися кар'єрою задля сім'ї (5% відповіли позитивно), дівчата потребують від чоловіків здатності заробляти гроші та утримувати сім'ю, ставитися до себе з чуйністю та повагою, проте самі висловлюють думки про чоловічу зухвалість, безвідповідальність та не вважають за необхідне самостійно заробляти (як партнери). Юнаки ж звинувачують дівчат у марнотратстві, легкодумності, неспроможності до послідовності у вчинках. Вони погоджуються, що чоловіки повинні брати на себе обов'язки сімейного забезпечення, але цим їхні уявлення про сімейні обов'язки й закінчуються. Все перекладається на жінок, які продовжують наполягати на рівності і у сім'ї. Отже, наявна досить суттєва різниця між розумінням гендерної рівності та реальним станом, особливо, коли йдеться про особисте життя.

Взагалі проведене опитування дозволило констатувати таке:

- студенти досить слабо орієнтуються у гендерних питаннях та майже не підготовлені до реального життя поза навчальним процесом;
- юнаки дотримуються поглядів на жінку як підпорядковану стать у той час, коли дівчата більш лояльні;
- у цілому гендерна асиметрія найбільш відчутна саме у сімейних стосунках, у освітньому процесі вона відбувається у "прихованому" вигляді.

Наведені дані загальні, та робота у цьому напрямку потребує більш детального та глибокого аналізу (і за віком, і за сімейним станом, і за рівнем освіти). Крім того, факультет іноземних мов - дійсно жіночий, оскільки юнаків тут дуже мало. Було б доцільно провести подібне опитування на інших факультетах, де статева асиметрія менш відчутна чи схиляється у інший бік. Однак, можемо стверджувати, що будь-яку асиметрію можна відкорегувати певними та цілеспрямованими освітніми заходами. І тут роботи в університеті, вважаємо, дуже багато. Соціологічні дослідження по факультетах дозволили б виявити найбільш слабкі сторони гендерної освіченості студентів (та викладачів), у викладачів з'являється нагода переглянути традиційний зміст навчальних дисциплін, можливо розробити програму з поступового виправлення цієї ситуації шляхом

розробки спецкурсів з гендерної проблематики, в яких би вирішувалися питання рівного та гідного співіснування жінок та чоловіків, долалися б стереотипні уявлення минулого, які б сприяли формуванню нового мислення, не закріпаченого чужим досвідом, а здобутого самостійно. Ці курси можуть сприяти поступовому пробудженню у молодій людині почуттів особистої гідності та взаємоповаги, коли можливо зникне “статеве протистояння” та з’явиться більш зважене, розсудливе ставлення один до одного. І педагогічний університет, покликаний до проведення освітньої та наукової роботи з педагогічних проблем, не може нехтувати загальними освітніми тенденціями, він своїм науковим потенціалом повинен реагувати на іноваційні процеси в освіті.

Література:

1. Блохина М.В., Панченко Е.В. Гендерные стереотипы студенчества // Женщины. История. Общество. Сб. научн. трудов. Вып. 1.- Тверь, ТГУ, С. 175 - 177.
2. Женские и гендерные исследования в университетском образовательном пространстве // Женские и гендерные исследования в Тверском государственном университете.- Тверь.: Изд-во ТГУ, 2000.- С. 3 - 8.
3. Куватова А., Наимова В., Хегай М. Гендер и культура. Учебное пособие для студентов гуманитарных факультетов.- Душанбе: Изд-во РТСЛ, 2002.- 94 с.
4. Луценко Е. Значение гендерного образования и педагогики. Опыт и перспектива научного поиска // Женщина. Образование. Демократия.- Мн.; Центр. генд.иссл. ЭНВИЛА, 1999.- С. 44 - 53
5. Методичні рекомендації до модуля “Гендерна політика України”, Укладач Н.В. Грицяк.- К.: “АртЕК”, 2000.- 48 с.
6. Пекінські стратегії: Програма дій в Україні // Матеріали Всеукраїнської конференції “Стратегії Четвортій конференції зі становища жінок і програма дій в Україні” 20 - 29 червня 1996 року.- К., 1996.- С. 15.
7. Ярская-Смирнова Е. Гендерная социализация в системе образования: скрытый учебный план // Женщина. Образование. Демократия.- Мн.; Центр. генд.иссл. ЭНВИЛА, 1999.- С. 25 - 29

Р.О. Пильнік

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ

Статья посвящена вопросу развития творческого мышления школьников. Автор отмечает особое значение проблемы в условиях современного развития общества. Анализируется неправомерность стереотипных подходов к пониманию роли интеллектуального творчества в формировании умственной культуры учащихся. Рассматривается

понятіє "творческие способности" и их структура в психолого-педагогической литературе. Автор делает акцент на необходимости более широкого использования имеющихся и разработке новых педагогических методов и средств для развития культуры мышления и творческих качеств личности учащегося.

The article is devoted to the task of development of pupils' creative thinking. The author notes the special significance of this problem under present conditions of society progress. Further the incorrectness of stereotype approaches to the understanding of the intellectual creation's function for forming of pupils' thinking culture is analysed. Conception "creative abilities" and their structure in psychological & pedagogical literature is examined. Then the author lays stress on the necessity to use modern pedagogical methods & means wider and to elaborate new ones for development of pupil's thinking culture and creative qualities of his personality.

Знайомство з історією розвитку цивілізації дозволяє зробити висновок, що проблема формування духа людини, її свідомості та мислення розглядалася як особлива в усі епохи та в усіх суспільствах. Вже не перше століття представники філософських, психологічних, педагогічних та інших наук намагаються визначити феномен творчості та розв'язати цілу низку пов'язаних з ним питань. Свідомість, мислення людини визначає її відношення із навколишнім світом усе життя. Не випадково Платон у своєму вченні про державу диференціював суспільні класи за типами людської душі, розумна частина якої домінує саме у тих, хто спроможні й повинні керувати державою. "Вчити не думкам, а думати!" – говорив І.Кант два століття тому.

У психолого-педагогічній літературі проблеми визначення творчості, структури творчих здібностей, розвитку творчої особистості дістали відображення в працях багатьох дослідників (В.І.Андрєєв, Ю.К.Бабанський, А.В.Брушлинський, Р.Х.Вайнола, Л.С.Виготський, М.І.Дяченко, Л.О.Кандибович, Н.В.Кичук, В.М.Кожевников, Б.І.Коротяєв, О.Н.Лук, О.М.Матюшкін, В.О.Крутецький, І.Я.Лернер, Я.О.Пономарьов, С.Л.Рубінштейн, А.В.Семенова К.В.Яресько та ін.).

В умовах політичних, соціально-економічних, наукових, культурних змін, коли сучасне суспільство починає усвідомлювати власний духовний потенціал і прагне його збереження та примноження, важливість завдання системи освіти з розвитку творчих можливостей нового покоління не викликає сумніву. Зростаючу увагу суспільства до творчості можна спостерігати навіть у вживанні самого терміну "творчість", що вийшло далеко за суто наукові межі. У побуті ми часто говоримо про творче мислення, творчий підхід тощо.

Р.Х.Вайнола зазначає, що завдання з виховання людей із високим творчим потенціалом постає не лише як актуальна проблема сучасної

психолого-педагогічної науки і практики, але й як соціальна необхідність. Успіхи у піднесенні держави тісно пов'язані з рівнем творчого мислення всіх громадян, їхньої творчої діяльності, що є умовою перетворення, оновлення і гармонійного розвитку нашого суспільства. [1]

Соціальне замовлення минулих десятиліть містилося в забезпеченні випускників школи певним об'ємом знань, вмінь та навичок, що призводило до культури запам'ятовування (аніж розуміння), засилля шаблонів і формул, а відтак – до обмеження творчих проявів мислення учнів. Відбиток такої практики донині лежить на вітчизняній системі освіти. Проблема не є непоміченою, навпаки, вона входить до складу пріоритетних у педагогічній науці сьогодення, адже сучасне суспільство вимагає, щоб школа навчила дітей самостійно видобувати, відбирати інформацію й уміти користуватися нею.

Чи не найголовнішим завданням загальноосвітньої школи є формування розумової культури та розвиток творчих здібностей учнів. Зазначені якості виступають необхідною умовою подальшого розвитку мислення людини. Останнім часом багато говорять про занепад рівня культури підростаючого покоління, зокрема культури мислення і культури мовлення. Не таємниця, що значний відсоток юнаків не вміє адекватно висловлювати думки, в той час як навчання у ВНЗ передбачає несуперечливе міркування, чітке викладення матеріалу, здатність самостійно застосовувати котрий і має бути метою вивчення.

У великій кількості наукових праць із проблематики, що розглядається, акцентується функція розумової культури учня як сталого вихідного пункту, базису для його творчості. Однак, на наш погляд, недооцінюється роль самої творчої діяльності у формуванні культури мислення. Як тісно пов'язані, вони у своєму взаєморозвиткові утворюють, умовно кажучи, драбинчасту конструкцію, де певні рівні сформованості розумової культури є щаблями, сходження по яких здійснюється саме в процесі інтелектуальної творчої діяльності.

Вчені вважають, що більше чверті тих видів діяльності, які будуть необхідними в новому ХХІ ст., нині ще не існують, а сьогоднішні суттєво зміняться. Отже, людям потрібні будуть абсолютно нові знання та навички. Очевидно, що кількість знань, які знадобляться людині у житті абсолютно неможливо викласти у шкільному курсі. Обсяг знань, який учень отримує у період шкільного навчання, досить обмежений щодо кількості інформації, що необхідна йому для саморозвитку і повноцінної діяльності в умовах динамічного наукового та соціального прогресу. Адаптація людини до життєвих обставин, що швидко змінюються, до невпинно зростаючого об'єму доступної інформації, намагання зайняти у суспільстві становище, яке б давало можливість самореалізуватися, добитися визнання неможливі без належного розвитку інтелекту, зокрема таких його компонентів, як

інтелектуальна сприйнятливність (здатність до засвоєння нового), гнучкість, критичність мислення. “Інтелектуальна творчість є, мабуть, окремим випадком більш загальної властивості активності суб’єкта, включаючи його готовність виходити за межі ситуативної необхідності та здібність до самозмінення” [4].

Пасивність школярів на уроках, стереотипність форм навчання, спрямованих лише на відтворення матеріалу, аніскільки не сприяють стимулюванню творчості, виробленню в них власної точки зору. Наслідок – учні часто не розуміють того, що чують, про що читають і навіть про що самі розповідають, не заглиблюючись у суть визудженого матеріалу. Знання мають цінність лише за умови, коли інформація критично осмислена, творчо перероблена і використовується у різноманітних видах діяльності. Відрив знань і вмінь, набутих у школі від їх використання в реальному житті призводить до зникнення мотивації в навчанні. Кінцева ж мета – сформувані мислення, яке б могло блискавично і ефективно реагувати на зміни нашого мінливого світу – таким чином залишається недосяжною.

У педагогіці недостатньо розглянуто проблеми навчально-творчої діяльності школярів, – відмічає К.В.Яресько, – у тому числі питання розробки дослідницьких завдань, осмислення їх впливу на розвиток творчої особистості та ін. Розробляючи засоби управління навчально-творчою діяльністю учнів, вчителя, здебільшого, покладаються на власний досвід та інтуїцію без належного наукового обґрунтування. [6]

За відсутністю чітко визначених засад і ясно поставлених цілей, навчання нерідко зводиться до передачі знань за допомогою безсистемних методів і прийомів у той час як у педагогічній науці розроблений цілий арсенал методів (дослідницький, проблемний, частково-пошуковий, АМН), що сприяють розвитку творчих здібностей.

Шкільні підручники зі своїм широким спектром можливостей спонукання роботи думки учня також можуть бути потужним засобом перетворення навчальної діяльності на навчально-творчу. Роль підручників у такому процесі особливо значна через їх постійне оновлення відповідно до соціальних змін, виникнення нових психологічних теорій, педагогічних технологій, досягнень у методиці.

Виникає питання щодо структури вищезазначених здібностей, тобто що саме необхідно формувати в учнів.

Кожевников В.М. розглядає такі компоненти творчих здібностей:

1. Мотиваційно-творча активність і спрямованість особистості (допитливість, творчий інтерес; прагнення до лідерства; прагнення до отримання високої оцінки; почуття обов’язку, відповідальності; особиста значущість творчої діяльності; прагнення до самоосвіти, самовиховання творчих здібностей).

2. Інтелектуально-логічні здібності особистості (здатність

аналізувати, порівнювати; здатність виділяти головне, відкидати другорядне; спроможність описувати явища, процеси; здатність давати визначення; здатність пояснювати; спроможність доводити, обґрунтовувати; здатність до систематизації).

3. Інтелектуально-евристичні здібності особистості (здатність до фантазії; спроможність перенесення знань, вмінь у нові ситуації; критичність мислення).

4. Моральні якості особистості, що сприяють успішності навчально-творчої діяльності (чесність, скромність, сміливість).

5. Здібності до самоуправління особистості (цілепокладання та цілеспрямованість; здатність до самоорганізації; здатність до самоконтролю; самооцінка; старанність).

6. Комунікативно-творчі здібності особистості (здатність акумулювати та використовувати творчий досвід інших; здатність до співробітництва; спроможність відстоювати свою точку зору та переконувати інших);

7. Естетичні якості особистості, що сприяють успішності навчально-творчої діяльності (здатність керуватися естетичними принципами).

8. Індивідуальні особливості особистості (типовий темп діяльності; працездатність) [3].

Семенова А.В. дає визначення творчих здібностей як комплексу здібностей, що дозволяють за сприятливих умов більш успішно оволодіти творчою діяльністю та передбачають не лише засвоєння інформації, але й прояв інтелектуальної ініціативи та створення будь-чого нового. Ці здібності визначені як ознаки компонентів творчої діяльності: перцептивного (спостережливість, особлива концентрація уваги), інтелектуального (інтуїція, уява, широкість знань, системне мислення) і характерологічного (мета, мотив, сприйняття) [5].

Творчі здібності, як зазначає Р.С.Гуревич, – це здатність побачити, а точніше знайти проблему, мобілізувати необхідні знання для висунення гіпотези, створити новий оригінальний продукт (відкриття, винахід, розв'язок завдання тощо). Успішний розвиток творчих здібностей можливий лише за допомогою системи завдань, що передбачають творчий підхід учнів [2].

Сутністю творчості є розвиток ідей і діяльності для суспільного прогресу, підтримка всього нового, долання перешкод. Завдання з охорони дитячої обдарованості висуває потребу вирішення ряду проблем, у тому числі й виявлення засобів формування якостей творчої особистості дитини, створення нових методик для розвитку цих якостей [1]. Отже, вдосконалення навчально-виховного процесу вимагає від вчителя особливої уваги приділяти формуванню в учнів творчої направленості мислення, – невід'ємної риси сучасної культурної людини.

Література:

1. Вайнола Р.Х. *Формування творчої особистості в системі виховної роботи: Дис. ... канд. пед. наук.* - К., 1998. - 162с.
2. Гуревич Р.С. *Теоретичні та методичні основи організації навчання у ПТЗ / За ред. С.У.Гончаренко* - К.: Вища школа, 1998.- 229с.
3. Кожевников В.М. и др. *Педагогическое и ученическое творчество в школьном обучении.*- Макеевка, 1998.- 184с.
4. Кон И.С. *Психология ранней юности: Кн. для учителя.*-М.: Просвещение, 1989.- 254с.
5. Семенова А.В. *Організація та управління творчою діяльністю старшокласників на уроках природничо-математичного циклу: Навч. посіб.* - О.: Друк, 2001.- 207с.
6. Ярьсько К.В. *управління навчально-творчою діяльністю школярів в умовах інформатизації освіти: Дис. ... канд. пед. наук.*- Харків, 1999.- 155с.

Н.П. Мещерякова

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ В КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО – ОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ І НАЦІОНАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ

В статті розглядається формування національної самосвідомості як педагогічна проблема, виявляються основні шляхи і засоби її формування в творчій спадщині видатних діячів культури і освіти. Пропонується детально вивчати та аналізувати проблему на спеціальних у вищих педагогічних закладах з метою розвитку особистісно-орієнтованої освіти.

In article, the process of national self-consciousness forming is investigated as education science problem, are investigated central ways and means of forming this process in works of outstanding culture and education persons. It has been suggested that this problem should be analyzed in details on special courses at higher educational establishments with the purpose of developing personality-oriented education.

Серед основних пріоритетів державної національної програми "Освіта (Україна ХХІ століття)" названо принцип органічного зв'язку освіти з традиціями. У програмі визначено стратегічне завдання реформування освіти у нашій країні-відродження і розбудова національної системи освіти як найважливішої ланки виховання свідомих громадян Української держави. Тому для школи, як і для вищих педагогічних закладів, важливим є дослідження напрямів, що сприяли б піднесенню національної самосвідомості учнів та студентів значну роль у цьому відіграє вивчення творчої спадщини і діяльності видатних українських діячів культури та освіти.

Значна частина цієї педагогічної спадщини залишається ще й зовсім не дослідженою і тому не використовується у школі, ВНЗ, науці. Це передусім стосується творчого доробку тих прогресивних педагогів та діячів культури, які працювали в Україні наприкінці XIX – на початку XX ст., в умовах жахливого соціального і національного гноблення, коли було заборонено українську школу, українське слово загалом.

Головною підвалиною в будові культурного життя й добробуту кожної нації, безперечно, є народна освіта, національне виховання. Михайло Грушевський, видатний представник українського відродження, підкреслював: “Шкільна справа – одна з найбільш важних і пекучих проблем сучасного життя. Як би не нейтралізувалися вплив школи впливами родини, суспільності, літератури, вона кладе і кластиме глибокий слід на духовну істоту будучих кадрів суспільності. З другого боку, як би не зростали засоби самоосвіти, львина доля культурного і соціального добутку горожан зіставатиметься за школою” (1, 1).

Тому кожна нація завжди в першу чергу висовує питання про націоналізацію освіти. Позитивне розв’язання цієї проблеми забезпечує здоровий розвиток усіх природних даних, усіх своєрідних прикмет і особливостей нації, забезпечує їй її майбутнє.

Україна має величезну й багатющу культурну спадщину, в тому числі й педагогічну. Для народу, якого турбує виховання підростаючих поколінь, вона повинна мати особливу, неоціненну вартість.

Національна самосвідомість – це складне структурне утворення, що включає не лише віднесення людьми себе до нації, а й уявлення про культуру, мову, історію свого народу. Для пробудження і розвитку національної самосвідомості велике значення мають особистості, що творять культуру й науку, підносять духовний статус людини. Своє втілення, ґрунтовне наукове і виразне емоційне оформлення національна ідея знаходить у творчості найвидатніших представників свого народу, надії.

Носієм української національної свідомості наприкінці XIX ст. стала новітня українська інтелігенція. І. Раковський у статті “Просвіта і інтелігенція” писав, що саме інтелігенція в “недалекому майбутньому повинна спрямовувати свої зусилля на прищеплення в українського громадянства національно-культурного відродження” (3, 26). Виявляючи складові національної ідентичності, вона зосередила увагу на таких неповторних рисах своєї етнічної спільності, як історія, фольклор, мова та література. При цьому у процесі зростання національної свідомості вивчення історії та культури свого народу завжди відігравало вирішальну роль.

У світлі дослідження цієї проблеми значний інтерес становить праця Дмитра Донцова “Історія розвитку української національної ідеї”,

видана в Україні у 1917 році. В контексті сучасних подій актуальною є думка вченого, що всі кризи: політична, економічна, культурна-наслідок кризи національної. Автор довів невмирущість української національної ідеї та можливість її реалізації.

Ім'я історика Івана Лисяка-Рудницького досі залишається практично невідомим. Наукові інтереси дослідника торкаються, головним чином, історії українського національного відродження, цій темі присвячена монографія "Нариси з історії нової України". Під українською історією XIX ст. він розуміє, з одного боку, історію національного руху, а з другого – історію країни і народу, що тісно переплітаються між собою.

Українська нація, коли розвиткові її природних здібностей, її культурної творчості ставалися межі, змагалися зберегти свою індивідуальність, своє національне обличчя. В особі своїх найкращих представників вона мала оборонців, що невсипущо працюю, розумом і завзяттям, дбали про неї. Цілком зрозуміло що осередок ваги невпинних українських діячів полягав в здобутті права мати свою рідну школу, як найголовнішу підвалину рідної культури. Тому особливо багато цінних є проблеми формування національної самосвідомості знаходимо в теоретичних роздумах українських педагогів, котрі плідно працювали наприкінці XIX – на початку XX ст.. Це – Б.Грінченко, С.Русова, Я.Чепіга, С.Сірополко та інші. Ентузіасти рідної національної школи й педагогіки, автори численних українських підручників та навчальних посібників, вони намагалися добувати національну освіту на глибоко науковому ґрунті.

Праці Я.Чепіги "Національне виховання", "Національність і національна школа", "Школа і освіта на Україні", "Ґрунтовні принципи народної школи", "Проект Української школи" та Б.Грінченка "Народні вчителі та українська школа", "Якої нам треба школи?", "На беспросветном пути". Набувають особливої актуальності сьогодні, в період відродження і розбудови національної системи освіти.

З усіх загальних принципів педагогіки Б.Грінченко звернув найпильнішу увагу на принцип обов'язкового навчання рідною мовою. Він на власній практиці глибоко переконався у важливості цього принципу, розвинув його і працював над його поширенням серед українського громадянства.

Я.Чепіга, чи не перший з молодих українських педагогів, поставив питання націоналізації школи на суто – науковий ґрунт. Він підкреслював: "Відповідальні часи ми переживасмо, часи жертв, знав часи переоцінки цінностей. Будуть мінятися політичні і соціальні форми в житті народу, але одне непорушне залишиться – це національне питання, питання нашої культури". (2, 85).

У національному вихованні можна виокремити такі принципи:

1. Життя дитини сполучено життям її нації. Життя кожної людини – це не

окреме життя індивідуума, а спільне з цілим життям тієї раси, того народу, од якого вона є паростом. Життя її сполучено з життям нації, і розвитком молодого покоління з розвитком нації. Тому напрямок національного виховання повинен держатися цієї залежності й єднання.

2. Розвиток молодого покоління сполучено з розвитком нації. Нове покоління, як парост, живиться тим, що дає йому національність. У своєму розвитку воно потребує того самого ґрунту, як і його нація. Відірвати нове покоління від цього ґрунту без шкоди для нього неможливо. В такому випадку людина обов'язково позбудеться частини своїх здібностей.

3. Національне виховання повинно йти поруч з вихованням особистості. Це необхідно для охорони морального здоров'я нації, для розвитку її духовних, творчих сил.

Вивчення нації, її особливостей, її культури стає обов'язком будь-якого здорового виховання. Це допомагає поставити молодий парост нації в ті обставини, які складають дужу, сталу, здорову людину, яка вірить в свої сили, в свою міць, в свою націю, в своє людське призначення.

Боротьба видатних діячів культури й освіти за школу і національне виховання посідала одне з головних місць серед українського національного питання. Національний характер школи виявлявся у двох напрямках:

- у суто формальному – щодо мови, якого проводилось навчання;

у технічно формальному – щодо адміністрації і ведення самого навчання.

Стосовно першого напрямку, то він мав високе національно-культурне значення, другого – першорядну національно-політичну вагу. Обидва разом доповнювали один одного і вирішували остаточно, чи якое людська громада може бути тільки окремою етнографічною групою, чи культурною нацією.

Найбільшого значення українська інтелігенція надавала розвитку науки та письменництва як основи національної свідомості. Центром української науки стало Південно-Західне відділення Російського Географічного Товариства, під егідою якого видані такі фундаментальні праці, як "Історичні пісні українського народу" В. Антоновича і М. Драгоманова, великий збірник етнографічних матеріалів П. Чубинського тощо.

З'явилися нові дослідницькі напрями та періодичні видання, що сприяли створенню нових шкіл і поширенню просвіти в Україні. Важливим відтінком українського національно-культурного руху в Галичині була широкомасштабна акція товариства "Просвіта" у Львові, заснованого в 1868 р. Головна мета "Просвіти" полягала винятково в поширенні освіти серед українського народу.

З-поміж галичан почесними членами "Просвіти" були О. Барвінський, Н. Вахнянин, М. Галушинський, К. Левицький, О.

і П.Огоновські, Ю.Романчик, В.Стефанік, В.Шурай та ін. Серед наддніпрянців – В.Антонович, Б.Грінченко, М.Грушевський, П.Житецький, О.Донецький, М.Лисенко, С.Русова, С.Сірополко, засновник музею Шевченко К.Тарновський, С.Чикаленко.

“Просвіти” можна назвати тим легальним містком, через який підтримувався безпосередній зв’язок прогресивної інтелігенції з широкими масами українського населення. Саме діяльність “Просвіт” пробуджала в них національну свідомість й розуміння своїх людських і національних прав.

Отже, в контексті особистісно-орієнтованої освіти і національної культури, оновленню змісту освіти в вищих педагогічних закладах може сприяти викладання спецкурсів з вивчення проблеми формування національної самосвідомості, основним змістом яких має бути вивчення творчої спадщини вітчизняних діячів культури і освіти щодо даної проблеми, виявлення та систематизація основних шляхів і засобів формування національної самосвідомості, вивчення мало відомих матеріалів, які значно розширюють уявлення про розвиток ідей національної освіти та національного виховання, а також про культурно – просвітницьку діяльність в Україні.

Література:

1. Грушевський М. *Наша школа //Наша школа.* - Л. - 1909. - кн. 1 – 11. - С. 1 – 4.
2. Чепіга Я. *Проблеми виховання і навчання.* – К., 1913. – 156 с.
3. Чоповський В. Ю. *Будителі національного духу: діяльність культурно освітніх товариств “Просвіта” та “Рідна школа” на західно – українських землях / друга половина XIX ст. – 20 – 30-ті роки XX ст.* – Львів, 1993. – 64 с.

І.В. Ловянова

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ УМІНЬ ШКОЛЯРІВ

Проблемі розумового розвитку дитини в педагогіці завжди приділялась особлива увага. Психолого-дидактичні дослідження багатьох колективів учених під керівництвом П.Я.Гальперіна, В.В.Давидова, Д.Б.Ельконіна, Л.В.Занкова, А.В.Запорожця, А.А.Люблінської, Н.О.Менчинської, Н.Ф.Талізіної та інших призвели до єдиного основоположного висновку: пізнавальні можливості учнів практично невичерпні, і більшість з них піддається цілеспрямованому формуванню через якісні суттєві зміни процесу навчання і його змісту. Ретельно проаналізувавши традиційне навчання й практику, Л.В. Занков дійшов висновку, що вони не являються оптимальними для розвитку. Учні при

такому навчанні отримують глибокі і навіть дуже глибокі знання, проте не виявляють достатнього рівня просування в мисленні, спостережливості у виконанні практичних дій, розвитку психіки й особистості в цілому [2].

Проте слід відмітити, що правильна організація пізнання, спілкування й праці – найважливіша умова для успішного функціонування навчального процесу з метою всебічного розвитку.

Сучасне навчання передбачає перш за все розвиток творчих можливостей учнів на матеріалі засвоєних знань і умінь. Розвиток реальних інтелектуальних сил школярів можливий, якщо навчати їх таким творчим пізнавальним структурам, як самостійне перенесення засвоєних знань у нову ситуацію; бачення проблеми, знаходження альтернативного способу її розв'язання. На запитання: “Як досягнути докорінного поліпшення роботи школи по розвитку дітей?” в педагогіці відповідає розумове виховання. Одне з його завдань, формування інтелектуальних (загальнопедагогічних) умінь, обране нами як об'єкт досліджень.

Досліджуваний процес формування інтелектуальних умінь тісно пов'язаний з поняттям “уміння”. В інтерпретації змісту цього поняття не має єдиної думки. Більшість авторів наголошує на тому, що від наявності уміння залежить успіх виконання дій, думки вчених розбігаються і в питаннях про те, чи слід уміння відносити до дій вищого або нижчого порядку, порівняно з навичками. Аналіз літератури показує, що ті протиріччя, які виникають в уявленнях про співвідношення умінь і навичок пов'язані з різним використанням поняття “уміння”. Одні автори (Є.І.Бойко, Б.Ф.Ломов, В.В.Чебишева) під уміннями розуміють можливість здійснювати будь-яку діяльність на професійному рівні. Природно, що при цьому навички передують умінню. Інші ж автори (Б.А.Ашмарін, Є.В.Гур'янов, П.А.Рудик) розглядають навички, як більш досконалу стадію оволодіння діями, у них уміння передують навичкам. Група дослідників (О.В.Арделян, Ю.К.Бабанський, Т.І.Льїна, Є.М.Кабанова-Меллер та інші) подають поняття “уміння” за допомогою таких термінів, як “дія”, “прийом”, “операція”. У визначенні поняття “уміння” ми будемо дотримуватися точки зору тих дослідників, які вважають, що уміння являє собою свідоме володіння прийомами діяльності. Доведене до реально можливого автоматизму воно характеризується вже як навичка, на основі якої може розвиватися більш широке, узагальнене уміння. У своєму дослідженні ми будемо спиратися на визначення поняття “уміння”, сформульоване С.У.Гончаренко в українському педагогічному словнику: “Уміння – здатність належно виконувати дії, заснована на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок. Уміння передбачає використання раніше добутого досвіду, певних знань. Утворення уміння є складним процесом аналітико-синтетичної діяльності кори великих півкуль головного мозку, в ході якого створюються й закріплюються асоціації між завданням, необхідними для

його виконання знаннями та застосуванням знань на практиці” [6].

Як підказує аналіз практичної діяльності школи, методичної літератури, яка видається на допомогу вчителю, робота по формуванню інтелектуальних умінь школярів розглядається як один із важливих шляхів підвищення ефективності сучасного уроку, проте, більшість розглянутих методичних посібників містить не розгорнуту методику формування інтелектуальних умінь, а лише вказівки на необхідність роботи по формуванню деяких з них без урахування наступності під час проведення цієї роботи.

Мета даної статті - на основі аналізу різних класифікацій інтелектуальних умінь запропонувати таку їх структуру, яка б містила в собі зміст компонентів і могла бути використана в практичній діяльності вчителя по формуванню інтелектуальних умінь.

Мета конкретизувалася в таких завданнях:

1. З'ясувати зміст і визначити поняття “інтелектуальні уміння”.
2. Представити структуру інтелектуальних умінь, яка б містила зміст умінь на визначених рівнях і показники їх сформованості.

Визначення місця, яке займають уміння в навчально-пізнавальній діяльності школярів, на нашу думку, дасть можливість підійти до поняття “інтелектуальне вміння”

Нині в літературі є кілька підходів до класифікації умінь. Більшість авторів (Ю.К.Бабанський, І.І.Кулібаба, В.В.Усова, В.С.Цейтлін та інші) схиляються до поділу умінь на дві групи: 1) загальнонавчальні (уміння теоретичного характеру, в основі яких лежать правила оперування поняттями аналітико-синтетичної діяльності); 2) спеціальні (предметні уміння практичного характеру) [5].

Ми вважаємо, що до інтелектуальних умінь школярів відносяться саме уміння першої групи; тобто загальнонавчальні, проте без наявності спеціальних умінь, необхідних для успішного оволодіння конкретними навчальними предметами, буде відсутня так звана “база знань”, на основі якої і здійснюється формування умінь.

У.Е. Унтом за основу класифікації умінь покладено розвиваючі цілі навчання, і уміння розподілено так:

- 1) пов'язані зі сприйняттям навчального матеріалу (уміння слухати, спостерігати, навички читання, тощо);
- 2) логічно оперувати навчальним матеріалом (виділяти головне, робити висновки і т.п.);
- 3) творчого характеру (вирішення проблем)

Зважаючи на те, які уміння представлено автором у другій групі, ми робимо припущення, що уміння саме цієї групи можуть бути віднесені до інтелектуальних.

Аналіз поглядів Ю.К.Бабанського, В.В.Усової, І.І.Кулібаби,

І.Е.Унта та інших на класифікацію умінь, врахування своєрідної діалектики між уміннями й здібностями (С.Л.Рубінштейн), дали змогу зробити припущення, що має існувати, принаймні, два рівня інтелектуальних умінь (уміння логічно оперувати навчальним матеріалом і уміння творчого характеру). В основу побудови структури інтелектуального уміння різними авторами покладені різні вихідні категорії: типи мислення, етапи мислення, раціональні способи здобування знань, структура розумової діяльності і таке інше. Проте, всім їм притаманні загальні риси. У представлених структурах належне місце приділяється умінню проводити розумові операції. При цьому, одні автори (В.Ф.Паламарчук, В.І.Андреев) розумові операції розглядають як основу структури інтелектуальних умінь, а інші (Л.І.Воробйова, Ю.К.Бабанський, Т.І.Гльїна, М.В.Кухарев) - як необхідну передумову оволодіння тими уміннями, які виділено в структурах. Беручи до уваги наведені узагальнення, визначимо інтелектуальні уміння як обов'язковий компонент пізнавальної діяльності, свідоме оволодіння такими прийомами діяльності, які забезпечують відносну легкість учіння і здобування знань, а на певних вікових етапах і оволодіння досвідом творчої діяльності, і представимо їх структуру наступним чином:

❖ Перший рівень. Уміння логічно оперувати навчальним матеріалом:

- знання про структуру мислительних операцій;
- уміння здійснювати мислительні операції (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстракція, конкретизація);
- уміння застосовувати прийоми мислительної діяльності для засвоєння знань (виділяти в інформації головне, представляти інформацію у вигляді схеми, будувати зв'язане оповідання, відволікатися від несуттєвих ознак, об'єднувати предмети і явища в класи й групи на основі суттєвих ознак схожості, вбачати залежність і закономірність існуючих зв'язків).

❖ Другий рівень: Уміння творчого характеру (розв'язання проблем).

- уміння самостійно виконувати розумові дії: планування, реалізації, контролю, корекції;
- уміння здійснювати перенесення засвоєних способів діяльності в нові умови.

Показниками сформованості інтелектуальних умінь є:

- а) загальні критерії [12];
- б) ступені засвоєння умінь [7];
- в) показники сформованості окремих мислительних операцій (порівняння, класифікації, узагальнення тощо) [10].

До загальних критеріїв сформованості умінь у відповідності з теорією поетапного формування розумових дій, розробленою П.Я.Гальперіним, а також з урахуванням теорії діяльності, розробленої М.А.Леонтьєвим, відносять:

- а) повноту операцій, з яких складається

дія в цілому; б) раціональність послідовності виконання операцій; в) усвідомленість дії в цілому (її наукових основ, структури-складу операцій і послідовності її виконання); г) узагальненість умінь [12].

Показники, зазначені в загальних критеріях, у залежності від якості виконання можуть знаходитися на різних ступінях засвоєння умінь, а саме:

- 1) сприйняття, осмислення, запам'ятовування;
- 2) застосування за зразком у знайомій ситуації;
- 3) творче застосування.

Розроблена на основі теоретичних досліджень структура інтелектуальних умінь може бути використана в процесі навчання, принаймні, у двох аспектах: як програма діагностики рівнів сформованості інтелектуальних умінь учнів різного віку; як програма формування інтелектуальних умінь, яка охоплює всі стадії процесу формування.

Проте, зазначене використання розробленої структури потребує, по-перше, ґрунтовних експериментальних досліджень і відповідних рекомендацій щодо діагностики рівнів сформованості інтелектуальних умінь, по друге, теоретичної розробки умов ефективного формування інтелектуальних умінь у процесі навчання. А це у свою чергу визначає напрямок подальших досліджень проблеми формування інтелектуальних умінь.

Література:

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогического творчества. – Казань, 1988. – 236 с.
2. Амонашвили Ш.А. Гуманно-личностный подход к детям. – М., 1998. – 544 с.
3. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / Сост. М.Ю.Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
4. Бойко Е.И. Еще раз об умениях и навыках // Вопросы психологии. – 1957 - № 1. – с.133-139.
5. Бугрій О. Формування інтелектуальних умінь школярів // Рідна школа. – 2001. - № 9. – с.34-35.
6. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
7. Завада Т.А. Система заданий учебника как средство формирования интеллектуальных умений у школьников: Дис. ... канд. пед.наук. – К., 1989. – 205 с.
8. Кухарев Н.В. На пути к профессиональному совершенству: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.
9. Паламарчук В.Ф., Лазаревский С.В. К проблеме оптимизации организационных форм обучения // Рад. школа. – 1986. - № 4. – с.24-27.
10. Поспелов Н.Н. Поспелов И.Н. Формирование мыслительных операций у старшеклассников. – М.: Педагогика, 1989. – 152 с.
11. Рудик П.А. Психология. – М., 1967.

12. *Формирование умений и навыков учебного труда в процессе обучения школьников. Сб. научн. тр./АПН СССР, НИИ общ. педагогики; Под ред. В.В. Краевского, А.В. Усовой. — М.: НИИОП, 1981. — 80 с.*

Н.О. Чуvasова

ЗАПИТАННЯ ЯК ОДИН ІЗ ЗАСОБІВ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Статья посвящена проблеме формирования активной познавательной деятельности; умению задавать и отвечать на вопросы.

The article is dedicated to the problem of forming of the activity of pupils' cognitive work, the development of the skills of asking and answering the questions.

Нова філософія освіти закликає до педагогіки гуманної, педагогіки співробітництва, за якої стосунки вчителя і учня будуються як стосунки рівного з рівним, внаслідок чого у процесі навчання створюється атмосфера доброзичливості, захищеності учня. У таких умовах учень має змогу в міру своїх здібностей та інтересів навчатися без примусу, з власної волі, на підставі розвитку усвідомленої потреби в певному мінімумі знань.

В історичній спадщині першим видом систематичного навчання є метод постановки питань, які наштовхують на пошук істини. Він пов'язаний з ім'ям древнегрецького філософа Сократа. Тому цей метод навчання називають сократівським.

Аналіз теоретичних джерел та вивчення практики шкіл дозволяє зробити висновок про недостатню увагу до запитань, як одного з засобів розвитку пізнавальної активності старшокласників.

Збереження та розвиток творчої активності можливі лише при звертанні до діалогічних форм навчання. Організація дискусій, проблемного діалогу, які торкаються пізнавального питання підлітків дозволить в значній мірі уникнути зниженого інтересу до навчання. Повернення вчителя "обличчям" до пізнавальних потреб учнів, знання їх прагнень дозволять суттєво покращити умови навчання, відкрити шлях до перетворення дослідної активності в творчу.

Як писав К.Д. Ушинський: "...Слід передавати учневі не тільки ті чи інші знання, але й розвинути в ньому бажання і здатність самостійно, без учителя набувати нових знань"[9].

А це неможливо без використання запитань, які допомагають учням не тільки оволодіти навчальним матеріалом, але й показати себе як творчу особистість.

Формування пізнавального інтересу та активності в процесі навчання взаємозумовлені: пізнавальний інтерес породжує активність, але в свою чергу підвищення активності закріплює і поглиблює пізнавальний

інтерес.

Розвиток особистості учнів передбачає максимальну реалізацію його активності, ініціативи та самодіяльності в процесі навчання. Створення для цього умов – найважливіше завдання в навчанні старшокласників.

На нашу думку, для розвитку пізнавальної активності дуже важливо формувати вміння ставити запитання. Згідно з “Новим тлумачним словником з української мови”: Запитання. 1) Питання; звернення до когось з метою з’ясування чогось. 2) Запит; вимога, прохання дати якісь відомості, роз’яснення, з приводу чогось. Запитливий, який виражає питання; зацікавлений [8,629].

А.І.Зільберштейн підкреслює, що вчитель і вся навчаюча система успішно керуватимуть пізнавальною діяльністю учнів тоді, коли систематично діставатимуть від них про хід цієї діяльності, тобто при наявності зворотнього зв’язку, але, щоб зворотній зв’язок був дійовим засобом керування, він має відповідати певним вимогам, а саме: бути достатнім, істинним, своєчасним, поопераційним. Зворотній зв’язок має давати вчителю відомості про обидві сторони руху процесу навчання, тобто про те, як учні оволоділи потрібними розумовими діями і як на цій основі засвоїли певну систему знань, навичок, умінь. При цьому важливо, щоб здобута через цей зв’язок інформація була досить змістовною і не обмежувалась лише сигналами про правильність або неправильність розв’язків. Вона повинна давати відомості про ті розумові дії, які характеризують і операційну, і смислову сторону навчання.

Зворотно інформацію треба використовувати як засіб підкріплення, що сприяє закріпленню виконуваних учнями розумових дій. Ця функція зворотного зв’язку успішно здійснюється тоді, коли вчитель, керуючи пізнавальною діяльністю учнів, формує в них пізнавальні інтереси. Якщо в учнів наявні пізнавальні інтереси, то кожен сигнал про досягнуті результати перетворюється на засіб закріплення останніх.

Н.Б.Шумакова звертає увагу, що в старших школярів дослідницька активність у формі запитань максимальна по об’єму (кількість запитань в проблемній ситуації), широті та глибині в порівнянні із молодшими школярами та старшими підлітками. У багатьох старших школярів проходять суттєві якісні зрушення в самих запитаннях: збільшується їх вибірковість – старші школярі виділяють проблему та зупиняються на всебічному її розгляді. У цьому віці дослідницька активність у формі запитань виступає як справжня творча активність, яка ілюструє значення розвитку діалогічності мислення, що виростає із спілкування, стає поживним середовищем для виникнення в людини нових питань, проблем, стає важливішою умовою для подальшого розвитку мислення [10,29].

За сприятливих умов наявність проблем та справжнього діалогу, коли позиції дитини та дорослого рівноправні, а не жорстко фіксовані

по типу “вчитель, що питає, та учень, який відповідає”, активність в постановці питань суттєво збільшується. У такій ситуації спілкування діти розкривають свої істинні можливості в досліджуваній проблемній ситуації, виявляючи високу допитливість. Однією з умов виникнення питання є проблемна ситуація, тому вчителі турбуються про те, щоб створити її на уроці. Але цього недостатньо: якщо учневі відводиться роль “відповідача” в діалозі, то ніякий проблемний зміст не врятує положення, бо питання дітей виникатимуть все рідше та рідше.

Активність школяра в постановці питань блокується існуючою формою спілкування в процесі навчання. Якщо ми організуємо діалог, в якому і дитина, і дорослий можуть бути ініціаторами, звертатися один до одного із запитаннями, але залишимо за собою право негативно оцінювати дитину по її запитаннях (“одразу видно що не читав, таке питання задаєш”), то і в цьому успіху не буде. Проявлення пізнавальної активності дитини не повинно оцінюватись негативно. У цьому віці дослідницька активність у формі запитань виступає як справжня творча активність, яка ілюструє значення розвитку діалогічного мислення, що виростає із спілкування, стає поживним середовищем для виникнення в людини нових питань, проблем, стає важливішою умовою для подальшого розвитку мислення. За словами психолога А.М.Матюшкіна, основу розвитку продуктивної (творчої), пізнавальної активності складають ті принципи виховання особистості та мислення, які включають стимулювання та заохочення самих актів пізнавальної активності з боку іншої людини.

Перевірка знань підкоряється завданням розвитку учнів, про що у свій час писав Л.С.Виготський: “... у вищій мірі важливим джерелом пізнання розвитку психічної діяльності учнів є поглиблене і тонке вивчення, засвоєння ними знань і навичок, насамперед якісних особливостей цього засвоєння. Для того щоб досягти цієї мети, слід пропонувати школярам такі запитання, виконання яких найближче характеризувало б саме розвиток, а не просте відтворення шкільних знань і навичок їх застосування” [1, 160].

С.Ю.Курганов підкреслює, що учень який ставить питання – це не начало, а, скоріш за все, кінцевий пункт навчання. Такий запитуючий суб’єкт не даний нам емпірично, його необхідно будувати. † педагог не може йти слідом за дитиною, просто чекаючи, коли вона нарешті почне питати. У такому разі, можна ніколи не дочекатися питань. Вони не народжуються самі по собі, вони виникають тільки внаслідок зіткнення в дитині радикально різних культур мислення, і це явище необхідно вирощувати. Крім створення умов для прояву і розвитку творчої активності дитини, необхідно рекомендувати їй і деякі її засоби стосовно пізнавальної активності, проблемної ситуації, такими засобами можуть виступати питання різних типів, дозволяючи різнобічно дослідити ситуацію.

На відміну від поширеного визначення особисто-орієнтованої

педагогіки як визнання учня головною фігурою всього освітнього процесу, ми вважаємо, що сучасна школа передбачає рівнозначність в освітньому процесі і вчителя, і учня.

Сьогодні необхідно вчити педагога сприймати учня як рівного собі співрозмовника, дозволяти йому задавати питання, оцінювати судження товаришів. Вчитель повинен не лише логічно аргументувати, спиратися на перевірені факти, а й вмiло звертатися до розуму та враховувати емоції, підтримувати пізнавальну активність дітей шляхом заохочення їх до запитань.

Як зазначає Л.В.Кондрашова, використання педагогічної взаємодії в шкільній практиці дозволяє підвищити самостійність та активність пізнавальної діяльності учнів, прискорює розвиток їх інтересів та пізнавальних потреб, творчої здібності, формує духовність їх особистості.

Один з найефективніших стимулів до розвитку пізнавальної діяльності – це належна оцінка сумлінної праці. Вміння задавати питання – це велика праця інтелектуального характеру. Необхідно навчити дітей вмінню правильно ставити питання.

Маючи широкі розумові інтереси, старшокласники іноді не володіють системою і методом мислення. Психолог Д.В.Ельконін звернув увагу на те, що учень в один і той же час може перебувати на різних рівнях розумового розвитку: на уроках математики, наприклад, він уже оперує абстрактними числами, а з біології має лише конкретно-образні уявлення.

А при постановці запитань викристалізуються точка зору кожного учня та разом з цим виявляються межі її застосування, рівень розумового розвитку. Але щоб навчити учнів правильно задавати питання, необхідна велика робота педагога.

Вчитель не повинен подавати готові істини, а з допомогою запитань спонукає мислити, самостійно розв'язувати різні проблеми, щоб учень міг визначити суть протиріччя, що лежить в основі ситуації, намітити шляхи його розв'язання.

В процесі вивчення питань, які задають вчителю своїм учням, ми визначили, що лише 15% всіх питань пробуджують інтелектуальну активність дітей, містять проблему, елемент невідомості і суперечності, направлених на з'ясування причин і взаємозв'язків явищ. Більшість же питань адресовані пам'яті. Вони дозволяють вчителю вяснити, як учні вивчили ту чи інше тему, але не розвивають ні комунікативні, ні розумові здібності. Таке співвідношення питань на уроці дуже несприятливим способом позначається на породженні запитань у дітей. Дані про питання школярів під час уроків та в процесі бесід з ними відображають, скоріш за все, характер навчання і мовну взаємодію, а не реальну можливість школярів у постановці питань.

Наприклад, після вивчення властивостей водню, щоб перевірити,

як учні засвоїли новий матеріал, можна запитати: “Які хімічні властивості проявляє водень?” Запитання репродуктивне, воно потребує лише відтворення того, що запам’яталось. А якщо сформулювати запитання по-іншому, це відповідно викличе й іншу за характером пізнавальну діяльність в учнів: “З якими з перелічених речовин реагуватиме водень: залізо, азот, мідь, вода, кисень, крейда, фосфор (V), оксид, кухонна сіль, пісок, сірка. Проілюструвати рівняннями відповідні реакції, зазначити умови їх перебігу”.

Таке запитання вчителя дає можливість кожній дитині розкрити в собі все краще, закладене природою, сім’єю, школою, дає можливість учневі відчувати себе здібним, потрібним, цікавим для вчителя і своїх товаришів, бо це надійний стимул подальшої навчальної роботи учнів із захопленням і відчуттям власної гідності.

Таке опитування стає не лише засобом перевірки знань, але й засобом здобуття і поглиблення їх, розвитку мислення. Такі запитання спонукають учнів самостійно знаходити нові зв’язки і відношення окремих явищ, висвітлювати їх з різних боків. Спостерігається перешлітіння контрольної та навчальної функції, внаслідок чого перевірка стає особливою ланкою в процесі формування знань.

Діалогічна взаємодія типу: “Питання вчителя – відповідь учня” сама по собі не може забезпечити обов’язкової включеності учнів всього класу у діалог, в процес пошуку істини, доказу своєї гіпотези, своєї точки зору на аспекти життя, а без цього неможливе навчання особистості. Розв’язання та обговорення запитань учнями спонукає їх до пізнавальної діяльності. При такій організації перевірки знань учні звертаються до фактів, аналізують їх, з’ясовують причинні зв’язки між окремими явищами, розвивають вміння питати та слухати своїх товаришів.

Утворюється позитивне ставлення до роботи, взаємна довіра вчителя та учнів, любов до вчителя та його предмету. Колективність рішення загальних питань, їх спільне обговорення сприяє активізації розумового пошуку учнів.

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

Про рівень логічного мислення учнів певною мірою можна судити за їхніми запитаннями на уроках, зокрема за тим, як вони вміють аргументувати свою думку, які приклади наводять – власні чи з підручника, наскільки їхні запитання є логічно осмисленими і послідовними, а також за тим, чи вміють аналізувати свої відповіді та відповіді товаришів.

На основі власного досвіду ми стверджуємо, що сьогодні старшокласники все менше задають питань, повторюють за вчителем схеми, відповіді, не виражають власної думки, не вміють відстоювати свою точку зору. Такий діалог перетворюється в нудний монолог вчителя, тому використання запитань стає нагальною потребою в житті школи.

Щоб діяльність вчителя була ефективною, необхідно, щоб він володів комунікативною компетентністю та майстерністю, був здатний утворити в класі атмосферу тепла, природності, взаємної довіри, щоб намагався зрозуміти дитину, а потім уже діяти на основі цього розуміння, щоб довіряв дітям, вважав їх здібними до навчання.

Уміння запрошувати учнів до роздумів, до ставлення запитань стає нині для кожного педагога одним із важливих завдань. Уміти мислити – означає вміти діяти, використовуючи теоретичні знання, вміти міркувати відповідно до вимог логіки.

Систематичне застосування запитань у процесі перевірки знань також відповідає потребам дитини. Така взаємоперевірка викликає в школярів інтерес, об'єктом якого є зміст навчальних предметів і сам процес оволодіння знаннями, розвиває самостійність як рису особистості, отже допомагає в успішній підготовці до розв'язання життєвих проблем.

Вміння ставити запитання дає можливість учням організувати свою пізнавальну діяльність, осмислити не тільки ціль, але й засоби її реалізації, здійснювати контроль отриманих результатів, спонукає учнів відстоювати свою точку зору, навчає їх поважати думку співбесідника.

Але щоб це діяло, питання, сформульоване учнем, має бути осмисленим (воно має бути пов'язане з якимись то думками), зрозумілим, змістовним та потребує доведеної відповіді.

Ми наполягаємо на тому, що ігнорування запитань призводить до відчуження учня від процесу пізнання веде до небажання вчитися та втраті інтересу до знань. Підтримуючи нашу ідею, вчитель, стикаючись з викривленнями та дефектами особистісного розвитку учня, прагнучи знайти адекватний його індивідуальним можливостям, схильностям та інтересам підхід. А коли знайде, то буде будувати спілкування з урахуванням індивідуального характеру. Психологічний аспект педагогічного спілкування полягає в тому, щоб знайти саме надійний для кожного конкретного учня метод взаємодії, який би пробуджував в ньому добрі почуття, довіру та бажання розібратися в собі, підтримувати спілкування.

При постановці запитань старшокласники створюють свій варіант відповіді на питання, обговорювання на уроці. Спочатку учнівські варіанти, гіпотези, моделі, запитання становлять незграбні та погано зрозумілі конструкції. Тому необхідна велика робота вчителя щодо діалогізації предметного змісту навчального матеріалу, щоб учні могли висловитись

щодо нього.

Навчальний діалог у вигляді запитань та відповідей становить не тільки один із засобів організації, але невід'ємний компонент особистісно-орієнтованої технології навчання, як одну з важливіших характеристик навчального процесу, перехід його на особистісно-смысловий рівень.

Вміння правильно задати і відповісти на запитання є однією з умов розвитку творчого потенціалу дитини.

Використання запитань не тільки засіб активізації пізнавальної активності школярів, але й важливий ціннісний елемент навчання, не тільки процес, але й зміст, джерело особистісного досвіду, фактор актуалізації смислоутворюючої, рефлексивної, критичної та других функцій особистості.

Усе сказане ще раз підтверджує значення запитань в активізації пізнавальної діяльності учнів та необхідність впровадження діалогічного навчання в навчальний процес, особливо в середній та старшій школі.

Література:

1. *Виготський Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте.* – М.: Просвещение, 1967.
2. *Ельконин Д.Б. Избранные психологические труды / Под ред. В.В.Давыдова, В.П.Зинченко.* – М.: Педагогика, 1989. – 554 с.
3. *Зільберштейн А.І. Проблема розвитку пізнавальної активності школярів у творах К.Д.Ушинського. /Пед.ідеї К.Д.Ушинського.* – К.: Вища школа, 1974. – 340 с.
4. *Кондрашова Л.В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися.* – М.: Прометей, 1990. – 160 с.
5. *Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге.* – М.: Просвещение, 1989. – 127 с.
6. *Матюшкин А.М. Развитие творческой активности школьников./ Под ред. А.М.Матюшкина.* – М.: Педагогика, 1991. – 156 с.
7. *Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе.* – М.: Просвещение, 1979. – 47 с. – С.31.
8. *Новий тлумачний словник української мови. Т.2./ Укладач В.Яременко, О.Сліпушко.* – К.: Видавництво "Аконіт", 2001. – 629 с.
9. *Ушинський К.Д. Вибрані пед.твори. Т.1./За ред. О.І.Пискунова.* – К.: Радянська школа, 1983. – 490 с.
10. *Шумакова Н.Б. Диалог и развитие творческой активности у детей./ Развитие творческой активности школьников. Под.ред. А.М.Матюшкина.* – М.: Педагогика, 1991.

ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗОВАНІСТІ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ЇХНЬОЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В роботі дається дефініція поняття організованості в учебно-познавчальній діяльності», в'ясняється його соотношення с поняттями самостоятелності, научної організації труда, самодисципліни, культури умственнoгo труда. Обосновується неразривная связь между організованістю и учебно-познавчальною діяльністю и доказывается, что методы и приемы формирования указанного качества зависят от типа учебно-познавчальною діяльності. В'ясняються особенності учебно-познавчальною діяльності старшекласників и разрабатываются критерии определения уровня их організованості в разных типах учебно-познавчальною діяльності. Определение критериев основывается на когнитивной и регуляторной составляющих позиции субъекта учения.

Formation of Pupils' Organization in the Process of their Science Researching Activity. The definition of the conception of the organization in science – researching activity is given. Its relations with the conceptions of self – organization; scientific approach to work and culture of mental activity are substantiated. Inseparable ties of organization and science – researching activity are founded, it is also proved that the methods and means of formation of the quality mentioned depend on the type of academic activity. The peculiarities of science – researching activity of the senior pupils are found out, the criteria of the definitions of the level of organization in different types of science – researching activity are developed. The definitions of criteria are based on the cognitive and regulating components of the position of the subject of learning.

Проблема формування організованості суб'єкта в навчанні є однією з пріоритетних на сучасному етапі розвитку школи, що зумовлено багатьма факторами. Зокрема, значне збільшення обсягу інформації робить неможливим передачу всіх знань учням. Треба шукати такі шляхи навчання, які забезпечать здатність особистості до самостійного отримання знань, систематичної самоосвіти. Умови суспільного життя вимагають комплексу знань та умінь, які б дозволяли швидко орієнтуватися не тільки у змісті інформації, а й у способах розв'язання завдань, які можуть постати. Іншими словами, життєвий успіх особистості залежить не тільки від наявності знань, ерудиції, а й від того, наскільки раціональною, організованою є її діяльність. М.Ф.Головатий зазначає: "Навчання – це тяжкий труд, як і будь-який інший. Недостатньо одного бажання вчитися, інтересу до навчання... Необхідно ще й мати певні навички, знати прийоми, які дозволяють найбільш продуктивно вчитися" [1,3]. І з цим важко не погодитися.

Звертаючи увагу на важливість організованості суб'єкта в

навчально-пізнавальній діяльності, зазначимо, що в науковій літературі ця проблема ще не знайшла достатнього висвітлення – окремі її складові аналізувалися лише принагідно, в процесі розробки проблеми самостійності учнів у навчанні. Але самостійність і організованість – не одне й те ж саме, оскільки ефективність самостійної роботи суб'єкта залежить перш за все від того, наскільки організовано є його робота [В.Г.Кремень, В.І.Бондар, А.М.Бойко, І.А.Зязюн, В.І.Євдокимов, О.Я.Савченко, І.Д.Бех, В.І.Лозова, В.П.Беспалько, В.В.Давидов, Ю.К.Бабанський та ін.].

Незважаючи на те, що вченими зверталася увага на необхідність зміни акцентів у навчальній діяльності, де учень має розглядатися як суб'єкт, який з допомогою вчителя має навчитися і сформувати в собі потребу навчатися все життя [1; 4]. Формування організованості в навчальній діяльності залишається нагальною проблемою педагогіки, у зв'язку з цим у статті було поставлено завдання – проаналізувати погляди науковців на цю проблему, проілюструвати можливі підходи до формування організованості учнів, окреслити перспективи подальшої роботи щодо оптимізації навчально-пізнавальної діяльності. Результати вивчення відповідної психолого-педагогічної літератури показують, що для більш глибоко дослідження цієї проблеми створені, глибоко і всебічно вивчені особливості організації навчального процесу, у якому розмежовуються поняття навчання та учіння (перше з них означає процес, який здійснюється у взаємодії з заданим об'єктом того, хто навчає (вчителя), і того, кого навчають (учня); друге – процес взаємодії з заданим об'єктом суб'єкта навчання); розроблено питання про особливості пізнавальної діяльності, способи її активізації. Дослідження організованості відповідає актуальним напрямкам сучасних педагогічних студій, у тому числі і проблеми суб'єкт-суб'єктного навчання.

Формування організованості у навчально-пізнавальній діяльності пов'язане з досить широким колом питань дидактики. Зупинимось на одному з них, а саме: розкритті залежності умов формування організованості суб'єкта навчання від типу навчальної діяльності. Психологічні аспекти такого аналізу мають психологічне обґрунтування: в роботах С.Л.Рубінштейна, П.Я.Гальперіна,

Н.Ф.Талізної, І.І.Лясова, українські та інших вчених. Як справедливо зазначає

І.І.Лясов, "...більш повний і завершений опис навчання як діяльності є не тільки дослідницьким завданням, а й важливою умовою розв'язання практичного завдання – формування вміння вчитися". [4,130].

Розгляд цього питання зумовлює перш за все необхідність уточнення понять "навчальна діяльність", "організованість суб'єкта в навчально-пізнавальній діяльності" та "типи навчальної діяльності". Оскільки навчальна діяльність може бути пов'язана з оволодінням

досить широким колом умінь та навичок (якто: крій та шиття, ремонт та виготовлення предметів побуту тощо), підкреслимо, що оскільки йдеться про навчальну діяльність, спрямовану на засвоєння нової інформації, а також оволодіння уміньми та навичками, необхідними для її застосування під час розв'язання практичних завдань, то точніше буде називати її навчально-пізнавальною.

Термін "організованість у навчально-пізнавальній діяльності" інтерпретується як володіння суб'єктом навчання способами навчально-пізнавальної діяльності, які забезпечують вибір оптимального варіанту розв'язання навчального завдання і максимальний ефект процесу навчання.

Пошуки відповіді на питання, поставлене в роботі в залежності від умов формування організованості суб'єкта в навчально-пізнавальній діяльності, від типу діяльності – доцільно вести, спираючись на дослідження в галузі дидактики взагалі і проблеми структури навчального процесу, зокрема.

На жаль, незважаючи на те, що в літературі представлена значна кількість наукових робіт даного спрямування, окремі його аспекти ще не отримали однозначної інтерпретації. Так, коли йдеться про визначення родового статусу поняття "навчальна діяльність" як процесу, погляди вчених збігаються, але щодо питання про цільову його спрямованість існують розбіжності. Водночас, ще з доби Я.А.Коменського, існувало багато різних концепцій навчання, але всі вони базувалися на одному з двох підходів до інтерпретації сутності навчання, а саме: навчання – це набуття знань, умінь та навичок на відміну від розвитку – набуття логічних прийомів мислення та творчих умінь; навчання – це оволодіння не тільки знаннями, уміньми та навичками, а й логічними та творчими операціями. Дотримуючись останньої точки зору, обґрунтуємо свою позицію. Якщо розглядати процес набуття знань як їх фіксацію та відтворення, відокремивши від нього осмислення, то слід погодитися з протилежною позицією. Але навряд чи таке вилучення буде правомірним. Фіксація та відтворення знань у свідомості людини не може відбуватися без актуалізації попереднього досвіду індивіда, його попередніх суб'єктивних уявлень про відповідний фрагмент дійсності. Навіть сприйняття окремого слова збуджує у свідомості людини комплекс знань про відповідну реалію та її логічні й асоціативні зв'язки. Якщо ж йдеться про певний обсяг інформації, то очевидно, що її сприймання не можна ототожнювати з появою літер на чистому аркуші паперу. Попередній досвід та індивідуальні особливості суб'єкта навчання зумовлюють той чи інший ступінь осмислення сприйнятої інформації, збудження логічних та асоціативних зв'язків між новим і тим, що відомо до моменту сприйняття. Але навіть часткове осмислення базується на логічних та творчих прийомах пізнавальної діяльності – порівнянні,

аналізі, синтезі, аналогії тощо. Відторгнення інформації від засобів її сприйняття можливе лише в абстракції з метою наукового аналізу. Ось чому саме другий підхід до визначення суті навчальної діяльності виглядає більш переконливим. Але подане в першому підході розмежування може слугувати критерієм для визначення різних типів та видів діяльності у структурі навчання. Розглядаючи питання про формування організованості суб'єкта в навчально-пізнавальній діяльності, не можна ігнорувати відмінностей між типами цієї діяльності: спрямованістю на набуття знань чи на розвиток логічних операцій. У цьому разі взаємозв'язок між указаними типами діяльності не заперечується, а лише змінюються акценти роботи – провідною стає або робота із сприйняття інформації, або робота актуалізації логічних операцій. У останньому типі діяльності теж набуваються знання, але головним є не стільки їх зміст, стільки операції їх пошуку. Розгляньмо докладніше кожен із типів діяльності.

Навчальну діяльність, спрямовану на набуття знань, що подаються як фрагмент підготовленої до сприйняття інформації, називають репродуктивною, відмежовуючи її від творчої, пов'язаної із самостійним пошуком та розв'язанням завдань. На наш погляд, цей термін не досить точно відображає специфіку означуваного ним типу діяльності. Репродукція як копіювання знань, пасивне сприйняття і відтворення не може ідентифікуватися порівняно з набуттям знань. Набути знання – це не лише уміти їх відтворювати, а й розуміти зв'язки та причинно-наслідкові відношення між компонентами інформаційного фрагменту, усвідомлювати перспективу їх застосування та причини й чинники їх встановлення. Діяльність такого типу точніше було б назвати рецептивно-осмислювальною, розглядаючи репродукцію як її іманентно властивий елемент. Виходячи з таких міркувань, формування організованості слід розглядати на двох етапах: на етапі рецепції і на етапі осмислення.

Розглядаючи питання про структуру навчання, І.І.Лясов обґрунтовує тезу про наявність у ній двох макрокомпонентів: 1) отримання знань для засвоєння про об'єкт та дії з ним; 2) відпрацювання, освоєння знань та дій [4,76]. На думку цього автора, всі існуючі концепції структури навчання в цілому репрезентують два наведені макрокомпоненти [77]. Характеризуючи перший, учений підкреслює, що він відповідає структурі пізнання взагалі, яке в цілому зводиться до відтворення явища, визначення його сутності та пояснення [4,100]. Ще раніше подібну думку висловлювали С.Л.Рубінштейн [3] та В.В.Давидов [2]. С.Л.Рубінштейн звернув увагу на операції пізнання: аналіз, синтез, порівняння, абстракцію, узагальнення, висновки від загального до часткового та від часткового до загального. В.В.Давидов обґрунтував положення про складові аналізу: рефлексію, моделювання, перетворення об'єкта з виходом за межі чуттєвих уявлень [2,320]. Логічно припустити, що формування організованості можливе

за умови не лише оволодіння названими вище операціями, а й уміння визначати, яка з них є адекватною поставленій навчальній меті. Інакше кажучи, важливою умовою формування організованості є врахування структури процесу пізнання. Інші умови зумовлюються конкретним видом діяльності в межах зазначеного типу. Розглянемо це питання з урахуванням мети діяльності.

Метою рецептивно-осмислювальної навчально-пізнавальної діяльності є засвоєння поданої інформації з орієнтацією на її практичне використання. Формуванню організованості будуть сприяти ті умови, за яких забезпечується повнота сприйняття інформації, осмислення зв'язків між її фрагментами, систематизація, усвідомлення напрямів практичного використання знань. Це зумовлює необхідність формування таких умінь:

- 1) уміння повноцінно сприймати інформацію з будь-яких джерел (етап рецепції);
- 2) уміння встановлювати зв'язки між наявними знаннями та тими, що сприймаються (етап осмислення);
- 3) уміння встановлювати зв'язки між теоретичною інформацією та практичною діяльністю (етап освоєння).

Наведені вміння мають формуватися не окремо, а в комплексі. Проектуючи викладені думки на поставлену проблему, назвемо види роботи, які будуть сприяти формуванню організованості:

- робота над удосконаленням навичок аудіювання;
- робота над формуванням навичок опрацювання літературних джерел;
- робота над формуванням уміння встановлювати зв'язок між існуючими знаннями й новими;
- робота над формуванням уміння встановлювати зв'язок між знаннями та їх практичним використанням.

Звернемо увагу ще на один аспект діяльності, який теж можна віднести до умов, що забезпечують формування організованості. Він пов'язаний із таким рівнем осмислення інформації, який дозволяє вербалізувати знання у змодельованій комунікативній ситуації. Як відомо, здатність репрезентувати знання в мовленні свідчить про високий рівень їх засвоєння, а підготовка до мовленнєвої репрезентації знань сприяє їх упорядкуванню [О.О.Леонтьєв]. Виходячи з цього, додамо до переліку видів роботи ще один: робота над формуванням умінь та навичок мовленнєвої репрезентації знань.

Розглянемо питання про умови формування організованості суб'єкта в процесі іншого типу навчально-пізнавальної діяльності, зорієнтованого на набуття логічних прийомів мислення та творчих умінь. Цю діяльність називають продуктивною, творчою, відзначаючи, що вона пов'язана з організацією проблемно-пошукового навчання. Відштовхуючись від тези

про зв'язок структури навчальної діяльності з умовами формування організованості, наведемо класичну структуру проблемно-пошукового навчання. Вона включає такі етапи:

- 1) створення проблемної ситуації;
- 2) формулювання гіпотези;
- 3) перевірка результату та систематизація отриманої інформації.

Проектуючи подану схему на аспект діяльності суб'єкта, змоделюємо послідовність його дій:

- усвідомлення сутності проблеми;
- пошуки напрямів її розв'язання: виділення питань, які мають бути розв'язаними;
- формулювання гіпотез і пошуки способів їх перевірки;
- перевірка гіпотез;
- систематизація отриманої інформації.

Метою творчої проблемно-пошукової діяльності є набуття знань у процесі розв'язання проблеми. Засоби, які мають бути використані суб'єктом навчання, сприяють розвитку мислення, оволодінню логічними операціями. З іншого боку, рівень володіння логічними операціями є передбачуваний наслідок їх вправного використання суб'єктом навчання. То ж у даному разі для формування організованості необхідні такі умови, за яких учні будуть поставлені перед необхідністю оволодіння логічними операціями і вмінням їх варіювати. Конкретизуємо перелік умов стосовно кожного етапу.

1-й етап:

- уміння виокремити відомі й невідомі елементи інформації;
- уміння точно сформулювати питання, яке потребує відповіді.

2-й етап:

- уміння виділити головне й підпорядковане йому, головне й другорядне;
- уміння співвідносити питання і напрями пошуку відповіді на нього;
- уміння знаходити необхідні джерела інформації для вирішення відповідного питання;
- уміння порівнювати, встановлювати аналогії, логічні та асоціативні зв'язки.

3-й етап:

- уміння точно формулювати гіпотезу;
- уміння спостерігати за явищами, виділяти спільне й відмінне в них;
- уміння класифікувати, не змішуючи різних ознак.

4-й етап:

- уміння оцінювати ймовірність гіпотези;

- уміння співвідносити отримані результати з попереднім досвідом;
- уміння доводити правильність гіпотези.

Для останнього етапу необхідними є уміння пояснювати, узагальнювати, класифікувати і робити висновки.

Формування перерахованих умінь забезпечується такими видами роботи:

- 1) робота над запропонованими питаннями з метою розмежування відомої і невідомої інформації;
- 2) формулювання питань стосовно невідомої інформації;
- 3) вибір із запропонованих формулювань конкретного;
- 4) встановлення послідовності розв'язання питань, оптимальних для поставлених суперзавдань;
- 5) робота над встановленням аналогій;
- 6) порівняння об'єктів, виділення спільного і особливого;
- 7) визначення ознаки, за якою розкласифіковані об'єкти;
- 8) класифікація об'єктів за поданою ознакою;
- 9) співвіднесення тези і доказів до неї;
- 10) підбір доказів до поданої тези;
- 11) формулювання висновків до поданих фрагментів інформації;
- 12) обґрунтування загальних висновків;
- 13) самоперевірка;
- 14) самооцінка з наступною самокорекцією.

Порівнюючи перелік умов, які забезпечують формування організованості в навчально-пізнавальній діяльності рецептивно-осмислювального типу, і умов стосовно діяльності проблемно-пошукового типу, звернемо увагу на те, що деякі з них повторюються. У зв'язку з цим слід підкреслити їх змістову відмінність. Наприклад, уміння виділити основне й другорядне у рецептивно-осмислювальній діяльності означає, що треба в готовому фрагменті інформації знайти частину, де виражено головне, й частину, в якій виражено підпорядковане головному. Цей же вид роботи у проблемно-пошуковій діяльності передбачає аналіз не фрагменту "готової" інформації, проблеми, що пов'язана з суперечністю, яка постала перед суб'єктом навчання. Спільні елементи в роботі щодо формування організованості в навчально-пізнавальній діяльності лише засвідчують факт зв'язку між різними типами діяльності. Наявність спільних елементів дозволяє змоделювати узагальнену схему навчально-пізнавальних дій, яка слугуватиме в навчальній діяльності будь-якого типу: виділення головного і підпорядкованого йому (наголосимо, йдеться саме про підпорядковане, а не про другорядне); розмежування відомого й невідомого; встановлення логічних та асоціативних зв'язків, узагальнення, висновки, перевірка практикою. Але аналогічні поверховому рівню елементи значно відрізняються на глибинному рівні і залежать від типу та виду навчально-

пізнавальної діяльності, на що необхідно зважувати в процесі формування організованості учнів у навчанні.

Література:

1. Головатий Н.Ф. *Учись учисься*. — К: МАУП, 2000.
2. Давыдов В.В. *Содержание и структура учебной деятельности школьников // Формирование учебной деятельности школьников*. — М., 1982.
3. Рубинштейн С.Л. *Проблемы общей психологии*. — М., 1983.
4. Ильясов И.И. *Структура процесса учения*. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986

Г.М.Кляцька

ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ УЧНІВ ЗАСОБАМИ НАВЧАЛЬНОГО ДІАЛОГУ

В статье рассматриваются возможности диалогического обучения в повышении результативности учебно-познавательной деятельности учащихся, а также определяются причины возникновения у учителей трудностей перехода от монолога к диалогу.

The article deals with the possibilities of a teaching dialogue in improving the results of training-cognitive activity, the reasons of appearing teachers' difficulties of moving from monologue to dialogue are defined.

Сучасний період розвитку суспільства потребує від загальноосвітніх закладів всебічно розвинутої особистості учнів. Школа повинна розвивати розумові здібності учнів, їхні вміння та навички самостійного оволодіння наукою та практикою. У Державній національній програмі "Освіта (Україна XXI століття)" визначені основні шляхи реформування освіти, її демократизація, гуманізація та гуманітаризація. Особлива увага приділяється розвитку індивідуальних здібностей і талантів учнів, створенню умов їх реалізації. У "Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті" говориться про необхідність модернізації системи освіти. Забезпечення можливості отримання якісної освіти відповідно до новітніх досягнень науки, культури та соціальної практики. Згідно цього проекту, однією з головних цілей освіти є створення умов щодо розвитку та творчої самореалізації кожного громадянина України, формування поколінь, здібних навчатися протягом всього життя. Школа, у свою чергу, зобов'язується забезпечити якісну освіту відповідно до здібностей навчасних, під час організації навчального процесу максимально активізувати інтелектуальні, моральні та духовні сили учнів, створити необхідні умови для розвитку творчої індивідуальності їхньої особистості. У зв'язку з цим важливого значення набувають питання використання та реалізації діалогічних форм взаємодії вчителя та учнів, завдяки яким забезпечується активний процес розумової діяльності вчителя та учнів,

що не тільки впливає на характер навчальної діяльності, а й здебільшого визначає її результативність.

Аналіз шкільної практики свідчить про те, що вчителів, не дивлячись на ряд переваг діалогічного навчання, все ще використовують монологічні форми навчання, де учень є об'єктом впливу, а його пізнавальна діяльність має в основному репродуктивний характер. Учень, як пасивний учасник навчально-виховного процесу, не бере "участі в процесі пошуку істини, співпереживання та творчості" (6, 33). При такому підході до організації навчальної роботи не можна казати про її високу результативність, про творче засвоєння учнями програмного матеріалу та оволодіння навичками творчої навчальної праці.

Слід зазначити, що діалогова форма навчання не є новою в педагогіці, вона має давні традиції. Ще в давньоіндійській філософії (VIII-VII ст. до н.е.) одним із етапів пізнання був діалог між мудрецем та учнем. У Давній Греції діалогову форму навчання використовував Сократ. Їм була розроблена теорія ведення наукового спору в формі бесід, які відомі як майєвтичні діалоги. Як і Сократ, його послідовник Платон використовував діалог як спосіб пізнання на знаходження істини. У XVIII-XIX ст. вважали, що діалог – це форма спілкування та стосунків між людьми; це спосіб самопізнання та самосвідомості людини (Ф.Шлейєрмахер). Пізніше, у XIX-початку XX ст. діалог використовувався як засіб досягнення духовної єдності та просвітлення людей (М.Бубер, К.Ясперс та ін). З.В.Валюсінська використовувала діалог як продукт мовного спілкування. В.Н.Яйцева розглядала діалог як форму, тип мовлення, що складається з обміну репліками. У наш час проблема діалогу вирішується з точки зору способу взаємодії окремих людей з об'єктами культури та мистецтва в історичній перспективі (В.С.Біблер, В.Оконь).

Дослідженням навчального діалогу як особливої форми навчання займалися С.Ю.Курганов, В.Ф.Литовський. Вони висловили гіпотезу про те, що "в основу логіки навчання, формуючої особистісне мислення людини, має бути покладена логіка діалогу" (5, 88). Як одиницю такого навчання педагоги запропонували урок-діалог, на якому вчитель та учні демонструють різні типи мислення та логіки.

В останні десятиріччя інтерес дослідників та вчителів-практиків до діалогічного навчання значно росте. У нашій роботі ми спробуємо виявити можливості діалогічного навчання в підвищенні результативності навчально-пізнавальної діяльності, а також визначити причини появи у вчителів труднощів переходу від монологу до діалогу.

Діалогічне навчання є спільною діяльністю вчителя та учнів, в основі якої лежить система: особистість-вчитель – особистість-учень. З.Абасов визначав ряд переваг даного виду навчання, а саме: він "дозволяє учневі бути не просто споживачем знань, але й активним співучасником їх

отримання” (1, 48). У процесі діалогічного навчання в учнів розвивається творча уява, ініціатива, під час навчальної діяльності з’являються гіпотези, питання, учні можуть висловити свою точку зору з тієї чи іншої проблеми, що в цілому активізує їхню творчу пізнавальну діяльність.

В основі діалогічного навчання лежить діалог. Головною особливістю діалогу є те, що він спонукає учнів відстоювати свою думку та вчить їх поважати точку зору співбесідника. У процесі навчального діалогу між вчителем та учнями виникає специфічне спілкування, де його учасники “визначають свій особистісний погляд на світ” (С.Курганов). Під час навчального діалогу вчитель не тільки визнає право учнів на особистісне судження, але й зацікавлений у ньому. “Нове знання стає істинним не через авторитет викладача, а в через доведеність істини” (2, 34). Головне в діалозі – “вміння врахувати, відреагувати, передбачити, ...спростувати чуже слово” (3, 33). Вчитель у навчальному діалозі не повинен бути монологічним, його питання мають бути оформлені таким чином, щоб вони змушували учнів висловлюватися. З цього випливає, що важливим є не тільки те, про що питає вчитель, але й те, як він це робить. У цьому закладені особистісні основи навчального діалогу. Діалог, у свою чергу, повинен бути побудований так, щоб кожен з його учасників був зацікавлений у його розвитку. Як помічає В.Казанская, цьому сприяють різноманіття в точках зору, розумінні проблеми, а також – “спільність мовленевих засобів”, присутність “однієї мови”. Тобто вчитель не повинен подавати навчальний матеріал складно, з використанням великої кількості специфічної термінології, яку учні не можуть зрозуміти. Крім того, вчителю на уроці не треба викладати готові істини, а спробувати шляхом гіпотез, питань та відповідей на них відшукати ці істини разом із учнями. Слід зазначити, що справжній діалог не може бути штучно створений, заздалегідь спланований вчителем. С.Курганов стверджує, що вчитель не зможе зробити навчальний предмет цікавим для учнів, не роблячи його цікавим для себе. Під час уроку-діалогу вчителю необхідно ставити свої навчальні проблеми, які йому хотілося б вирішити. “Якщо вчителя не будуть на уроці мучити ці проблеми, ніякого діалогу не вийде, буде лише видимість, спектакль, гра в діалог” (6, 184). Справжній діалог – діалог, перш за все, всередині себе. Вміння вчителя правильно організувати навчальний діалог є важливою умовою успішного його проведення.

Л.В.Кондрашова виділяє такі вимоги щодо організації навчального діалогу:

- постановка вчителем проблемних питань;
- створення умов для спілкування в системі “вчитель - учень”, в процесі якого формуються особисті погляди та переконання;
- “навчальний діалог повинен бути адекватним логічному мисленню, спір повинен стимулювати внутрішній діалог, тобто спір учня самим із

собою”;

необхідно, щоб навчальна проблема була актуальною як для учнів, так і для вчителя; вчитель не повинен пропонувати готових рішень, нав'язувати свою думку, а також спосіб вирішення поставлених питань (4, 169-170).

Однак, як ми вже зазначали вище, не дивлячись на ці позитивні характеристики діалогічного навчання, в більшості шкіл діалог як форма навчання не ввійшов повністю в навчальний процес. Сьогодні монолог вчителя залишається провідною формою його спілкування з учнями. Це не означає, що вчителі не знають, не мають уявлення про діалог. Тим не менш, педагоги розуміють та використовують його не в повній мірі. Наприклад, діалог може протікати в формі бесіди, дискусії та ін., але пріоритет ведучого залишається за вчителем, тобто порушується один з головних принципів організації діалогу – рівні позиції вчителя та учнів. Крім того, діалог повинен проходити в гуманній формі: вчителю, спілкуючись з учнем, необхідно намагатися зрозуміти й прийняти його точку зору. Якщо він бачить, що позиція учня зовсім неправильна, то він повинен тактично роз'яснити це йому. Гуманність діалогічного спілкування вчителя та учнів припускає взаємну повагу до особистості кожного учасника діалогу, до його думки, поглядів.

Чому ж все-таки сучасний вчитель відчуває труднощі при переході від монологічних форм взаємодії до діалогічної взаємодії? Відповідаючи на це питання, ми погоджуємося з точкою зору Т.К.Мухіної, яка розрізняє два види труднощів, які виникають в процесі навчання при переході від монологу до діалогу. Педагог розподіляє їх на об'єктивні та суб'єктивні. До об'єктивних труднощів вона відносить “сформоване в суспільстві соціально-практичне ставлення до вчителя, а також позицію самого вчителя” (7, 76). Завжди вважалося, що вчитель повинен все знати, вміти, бути висококультурною “непогрішимою морально” людиною (Т.К.Мухіна). Вчитель – головне джерело знань, які він передає учням у готовому вигляді, а учні, у свою чергу, їх сприймають та відтворюють.

У даному випадку переважає монолог зумовлено й тим, що вчитель використовує в основному пояснювально-ілюстративний спосіб навчання. Наприклад, на уроці англійської мови в одній із середніх шкіл м.Кривого Рогу пояснення нової граматичної теми “Sequence of tenses” (“Узгодження часів”) велось саме таким чином. Вчитель повісив на дошці карту зі зразками граматичних конструкцій, що вивчаються, а також розклав на парті кожного учня додатковий граматичний матеріал: речення на рідній мові, які учні повинні були перекласти на англійську мову за зразком. Учні уважно слухали пояснення вчителя, але нова тема майже не викликала в них інтересу. Саме тому лише кілька з учнів задали додаткові запитання, а результати виконання самостійної роботи за картками були

досить низькими.

Такий метод навчання зумовлює авторитарність вчителя у його стосунках з учнями, вчителя не цікавлять особисті інтереси учнів, тобто тут немає місця співпраці та співтворчості вчителя з учнями. Пізнавальна активність учнів у такому разі знаходиться в основному на низькому, репродуктивно-імітаційному рівні, що призводить до формалізму в знаннях учнів, їх безсистемності, невмінню застосувати їх на практиці, використовувати творчий підхід до вирішення тих чи інших навчальних завдань. Все це незбіжно призводить до неповноцінного засвоєння знань, тобто в результаті вивчення навчального матеріалу в учнів можуть бути відсутні такі якості знань, як повнота, глибина, оперативність, гнучкість, системність, а в деяких випадках навіть усвідомлення знань. Це, безперечно, є показником низької якості навчання.

Завдяки анкетному опитуванню учнів та аналізу шкільної практики ми змогли виявити чинники низького рівня активності учнів на уроках англійської мови і, як наслідок, низького рівня якості навчання:

- вивчення "шаблонних", нецікавих тем;
- одноманітність навчання: читання-переклад-переказ тексту/речень тощо;
- вивчення лексики, маловживаної у спілкуванні, тобто неактуальної;
- використання монологічних форм взаємодії вчителя з учнями.

Втілення творчого, ініціативного підходу до вивчення навчального матеріалу, який стає можливим за діалогічної взаємодії вчителя та учнів, є однією з умов повноцінного засвоєння знань, що, у свою чергу, призводить до більш високих результатів навчально-пізнавальної діяльності.

Одним з головних чинників виникнення цього виду труднощів переходу до діалогу є те, що підготовка в вищих навчальних закладах все ще ґрунтується на монологічному спілкуванні. Саме тому більшість молодих педагогів приходять до школи та, знаючи переваги демократичного стилю спілкування, який лежить в основі діалогічного навчання, тим не менш використовують авторитарний стиль, що не має жодних передумов для виникнення навчального діалогу між вчителем та учнями. Саме цей стиль спілкування, на жаль, став традиційним для багатьох вчителів, бо він здається їм вже відпрацьованим роками та у зв'язку з цим більш зручним. Наряду з об'єктивними, слід говорити й про суб'єктивні труднощі, які впливають з перших: позиція вчителя, що закладається у вищих навчальних закладах, "у подальшому реалізується в стилі його педагогічної діяльності; вона супроводжується розвитком окремих якостей особистості" (7, 77). Сучасний вчитель розуміє та усвідомлює необхідність переходу до діалогічної форми спілкування на уроці, але практично ще не може здійснити цей перехід через недостатню методичну підготовленість до цього виду навчання.

Навчальний діалог обов'язково має бути впровадженим у практичні заняття, побудовані проблемно, під час яких ведеться спільний пошук істини. Тільки тоді на уроці створюються умови для організації творчого діалогу, стає можливим розвиток творчого уявлення, "здібності передбачити й прогнозувати навчальні дії та результати" (Л.В.Кондрашова), що в цілому позитивно впливатиме на якість навчання.

При організації уроку-діалогу в багатьох вчителів виникає утруднення, пов'язане з тим, як розпочати урок. С.Курганов виділяє два способи початку навчального діалогу. Він помічає, що урок-діалог може бути розпочатий самим учнем, його питанням, непогодженням з тим або іншим ствердженням вчителя. Але, як точно відзначив педагог, такі "питання-сюрпризи" (С.Курганов) трапляються доволі рідко. Тому в основному дійсним є другий спосіб початку навчального діалогу: вчитель сам ставить перед учнями питання або проблему.

Для того, щоб правильно організувати урок-діалог, вчитель повинен перш за все визначити тему та мету уроку так, щоб вони відповідали реальним темам та меті спілкування. Наприклад, візьмемо урок англійської мови, вивчення граматичної теми "The subjunctive mood" ("Умовний спосіб"). Вчителю, який бажає організувати урок-діалог, не рекомендується давати назву теми практичного заняття в подібній формі. Наприклад, замість чіткого формулювання теми "The subjunctive mood" він може обрати такі: "Which countries I like to visit if I won round-the-world trip" ("В яких країнах я бажав би побувати, якщо виграв кругосвітню мандрівку?"). Така постановка теми заняття, по-перше, викличе в учнів бажання поділитися із своїми однокласниками, вчителем мріями та знаннями про країни, до яких вони хотіли б поїхати, а також і розпитати один одного, чому саме ці, а не інші країни вони обрали. Та, по-друге, учням буде цікаво узнати, яку форму дієслова в умовному способі необхідно використовувати для передачі умовних речень. Тобто правильна постановка теми уроку сприяє виникненню спілкування вчителя з учнями та учнями між собою, а також і бажанню вивчити новий граматичний матеріал для того, щоб це спілкування стало можливим. Більш того, учні усвідомлено засвоюють навчальний матеріал, їхні знання мають системний характер та набувають таких якостей, як повнота, гнучкість, глибина та ін.

Крім правильного формулювання теми уроку, те, на скільки вдало він пройде, тобто чи вдасться вчителю організувати урок-діалог, залежить і від правильної постановки мети уроку. Як вже було сказано вище, мета уроку повинна співвідноситися з реальною метою спілкування. У житті ми не ставимо перед собою за мету вжити ту чи іншу форму глаголу; вжити пасивний стан та ін. І якщо вчитель визначить мету уроку таким чином: "Вивчити форми дієслова в умовному способі", то подача та вивчення нового граматичного матеріалу в основному матиме репродуктивний

характер (вчитель говорить – учень слухає та відтворює). Звісно, що в даному випадку ні про який урок-діалог не може йти і мова. Метою уроку-діалогу при вивченні даної граматичної теми може бути, наприклад, така: “Навчити учнів пояснювати й розповідати на іноземній мові, чим вони хотіли займатися, якщо були б на 10 років старші; або куди б вони поїхали, якщо виграли кругосвітню мандрівку” тощо.

Вчителю слід завжди пам'ятати про те, що він формулює тему, ставить мету уроку не тільки для учнів, а й для самого себе. Тема уроку, яка не цікавить вчителя, не викличе інтересу й в учнів, а спроба викладача створити на уроці атмосферу спілкування буде неуспішною.

Правильно сформульована мета уроку – одна з передумов вдалої організації навчального діалогу. Для організації навчального діалогу знання не повинні подаватися учням у готовому вигляді, а являти собою проблемні питання, проблемні завдання, які викликатимуть у вчителя та учнів бажання до діалогічної взаємодії, співпраці. Навчальний діалог передбачає рівні позиції вчителя та учнів. Учитель, як, у більшості випадків, організатор, повинен непомітно для учнів керувати навчальним діалогом, спрямовуючи його в правильне русло, не відхиляючись від основної теми уроку. Учні, за допомогою навідних питань та відповідей на них, зможуть в'яснити, наприклад, яка форма дієслова, граматична конструкція необхідні для того, щоб передати або довідатися про ту чи іншу інформацію. Тобто, непомітно для самих учнів в них з'являється більший пізнавальний інтерес, їхня пізнавальна активність досягає свого вищого рівня – рівня творчої активності.

Таким чином, при успішній організації навчального діалогу, для вчителя і для учнів велике значення буде мати не тільки процес подачі, вивчення й закріплення навчального матеріалу. Для них, перш за все, важливим стане момент самого спілкування, бажання поділитися своїми поглядами, дізнатися про точку зору інших. Разом з цим, завдяки використанню навчального діалогу, який будуватиметься за допомогою проблемних питань та завдань, знання учнів характеризуватимуться більшою повнотою, глибиною. В учнів розвиватимуться такі якості знань, як оперативність, що передбачає готовність та вміння учнів застосовувати знання в схожих та варіативних ситуаціях, а також і гнучкість знань: швидке залучення вже відомих знань при зміні навчальних ситуацій, тобто підвищення загальної якості знань учнів.

Так, якщо ми говоримо про уроки іноземної мови, діалогічне спілкування супроводжує удосконалення мовленнєвих навичок, активізує лексику з вивчаємої та вже пройденої тем, формує та вдосконалює граматичні навички, що має наслідком більш високі результати навчально-пізнавальної діяльності. Головне – те, що учні досягають таких результатів, знаходячись не під педагогічним впливом, а в результаті взаємодії та

співробітництва з вчителем, які реалізуються в процесі діалогічного навчання.

Література:

1. Абасов З. Диалог в учебном процессе // Народное образование.- 1993.- №9-10.- С.43-45
2. Виноградов Р.И., Фадеева И.П. Диалогическое обучение и развитие мышления // Вестник высшей школы.-1988.- №12. – С.33-36
3. Казанская В. Обучающий диалог // Вестник высшей школы.-1990.- №4. – С.29-33
4. Кондрашова Л.В. Виды обучения // Педагогика в вопросах и ответах: Учебное пособие / Кондрашова Л.В., Пермяков А.А., Зеленкова Н.И., Лаврешина А.Ю. – Кривой Рог: СП «Мира», 2002. – С.162-172
5. Курганов С.Ю. Психологические проблемы учебного диалога // Вопросы психологии. – 1988.- №2. – С.87-96
6. Курганов С. Ребенок и взрослый в учебном диалоге [на уроке] // Народное образование. – 1989.- №2. – С.183-184
7. Мухина Т.К. Диалог как форма оптимизации педагогического процесса // Советская педагогика. – 1989.- №10. – С.74-77

О.Л.Ткаченко

ЗАСТОСУВАННЯ ВПРАВ ТРЕНІНГУ НАВЧАЛЬНОГО ДІАЛОГУ В ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ЕКОНОМІЧНОЇ І СОЦІАЛЬНОЇ ГЕОГРАФІЇ УКРАЇНИ

З метою забезпечення умов гармонійного розвитку особистості учня загальноосвітнього навчального закладу нами розроблений тренінг навчального діалогу. В тезах проаналізовано застосування вправ даного тренінгу, адаптованих для курсу “Економічна і соціальна географія України (9 клас)”, наведені приклади.

O.L. Tkachenko. Postgraduate of the Chair of Pedagogical Creativity, Sumy State Pedagogical University.

The use of exercises of educational dialogue in the school course of „Economic and social geography of Ukraine”.

For the purpose of providing with conditions of harmonious development of a pupil's personality in educational establishments of general education we have developed a set of exercises of educational dialogue. The use of the exercises, which are adopted to the course of „Economic and Social Geography of Ukraine (9th form)”, is analyzed in the theses. Examples are given.

Створити умови всебічного інтелектуального, соціального і морального розвитку та саморозвитку особистості учня в загальноосвітньому навчальному закладі допомагає активне застосування в навчально-виховному процесі діалогу. Проблема діалогового навчання в останні десятиріччя науковцями приділяється достатньо уваги. В

педагогічній технології, розробленій В.С.Біблером і С.Ю.Кургановим, і впроваджуваній у Школі діалогу культур, діалог застосовується як сукупність діалогу логік, голосів і внутрішнього. І психолого-педагогічних дослідженнях діалог розглядається з точки зору педагогічного спілкування учнів і вчителя (Б.Ф.Ломов, О.О.Бодалев Г.О.Ковальов, Г.В.Дьяконов). На їхню думку, діалогове спілкування завжди має міжособистісний характер і сприяє формуванню особистості шляхом внесення змін у мотиваційно-стимулюючу сферу людини.

Неоднозначним є підхід до тлумачення діалогу як педагогічної категорії. Так, одні науковці (Л.Даниленко, І.І.Риданова, С.Л.Рябцева) підходять до питання діалогу як до загального принципу навчального процесу. Інші (І.Душина, Г.К.Селевко, В.В.Сєріков) як до освітньої технології. Деякі автори використання діалогу відносять до методів і прийомів навчальної діяльності (М.О.Лазарєв, Л.Л.Балакіна), форм організації пізнавальної діяльності учнів і оптимізації педагогічного процесу (В.К.Дьяченко, Т.К.Мухіна), засобу формування творчої особистості (Т.П.Дікун, В.В.Морозов).

В результаті аналізу психолого-педагогічної літератури ми з'ясували, що проблемі впливу застосування діалогу на компоненти пізнавальної активності учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів приділено недостатньо уваги. З цією метою нами був розроблений тренінг навчального комунікативного діалогу [1]. Але вправи даного тренінгу розраховані для проведення в позаурочний час протягом двох-трьох тижнів на початку навчального року – 2-3 рази на тиждень (всього 12 годин). Програма тренінгу має логічну побудову. Кожне наступне заняття витікає з попереднього і спирається на знання і навички, набуті раніше. Кожна вправа має назву, призначення, містить питання для обговорення та інформування про сенс її проведення.

Логічним завершенням занять тренінгу є закріплення правил ведення комунікативного діалогу та їх застосування в практиці навчання і в реальному житті.

Щоб надати учням можливість закріплювати навички ведення комунікативного діалогу і водночас стимулювати їхню пізнавальну активність на уроках, вправи тренінгу було вирішено адаптувати для певних навчальних предметів. Необхідно наголосити, що дидактичний діалог, на відміну від комунікативного, направлений на рішення конкретної навчальної задачі. Його зміст характеризується чіткою предметною віднесеністю і збереженням відповідності теми до заданого рівня її вичерпаності в межах кожного уроку.

Кожна вправа тренінгу переглянута нами з огляду на предмет діалогу, що знаходиться в основі дидактичного діалогу й відповідної теми. Вправи логічно вилітаються в контекст уроків курсу "Економічна і

соціальна географія України”. Наводимо приклад вправи і її структури.

Вправа “Розмова двох Свиридів”

*Балакай, пане Свириде,
побачимо, що з того вийде.*

(Українська народна приказка)

Завдання до теми: “Сільське господарство. Рослинництво.”

Учні об’єднуються в пари. У парі кожний учасник отримус картку, в якій указана тема діалогу: “Уявіть себе фермером. Яку сільськогосподарську культуру Ви будете вирощувати, щоб досягти високого прибутку?”. Кожному учасникові потрібно розговорити співрозмовника на тему, вказану в картці. Наприклад, один співрозмовник говорить про переваги вирощування хмелю, інший – сої.

Приклад діалогу:

I учень	II учень
Хмель – у Житомирській області, де є найкращі природно-кліматичні умови для вирощування ароматних сортів, що використовуються в пивоварній та фармацевтичній промисловості. Урожайність може досягти 13-19 ц/га – це один з найкращих показників серед країн Європи.	Соя – в південних областях України, на зрешувальних землях, бо головна умова її вирощування – промивний режим. Зараз нею зайнято на Україні 100 тис. га, а необхідно – 500 тис.га. Підняти врожайність з 10-12 ц/га. Нам відомо, що сьогодні це головна високобілкова культура харчової промисловості.

Мета: Змоделювати ситуацію, коли співрозмовники говорять кожний про своє і не слухають один одного; закріпити усвідомлення, що діалог може відбутися лише за умови, коли тема, що обговорюється, цікава обом партнерам; повторити, що в діалозі водночас двоє говорити не можуть.

Обговорення. Чи вдалося Вам розговорити співрозмовника на задану тему? Яку інформацію сприйняли Ви від партнера під час такого псевдодіалогу? Які труднощі виникли при виконанні завдання?

Інформування. Висновок, який роблять учні, закріплює правило ефективного слухання: Вас слухають тільки після того, коли Ви вислухали співрозмовника.

Проведення вправ допомагає набути вмінь мислити, слухати, говорити, що є зовнішніми ознаками здатності особистості до діалогу. У комплексі із вирішенням учнями конкретних проблемних задач на зазначених уроках, вправи тренінгу стимулюватимуть пізнавальну активність

старшокласників і слугуватимуть формуванню їхньої творчої особистості. Як стверджує А.В.Фурман, аналізуючи проблемно-діалогічні форми пізнання, проблемність – це універсальний спосіб вияву та існування змісту пізнавального процесу, тобто внутрішня його форма, а діалогічність – конкретна духовно-практична даність, реальний потік творчої активності індивіда, інакше – зовнішня форма пізнання [2, 14].

Література:

1. *Тренінг навчального комунікативного діалогу. Методичні вказівки до проведення для вчителів загальноосвітніх шкіл, ліцеїв, гімназій і студентів педагогічних університетів.* Укладач Ткаченко О.Л. – Суми: СумДПУ, 2003. – 36с.
2. *Фурман А.В. Вступ до методології проблемного навчання.* – К. – Донецьк: Ровесник, 1993. – 80с.

О.В. Комарова

БІОЛОГІЧНА НАУКА ТА НАВЧАЛЬНИЙ ПРЕДМЕТ: ПРОБЛЕМИ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ

Стаття посвячена проблемі отображення базової науки в учебном предмете. Выделены черты биологического научного и учебного знания и познания и установлены связи между ними. Рассматривается вопрос о динамике установленных связей на примере курсов биологии 7-9 классов.

The article is devoted to problem of reflection a basic science in school subject. Characteristics of biological science and school knowledge and cognition are distinguished. The ties between them are established. The question about there dynamic is considered for biological courses in 7-9 forms.

Актуальність обраної теми статті заперечень не викликає, хоча досліджувана проблема не є новою в педагогіці. Вивчення співвідношення базової науки із змістом відповідної навчальної шкільної дисципліни вже давно є об'єктом ~~суперечок~~ як між науковцями та методистами, так і між різними педагогічними напрямками. Так, до 60-х років ХХ століття простежувалися сциєнтистські тенденції у вирішенні поставленого питання. Тобто зміст шкільного предмету повинен був копіювати зміст відповідної науки. Трохи пізніше вчені-методисти поринули у протилежний ~~напрямок~~ бік(бік) – надзвичайне спрощення змісту шкільної освіти. (Але) в останні роки для деяких навчальних дисциплін характерним є ~~належний напрямком~~ належний напрямком і та перевантаження фактичним матеріалом. Особливо це стосується шкільних ~~предметів (курсів)~~, які відповідають ~~(відтворюють)~~ тим галузям ~~(ті галузі)~~ наукових знань, що ~~(де)~~ в останній час набули бурхливого посиленого розвитку ~~(спостерігається бурхливий розвиток)~~, а отримані ~~Отримані~~ результати їх ~~(таких)~~ досліджень є соціально значущими. Зокрема

це стосується біології як науки та навчальної дисципліни. Однак, на жаль, на сучасний момент не існує чітко визначеної позиції з цього поставленого питання, (тобто з проблеми їх співвідношення). Вирішення поставленої проблеми дасть (створить) можливість; по-перше, свідомо підходити до відбору (конструювання) змістової частини конкретного навчального предмету, (а саме) уникати надмірної теоретизації, що викликана (механічним) копіюванням змісту науки в зміст шкільної дисципліни. По-друге, (зауважимо, що) методологічний апарат будь-якої науки не може в повному обсязі бути перенесений в навчальну дисципліну. І тут розв'язок поставленого питання повинен допомогти відібрати в зміст шкільного предмета ті наукові методи, які, з одного боку, доступні для учнівського пізнання, доступні для застосування в шкільному навчальному процесі. З другого (з іншого) боку, їх сукупність не повинна порушувати логіку відповідної науки.

Такий (обраний) ракурс досліджуваної проблеми, (тобто) як відображення специфіки біологічної науки, її змістової та процесуальної складових; у засвоєнні загальнобіологічних ідей учнями, можна вважати практично недослідженим на рівні педагогічної, а в зв'язку з цим методичної біологічної науки. На філософсько-біологічному рівні проблемою специфіки біологічного наукового знання та пізнання розроблялися (займалися) (опікувалися) такі вчені, як Заренков М. О., Лісєєв І. К., Кузькін В. Г., Мамзін А. С., Судьїна О. Г., Фролов І. Т.

Метою нашої статті є показати на прикладі біології як науки та навчального предмету наступне:

1. Характерні риси наукового та навчального біологічного знання та пізнання та їх взаємозв'язок між собою.
2. Відображення специфіки біологічного навчального знання і пізнання на рівні засвоєння загальнобіологічних ідей учнями.
3. Динаміку змін із курсу в курс в реалізації вищезазначених особливостей.

Нами були встановлені такі риси біологічного наукового знання:

1. Невизначені, плинні судження, що характеризують певну частину його (позначимо цю рису як P1).
2. З одного боку воно має описово-класифікаційний, а з іншого пояснювальний характер (P2).
3. Біологічне знання характеризується різним рівнем теоретизації та узагальненості (P3).
4. Аксиоматичний характер певної його частини (P4).
5. Більша частина біологічного наукового знання має міждисциплінарний характер, тобто потребує знань з багатьох гуманітарних, математичних, філософських; інших та природничих дисциплін (P5).
6. Константність, інертність зв'язків між елементами знання з одного

боку та їх мобільність з іншого(Р6).

Якщо говорити про особливості біологічного навчального пізнання, то нами виділена така їх сукупність:

1. Діалектичне поєднання емпіричних та теоретичних методів дослідження (позначимо цю рису як П1).

2. Синтез структурного та системного підходу до живих (біологічних) об'єктів, тобто системно-структурний підхід до живих організмів(П2).

3. Поєднання таких операцій, як опис та пояснення об'єктів, що вивчаються(П3).

4. Мала частка уяви, фантазії в процесі пізнання, мінімум суб'єктивної та аксіологічної оцінки біологічних об'єктів та явищ(П4).

5. Відносна незалежність об'єктів пізнання від культурно-історичних умов, але одночасна залежність знання про об'єкт від культурно-історичних (таких x) у умов і суб'єкта пізнання(П5).

Всі виділені риси біологічного наукового знання і пізнання повинні враховуватися в навчальному навчанні процесі з біології. Тільки за цієї умови шкільний предмет буде повноцінним відображенням відповідної науки. Однак на рівні шкільної освіти вищезазвані характеристики певним чином повинні трансформуватися. Такі зміни стосуються, перш за все, різного співвідношення складових конкретної характеристики біологічного знання та пізнання; а також всіх їх між собою на рівні біологічної науки та навчального предмету. По-друге, це стосується відмінностей в змістовій та процесуальній складових біології як науки та шкільної дисципліни.

Таким чином, всі риси наукового біологічного знання та пізнання залишаються такими і для навчального предмету. Це є одним із провідних тверджень принципів у розв'язанні питання про співвідношення базової біологічної науки із шкільною навчальною дисципліною.

Враховуючи виділені характеристики та беручи до уваги сучасний шкільний курс біології, що має певний обсяг і структуру, нами були встановлені такі типи зв'язків.

Схема 1. Зв'язки між рисами біологічного навчального знання:

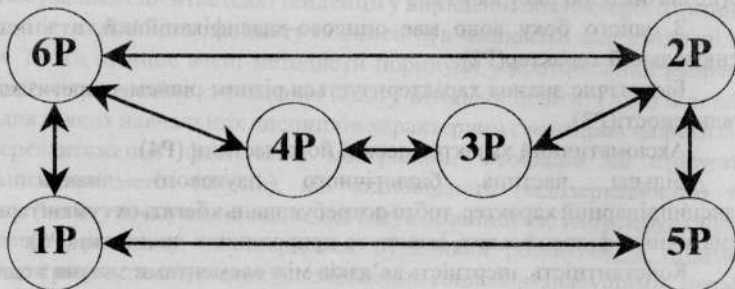


Схема 2. Зв'язки між рисами біологічного навчального пізнання:

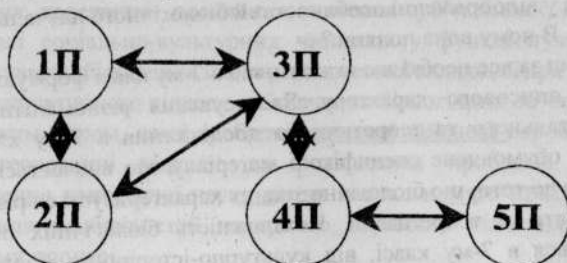
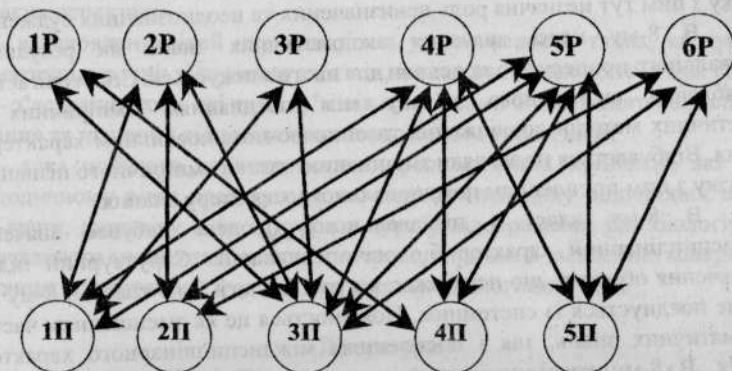


Схема 3. Зв'язки між рисами біологічного навчального знання і пізнання:



Одним із завдань шкільної біологічної освіти є засвоєння загальнобіологічних ідей. До них належать: різномірнева організація живого, цілісність та саморегуляція живих систем, ідея еволюції, взаємозв'язок будови і функцій, взаємозв'язок організму і довкілля. Оскільки — Саме вони є частиною біологічного знання, а навчальний процес спрямований на засвоєння їх учнями. Виходячи Виходячи з цього, то можна припустити, що вони — ці знання повинні характеризуватися, з одного боку, як певними рисами біологічного навчального знання, так і процес засвоєння їх відзначається певними особливостями навчального біологічного пізнання.

Розкриємо визначений аспект проблеми на прикладі курсів біології 7-9 класів. Для більш наочної демонстрації візьмемо третій тип встановлених зв'язків (див. схему 3). Нами були встановлені відповідності між загальнобіологічними ідеями, котрі всі з яких — засвоюються в усіх трьох класах, та виділеними типами зв'язків між характеристиками біологічного

навчального знання та пізнання.

Одразу слід вказати на те, що в різних класах загальнобіологічні ідеї засвоюються завдяки реалізації різної сукупності зв'язків між вказаними параметрами. Із цього випливає, що існує певна динаміка змін із курсу в курс у відображенні особливостей біологічного навчального знання та пізнання. В чому вона полягає?

Перш за все необхідно сказати, що в 7-му класі формуються знання переважно описового характеру. Застосування різноманітних методів експериментального та теоретичного дослідження в 7-му класі, а це в свою чергу обумовлене специфікою матеріалу, що вивчається, базується на тому, веде до того, що біологічне знання характеризується різним рівнем узагальненості та теоретизації. Незалежність біологічних об'єктів, що досліджуються в 7-му класі, від культурно-історичних умов, а значить невисока частка фантазії, уяви в процесі пізнання, обумовлює високу аксіоматичність більшої частини навчальної інформації 7-го класу. В зв'язку з цим тут незначна роль невизначених та неоднозначних суджень.

В 8-му класі значення аксіоматичних знань як результату пізнавального процесу або як основи для нього знижується. Спостерігається послаблення визначеного зв'язку між поєднанням емпіричних та теоретичних методів дослідження та описово-пояснювальним характером знання. Відбувається це завдяки зменшенню частки емпіричного пізнання і в зв'язку з цим посиленням пояснювального характеру знання.

В 8-му класі в пізнавальному процесі набуває значення міждисциплінарний характер біологічного знання. Структурний підхід до вивчення об'єктів, що переважає в курсі біології 7-го класу, в 8-му все більше поєднується із системним. Пояснюється це як зменшення частки аксіоматичних знань, так і посиленням міждисциплінарного характеру знання. В 8-му класі порівняно із попереднім курсом послаблюється протиріччя між незалежністю об'єктів пізнання від культурно-історичних, суб'єктивних умов, аксіоматизацією певної частини знання та константністю, інертністю зв'язків між його елементами з одного боку та їх мобільністю з іншого. Причиною цього є як зменшення частки аксіоматичних знань в 8-му класі, так і послаблення мобільності зв'язків між елементами знань про біологічні об'єкти, що вивчаються в цьому курсі.

В 9-му класі продовжує послаблюватися зв'язок між поєднанням емпіричних та теоретичних методів дослідження та описово-пояснювальним характером знання. Причина ж залишається незмінною - зменшення долі емпіричного пізнання та в зв'язку з цим посилення його пояснювального характеру. Через це за цієї причини в 9-му класі засвоюються знання більш високого рівня теоретизації та узагальненості. До того ж діапазон узагальненості знань в 9-му класі менший, ніж в 7-му

та 8-му. В 9-му класі порівняно з попередніми курсами збільшується частка невизначених, плинних суджень в навчальному процесі. Причиною цього є невисока частка аксіоматичних знань, зростання ролі теоретичних методів дослідження, зростання посилення значення суб'єктивної, аксіологічної оцінки, ролі соціально-культурних чинників у функціонуванні об'єкта пізнання, а також збільшення значення системної складової при застосуванні системно-структурного підходу до вивчення біологічних об'єктів.

Таким чином, нами зроблені здійснені/здійснені спроби розробити загальні теоретичні підходи до розв'язання проблеми відношення віддзеркалення конкретної науки ви-до навчальному предмету, а саме відображення особливостей конкретно наукового пізнання і знання в навчальному процесі.

Стаття вказує тільки на магістральний напрямок у розв'язанні поставленої проблеми. Однак він потребує ґрунтовної подальшої розробки у таких аспектах:

- встановлення ідей нижчого рівня узагальненості, таких, як курсові, тематичні, урочні; з'ясування зв'язків, в яких вони знаходяться між собою;
- з'ясування того, які типи зв'язків між рисами біологічного навчального знання та пізнання відповідають встановленим типам ідей;
- така побудова та використання різноманітних прийомів, які б на методичному рівні враховували, по-перше, специфіку відповідної науки, по-друге, динаміку змін із курсу в курс у відображенні рис біологічного навчального знання та пізнання, по-третє, сприяли б засвоєнню конкретних урочних, тематичних, курсових та загальнобіологічних ідей.

Література:

1. Заренков Н. А. Теоретическая биология. - М.: Изд-во Московского ун-та, - 1988. - 216 с.
2. Кузькин В. Г. Методологические принципы познания в биологии// Философия в современном мире. Философия и теория эволюции. - М.: Наука. - 1974. - С. 39-55.
3. Лисеев И. К. Принцип системности и синтез знания в биологии// Философские проблемы биологии. - М.: Наука. - 1973. - С. 220-225.
4. Мамзин А. С. О методологическом значении системно-структурного подхода для биологии// Философские проблемы биологии. - М.: Наука. - 1973. - С. 214-219.
5. Судьина Е. Г. Вероятность в биологии. - К.: Наукова думка, - 1985. - 96 с.
6. Фролов И. Т. Жизнь и познание: О диалектике в современной биологии. - М.: Мысль, 1981. - 268 с.

ПЕДАГОГІЧНЕ УПРАВЛІННЯ СТВОРЕННЯМ УМОВ, ШЛЯХІВ І ПІДХОДІВ ДО ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ФІЗИКИ

У статті розглядається питання педагогічного управління у створенні умов, підходів і шляхів до особистості учня на матеріалі вивчення фізики.

This article deals with the pedagogical government in making conditions, approaches and ways to an individual of a pupil on materials of studying physics.

На сучасному етапі реформування школи вчителі фізики покликані формувати духовно багату особистість і одночасно виявляти та розвивати її нахили і здібності.

За допомогою шкільної фізики необхідно виховувати в дітей самоповагу, впевненість у своїх силах, критичне мислення тощо. Важливим фундаментом структурування курсу фізики повинні стати можливі особисті і соціальні проблеми.

Мета навчання повинна відбивати позитивні зміни в особистості школяра в процесі пізнавальної діяльності.

Якщо педагог хоче виховати різнобічно розвинену людину, то він повинен перш за все узнати її також різнобічно [3, 23].

З огляду на поставлену проблему розглянемо дійові тенденції передачі дітям знань і умінь та розвитку у них здібностей.

1. Індивідуальність учня та індивідуальний підхід у вивченні фізики

1.1. Природні індивідуальні особливості

Учитель, орієнтуючись на розумовий розвиток та особистісні риси учня, повинен знати, що ці індивідуальні особливості характеризуються непостійністю, коливаннями, мінливістю. Враховувати їх потрібно з певною метою - стимулювати їх розвиток.

Є і інше тип індивідуальних особливостей: вони досить ригідні, консервативні. Змінити їх практично не можна, але потрібно враховувати в процесі вивчення фізики. До них належать риси, пов'язані з індивідуальними проявами процесів функціонування мозку, основних властивостей нервової системи. Індивіди, які відчувають певні труднощі в ситуації, що вимагає швидкої реакції, при неочікуваній зміні обстановки, належать до людей з інертною нервовою системою. Учні з рухливою нервовою системою справляються з ситуаціями, з утрудненнями, що пов'язані з дослідженням фізичних явищ і вимагають високої дисциплінованості та витримки. Підвищене навантаження, різка зміна звичних умов можуть дезорганізувати представника слабкого типу нервової системи. Для дітей з сильною нервовою системою характерна висока стійкість до стресів,

велика працездатність і стабільність емоційної сфери.

Посидання основних властивостей нервової системи утворюють типи нервової системи, які потрібно враховувати при навчанні фізиці.

Спостереженнями встановлено, що учень із слабкою нервовою системою частіше за все спокійний, обережний, слухняний, акуратний, вразливий, невпевнений у собі, має складнощі в русі до успіху у вивченні фізики.

Дитина з сильною нервовою системою – впевнена в собі, повна енергії, постійно готова до діяльності, майже не відчуває труднощів, легко сприймає додаткові навантаження та нову незнайому діяльність. Учня з сильною нервовою системою відрізняє більша ефективність використання часу, здатність виконати за той же відрізок часу більшу частину пізнавального завдання з фізики, ніж другі школярі, завдяки своїй витривалості, відсутності зупинок у роботі.

Психологічний портрет школяра з рухливою нервовою системою відрізняється незібраністю, невмінням зосередитися на уроці. Він здатний швидко приймати рішення чи змінити попередній намір, швидко і без особливого зусилля пристосуватися до нових умов вивчення фізики та підкорятись обставинам, що склалися.

Інакше веде себе учень з інертною нервовою системою. Він неохочий «розкидатися» на різноманітні заняття, частіше за все його вільний час повністю зайнятий навчанням, приготуванням уроків. Кожні непередбачені обставини при вивченні фізики вибивають його з робочої колії. Неприсмності, невдачі він не забуває відразу. Вони ніби застрягають у свідомості інертної дитини, заважають їй у подальшому засвоєнні фізичних знань.

1.2. Специфіка роботи з учнями різної типології

У процесі дослідно-експериментальної роботи та вивчення передового педагогічного досвіду ми визначили критеріальні ситуації, які найкраще диференціюють учнів із сильною і слабкою нервовими системами.

Якщо учень за умови напруженої роботи на уроці швидко втомлюється, втрачає працездатність, відчуває труднощі у відповідальних, емоційно напружених ситуаціях у процесі вивчення фізики, то він є представником слабого типу нервової системи.

До учнів із слабкою нервовою системою рекомендується ставитися за такими правилами: не вимагати відповідати новий, щойно засвоєний матеріал з фізики; шляхом правильної тактики опитувань і заохочень формувати впевненість у своїх силах; обережно оцінювати невдачі цих учнів; прагнути залучити дітей до широкого кола занять з фізики, щоб дати їм відчути свої можливості в засвоєнні фізичних знань, визначити, де, в яких видах діяльності вони найкращим чином проявляються.

Учні з сильною нервовою системою можуть працювати тривалий час над виконанням пізнавальних завдань з фізики як в класі, так і вдома. Багато педагогів відмічають їх здатність без втоми займатися фізичними дослідженнями. Виконуючи складні фізичні завдання вони можуть сконцентрувати всі свої душевні і розумові сили в екстремальних ситуаціях.

Тактика роботи вчителя з дітьми сильної нервової системи така: урізноманітнити форми роботи та види діяльності; при виконанні однотипних завдань з фізики спрямовувати їх на пошук других способів роботи, чергувати завдання різних типів; по можливості контролювати виконання ними вимог наступності, послідовності у засвоєнні фізичних знань; спонукати їх до самостійної систематизації, планування та перевірки виконаного.

Якщо вчитель помічає, що учень зазнає великих труднощів в роботі, коли пропонуються завдання, різноманітні за змістом і способом виконання, або коли матеріал з фізики подається в швидкому темпі, чи вимагається швидке переключення уваги з одного виду діяльності на другий, з одного типу завдань на другий, то можна припустити, що такий учень має інертну нервову систему.

У роботі з інертними учнями потрібно вчителю потрібно використовувати такі методи: для виконання фізичних завдань необхідно надавати час на обмірковування і підготовку; пам'ятати, що вони не можуть активно працювати з різноманітними завданнями; не вимагати від них термінового включення в діяльність, оскільки їхня активність у виконанні фізичних завдань нового типу зростає поступово.

Учні з рухливою нервовою системою охоче беруть участь у роботі, що має різноманітний фізичний зміст, можуть успішно працювати у високому темпі, здатні швидко переключати увагу на новий вид діяльності. Вони легко імпровізують, «по ходу» змінюють спрямованість і логіку міркування в розкритті фізичних процесів та поясненні фізичних явищ.

Практика роботи вчителя фізики з учнями рухливої нервової системи така: направляти їх на пошук нових форм пошуків пізнавальної діяльності з фізики, інших шляхів виконання завдання, нових способів розв'язання задачі; урізноманітнювати зміст завдань, частіше переходити від одного їх виду до другого; уникати монотонної роботи.

Важко переоцінити роль учителя в тому, щоб пристосувати дитину до навчальної діяльності. Як справедливо вважає англійський психолог М.Доналдсон, мистецтво вчителя полягає "у визначенні характеру необхідної в кожному конкретному випадку допомоги, а також способів, якими її можна найкращим чином забезпечити" [2, 122 -123]. Це розкрито нижче.

1.3. Індивідуальний підхід на уроці

Врачування психофізіологічних та психологічних рис школярів важливе для досягнення двох основних цілей – підвищення ефективності навчання фізики і полегшення праці вчителя.

По-перше, якщо учитель має уявлення про індивідуальні особливості того чи іншого учня, він буде знати, як вони впливають на навчальну діяльність з фізики, як керує він своєю увагою; чи швидко і міцно запам'ятовує; наскільки впевнений в собі; як переживає осуд і невдачу. Знати ці риси учня – значить зробити перший крок до організації його продуктивної роботи з фізики.

По-друге, користуючись цими даними і здійснюючи індивідуальний підхід у вивченні фізики, учитель буде більш ефективно працювати сам, звільниться від додаткових занять з невстигаючими. Результатом стане зниження його навантаження, полегшення його праці.

У розвитку дитини виділяються два рівні: актуальний і зона найближчого розвитку. Під актуальним рівнем розуміється запас знань і умінь, сформованих в дитини до моменту дослідження. Поняття “зона найближчого розвитку” визначається як “більша або менша можливість переходу дитини від того, що вона вміє робити самостійно, до того, що вона вміє робити у співпраці” [1, 248].

Як показують багаторічні спостереження та аналіз передового педагогічного досвіду, ефективне навчання фізики може бути реалізоване лише в тому випадку, якщо воно відповідає рівням розвитку учня, а це досягається тільки за допомогою індивідуального підходу. Для цього учитель вибирає індивідуалізовані завдання.

З огляду на це учням пропонувались диференційовані завдання. Вони були різні: підготувати, виконати і пояснити дослід; зробити висновки; виконати дії; відповісти на запитання; перевірити розрахунки; розв'язати задачі.

У процесі експериментальної роботи ми помітили, що учні мають різні рівні знань і умінь, різні нахили до фізики. В одних навчальні навички формуються швидко, в інших повільно. Тому ми пішли за таким шляхом: пропонуємо їм різної складності завдання з однієї навчальної проблеми:

Перший варіант (полегшений) є завданням, спрямованим відновлення чи засвоєння учнями основних понять, фактів, формул, законів тощо. Він розрахований на тих, хто володіє невисоким рівнем знань і умінь, і являє собою, як правило, алгоритм дії разом з текстом підручника і найпростішими вивченими за програмою приладами.

Другий варіант (середній за складністю) містить завдання більш складні: на порівняння, постановку експерименту, проведення самостійного аналізу досліджуваних фактів і явищ. Він розрахований на учнів з середнім рівнем підготовленості.

Третій варіант (найбільш важкий) містить завдання, що вимагають

від учня творчої роботи думки: самостійного пошуку і відбору необхідних фактів із додаткової літератури, складання проекту, самостійного виконання дослідження, аналізу експерименту тощо. Він призначений для учнів, які мають підвищений інтерес до фізики і володіють порівняно високим рівнем знань. У випадку швидкого виконання роботи цим учням пропонують додаткові завдання: наприклад, зібраний фактичний матеріал чи зроблені висновки подати у вигляді таблиці (форму таблиці учень обирає сам); це сприяє розвитку вміння узагальнювати, класифікувати факти, робити висновки в стислій наочній формі.

Учні самі обирають собі варіант завдання, що формує критичний підхід до оцінки своїх можливостей.

Питання, що входять до завдань кожного варіанту, теж диференційовані за складністю, яка зростає від першого питання до третього, що дозволяє учням поступово, плавно входити в роботу, а вчителю - індивідуалізувати їхню діяльність. Діти, які обрали один і той же варіант, утворюють групи. У середині групи кожен може, якщо хоче, навчатися один в одного, одержати допомогу від більш досвідченого. По закінченню відведеного часу (15 – 20 хв.) представники кожної з груп виступають із відповідями на свої питання. Вчитель же в обліковому зошиті записує, в якій групі учень працював, його вибір варіанту складності та які результати і ступінь самостійності його дій.

Ступінь труднощів диференційованих завдань у процесі вивчення тієї чи іншої теми з кожним наступним уроком зростає разом з підвищенням рівня знань і розумового рівня учнів.

Зупинимося на більш складному виді домашнього завдання – рецензії. Вона складається вдома в письмовій формі, а на уроці зачитується і обговорюється. Учні знають, що в рецензію вони можуть ввести короткий перелік основних питань, про які йде мова в параграфі, схарактеризувати метод викладу цих питань, порівняти якість викладу матеріалу в підручнику і науково-популярній книзі, яку вони з питання, що вивчається, читали, свої висновки вони повинні довести.

Проведене нами дослідження підтвердило ефективність запропонованої системи диференційованих завдань. У експериментальних класах стала кращою успішність учнів.

У результаті систематичного виконання диференційованої самостійної роботи творчого характеру виріс пізнавальний інтерес учнів, стало помітним їх прагнення до більш глибокого оволодіння курсом фізики.

2. Дидактичні шляхи та вимоги до особистості учня в процесі навчання фізики

2.1. Причини труднощів у засвоєнні фізики

Різні учні сприймають і засвоюють одні і ті ж пояснення вчителя,

один і той же матеріал з фізики по-різному, що і призводить до неоднакових успіхів.

Як показали наші дослідження, лише незначна частина учнів (від 2,1 до 4,7 %) не знають труднощів при вивченні фізики. Причини цих труднощів самі підлітки в першу чергу бачать у самих собі, у власних якостях – слабкій пам'яті, недостатній увазі, невмінні думати тощо, а крім того, у відсутності волі, старанності. Педагоги, поряд з мотиваційними причинами неуспішності учнів, називають і відсутність здібностей до вивчення фізики.

Причини, що лежать в основі неуспішності, ми об'єднали в дві великі групи. До першої віднесли недоліки в розвитку мотиваційної сфери дітей, а до другої – недоліки пізнавальної діяльності з фізики. Під впливом неспіху в розв'язанні одного навчального завдання з фізики вони можуть і наступні сприймати як непосильні. Інтерес до навчання падає, виникає небажання вчитися.

Перший тип невстигаючого – учень, який не бажає навчатися. Ставлення до вивчення фізики залежить від характеру самого процесу навчання, від способів організації навчального матеріалу і навчально – пізнавальної діяльності школярів, від стилю спілкування між педагогом і учнями, від системи оцінювання результатів навчання фізики.

Другий тип невстигаючого – учень, який не уміє навчатися. Навчальна діяльність з фізики може бути організована раціонально чи нераціонально, полегшувати засвоєння нового чи, навпаки, ускладнювати його. Навчальна діяльність вимагає оволодіння певними способами і прийомами її виконання.

Третій тип невстигаючого – дитина, яку важко навчати. За будь-якої методики навчання фізики, за умови найкращої її організації одні учні просуватимуться успішніше, інші – повільніше і з великими труднощами. Одні досягають високого рівня, великих успіхів у засвоєнні фізичних завдань без особливої витрати сил і в порівняно короткий термін, а інші, навіть маючи високе при високе бажання, не можуть піднятися так само швидко до того ж рівня. У цьому зв'язку говорять про різні здібності учнів у вивченні фізики.

У процесі дослідження встановлено, що слабковистигаючі учні дають хороші результати вивчення фізики тоді, коли матеріал, що вивчається, пов'язується з близьким їм досвідом. При запам'ятовуванні більш складних текстів потрібно використовувати логічну опосередковану пам'ять, тісно пов'язану з процесом мислення. З огляду на це навчання повинно бути "варіативним до індивідуальних особливостей" школярів. Слід враховувати способи, прийоми, теми навчання в засвоєнні фізичних знань підлітками на уроці.

Сучасний етап реформування школи висуває перед учителями

завдання – підвищення ефективності кожного уроку через використання ефективних методів навчання. Одним із таких методів є спеціальні навчаючі програмовані завдання.

Різна специфіка цих завдань: для 7 – 8 класів вони конструюються за типом гри і спрямовані перш за все на розвиток допитливості; у старших класах мають за підґрунтя переважно уміння логічно мислити, що вже склалися в учнів; є завдання, які призначені для засвоєння теоретичного матеріалу, є – для вироблення практичних навичок, але завжди їх головне завдання – забезпечити підтримку власної активності навчання фізики.

Кожне з запропонованим школярам завдань складається з двох частин. Перша – тестуючий елемент, це незакінчений текст запитання, умова задачі тощо. Друга частина – варіанти відповідей на них. На уроці учні виконують послідовно (один за одним) декілька таких завдань (батарею завдань); їх сукупність називаємо програмою.

Кожне завдання, що входить у програму, має свою, точно визначену мету: компактне повторення раніше вивченого матеріалу з фізики, ознайомлення з новими поняттями, дослідження явищ, встановлення співвідношень, фізичних закономірностей (вивід формул), використання знань до конкретних прикладів, відпрацювання навичок тощо.

Під час конструювання завдань слід дотримуватися двох принципів: перші елементи завдань повинні бути гранично простими; кожний наступний – складнішим і логічно пов'язаним з попереднім. Складаючи програми, доцільніше керуватися таким правилом: спершу розташовувати завдання, що перевіряють домашню підготовку учнів до уроку, в середині – за матеріалом, що вивчається в класі на даному занятті, в кінці – ті, що готують домашню роботу до наступного уроку.

Уся самостійна робота за завданнями триває в межах 15–17 хв. Як показує практика – це оптимальна тривалість результативної навчальної діяльності на уроці. Високу працездатність протягом цього періоду дозволяє підтримувати те, що завдання, які входять в програму, різноманітні за формою: завдання з альтернативними відповідями, на “усний рахунок”, обчислення, вивід формул, аналіз конкретних ситуацій тощо. Це урізноманітнює діяльність учнів, знижує втомлюваність, сприяє росту інтересу до навчання, підвищує його мотивацію.

2.2. Установка на особистість та оновлення шляхів у вивченні фізики

Сьогодні вимагає переосмислення багатьох “прописних істин”, що укоренились в нашій свідомості, співвіднесення їх з досягненнями передової психологічної і педагогічної науки, всестороннього обміркування стану шкільної практики. Нинішнє викладання веде до відчуження багатьох учнів від фізики.

На сьогодні день програма з фізики складена так, що учень

змушений безперервно “споживати” готові знання, причому останніх так багато, що часу зупинитися і подумати в нього немає. Ніде в програмі не закладено ідей краси і гармонії природи. Краса природи, її закони та методи їх викладання залишаються таємницею для дітей.

Настав час знаходити нові підходи до вивчення фізики, чіткі орієнтири і конкретні способи розвитку особистості школяра.

Орієнтуючись на особистість кожного учня, потрібно ставити різні цілі і завдання одного і того ж уроку для різних груп дітей і навіть для окремих учнів. Наприклад, для уроку з теми “Електричні коливання” метою групи “олімпіадників” – навчитися розв’язувати нестандартні задачі, метою групи “теоретиків” – добути якомога більше матеріалу з додаткової літератури. Третя група вчиться розв’язувати задачі за алгоритмами, а окремі учні займаються конструюванням і винахідництвом.

Будь-яка навчальна робота – це серйозна і важка праця, яка є плідною і приносить радість, якщо підліток вміє трудитися. Це досягається такими шляхами:

По-перше, потрібно перетворити урок на трудовий процес для школяра, який не зупиняється – давати якомога менше готових висновків, формулювань, формул, всіляко заохочувати думки дітей, нехай навіть у якійсь мірі помилкові. Учні повинні знати, що не зовсім правильна відповідь, в якій є елементи їхньої власної творчості, завжди заслуговує більш високої оцінки, ніж ідеально переказаний текст підручника.

По-друге, надавати більшого значення стимулюванню розумової діяльності в позаурочний час. Мова йде про проблемні завдання, якими учень з інтересом займається майже всюди: і на прогулянці, і під час перерви, і навіть у туристичному поході, в міському транспорті.

Однією з прикмет міст стали парки відпочинку з атракціонами, робота яких ґрунтується на цікавих фізичних явищах. Поряд з оригінальністю багатьом атракціоном притаманна повчальність, доступність і безпечність. Ці особливості атракціонів корисно використовувати для спостереження фізичних явищ. З цією метою можна впроваджувати індивідуальні завдання, про виконання яких учні розкажуть на уроці. У своїй роботі завдання такого виду давали з орієнтацією на високий рівень досягнень школяра з сильною нервовою системою. Найбільш поширені атракціони пов’язані з механічними явищами. Це “Українські гори”, “Віражні літаки”, “Петля Нестерова”, “Гойдалки” і т.д. Для прикладу наведемо запитання-завдання, які корисно запропонувати учням для виконання під час відвідування атракціону “Гойдалки”: 1. Яким маятником слід вважати гойдалки? 2. Визначте їх період коливання. 3. З’ясуйте, чи однакові періоди коливання гойдалок у випадку розгойдування однієї людини і двох. 4. Чи будуть періоди коливань рівними, якщо людина розгойдується на них стоячи або сидячи? 5. Чому в момент гальмування гойдалок потрібно обов’язково

сісти? 6. Чому гойдалки будуть гойдатися довше, якщо після розгойдування сісти? 7. У якому положенні гойдалки володіють більшою швидкістю або прискоренням? 8. Потенціальною енергією? Кінетичною? Опишіть свої відчуття в момент, коли гойдалки проходять положення рівноваги, крайні положення. Здійсніть на гойдалках вимушені, затухаючі і автоколивання.

Якщо будувати навчання фізиці так, щоб учні з слабкою та інертною нервовими системами могли співставити декілька розв'язків і виділити в них "зайві" і "яких не вистачає" операції, то виникає потреба працювати раціонально. Для її розвитку під керівництвом учителя "будують" прийом виконання роботи або на основі зразка, або шляхом аналізу теорії. Опис цього прийому спершу як зовнішньої опори (таблиці, схеми і т.д.) знаходиться перед очима школярів, потім потреба в ній відпадає, і учням можна переходити до систематичної діяльності.

Дослідження, проведені нами на матеріалах фізики, показали переваги прямого управління розумовою діяльністю учнів у порівнянні з непрямым. У першому випадку успішне засвоєння пояснюється тим, що в учня повніше реалізуються і розвиваються такі психологічні функції, як усвідомленість і довільність навчальної праці.

Успішні результати дають у роботі з орієнтацією на середній рівень досягнень школяра та інертною нервовою системою "набори карток з формулами". У кожну картку вписані одна – дві формули з тієї чи іншої теми. Учень, що її отримав, повинен відповісти, яку фізичну закономірність виражає формула, які величини можна за нею вивчати, в яких одиницях їх слід підставити у формулу. Робота з цим додатковим матеріалом сприяє усвідомленню учнями смислу фізичних закономірностей, виражених на математичній мові.

З учнями старших класів, що мають рухливу нервову систему та високий рівень досягнень у фізиці, ми розробили спеціальну методику викладання для гуртківців 3 – 5 класів, що цікавляться фізикою. Ці учні проводили заняття з малечою. Сутність її така. По-перше, не переважувати малечу теорією, виводом формул і т.д. Увесь теоретичний матеріал дається в перші 15 хв., а на все заняття відводиться 45 – 50 хв. По-друге, більшу частину часу приділяється дослідом: цікавим і тим, які ілюструють та доповнюють оповідання; це друга складова нашої методики. Усі експерименти наочні і добре запам'ятовуються. Кожний дослід детально пояснюється, але пояснення не займає більше трьох хвилин. Добираються такі експерименти, щоб малюки могли повторити їх в домашніх умовах. Така постановка роботи дає хороші результати. Малечі цікаво, вони прагнуть повторити досліди вдома, виконують і показують свої моделі.

2.3. Умови та ефективні прийоми засвоєння фізичних знань

Дослідно-експериментальна робота дозволила виявити умови ефективного засвоєння фізичних знань: використання елементів цікавості;

врахування розвитку мислення, позитивних змін в світогляді і вихованості та досягнення мети; вдумливий, детальний розгляд матеріалу, виявлення “витонченості” фізичних явищ.

Елементи цікавості на уроках фізики сприяють створенню в дітей позитивного настрою до навчання і готовності до активної розумової діяльності незалежно від рівня знань, здібностей та інтересів. До цікавого матеріалу слід пред’являти такі вимоги:

1. Цікавий матеріал повинен привертати увагу учня постановкою питання і спрямовувати думку на пошук відповіді. Він повинен вимагати напруженої діяльності уяви в поєднанні з умінням використовувати одержані знання.

2. Цікавий матеріал повинен бути не розважальною ілюстрацією до уроку, а викликати пізнавальну активність учнів, допомагати їм з’ясувати причинно – наслідкові зв’язки між явищами. У протилежному випадку цікавість не приведе до розвитку в школярів стійких пізнавальних інтересів.

3. Цікавий матеріал повинен відповідати віковим особливостям учнів, рівню їхнього інтелектуального розвитку.

4. Бажано, щоб додатковий матеріал, що добирається вчителем для уроку, відповідав захопленням учнів.

5. Цікавість може служити емоційним підґрунтям для сприйняття найбільш важких питань вивчаючого матеріалу, що вивчається.

Використання цікавості на уроках фізики дає надійний ефект, якщо вчитель правильно розуміє цікавість як чинник, що позитивно впливає на психічні процеси, і ясно усвідомлює мету використання цікавості в даний момент. Цікавість повинна обов’язково поєднуватися іншими дидактичними засобами.

Уроки потрібно будувати так, щоб діти могли розмірковувати, робити “відкриття”, нехай навіть маленькі, щоб вони звертали увагу на важливі деталі явищ, могли встановити їх причини. Наприклад, у 9 класі ставиться таке питання: “Чому, якщо потягнути брусок вздовж горизонтальної поверхні за прикріплений до нього динамометр, показники останнього змінюються стрибкоподібно?”. Пропонується провести експеримент і переконатися в цьому факті, а потім відповісти: “З чим пов’язана поява стрибкоподібного показника? Яка сутність явища?”. Обговорення різних думок приводить до розв’язку проблеми.

Інтерес до фізики в учнів виникає тоді, коли вони добре розуміють те, що вивчається. Тому при введенні нових понять, величин, констант і одиниць слід розглядати кожну деталь в усіх взаємозв’язках, щоб потім перейти до автоматичного її використання.

Ефективним прийомом для учнів з середнім і слабким рівнем досягнень у фізиці та слабкою й інертною нервовими системами є

направлення зусиль на те, щоб привчити підлітків орієнтуватися в підручнику: вміти знайти там певні фізичні поняття, розрахункову формулу, головну думку, самостійно розібрати схему установки за наведеним у тексті опису; вироблення в учнів умінь користуватися фізичними таблицями. Хороші результати дає такий метод: на початку заняття педагог ставить перед учнями ряд запитань (записується на дошці чи на картках), на які потрібно відповісти, прочитавши новий матеріал в підручнику. Питання ці різні за характером.

Ми провели дослідження з формування в підлітків саморегуляції навчальної роботи з фізики при розв'язуванні задач. Воно виконувалося на матеріалі теми "Теплові явища" (8 клас брали участь підлітки з високим та середнім рівнем досягнень у фізиці і рухливою, інертною та слабкою нервовими системами). Перед експериментаторами стояло завдання: розробити таку методику навчання, щоб кожний учень, знаючи особливості своєї пам'яті і мислення, зміг виробити для себе власний індивідуальний варіант підготовки до контрольної роботи.

Для об'єктивної оцінки знань учнів використовували неформальні ознаки: швидкість і точність відновлення прийому, вміння виконувати кожну операцію. Покажемо, як можна вчити школярів регулювати свою пізнавальну діяльність на основі неформальних ознак.

Наприклад, подається задача. Учні розв'язують її самостійно, але просуються вперед по-різному. Для допомоги їм видається картка, що складається з трьох частин; у ній записані: в першій частині – прийом розпізнавання (там вказано, як дізнатися, які фізичні процеси відбуваються; які операції і в якій послідовності потрібно виконувати і чому); у другій частині – результати виконання кожної операції; у третій – відповіді до задачі. Якщо учень приймає рішення користуватися "підказкою", то у відповідності з прийомом, записаним у першій частині картки, він виконує першу операцію, контролює себе, потім переходить до другої операції і т.д. Той, хто не відчуває труднощів, розв'язує сам і порівнює свою відповідь з відповіддю в картці. Якщо виявляються розбіжності відповідей, то починається пошук причин: потрібно звернутися до картки і поопераційно проконтролювати себе. У залежності від причин помилки (пропустив якусь операцію, неправильно виконував її, зробив неправильний висновок, ввів зайву дію і т.д.) учень коректує свою діяльність.

Розглянемо приклад. Дана задача: "Маленька каструля з водою плаває в каstrулі великого розміру, в якій кипить вода. Чи закипить вода у маленькій каstrулі?"

Для того, щоб розв'язати її, потрібно володіти прийомом розпізнавання кипіння рідкої речовини, який складається з двох операцій: 1) вияснення, чи знаходиться речовина (в даному випадку вода) при температурі кипіння, якщо ні, то робиться висновок, що кипіння не

відбудеться; якщо так, то роздумування продовжується); 2) вияснення, чи підводиться до речовини (води) при температурі кипіння енергія (якщо ні, то робиться висновок, що кипіння не відбувається; якщо так, то кипіння має місце).

Висновки: Дослідження показало, що створення дидактичних шляхів, умов і підходів до особистості кожного учня під час вивчення фізики є надійною основою ефективного засвоєння фізичних знань. Найбільш ефективними формами роботи з підлітками на уроці та в позаурочний час є такі, що за змістом і за притаманними їм можливостями організації пізнавального досвіду школяра не повторюють одна одну і дають можливість розвивати учня не тільки в інтелектуальному плані, але і в морально – вольовому. Важливо, щоб у навчально – виховному процесі враховувались рівні досягнень підлітків у засвоєнні фізичних знань та різна типологія їхньої нервової системи, щоб пізнавальна мета і зміст роботи були захоплюючими, а прийоми і форми живими і різноманітними. На основі дослідно–експериментальної роботи ми отримали новий могутній засіб виявлення розвитку і вдосконалення здібностей школяра з урахуванням його особистості.

Література

1. *Выготский Л.С. Собр. соч. Т.2. – М., 1982. – 432 с.*
2. *Доналдсон М. Мыслительная деятельность детей. – М., 1985. – 231с.*
3. *Ушинский К.Д. Собр. соч., Т.8. – М. – Л., 1962. – 419 с.*

Ю.В. Рева, В.С.Тижневий, С.В.Плотніков, Е.А.Макаренко

ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ

На основі багаторічних спостережень, аналізу передового педагогічного досвіду та дослідно-експериментальної роботи у статті показані шляхи і умови, методи та підходи, прийоми і форми роботи ефективного особистісно-орієнтованого навчання фізики та його теоретична інтерпретація.

On the base of many years' watching, analysis of advanced teaching experience and research-experimental work, the ways, conditions, approaches, various forms and methods of work of effective personal-orientative studying of physics and its theoretical interpretation are shown.

Поворот до особистості учня, який намітився у шкільному навчанні, є вираженням ґрунтовних потреб суспільства гуманізації соціальних відношень. Важливим фундаментом структурування фізики повинні стати особисті і соціальні проблеми. Нам необхідно навчати дітей внутрішньо сприймати здобуті знання, щоб вони були здатні користуватися ними в житті. Тоді ці знання набудуть для учнів особистісно значущої

цінності.

Багаторічні спостереження та аналіз передового педагогічного досвіду призводять до думки, що включення життєвого досвіду та спостережень школяра у зміст навчання сприяє ефективному засвоєнню фізичних знань. На життєвому досвіді учнів і їх спостереженнях завжди лежить відбиток індивідуальних інтересів і потреб, особливостей оточуючого їх середовища, в якому відбувається взаємообмін інформацією, формуються оцінки та думки.

Перед вивченням нового матеріалу необхідно показати учням, що вони вже мають деякі уявлення про нього. Це готує їх до активного сприйняття і осмислення теми, розділу. Спостереження можна організувати спеціально.

Так, перед вивченням сили тертя і явища тертя (сьомий клас) нами було запропоновано школярам провести домашні спостереження. Учням були поставлені завдання: навести приклади проявлення сили тертя; вказати її причини; запропонувати способи вимірювання сили тертя. Найбільш успішно вони виконали першу частину завдання. Причиною, яка викликало тертя, учні назвали в основному нерівність, шорсткість тіл, що труться. Для зменшення сили тертя вони пропонували покращити чистоту обробки поверхонь, змастити частини, які труться. При цьому школярі давали емпіричне обґрунтування запропонованим варіантам: заржавлені ковзани ковзають гірше; самокат по асфальту котиться далі, ніж по нерівній дорозі.

З цією метою можна з успіхом використовувати час відпочинку, спеціальні екскурсії, наприклад, в поле, ліс. Відповідно до умов організовується робота з цілим класом, групою учнів чи індивідуально.

Зупинимось для прикладу на можливих спостереженнях з механіки під час збирання картоплі або інших овочів. Пропонуються такі завдання:

1. Побачити якомога більше різних механічних рухів та схарактеризувати їх.

2. Знайти проявлення першого закону Ньютона. Щоб допомогти учням, можна задати їм два-три навідних запитання: а) чому, спершу ніж кинути мішок з картоплею в машину, його розгойдують?; б) чому при різкому струшуванні чобіт грудочки сухого бруду з них злітають?; в) чому перед в'їздом на гору машина набирає швидкість?

3. Прослідкуйте дію сил пружності і тертя в природі та в практичній діяльності людини.

Сюди можуть бути віднесені такі спостереження: машина, що буксує на польовій дорозі в дощову погоду; одягання ланцюгів на колеса машини на бездоріжжі; підкладання хмизу під колеса машини, що "загрузла"; дія кігтів у птахів, тварин тощо.

Підсумком розглянутої роботи може бути підготовка учнями, за їх

бажанням, рефератів на одну з таких тем: “Фізичні спостереження в полі”, “Фізика в осінньому лісі”, “Фізика і оточуючий світ”, “Тертя навколо нас”.

Приставаючи до вивчення нового питання, можна використати “життєвий фонд” учнів, не організовуючи спеціально попереднього спостереження явища, яке доведеться вивчати на уроці.

Так, вивчення теми “Теплопровідність” (восьмий клас) ми почали зі звернення до досвіду і спостережень учнів: Як ви вважаєте, чому електрична праска і її ручка виготовлені із різних матеріалів?; “Чому досвідчені господарки, перш ніж наливати в склянку окуп, опускають в неї чайну ложку?; “При якій температурі і метал, і дерево будуть здаватися на дотик однаково нагрітими?” Під час бесіди школярі пропонували і інші приклади: виготовлення з різних матеріалів “жала” паяльника та його ручки; керамічні підставки під гарячі предмети. Результати повсякденних спостережень, які свідчили про те, що різні матеріали по-різному проводять тепло, були використані для вибору устаткування до експерименту.

Можна почати нову тему з фронтального експерименту дослідницького характеру, який також апелює для досвіду учнів.

Наприклад, при вивченні “Архімедової сили” (сьомий клас) вчитель висуває життєво важливе для учнів питання “Необхідно перевірити, чи змінюється густина води у водоймищі (наприклад, в солоному озері) з глибиною. Продумайте по можливості простий спосіб такої перевірки. Потім підготуйте і проведіть дослід, за допомогою якого можна перевірити ідею вашого розв’язку”.

Перевірити це можна за допомогою циліндричної мензурки, в яку потрібно налити (приблизно до половини) міцного розчину солі, а зверху додати чистої води. Занурюваним тілом може стати, наприклад, циліндр від відерця Архімеда.

Можливий розв’язок. У воду на тонкій нитці опускають вантаж. Верхній кінець нитки прикріплений до динамометра. Якщо густина води з глибиною не змінюється, то й показання динамометра залишаються без зміни. Якщо густина води зростає, то зростає виштовхуюча сила, що діє на вантаж: показання динамометра зменшаться.

Після виконання завдання результати порівнюються, аналізуються і формулюються висновки.

Звертання до позитивного життєвого досвіду дітей сприяє більш повному, більш глибокому та відповідальному оволодінню учнями матеріалом і, з іншого боку, сприяє усвідомленню школярами цього особистого досвіду, оскільки в процесі аналізу відомі з життєвої практики явища повертаються іншою, часто неочікуваною для учнів стороною. Використання попередніх знань перетворюється, по суті, в здобування нових знань, адже відбувається не просте додавання минулих знань до

нових фактів, а використання їх для пізнання і розкриття нового [1, 168].

Використовувані у навчальній практиці експериментальні пристрої слід розглядати як основу моделей, які потім в широкому масштабі знаходять реалізацію в різних технічних установках, що відомі учням з повсякденної практики. Аналіз умов плавання тіл можна завершити виявленням умов підняття і занурення підводного човна; вивчення магнітної дії струму – розбором будови телефону, реле, електромагніту.

Цілеспрямоване розширення рамок розглядання на уроці конкретного завдання дає позитивні результати. Учні частіше зіставляють вивчене у школі з тим, що їх оточує поза нею. Це зіставлення пов'язується з науковим поясненням життєвих явищ, фактів на ґрунті здобутих знань. Так, вивчаючи явище випаровування, школярі пояснюють пристосування рослин до навколишнього середовища: а) рослини, що ростуть у вологому кліматі, мають широке листя, тоді як рослини жаркого й сухого клімату мають вузьке листя, розташоване вертикально; б) деякі рослини, що ростуть у посушливих місцях, мають листя, густо вкрите ворсинками, а інші в жаркі дні виділяють назовні невелику кількість ефірних масел. Після ознайомлення з темою “Електризація тіл. Провідники та ізолятори” учні відповідають на запитання: “Чому на млинах винятково сприятливі умови для електризації частинок пилу й борошна?”; “Чому літак на аеродромах заземлюють під час заправки паливом?”; “Чому робітникам гумових підприємств рекомендують носити взуття з підошвами, що добре проводять електричні заряди, а підлогу в цехах старанно очищають від гумових плівок та крапель і зволожують?”

Опора на життєвий досвід та спостереження учнів являється суттєвим моментом діяльності і вчителя, і учнів у всіх ланках навчального процесу. Спостереження та узагальнення є накопичені дітьми у їхній різноманітній життєдіяльності, використовуються для досягнення дидактичних цілей: а) для пробудження інтересу до нових знань і тим самим стимулювання до поступального руху навчального пізнання; б) як складова частина того фактичного матеріалу, на ґрунті аналізу і узагальнення якого формуються нові поняття та встановлюються закономірності; в) для ілюстрації і підтвердження розглянутих на уроці теоретичних положень; г) як об'єкт використання засвоєних наукових знань.

Підкреслюючи важливість орієнтації навчання на особистий досвід школяра та його спостереження, не можна забувати і про особистий досвід учителя. Нова концепція школи наголошує, що особистісна орієнтація оновлюючого педагогічного процесу відповідає і тому очевидному в сьогоденній школі факту, що педагог несе в собі певний зміст освіти, і саме той культурний, духовний зміст стає одним з головних компонентів освітнього процесу. Вчитель несе дітям не тільки систему знань; він передає їм і своє мотиваційно-ціннісне ставлення до цих знань. Тут втілене

закономірне злиття знання і ставлення, яке є передумовою єдності навчання та виховання, умовою формування переконань. В.О.Сухомлинський зауважував, що під час викладання матеріалу учитель відкриває учням не тільки вікно у світ знань, але і свій власний світ, виражає самого себе [2, 198-199].

Під час дослідно-експериментальної роботи ми прагнули заохочувати ініціативу дітей. Учні знали, що кожне їхнє вдале доповнення до відповіді товариша, хороший приклад чи цікава думка буде педагогом відмічена і внесена в склад загальної оцінки, що виставляється в класний журнал. Діти через це активні на уроках, прагнуть виступити, проявити свої знання.

Ефективним прийомом у засвоєнні фізичних знань є пояснення теоретичного матеріалу за ланцюжком “запитання – відповідь”. Працюючи зі слабкими учнями, ми дійшли висновку, що викладати нове у вигляді блоків нової інформації таким учням не слід, оскільки засвоїти їм цей блок важко. Доцільно вивчення теорії побудувати у вигляді ланцюжка запитань, відповідаючи на які учні зможуть самостійно “крок за кроком” мислити малими порціями і так розкрити нову тему. Таким чином, роль учителя зводиться до постановки запитань та управління пошуками правильних відповідей.

Розглянемо приклад. Вводимо поняття про внутрішню енергію (досить громіздке). Перший ланцюжок запитань (5-6) буде такий: а) які види механічної енергії ви знаєте?; б) як ви розумієте вираз “внутрішня енергія”?; в) як ви думаете, де знаходиться ця енергія?; г) з чого вона складається?; д) як “побудовані” всі тіла? (навідне запитання дається, якщо в ньому є потреба); е) яке б ви дали визначення внутрішньої енергії?

Вислухавши відповіді, підводимо підсумок, чітко повторюємо визначення і просимо по черзі повторити його тих учнів, які вже можуть це зробити. Потім пропонуємо школярам, що сидять за однією партою, розкрити один одному зміст цього визначення.

Наступний етап – з'ясування способів зміни внутрішньої енергії. Ланцюжок запитань складається з восьми слідуєчих компонентів: а) чи може змінюватись внутрішня енергія тіла? Чому?; б) якщо так, то чи буде при цьому змінюватися характер руху молекул?; в) як можна збільшити внутрішню енергію тіла?; г) який ще спосіб ви можете запропонувати?; д) чи можна нагріти без вогню два кусочки дерева? Як? (запитання це пропонується, якщо учні затрудняються відповісти на попереднє); е) як можна зафіксувати зміну внутрішньої енергії?; є) де на вашому робочому місці можна спостерігати зміну внутрішньої енергії тіл?

Відповівши на ці запитання, учні, як правило, самі підводять підсумок: внутрішню енергію тіла можна змінити двома способами: а) шляхом теплообміну або б) шляхом здійснення роботи. Далі аналогічним

чином розглядається наступна порція матеріалу.

Великих труднощів зазнають слабкі школярі при розв'язуванні задач. Щоб їх уникнути, чинимо так. Спочатку знайомимо їх з алгоритмами розв'язування типових задач з даного питання чи теми. Потім приступаємо до більш детальних пояснень. Після цього сильним учням роздаємо картки з аналогічними задачами, а зі слабкими знову розбираємо цю ж задачу згідно алгоритму і тільки потім даємо їм подібну задачу для самостійного розв'язування. Наступний урок теж будемо з врахуванням диференціації: сильним дітям для перевірки засвоєння пропонуємо задачі підвищеної складності, а слабким – трохи ускладнені порівняно з попередніми. Поки перші учні самостійно розв'язують задачу, з другими проводимо поетапну перевірку: чи правильно записана умова, як зроблений малюнок, чи вказані на ньому дані (наприклад, сили, діючі на тіла), чи правильно обрані початкові формули тощо. Розв'язавши цю задачу з допомогою учителя, наступну (подібну) слабкі учні розв'язують уже самостійно. Прагнемо, щоб вони справилися з нею тут же на уроці. Така форма роботи, як показав експеримент, усуває пізнавальні труднощі в погано встигаючих учнів та стимулює роботу тих, які знають.

Використовувалася диференціація і під час виконання лабораторних робіт заздалегідь вдома школярі готувалися до них; записували в зошитах дату, тему і мету роботи, малювали схему досліду і таблицю для заповнення результатів, вивчали операції. На наступному (практичному) уроці сильні учні, якщо їм все зрозуміло, відразу приступали до виконання експерименту, а ті, в яких виникли труднощі, діяли разом з учителем: вголос читали вказівки до роботи, пояснювали кожне завдання, якщо потрібно, повторювали пройдене, наприклад формулу, з якої потрібно знайти необхідну фізичну величину, правила включення приладу і відліку показів, визначення ціни поділки приладу, як практично знайти потрібний параметр і тощо. І коли школярі твердо засвоювали хід виконання роботи, вони приступали до неї. Використовувався і такий прийом: розібрати одну дію, а потім виконати її; далі так само вчиняти з іншою дією. Сильні учні, виконавши завдання, одержували додаткові картки або з контрольними запитаннями, або з додатковим практичним завданням.

Диференціація домашніх завдань, проводилася з урахуванням прогалини в знаннях учнів. Сильним школярам давали завдання, які не просували їх вперед, а лише поглиблювали знання і поліпшували їх якість. Наприклад, з'ясувавши під час опитування або самостійної роботи прогалини в знаннях, кожному учневі пропонували відповідні їм, але дещо інші індивідуальні завдання: повторити за підручником матеріал, який погано засвоєний; згадати формулу чи одиниці виміру фізичної величини; розв'язати найпростішу задачу на переведення одиниць; виконати виміри; здійснити розв'язок задачі, аналогічно зробленої в класі. Сильним же учням

давали задачі підвищеної складності, додаткову літературу для поглиблення знань, завдання для підготовки коротких повідомлень.

Контрольні роботи проводилися без варіантів. Завдання містило 7 задач різної категорії складності. Учні знають цей принцип. Кожен може обрати для себе задачі сам. Оцінка залежить від якості розв'язку, кількості розв'язаних задач та їх вибору. Такий метод має виховне значення: він дає можливість здійснити індивідуальний підхід до учнів, стимулює активну роботу. Якщо важку задачу (навіть одну!) розв'яже слабкий учень, він одержить хорошу оцінку, якщо сильний учень вибере декілька легких, значить, він над темою як слід не працював і оцінка буде посередньою.

Дуже подобаються дітям експериментальні завдання з "таємничими скриньками". Ми приготували біля 30 таких "скриньок" у сірникових коробках, обклеївши їх папером та вказавши на кожній з них номер; номери виводів; максимально припустимі значення сил, струмів, напруг. У першій групі "скриньок", що має 4 виводи, необхідно за допомогою авометра визначити схему з'єднання резисторів і їх номіналив. У другій групі "скриньок", що мають два виводи, знявши вольт-амперну характеристику, потрібно вказати, які прилади в них знаходяться, їх номінали і схему з'єднання, якщо приладів декілька. Були використані дротяні резистори, лампи накалювання, випрямляючі діоди, електролітичні конденсатори, стабілізатори. Більшість із схем розраховані на напругу до 6В і силу струму до 2А.

У процесі дослідної роботи ми взяли курс на розвиток особистості учня, формування відповідального ставлення до навчання, на співпрацю рівних, поважаючих один одного громадян (учителя і учня). У педагога і учня однакові загальні цілі – рух вперед. Відповідно до цього виникли завдання: а) у вчителя – як мотивувати необхідність руху вперед? Як зробити його життєво значущим для учня? Як зробити цей рух цікавим? Яким шляхом має йти процес пізнання?; б) в учня – як розібратися в оточуючому світі і з'ясувати для себе, для чого потрібно навчатися? Для чого потрібний цей навчальний предмет? Як його вивчати?

У процесі роботи ми прагнули впливати на триєдину сутність дитини: тілесну, духовну, розумову. На конкретних прикладах з навчання фізики розглянемо можливість і способи освіти учнів у сфері органів чуття (тіла), емоцій (душі) та мислення (розумову).

П'ять органів чуття прийнято вважати основними: це зір, слух, нюх, дотик, смак. За їх допомогою людина сприймає і пізнає реальний фізичний світ, світ природи. Своє завдання як учителів бачимо не тільки в тому, щоб подати учням знання про фізичні основи дії органів чуття, скільки в тому, щоб розвивати в них усвідомлене володіння цими природними засобами пізнання, навчити чуттєвому сприйняттю фізичних об'єктів і явищ.

Покажемо на прикладі нюху. Різноманітні запахи супроводжують

дітей на уроках, вулиці, вдома. Вони – не менш важливий засіб освіти, ніж параграфи підручника фізики. Кожен раз на своїх уроках прагнули спонукати дітей замислитися над тим, чому тіла пахнуть, для чого нам чуття запаху, чому такий присмний запах достиглого яблука і нестерпний запах гнилого. Запахи одеколону чи ефіру, що відчуються під час демонстрації дослідів, допомагають обміркувати не тільки явище дифузії, але і розуміння самого нюху. Поступово учні починають усвідомлювати, що природа мудро поступила, дала нам такий канал зв'язку з собою, як нюх: він не просто допомагає нам жити, він забезпечує саме наше існування.

Краса природи і її закони та методи викладання залишаються таємницею для дітей. Ніде в підручниках не закладена ідея краси і гармонії природи. Рідко де автори намагаються пояснити причини, за якими школярам пропонується вивчати той чи інший матеріал. Задовольнити допитливість учня за допомогою підручника з фізики не вдається. А без допитливості дитини у навчанні залишається чистий прагматизм.

З огляду на це в дослідно-експериментальній роботі нами практикувались нестандартні уроки. Покажемо це на прикладі уроку "Свічка горіла на столі". У кінці будь-якого уроку можна продемонструвати дітям свічку і задати запитання, чому її полум'я звужується догори, відповіді не обговорювати, а попросити учнів подумати над ними вдома, і вдома ж, спостерігаючи горіння свічки, придумати ще 10 запитань про протікання цього явища. На наступному уроці (витративши на це 10-15 хв.) вислухати запитання дітей і відібрати 10 самих цікавих. Потім, запропонувавши їм літературу, організувати конкурсний захист продуманих чи знайдених відповідей. Тоді ми не тільки залучимо дітей у процес самостійного пошуку, але і запропонуємо їм деяку позитивну програму пошуку відповідей на запитання.

Для стимулювання знаходження нестандартних розв'язків завдань можна запропонувати учням такий прийом, який умовно можна назвати "некомпетентний вчитель". Справа в тому, що на запитання дітей вчитель завжди прагне дати повну, вичерпну і, головне, правильну відповідь. А якщо він "не знає" відповіді, "забув" висновок, "помилився" в доведенні? Тоді діти вже будуть змушені думати самостійно, і нехай довше і нестерпніше, проте самі дійдуть до відповіді. А ось чи правильна вона? Тут виникає ще одна проблема.

Разючі результати засвоєння знань з фізики дає знайомство дітей із "справжніми" фізичними задачами. При цьому в них виникають уявлення про те, як будуються моделі, спрощення, обмеження і т.д. Одним із завдань для розвитку розуміння взаємозв'язку фізики і природничих явищ може слугувати таке: придумати запитання з функціонування людського організму, відповісти на які можна з точки зору фізики. Як багато потім відкривають для себе діти, відповідаючи на ці запитання! (Наприклад, чому

при розгинанні пальців чи присіданні чується тріск?).

Можна навести чимало прикладів подібних людиностворюючих уроків. У процесі дослідної роботи ми систематизували їх, розділивши на три групи: а) уроки розвитку мислення; б) уроки розвитку чуттєвих уявлень про природу; в) уроки розвитку філософських уявлень про науку і пізнання.

На ґрунті багаторічних спостережень, вивчення передового педагогічного досвіду та експериментальної роботи відшукали шляхи перебудови навчання фізики з позиції формування особистості кожного школяра та відповідального ставлення до засвоєння фізичних знань.

Перший шлях – це цілеспрямоване, планує, контролює і оцінює виховання окремих рис особистості школяра через зміст навчання.

Другий шлях, ще більш значущий і ефективний, – перебудова методів організації і перетворення навчального процесу. Головне в ньому – це зміна функцій учителя та учнів.

Вчитель має створювати дітям умови для ефективної організації навчального процесу. Вкажемо основні з них.

1. Ефективність навчального процесу багато в чому залежить від того, наскільки свідомо учні беруть участь в ньому, наскільки цілі навчання стають для кожного учня особистісно значущими.

2. Дуже важливо, щоб школярі відрізняли результат і метод, за допомогою якого одержаний цей результат. Тому, вивчаючи який-небудь закон, виводячи формулу, розв'язуючи задачу, потрібно робити це так, щоб привчити учнів бачити не тільки кінцевий підсумок роботи (формулювання закону, формулу, відповідь задачі), але і (до того ж, в першу чергу) той загальний прийом, який був використаний для одержання результату.

3. Формування особистості, всіх її якостей та здібностей відбувається лише у власній діяльності. Дуже важливо, щоб учні брали найактивнішу участь в організації і проведенні навчального процесу, а не були лише пасивними виконавцями завдань і вимог учителя.

4. Оскільки ряд властивостей особистості учнів формується тільки в їхній колективній діяльності, що відбувається без видимої участі дорослих, то слід ширше використовувати в навчальному процесі різні колективні форми навчальної роботи, для чого створювати тимчасові чи постійні мікроколективи учнів.

“Відкрита” позиція вчителя виконує в навчанні ряд важливих функцій: надає великої достовірності, переконливості викладу; спонукає школярів пережити радість впізнавання в досвіді вчителя своїх власних вражень, оцінок, думок, відношень, розкриває ланцюжок міркувань учителя, його методи, прийоми пізнання, що сприяє розвитку рефлексії учнів; створює обстановку довірливості, щирості на уроці, “емоційне

поле”.

Висновки. Дослідження показало, що значні зрушення у розвитку особистості учня та ефективному засвоєнні фізики мають місце тоді, коли створюються оптимальні шляхи та умови, які забезпечують між учителем і учнем стосунки, ґрунтовані на співпраці; ставиться в центр уваги не наука фізика, а учень, який засвоює цей навчальний предмет; співвідноситься вивчення фізики з досягненням передової психолого-педагогічної науки; здійснюється індивідуальний та диференційований підхід; має місце інтегративно-гуманістичний підхід у викладанні фізики; закладена в матеріалі фізики ідея краси і гармонії природи та ідея людинотворюючого навчання.

Література

1. Славская К.А. Мысль в действии (Психология мышления). — М., 1968. — 290 с.
2. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в п'яти томах. т. I. — К.: Радянська школа, 1976. — 653с.

Др *Едыта Скочиляс-Кротля*

РАННЕЕ ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В настоящее время обучение иностранным языкам становится необходимостью в образовательной политике каждого государства. Увеличение международных контактов в связи с туризмом, культурным, экономическим и политическим сотрудничеством, а также интеграционные изменения в Европе привели к увеличению значения языка как орудия коммуникации деятельности в сфере сотрудничества разных сообществ, разных народов.¹

В обучении иностранному языку важную роль играет возраст учащегося — чем он старше, тем его предрасположенность к точному различению звуков уменьшается, также уменьшается и пластичность органов речи, принимающих участие в процессе создания звуков. Когда же следует начинать обучение иностранному языку? Современная психолингвистика, а также предписания и постановления Совета Европы указывают на 5-10 лет, исходя из факта, что маленькие дети имеют врождённые механизмы усвоения языка, которые активизируются только тогда, когда ребёнок чувствует потребность или необходимость общения с другими людьми. В таком случае иностранный язык является не только объектом науки, но и языком общения, отношений и передачи знаний в детском саду или школе, а период языковой чувствительности ребёнка даёт ему возможность изучения второго языка легко и естественно.²

Возраст ребёнка, в котором должно начинаться обучение иностранному языку, чаще всего определяется как 5-10 лет. Пятилетний

ребёнок уже хорошо говорит на родном языке, прошёл элементарное развитие моторики и интеллекта, умеет работать в группе. В этом возрасте ребёнка интересует окружающий мир, он хочет его изучить, что в контексте обучения иностранному языку имеет большое значение. Через контакты с иностранным языком ребёнок знакомится с другими культурами, учится толерантности и уважительному отношению к другим народам.³

Здесь следует учитывать мнения⁴, относящиеся к оптимальному возрасту для обучения ребёнка иностранному языку. По мнению R. Cohen важно начинать обучение иностранному языку как можно раньше, так как мозг ребёнка отличается большой рецептивностью. Уже трёхлетние дети, благодаря систематическому участию в различных играх, пению, через рассказывание историй и игры, входящие в языковые инициативы, становятся подготовленными к усваиванию новых слов и интонации.

A. Gessel считает, что оптимальное время для обучения иностранному языку - это возраст до десяти лет, именно в этот период ребёнок уже готов слушать, использовать слово в играх и интересных ситуациях, а при соответствующей мотивации будет готов к обучению второму языку. По мнению W. Penfielda и L. Robertsa обучение иностранному языку нужно начинать до того, как ребёнку исполнится десять лет, потому что именно в этом возрасте начинается критический период когда изменяется пластичность структур мозга.

Принимая во внимание эти предписания, правильным кажется введение иностранного языка в процесс обучения детей в дошкольном возрасте и в начальных классах. В более позднем возрасте безвозвратно теряется уникальная возможность использования эластичности органов речи, естественной предрасположенности ребёнка к усвоению интонации, что благоприятствует безошибочному фонетическому и интонационному усвоению языка, познавательной открытости и эмоциональной активности ребёнка.

Обучение детей в дошкольном и младшем школьном возрасте иностранному языку имеет свою специфику, о которой должен помнить учитель, ведущий занятия по иностранному языку на этом уровне. Кроме знаний и определённых черт характера преподаватель должен иметь соответствующие психо-педагогические умения.⁵

Необходимо чтобы учитель принимал во внимание возрастные особенности детей и воспринимал их поведение (нп. чрезмерная подвижность, разговорчивость, слабая концентрация внимания на одном упражнении долгое время) не как симптом непослушности, а только как естественные процессы развития. Борьба с поведением, связанным с этими чертами уже с самого начала закончится ничем и кроме этого убьёт желание учиться языку как у ребёнка, так и у преподавателя. И исходя из вышесказанного, требованием становится ознакомление преподавателей

иностранных языков со спецификой работы с маленьким ребёнком, кроме этого, преподаватель должен получить знания по дошкольной педагогике. Только полная лингво-педагогическая компетенция преподавателя позволит ему использовать соответствующие глоттодидактические методы (метод реагирования всем телом, метод естественного изучения языка, коммуникативный метод), обеспечивающие оптимальное протекание образовательного процесса раннего обучения детей иностранному языку.

¹ У. Ордон, Э. Скочыляс-Кротля, *Ензык немецки в зинтегрованей едукацыи вчешношкольней — выбране аспекты зьявиска*, [в:] *В кренгу литературы, ензыка и культуры*, А. Майковска, М. Леш-Дук (ред.), Ченстохова 2001, с. 295.

² М. Ольпиньска, *Организаця груп двуензычных в польским пшешколю*, [в:] *Едукаця двуензычна*, М. Донковска, М. Ольпиньска (ред.), Варшава 2002, с. 45-46.

³ Э. Скочыляс-Кротля, *Наука ензыка обцего а толеранця вобец инных народув и культур*, [в:] *Толеранця. Студья и шкице*, А. Росул, М. С Шчепаньски, т. VIII-IX, Ченстохова 2002, с. 146.

⁴ Г. Марковски, *Ружнородносць розвѣзань институтѣяльных и подейсць методолѣгичных в zakresie вчешного научаня ензыкув обцых залецаных пшез Раде Вспуларцы Культуральной Унии Эуропейскей*, [в:] *Студиа Неофилологичне*, под ред. П. Плуы, Е. Сьвиталы, Ченстохова 2002, с. 36-37.

⁵ *Традиция и вступлесносць в едукацыи дзеци и dorosлых*, под ред. Э. Скочыляс-Кротли, С. Подобиньскего, В. Шлюфика, Ченстохова 2001-2002, с. 482.

С.О. Медікова

ТЕХНОЛОГІЯ РЕАЛІЗАЦІ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Стаття посвячена проблемі індивідуалізації професійно-орієнтованого навчання. Автор розглядає технологію реалізації індивідуалізації навчання студентів як засіб професійної направленості вивчення іноземного мови на мовних факультетах.

The article is devoted to the problem of individualization of professional-oriented learning. The author considers the implementation technology of students' teaching individualization as means of professional intention of foreign language's learning at non-linguistic faculties.

Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті наголошує на обов'язковому практичному володінні хоча б однією іноземною мовою кожним студентом [9]. У зв'язку з неухильним розширенням міжнародних контактів, розповсюдженням мережі телекомунікацій і зростаючою можливістю виходу в Інтернет, виникає потреба в підготовці творчої особистості студента, здатного до самореалізації, який може бути активним дослідником, діагностом, організатором і диспетчером продуктивної навчально-пізнавальної діяльності. Тому оволодіння

студентами ВНЗ іноземною мовою є важливим фактором розвитку їхнього професіоналізму, формування творчої індивідуальності. Завдання ж вищої школи сьогодні полягає в розробці технологій навчання, які б допомогли кожному студенту зберегти та розвинути інтерес до іноземної мови, проявити свою індивідуальність.

Термін "технологія" сьогодні є одним з найпопулярніших у педагогічних колах. Вважається, що вперше цей термін у педагогіку ввів ще А.С.Макаренко, однак масове впровадження педагогічних технологій відносять до початку 60-х років, до періоду реформування американської, а потім і європейської шкіл. Існує близько 300 визначень цього поняття. Ксензова Г.Ю. стверджує, що під педагогічною технологією слід розуміти «таку побудову діяльності педагога, у якій усі дії представлені у визначеній цілісності і послідовності, а виконання її припускає досягнення необхідного результату і має імовірний прогнозований результат» [7, 6]. Л.Занков, В.Рспкін, А.Кушнір вважають, що технологія - це модель навчання, тобто те, що раніше називали методикою навчання. На думку В.Гузєєва, технологія - це принцип навчання, И.Зязун, А.Гін, М.Красовицький розглядають це поняття як тотожне педагогічній техніці, а В.Беспалько, В.Питюков трактують його як проектування процесу формування особистості учня.

Останнім часом з'явилося чимало публікацій стосовно поняття «технологія» в педагогіці. Так, Л.Буркова, розглядаючи поняття «технології» в освіті, виділяє (за Т.Назаровою) освітні технології (відбивають загальну стратегію розвитку освіти), педагогічні технології (втілюють тактику реалізації освітніх технологій), технології навчання (відбивають шлях освоєння конкретного навчального матеріалу в межах відповідного навчального предмету), а також педагогічну техніку (відбиває рівень майстерності педагога) [2]. Стаття О.Зубченко присвячена сутності педагогічної технології в процесі викладання іноземних мов. Автор розглядає нові технічні засоби, які використовуються в навчальних закладах і сприяють підвищенню інтересу студентів до навчання [5]. Д.Ахметова, Л.Гур'є стверджують, що зміна технології навчання повинна спрямовувати діяльність викладача від інформаційної до організаторської, що передбачає керування самостійною навчально-пізнавальною діяльністю, науково-дослідною та професійно-практичною діяльністю студентів [1].

Під технологією ми розуміємо систему дій викладача і студентів, які необхідно виконувати під час організованого процесу навчання з використанням різноманітних форм, засобів, методів та прийомів з метою одержання високого рівня професіоналізму.

Одна з головних функцій іноземної мови полягає в глобалізації освіти, формуванні людини нового глобального суспільства. З огляду на цю функцію слід зазначити, що поряд з іншими іноземними мовами

в епоху нового міленіума перше місце посідає англійська мова. Вона є головною мовою крос-культурного та крос-континентального спілкування для багатьох народів нашої планети. Така експансія англійської мови відбувається незалежно від нашої свідомості, бажання або поглядів. Тому ми будемо говорити про “англійську мову для студентів немовних спеціальностей”.

Аналіз практики вивчення іноземної мови свідчить про те, що більшість студентів вивчають цей предмет неохоче і вважають його “непрофільноючим”. Тому головна проблема, яку потрібно вирішувати – це зробити процес навчання іноземної мови цікавим і інформативним, продуктивним і націленим на прояв індивідуальності особистості. Кожен студент повинен зрозуміти, що в сучасному інформаційному суспільстві потрібно володіти хоча б однією іноземною мовою, тому що це, зрештою, запорука рівня професіоналізму майбутнього спеціаліста. Потрібно таким чином конструювати процес навчання у ВНЗ, щоб засобами іноземної мови формувати в студентів стійку спрямованість на творчість, активність і пізнавальну самостійність, спиратися на індивідуальні особливості студентів, постійно залучати студентів до співпраці, давати можливість для самореалізації, самоконтролю, професійного росту. Тому індивідуалізація процесу навчання іноземної мови набуває важливого значення в вихованні творчої індивідуальності студента та розвитку його професійних рис.

Л.В.Кондрашова визначає, що “індивідуалізація – це одна з тенденцій сучасного процесу навчання, яка складається з системи педагогічних дій до кожного студента і націлена на максимально доцільне врахування інтересів, можливостей, здібностей, ціннісних орієнтацій, настанов особистості з метою її професійного становлення та творчого розвитку” [6, 4].

Е.С.Рабуцький наголошує, що «формування особистості й індивідуалізація – дві сторони одного процесу ... Справжнє формування особистості неможливо без реалізації індивідуального підходу» [10, 21].

Індивідуалізація, за визначенням В.М.Галузинського, - це “загальна цілеспрямована система вивчення особистості, визначення її позиції в процесі навчання” [4, 13].

А.О.Кірсанов під індивідуалізацією розуміє “таку систему індивідуалізованих засобів і прийомів, які взаємозумовлюють дії вчителя й учня, які органічно, як характерологічна риса (ознака), притаманні усім етапам навчальної діяльності” [5, 122].

Проблема індивідуалізації навчання іноземних мов знайшла своє відбиття в працях таких вчених, як Б.А.Ляпідус, М.В.Ляховицький, С.Ю.Ніколаєва та ін. С.Ю.Ніколаєва визначає індивідуалізацію як “цілісну систему, яка має охоплювати всі сторони та етапи навчально-виховного процесу з іноземної мови, а також передбачити комплексне врахування і

цілеспрямований розвиток компонентів кожної з підструктур психологічної структури індивідуальності учня, що здійснюють значний вплив на якість оволодіння ним іншомовним мовленням” [8, 250].

Психологічна підструктура індивідуальності (за К.К.Платоновим) складається з чотирьох підструктур: 1) спрямованості; 2) соціального досвіду; 3) форм відображення; 4) біологічних властивостей;

Підструктура спрямованості охоплює нахили, бажання, інтереси, ідеали, світогляд, переконання та мотиви. Мотивація, що проявляється в учнів, може бути “зовнішньою” (широка соціальна мотивація) і “внутрішнього” (зумовленою самою навчальною діяльністю). Врахування розбіжностей у мотиваційній сфері студентів може здійснюватися за допомогою “мотивуючої” індивідуалізації. Основні прийоми реалізації цього виду індивідуалізації складаються з підбору мовленнєвих партнерів з урахуванням спільності їхніх інтересів та контексту діяльності, підбору варіантних мовленнєвих завдань, тестів для аудіювання і читання з урахуванням сфери інтересів, бажань та уподобань студентів. Основними засобами реалізації мотивуючої індивідуалізації є тексти для аудіювання, тексти й книжки для читання, комплекси вправ, які відповідають індивідуальним інтересам і запитам студентів і сприяють формуванню в них ціннісних орієнтацій на оволодіння іншомовним мовленням.

Підструктура соціального досвіду об’єднує знання, вміння, навички, звички. Стосовно навчання іноземних мов провідним компонентом виступає рівень сформованості іншомовних навичок і вмінь. За допомогою “регулюючої” індивідуалізації, яка передбачає регулювання режимів навчання, може бути підвищеним рівень сформованості цих навичок і вмінь. Серед прийомів “регулюючої” індивідуалізації виділяють: зміну цілей, обсягу, ступеня складності та режимів рекомендованих студентам завдань і вправ з урахуванням загального рівня володіння ними іншомовною мовленнєвою діяльністю і рівня підготовки до конкретного заняття; зміну цілей, обсягу, ступеня складності та режимів виконання рекомендованих завдань з урахуванням рівня володіння ними іншомовною мовленнєвою діяльністю та індивідуальних труднощів, що виникають під час оволодіння студентами певними іншомовними навичками та вміннями; визначення оптимальної міри допомоги з боку викладача.

До третьої підструктури входять психічні процеси та емоційно-вольові якості особистості, які розвиваються і вдосконалюються в різних видах діяльності. Дослідження теорії та практики викладання іноземних мов довели, що слід мати добре розвинені фонематичний слух і слухову пам’ять, достатній безпосередній обсяг пам’яті, гнучке словесно-логічне мислення і високу емоційну стійкість. Ці якості слід розвивати цілеспрямовано на матеріалі іноземної мови. Цей вид індивідуалізації називається “розвиваючою”. Прийомами цього виду індивідуалізації є:

підбір раціональних режимів виконання іншомовних вправ з урахуванням рівня функціонування в студентів психічних процесів, які значно впливають на якість оволодіння іншомовним мовленням; зміна обсягу запропонованих вправ, призначених для розвитку психічних процесів і якостей особистості на матеріалі іноземної мови.

До четвертої підструктури входять психологічні особливості індивіда, що зумовлюють індивідуальний стиль його діяльності. Індивідуальний стиль діяльності охоплює темп роботи, працездатність та особливості володіння способами і прийомами навчальної роботи на основі наявних знань, навичок та вмій. Одне із завдань викладача іноземної мови полягає у наданні допомоги студентові у формуванні індивідуального стилю оволодіння ним іншомовною діяльністю. Цей вид індивідуалізації названо "формуючою" індивідуалізацією. Виділяють такі прийоми формуючої індивідуалізації: підбір мовленнєвих партнерів з урахуванням їхнього стилю оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю ("комунікативний" та "некомунікативний" тип); розмежування режимів виконання та обсягу іншомовних вправ для студентів з різним типом оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю; формулювання варіативних рекомендацій щодо формування індивідуального стилю оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю студентів "комунікативного" і "некомунікативного" типів; визначення раціонального завдання для студентів різних типів.

Реалізація на практиці всіх видів індивідуалізації з необхідністю вивчення індивідуально-психологічних особливостей студентів. З цією метою використовуються такі методи дослідження: анкетування, дидактичне тестування, психологічне тестування, соціологічне тестування.

Професійно-орієнтоване навчання іноземних мов студентів немовних спеціальностей здійснюється в першу чергу за допомогою професійно-орієнтованого читання. Типова програма вивчення іноземної мови наголошує, що обов'язковим є розвиток навичок читання. Це зумовлено низкою причин:

- ознайомлення спеціалістів з зарубіжним досвідом у будь-якої галузі науки, техніки, мистецтва тощо здійснюється в першу чергу з друкованих джерел;
- вміння працювати з літературою є базовим компонентом будь-якої наукової / інформаційної діяльності;
- самостійна робота спеціаліста по підвищенню кваліфікації або рівня оволодіння мовою завжди пов'язана з навичками читання іноземною мовою.

Головна мета вивчення іноземної мови в педагогічному ВНЗ – це професійна спрямованість особистості студента, розвиток мотивів професійної діяльності, інтересу до обраної професії. Професійно-педагогічна спрямованість формує той каркас, що виявляє головні риси

особистості вчителя, які впливають на успіх його діяльності. Програма вивчення іноземної мови в педагогічному ВНЗ передбачає читання фахових текстів. Метою вивчального читання є розуміння наданої інформації, розвиток навичок прогнозування на мовному рівні, формування навичок мовної згодатки і самостійного розкриття значення слів, розвиток навичок усного та письмового переказу рідною та англійською мовами.

Різний вихідний рівень володіння навичками читання зумовлюється тим, що одне и теж завдання для одних студентів може бути легким, для інших навпаки - зовсім складним. Результати тестування студентів II курсів Криворізького державного педуніверситету (130 опитуваних) доводять, що в 75% студентів недостатній рівень сформованості навичок й вмій читання, 18% - достатній, 7% - високий. Тому врахування рівня володіння навичками та вміннями здійснюється за допомогою регулюючої індивідуалізації. Одним із факторів, які впливають на складність завдання є міра допомоги при виконуванні завдань.

Ефективним засобом реалізації регулюючої індивідуалізації навчання професійно-орієнтованому читанню на заняттях з англійської мови можуть бути навчальні роздаточні картки з опорами-підказками. Такими підказками можуть бути варіанти вибору відповідей, незнайомі слова з перекладом, виділення ключових слів або головних речень підкресленням тощо.

Наведемо приклад реалізації регулюючої індивідуалізації із застосуванням роздавальних карток з читання фахових текстів для студентів зі спеціальності "Біологія-Хімія".

The Road to Humanity

It is difficult to imagine a time when humans did not dominate the earth, yet we are relative newcomers. If the history of our planet was condensed into a week, we would make our debut just before midnight on the seventh day.

Our species, *Homo sapiens* ("the wise human"), probably first appeared during the Pleistocene epoch, about 200,000 years ago. Our ancestry reaches farther back, to about 60 million years ago when rodentlike insect eaters flourished. These first primates gave rise to many new species. Their ability to grasp and to perceive depth provided the flexibility and coordination necessary to dominate the treetops.

About 30 to 40 million years ago, a monkeylike animal about the size of a cat, *Aegyptopithecus*, lived in the lush tropical forests of Africa. Although most of the animal's time was probably spent in the trees, fossilized remains of limb bones indicate that it could run on the ground, too.

Картка №1 (для студентів з недостатнім рівнем володіння навичками та вміннями читання)

1. Прочитайте перші два параграфи тексту. Намагайтесь зрозуміти їх зміст за допомогою наступних словосполучень:

it is difficult to imagine – важко уявити; flourished – процвітали;
dominate the earth – домінували на землі; gave rise – дали початок;
was condensed – стиснути; provided flexibility – забезпечили
гнучкість;

2. Знайдіть дієслова, що стоять у минулому часі та запишіть їх у картку.

1) ----- 3) -----

2) ----- 4) -----

Картка № 2 (для студентів з достаним рівнем)

Read the first two paragraphs of the text. Give the translation of the verbs. Write it down opposite the line numbers.

1) it is difficult to imagine — 3) flourished — ё

2) was condensed — 4) gave rise —

Картка № 3 (для студентів з високим рівнем)

Read the first paragraphs and write down some sentences about the road to the humanity.

Таким чином, реалізація регулюючої індивідуалізації навчання професійно-орієнтованому читанню текстів англійською мовою для студентів немовних факультетів допомагає кожному студенту працювати на рівні своїх можливостей, забезпечує його самореалізацію в навчальному процесі.

Реалізація індивідуалізації на заняттях з іноземної мови забезпечує найбільш важливий аспект професійної підготовки студентів - оволодіння предметом як засобом розвитку особистості. Студент стає не об'єктом, а суб'єктом навчальної діяльності, навчальні ситуації набувають особистісного значення.

Індивідуалізація навчання дозволяє вирішувати питання росту рівня професіоналізму, цілеспрямованого вивчення та проектування особистості вчителя-професіонала та здійснення її формування в навчальному процесі. У центрі навчального процесу вищої школи – особистість майбутнього педагога, її інтелектуальний та духовний потенціал, його активна професійна позиція.

Література:

1. Ахметова Д., Гурье Л. Преподаватель вуза и инновационные технологии. – Высшее образование в России. – 2001. – № 4. – С.138-144.
2. Буркова Л. Технологии в освіті. // Рідна школа. – 2001.- № 2. – С.18-20.
3. Галузинский В.М. Индивидуальный подход в воспитании учащихся. – К. – Рад. школа. – 1982. – 113с.

4. Зубченко О. Сутність педагогічної технології в процесі викладання іноземних мов. // Рідна школа. - 2001. - № 7. - С. 25 - 27.
5. Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема. - Казань: Издательство казанского университета, 1982. - 224с.
6. Кондрашова Л.В. Индивидуализация педагогической подготовки в студентов в педвузе // Индивидуальный подход в подготовке будущего учителя. - Кривой Рог, 1995. - С.3 - 11.
7. Ксензова Г.Ю. Перспективные школьные технологии: Учебно-методическое пособие. - М.: Педагогическое общество России, 2001. - 224с.
8. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. - К.: Ленвіт, 1999. - 320 с.
9. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта України. - 2002. - № 33 (23 квітня).
10. Рабунский Е.С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников. (На основе анализа их самостоятельной деятельности). М.: Педагогика, 1975. - 184с.

М.В. Вікторова

ОСНОВИ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ РОБОТИ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ УЧНІВ СПІВУ

На даному етапі розвитку музичної педагогіки проблема формування вокально-хорових навичок в процесі навчання учнів є особливо актуальною. Тому що саме вокально-хоровий спів посідає особливе місце в естетичному та художньому вихованні школярів. Метою уроків музики в загальноосвітній школі є виховання музичної культури учні, як необхідної частини їхньої духовної культури. Однією з найважливіших задач, які вирішує сучасний урок музики є навчання дітей співати.

Ключові слова: вокально-хорова робота, процес навчання учнів.

On a present day stage of development of musical pedagogics the problem of forming of vocal-choral skills in the process of pupils' education is the most actual. The vocal-choral singing takes a special place in the aesthetical and artistic pupils' upbringing. The purpose of music lessons in the secondary school is upbringing of pupils' musical culture. One of the most important tasks that a modern lesson of music solves is to teach children singing.

Key words: vocal-choral work, process of teaching pupils.

Методика навчання співів будується на загальнодидактичних та спеціальних вокальних методах. Спів є практичним видом діяльності. Вокальне навчання в значній мірі зводиться до формування навичок співацького голосоутворення та виконання художніх творів. Тому в

методиці вокального навчання використовуються такі загальнодидактичні методи, як пояснювально-ілюстративний, емпіричний, репродуктивний, концентричний, фонетичний (лінгвістичний) метод внутрішнього інтонування, метод порівняльного аналізу (контролю). Евристичний та дослідницький методи вводяться на пізніх етапах вокального навчання після засвоєння технічних та художніх навичок при їх удосконаленні.

Вчитель музики повинен орієнтуватися на те, що навчання є водночас могутнім засобом виховання. У процесі вокального навчання відбувається не тільки процес набуття учнями знань про співацьке голосоутворення, але й розвиток їхніх голосів, виконавських здібностей, музично-естетичного смаку, розумових здібностей: пам'яті, спостережень, мислення, уяви, мови, почуттів, волі. Таким чином, у процесі вокального навчання відбувається становлення особистості. Виховуючий характер вокального навчання пов'язаний з принципом науковості. Дотримання цього принципу у вокальному навчанні має велике значення. Якщо вокальні знання та навички майбутнього вчителя музики не будуть відповідати об'єктивним даним, він не зможе успішно навчати співів школярів, впливати на розвиток їхнього голосового апарату. Сучасні наукові дані про співацький голос та процес голосоутворення забезпечують реалізацію принципу науковості вокально-хорового навчання.

Майбутньому вчителю музики необхідно засвоювати перевірені наукою практичні вокальні знання та навички більш усвідомлено. Свідомість при вокальному навчанні невід'ємно пов'язана з розумінням причин утворення різних якостей звуку. Знання способів утворення різних якостей співацького звуку, особливостей звучання голосів учнів, роботи їх голосового апарату допомагає вчителю оволодіти вміннями приближувати звучання свого голосу до звучання голосів дітей.

Свідоме володіння своїм голосом дає можливість вчителю швидше засвоїти прийоми наближення свого голосу до голосів дітей за допомогою знання грудного резонування, полегшення голосу, зменшення сили звуку, переходу на фальцет. Зв'язок індивідуальної вокальної підготовки з практикою виявляється в формуванні в майбутніх вчителів музики таких спеціальних навичок, як виконання пісні під особистий аккомпанемент та спів без супроводу. Без знання процесу голосоутворення, засобів впливу на нього, без чіткого уявлення про рівні музичного, вокально-технічного та художнього розвитку учня неможливо визначити, що для учнів є посильним в кожний визначений період навчання. Правильність визначення рівня розвитку учня залежить від опори на необхідні об'єктивні наукові дані.

Принцип посильних труднощів тісно пов'язаний з принципом послідовності та поступовості. Поступовість та послідовність припускає обов'язкове дотримання правила ведення роботи від простого до більш складного, від легкого до складного при формуванні співацьких навичок та

вмінь, засвоєння навчального матеріалу (вправ, вокалізів, художніх творів з текстом). Подолання посильних труднощів при вокальному навчанні по мірі навченості особистості розвиває здібності, поступово сходять до верху. Оптимальність підвищення рівня знань забезпечується виконанням правил поступового ускладнення вокально-технічних та художніх навичок, їх удосконалення.

Принцип посильних труднощів змінив у дидактиці принцип доступності навчання. Він містить у собі доступність навчання і уточнює зміст цього поняття.

Водночас доцільно загострити увагу на суті принципу гуманізації навчального процесу в музичних класах, коли вчитель і учень розуміють основні положення, які дозволяють затвердитися в тому, що формування особистості не є засобом, а є метою суспільства.

У викладеному вище контексті оволодіння навичками та вміннями вокально-хорового співу повинно сприяти розвитку емоційного ставлення до оточуючого світу, самого себе, творчому розвитку особистості.

У цьому зв'язку вчитель повинен пам'ятати про те, що особистість учня індивідуальна: в кожного свій особистий психологічний склад, характер, вольові якості, музичні здібності. Загальне положення педагогіки про індивідуальний підхід до учня набуває важливого значення в процесі вокального навчання. На першому плані повинна бути необхідність у визначенні особливостей звучання голосу та голосоутворення кожного учня, які зумовлені характером дії голосового апарата. Зазначимо, що основним принципом в музичній педагогіці є принцип єдності художньої та технічної сторін навчання.

Цей спеціальний для музичної педагогіки принцип дуже важливий при навчанні співів, коли органи голосового апарата спеціально пристосовуються до виконання співацьких завдань, змінюють свою функцію, між ними налагоджуються функціональні зв'язки, формуються вокальні навички. Значна частина голосового апарата, особливо гортань не підлягає безпосередньо нашій свідомості. Уява про співацький звук, характер звучання визначається його емоційним змістом, виразністю, які впливають на роботу голосового апарата.

У свою чергу, виразність вокального звучання залежить від технології голосоутворення, а саме: володіння диханням, опорою звука, його динамікою, атакою, роботою резонаторів, артикуляційного апарата.

Формування технічних навичок повинно реалізовуватися в єдності емоційного підтексту та художньої виразності. Професійними вимогами до співацького звуку є: дзвінкість, близьке звучання - невід'ємно пов'язане з відповідним технічним настроєм.

Зазначимо, що ряд педагогічних досліджень спрямовані на вивчення теоретичних основ проблеми використання методів вокального

навчання, а також деяких питань, пов'язаних з процесом навчання.

Цій проблемі присвячені дослідження О.О.Апраксіної, Н.Л.Гродзенської, Д.Б.Кабалевського, Д.Є.Огороднова, В.М.Шацької, Н.М.Добровольської, Г.Н.Падалко, О.Я.Ростовського, Ю.Б.Алієва, А.Г.Менабені, Н.О.Ветлугіної.

Вчитель повинен пам'ятати про те, що поняття "метод навчання" є досить складним. До сих пір не закінчуються дискусії відомих педагогів відносно його трактування. Однак, не дивлячись на різні визначення, які даються цьому поняттю окремими дидактами, можна відмітити і спільне, що зближує їх. Більшість авторів вважають метод навчання засобом організації навчально-пізнавальної діяльності.

Не менш складним, викликаючим постійні дискусії є питання класифікації методів навчання. Сучасні дидактичні дослідження показали, що назва та класифікація методів характеризуються великою кількістю в залежності від того, який підхід обирається при їх розробці. Наприклад, ряд дидактів (Є.Я.Голант, Д.О.Лордкіпанідзе, Є.І.Перовський) вважали, що на методи навчання впливають ті джерела, з яких беруть знання учні. На цьому ґрунті були виділені три групи методів: словесний, наглядний та практичний.

У відповідності до характеру пізнавальної діяльності щодо засвоєння змісту навчання відокремлюють такі методи, як пояснювально-ілюстративний (інформаційний), репродуктивний, частково-пошуковий (евристичний) та дослідницький (І.Я.Лернер).

Є класифікації, в яких поєднуються методи викладання з відповідними методами навчання: інформаційно-узагальнені та виконавські, пояснювальні та репродуктивні, інструктивно-практичні, репродуктивно-практичні, частково-пошукові, за джерелами знань та рівнем самостійності.

Різні точки зору на проблему класифікації методів відображає звичайний процес диференціації та інтеграції знань щодо них. Частіше визначається комплексний підхід до характеристики їх сутності. У рішенні зазначеної проблеми приймають участь А.Н.Алексюк, М.І.Махмутов, В.Ф.Паламарчук, М.М.Фіцула, Г.І.Щукіна та інші.

Невипадково Ю.К.Бабанський виділяє три великі групи методів навчання:

- методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності;
- методи стимулювання та мотивації навчально-пізнавальної діяльності;
- методи контролю і самоконтролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності.

У кожній з цих груп методів віддзеркалюється взаємозв'язок між

педагогами та учнями. Організаторський вплив учителя поєднується зі здійсненням та самоорганізацією діяльності учнів. Стимулюючий вплив педагога веде до розвитку мотивації навчання у школярів.

Кожен з основних методів, у свою чергу, може бути розподілений на підгрупи та окремі методи, які входять до них. Організація та сам процес здійснення навчально-пізнавальної діяльності говорить про передачу, сприйняття, розуміння навчальної інформації та практичне використання отриманих при цьому знань та навичок. Таким чином, у першу групу навчання входять методи мовної передачі та слухового сприйняття інформації.

У другій підгрупі Ю.К.Бабанський виокремлює методи організації індуктивної та дедуктивної, репродуктивної та проблемно-пошукової діяльності учнів.

Можлива також класифікація активних методів навчання: евристична бесіда, що націлена на формування нових понять; бесіда, спрямована на відтворення нових понять, висновків, правил. Ці методи можуть використовуватися в процесі вирішення творчих завдань.

Запропонована класифікація методів навчання є відносно цілісною тому, що вона враховує всі основні структурні елементи дійсності (її організацію, стимулювання та контроль). У ній представлені такі аспекти пізнавальної діяльності, як сприйняття, осмислення та практичне використання, враховані всі основні функції та сторони методів, які виявлені педагогічною наукою.

Ця класифікація не просто механічно з'єднує відомі підходи, а розглядає їх у взаємозв'язку і єдності. За умови оптимального поєднання цей підхід до класифікації методів навчання не виключає можливість доповнення її новими методами, виникаючими під час удосконалення навчання в сучасній школі.

Загальнопедагогічні методи є ключем та критерієм для визначення педагогічної сутності методів предметних методик. Відомо, що зв'язок дидактики, як одного з розділів педагогіки, з теорією освіти і навчання та предметними методиками протягом становлення педагогіки змінився. Методика як розділ дидактики була нормативною частиною загальної педагогічної теорії навчання. Вона вміщала конкретні рекомендації в області викладання відповідної навчальної дисципліни. По мірі розвитку та ускладнення педагогічної практики, методики здобували статус самостійних педагогічних дисциплін. Вони досліджують специфічні закономірності та принципи навчання відповідної дисципліни, загальнопедагогічні закономірності та принципи використовуються в практичній діяльності в конкретизованому виді.

Завданням дидактики щодо ставлення до методів є забезпечення принципової єдності в підході до особистості у виборі змісту, шляхів і

засобів вирішення навчально-виховних завдань.

Учитель музики повинен враховувати те, що метою уроків в загальноосвітній школі є виховання музичної культури учнів, як необхідної частки їх духовної культури. Поняття "музична культура" містить у собі:

- морально-естетичні почуття та переконання, музичні смаки та потреби;
- знання, навички та вміння, поза яких неможливе засвоєння музичного мистецтва;
- музичні, творчі здібності, що зумовлюють успіх діяльності.

Важливим завданням музичного виховання особистості є формування співацької культури як складової частини загальної музичної культури. Вона припускає необхідність пізнання музичного репертуару, виразне виконання твору, оволодіння вокально-хоровими навичками та вміннями.

Спів як виконавський процес розвиває не тільки музичні здібності, але й такі загальні якості, як уміння слухати, запам'ятовувати різноманітну інформацію; увагу, наполегливість у подоланні труднощів, самостійність.

Для успішного музичного виховання школярів необхідне оволодіння вчителем усім арсеналом методів вокального навчання. Вони являють собою різні засоби спільної діяльності вчителя та учнів як повноцінних суб'єктів спілкування. Розвиваючи уяву, емоційну чуйність, музичне мислення, вчитель прагне, щоб спілкування з мистецтвом викликало у школярів почуття радості, задоволення, а формування навичок та вмінь сприяло творчій активності та самостійності.

Різноманіття методів вокального навчання визначається специфікою музичного мистецтва та особливостями діяльності учнів на уроках музики. Тому потрібно формувати готовність вчителя музики до використання методів, що складаються з повідомлення інформації про співацький звук та голосоутворення. Ці методи містять у собі такі прийоми: пояснення за допомогою усного слова і демонстрація правильного вокального звучання та засобів роботи голосового апарата. Визначені вище методи спрямовані на усвідомлене сприйняття, розуміння одержаної інформації.

Вокальне навчання починається з формування уявлення про той звук, який буде відтворюватися. При поясненні якостей співацького звуку, його тембру, використовуються образні уявлення, пов'язані зі слуханням, зоровими, резонаторними, смаковими уявленнями. Запозичення відповідного співацького звуку з області неслухових відчуттів має об'єктивну основу. Це асоціативні зв'язки, які утворюються в головному мозку між центрами різних органів почуттів.

Останнє зумовлює необхідність оволодіння асоціативними методами навчання, що передбачають використання образних уявлень співацького звуку, запозиченого з області неслухових почуттів.

За допомогою більш розвинутих зорових і дотикових відчуттів та уявлень відбувається найбільш повноцінне формування відчуттів та уявлень про співацький звук.

Водночас спів пов'язаний не тільки зі слуховими, але й резонаторними, м'язовими та іншими почуттями. Вчителю музики рекомендується враховувати те, що м'язові відчуття, виникаючі під час співу можуть бути неоднакові. Тому потрібно в процесі співу використовувати нижнереберно-діафрагматичне дихання. Такий тип дихання та виникаючі при цьому м'язові відчуття формуються з перших кроків навчання учнів.

У цьому зв'язку демонстрація звуку і правильних рухів окремих органів голосового апарата є практичною організацією одного з головних дидактичних принципів – принципу наочності навчання.

У контексті викладеного відзначимо, що особливого значення набуває принцип наслідування. За допомогою цього принципу в учнів розвиваються голосова та рухові функції. При цьому вчитель музики повинен враховувати те, що учні сприймають і можуть контролювати не тільки ті якості звуку, які ілюструє вчитель, але і весь звук: індивідуальний характер тембру та всі його особливості як позитивні, так і негативні. Тому звучання голосу вчителя музики повинно відповідати таким вимогам: а) бути повноцінним з основних якостей академічного звучання; б) максимально наближатися до характеру звучання голосів учнів.

Ефективність забезпечення принципу наслідування в процесі вокального навчання залежить від упровадження такої системи методів:

- евристичний метод, що забезпечує організацію виконання учнями окремих кроків пошуку;
- дослідницький метод, який націлений на організацію самостійного аналізу музичного та поетичного текстів, емоційного змісту, пошуку вокальних засобів виразності;
- фонетичний метод, скерований на поліпшення артикуляції за допомогою активізації роботи гортані та органів дихання;
- метод вправ, який містить у собі такі складові прийоми: а) слуховий контроль та керівництво вчителем перших спроб учнів виконати вимоги у відповідності із змістом вправ; б) закріплення відповідних навичок; в) поступове ускладнення вправ;
- концентричний метод, що передбачає виконання вправ, які включають найбільш зручні ноти;
- метод порівняльного аналізу, що використовується з метою самоконтролю власного звучання голосу та виконання творів для виправлення недоліків;
- аналітико-синтетичний метод, який сприяє формуванню уявлень, цілісності процесу звукоутворення;
- метод стимулювання, емоційного ставлення до вивчених

музичних творів та музичного інтересу, які сприяють утворенню проблемно-пошукових ситуацій.

Викладене вище дозволяє констатувати, що визначений нами комплекс методів вокального навчання направлений на формування співацької культури майбутнього вчителя музики як складової частини їхньої музичної та духовної культури. Використання методів вокального навчання стане ефективним тоді, коли будуть виконані такі умови: використання різноманітних методів вокального навчання, підкріплення методів вокального навчання додатковими методами стимулювання вокальної діяльності; використання методів вокального навчання на всіх етапах уроку музики; створення необхідних технічних умов.

Література:

1. Алексюк А.Н. *Загальні методи навчання у школі.* — К.: Радянська школа, 1981. — 206 с.
2. Бабанський Ю.К. *Методи навчання в сучасній загальноосвітній школі.* — М.: Просвіта, 1988. — 208 с.
3. *Вопросы вокально-хорового воспитания школьников /Под ред. Г.П.Стуловой.* — М.: 1983. — 160 с.
4. Голанд Е.Я. *Дидактические основы дифференцированного обучения в советской школе.* — /В К.: Актуальная проблема индивидуального обучения. — Таргиз, 1970 — С. 3 — 4.
5. Дмитриева Л.Г., Черноиваненко И.М. *Методика музыкального воспитания в школе.* — М.: Просвещение, 1989. — 207 с.
6. Левидов И.И. *Детское пение и охрана голоса детей.* — М.: Просвещение, 1986. — 216 с.
7. Лукашин А., Перепелкина Л. *Вокальные упражнения на уроках пения в общеобразовательной школе.* — М.: Музыка, 1964. — 125 с.
8. Максимов С.Е. *Хоровое пение в школе.* — Л.: Просвещения, 1961.-143 с.
9. Менабени А.Г. *Вокальные упражнения в работе с детьми //Музыкальное воспитание в школе.* — М.: 1978. — № 13.
10. Морозов В.П. *Вокальный слух и голос.* — М.: Просвещение, 1965.—175 с.
11. *Музыка в школі / Під ред. Ю.Юцевича.* — К.: Музична Україна, 1972. — № 1.
12. Халабужарь П., Попов В., Добровольская Н. *Методика вокального воспитания.* — М.: Музыка, 1990. — 176 с.
13. *Музыка в школі / Під ред. І.Падалки.* — К.: Музична Україна, 1980.-№ 6.
14. *Музыкальное воспитание в школе / Под ред. О.Апраксиной.* — М.: Музыка, 1980. — 160 с.

15. *Музыкальное воспитание в школе / Под ред. О.Апраксиной.* – М.: Музыка, 1982. – 108 с.
16. *Огороднов Д.Е. Музыкально – певческое воспитание детей в общеобразовательной школе.* – К.: Музична Україна, 1981. – 180 с.
17. *Орлова Н.Д., Алиев Ю.Б. Хоровое пение.* – М.: Просвещение, 1971. – С. 6 – 37.
18. *Раввінов О. Методика хорового співу в школі.* – К.: Музична Україна, 1969. – 132 с.
19. *Ростовський О.Я. Методика викладання музики в початковій школі.* – Т.: Навчальна книга – Богдан, 2000. – 216 с.
20. *Работа в хоре / Под ред. Д.Л.Локшина.* – М.: Профиздат, 1964. – 300 с.
21. *Сманцер А.П. Гуманизация педагогического процесса в современной школе: История и современность - /учебно-методическое пособие для студентов/. – А.П.Сманцер, Л.В.Кондрашова. – Мн.: “Бестпринт”, 2001 – 308 с.*
22. *Хрестоматія по методике музыкального воспитания в школе /Под ред. О.А.Апраксиной.* – М.: Просвещение, 1987. – 273 с.
23. *Шацкая В.И. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества.* – М.: Просвещение, 1975. – С. 77 – 93.

О.В. Ковальська

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ

Головна мета статті – виявити, як музичне навчання сприяє всебічному та гармонійному розвитку учнів.

The main aim of this article is to show how musical education helps all – round and harmonic education of students.

Одна з найважливіших та актуальних проблем нашої держави та освіти – це виховати всебічно, гармонічно розвинуту особистість. Сучасна педагогіка розробила таку систему виховання, яка висуває завдання формування особистості, здібної активно, творчо перетворювати дійсність.

Естетичне виховання – обов'язковий елемент формування всієї сукупності духовного багатства індивіда. Сам процес естетичного росту в становленні свідомості юнацтва повинен бути демократичним. Необхідно входження в свідомість учнів естетизації різних сфер життя суспільства, як засобу виявлення самореалізованих творчих задатків.

Естетичне виховання здійснюється системою цілеспрямованої

діяльності, орієнтованої на досягнення розвитку відповідних здібностей, навиків, а також отримання знань, які складають в сукупності необхідний суспільству рівень естетичної культури особистості.

Формування особистості – це складний багатогранний процес, який виступає в формі фізіологічного, психологічного та соціального становлення людини й визначений внутрішніми та зовнішніми природними та суспільними умовами. “Развитие и совершенство личности, особенно в детстве, приходит, главным образом, под влиянием воспитания. Воспитание “проектирует” личность преднамеренно и планомерно поднимает ее на новую ступень, движет ее в заданном направлении...” - писав Л. С. Виготський.

У загальній педагогіці термін “виховання” розглядається як спеціально організований процес, направлений на розвиток особистості вихованця. Вона вивчає цілі, зміст, засоби і методи виховання. Виховуючи, необхідно знайти засоби та способи педагогічного впливу, які найбільш підходять певному віку дітей.

Розвиток у дітей здібностей сприймати прекрасне в навколишній дійсності, в творах мистецтва, в природі, у ставленні до людей, відрізнити прекрасне від потворного, розвивати смак до прекрасного й здібності самому творити прекрасне – все це й є естетичне виховання.

Естетичний спосіб відображення світу завжди пов'язаний з пізнавальною та практичною діяльністю учнів. Естетичне виховання направлено на вирішення наступних задач:

- формування в учнів здібностей сприймати, відчувати, вірно розуміти та оцінювати прекрасне в навколишній дійсності та мистецтві;
- розвиток глибокого розуміння краси природи, здібності зберігати цю красу;
- оволодіння учнями знань, а також вмінь та навичок в таких видах мистецтв, як музика, спів, малювання, художнє слово, драматизація;
- розвиток творчих здібностей в учнів, вмінь, навичок відчувати та створювати красу в навколишньому житті, в школі, дома тощо;
- розвиток в учнів розуміння краси у відносинах між людьми.

У процесі всебічного розвитку особистості мистецтву належить відповідальна роль. “Хотя основой всестороннего развития личности является сама жизнь, в которой главную роль играет целеустремленный творческий труд, но жизнь без искусства – не формирует и не воспитывает человека целостного, всесторонне и гармонично развитого” [1].

Музичне виховання, в психолого-педагогічній літературі, розглядається як невід'ємна частина естетичного виховання учнів, підсумком якого виявляється формування загальної культури особистості.

У нашому суспільстві музичне виховання розглядається не як сфера, яка доступна обраним обдарованим дітям, а як складова частина

загального розвитку всіх учнів.

Видатний педагог В. О. Сухомлинський називав музику “могучим средством эстетического воспитания... Музыка – могучий источник мысли. Без музыкального воспитания невозможно полноценное умственное развитие ребенка... Умение слушать и понимать музыку – один из элементарных признаков эстетической культуры. Без этого невозможно представить полноценного воспитания” [4, 52-53].

Музичне виховання містить у собі два напрямки:

- формування духовних потреб учнів, їхніх моральних уявлень, інтелекту, розвиток ідейно-емоційного сприймання та естетичної оцінки життєвих уявлень;
- формування музичної культури учнів (розвиток здібностей до сприйняття музики).

Музика, завдяки впливу на людину, виховує естетичний ідеал – у цьому особливість її змісту. Вона є засобом формування інтелекту, емоційної культури, моральних почуттів, естетичного виховання.

Слід визначити такі види музичної діяльності:

- розвиток здібностей сприймати музику (слухання);
- творчо-виконавська діяльність (гра на музичних інструментах, участь у оркестрі, ансамблі, сольний та хоровий спів, ритміка тощо);
- музично-пізнавальна діяльність (розкриття закономірностей та особливостей в її історичному становленні та розвитку).

Слухання музики (її сприйняття та аналіз) – основний вид музичної діяльності в школі, якому належить ведуча роль в реалізації пізнавальної та комунікативної функції музики.

Головним компонентом сприйняття музики є емоційний відгук на її зміст.

Вирішення цієї проблеми пов’язане з необхідністю спеціально підбирати музичний репертуар та методика роботи з ним. Використовувати на заняттях в період слухання музики твори інших видів мистецтв (образотворче мистецтво та художня література), що підвищить музичне сприйняття та активізує аналіз музики.

Творчо-виконавська діяльність тісно пов’язана з пізнавальною діяльністю. Безліч форм музичного сприйняття прилучас учнів до знань з нотної грамоти, закономірностей музичного мовлення, вчать усвідомлювати та виконувати музичні твори.

Удосконалюючи ту чи іншу форму музичної діяльності, необхідно враховувати такі принципи:

- комплексне рішення основних завдань в музичному вихованні;
- систематичність;
- поступовість;
- послідовність;

– повторність.

Усі наведені принципи дають можливість розширити світогляд, розвинути музичні здібності учнів.

Таким чином, якісний результат в естетичному вихованні учнів основної школи в процесі музичного навчання викладач досягає за умов:

- урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів;
- педагогічна взаємодія, співпраця та співтворчість вчителя та учнів;
- творчий підхід вчителя до навчального процесу (упровадження інноваційних та нестандартних методів навчання);
- вільний вибір навчальних завдань, спрямований на розвиток творчого потенціалу та забезпечення можливостей для їх самореалізації;
- активна позакласна діяльність (гуртки, студії, творчі вечори, відвідування концертів тощо).

Отже, естетичні цілі виховання несуть, насамперед, розвиваючий характер. У процесі музичного навчання створюються оптимальні умови для всебічного розвитку учнів та відбувається це тільки через діяльність.

Музичне навчання – пізнавальний багатогранний процес, який впливає на формування естетичного смаку, сприяє становленню характеру, норм поведінки, збагачує внутрішній світ людини, виховує любов до музичного мистецтва, формує моральні якості особистості.

Література:

1. Баранов С. П. Педагогіка // Учебное пособие для пед. училищ. – М.: Просвещение, 1981.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 2-х т. – М., 1982. – Т.2.
3. Котляревский И. А., Полянский Ю. А. Актуальные пробелы музыкального образования // Музична Україна. – 1986.
4. Сухомлинский В. А. ст. “Серце отдаю детям” / Попов. В., Добровольская Н. Методика музыкального воспитания. – М.: Музыка, 1990. – С. 52-53.

І.В. Іванченко

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ВОКАЛЬНО-ХОРОВИХ УМІНЬ УЧНІВ НА УРОКАХ МУЗИКИ

Для здобуття позитивних результатів у вокально-хоровій роботі, чимале значення має знання та створення педагогічних умов підвищення якості вокально-хорової роботи в процесі навчання учнів.

Під педагогічними умовами формування якості вокально-хорової роботи розуміють такі спеціально створені умови, за яких здійснюється глибоке осягнення ідейно-естетичного змісту музичного твору і посилюється його вплив на особистість.

Ключові слова: вокально-хорова робота, педагогічні умови.

It is important for receiving positive results in a vocal-choral work to know and to create pedagogical conditions of rising of the quality of the vocal-choral work in the process of pupils' education.

Pedagogical conditions of forming of quality of vocal-choral work mean specially created conditions owing to which deep understanding of aesthetic content of a musical composition are carried out and its influence to the personality strengthen.

Key words: vocal-choral work, pedagogical conditions.

Створення цих умов полягає як у доцільному доборі музичних творів і підготовці учнів, так і в організації необхідного середовища.

Першою педагогічною умовою підвищення якості вокально-хорової роботи є вміння педагога роз'яснювати вокально-хорові завдання, що сприяє якісному засвоєнню знань та вірному виконанню вимог вчителя учнями. Тобто учні повинні усвідомити зміст завдання вокально-хорової роботи. Ця умова вимагає вмілого, гармонійного поєднання пояснень і практичного показу вчителя.

Другою педагогічною умовою підвищення якості вокально-хорової роботи є вміння педагога голосом показати вірність співу.

Учні як свідомо, так і підсвідомо будуть намагатися наслідувати манеру звукоутворення вчителя. Тому вчитель повинен обов'язково володіти добре поставленим та чисто інтонуючим голосом, але, в свою чергу, співати як оперний співак йому зовсім не обов'язково.

Третьою педагогічною умовою підвищення якості вокально-хорової роботи є вміння педагогом чути недоліки голосоутворення учнів.

Вчитель повинен звернути увагу учнів на те, як світло, дзвінко, звучить його голос, порівняти звучання свого голосу зі знайомими звуками скрипки, дзвоника, бджілки тощо. Перед учнями поставлена конкретна звукова мета, доступна їх розумінню (наслідувати скрипку, дзвоник).

В процесі вокально-хорової роботи вчитель показує дітям, як він досягає потрібного звучання, як він правильно відкриває рота, починаючи спів (нібито вдихаючи аромат квітки), як стоїть під час співу.

Отже, вчитель повинен пояснювати різними засобами мету, до якої треба прагнути (звучання голосу) і шлях, яким можна досягти цієї мети.

Учням старшого віку, досвід яких значно ширший, можна давати більш глибокі пояснення, в процесі вокально-хорової роботи, вдаючись іноді до аналізу, процесу, який відбувається при правильному або неправильному співі. Важливою педагогічною умовою підвищення якості вокально-хорової роботи є вміння педагогом фокусувати увагу учня на гарних звуках його голосу.

Учні повинні усвідомлено підходити до звукоутворення та контролювати свій спів, намагатися співати краще і в цьому їм повинен

допомагати саме вчитель, який через вміння фокусувати увагу учнів на гарних звуках їх голосів буде старанно намагатися розширити об'єм цих звуків, в цьому йому допоможуть самі учні.

Щоб подолати навички напруженого співу, вчитель повинен роз'яснювати учням старшого віку таким чином: "Опускайте добре нижню щелепу, бо, коли ви співаєте з затиснутим ротом (особливо голосні та йотовані і, й, є, е), ваша горлянка автоматично затискається".

Треба пояснити учням, що при співі не можна напружувати шию, груди треба розправити, щоб легені не стискалися і дихання було цілком вільним.

Роль правильного показу дуже важлива ще й тому, що голосові складки людей мають властивість повторювати в загальмованому вигляді ті рухи, які відтворюють м'язи співака (в даному разі вчителя, який показує правильний спів).

Можна сказати, що набуття дітьми вокально-хорового досвіду змінює в деякій мірі співвідношення показу і пояснення. Чим більше вокально-хоровий досвід здобули учні, тим меншу роль грає показ, а більшу – пояснення, проте навіть і в досвідченому хорі роль показу ще досить висока, хоч і менша, ніж в роботі з малюками-початківцями.

В процесі вокально-хорової роботи, вчитель повинен з усією відповідальністю підійти до якості пояснень та показу. Сама форма бесіди повинна активізувати зорову і слухову увагу дітей. Тому доречна бесіда вчителя, побудована на запитаннях до учнів. Наприклад, такі питання: "Як я відкриваю рота?", "Коли я заспівав краще, вільніше, світліше?".

Роблячи порівняння із зоровими, слуховими і просторовими уявленнями, вчитель повинен підбирати зрозумілі порівняння. Можна іноді використовувати аналіз не тільки позитивного показу, але й негативного, неправильного, щоб шляхом порівняння довести перевагу кращого.

Вокальний показ учителя повинен бути правильним. Вчитель не обов'язково повинен мати винятковий вокальний голос, але він повинен добре володіти тим вокальним матеріалом, який має.

Найголовнішою педагогічною умовою підвищення вокально-хорової роботи є вміння педагогом підбирати вокальні вправи в логічній послідовності, як звукові, так і беззвукові (дихальна гімнастика, фізичні вправи та ін.), використовувати вокально-хорові вправи з учнями вчитель повинен систематично. Багаторазове повторення дії, як відомо, завжди веде до автоматизації. Чим простіша дія, тим легше і швидше вона автоматизується, чим вона складніша - тим довше проходить цей процес.

В процесі вокально-хорової роботи, треба забезпечити поступовість завдань та систематичність, постійність у вправах. Наприклад, якщо після того, як учні навчаться добре співати в помірному темпі необхідну послідовність звуків у зручній теситурі, одразу дати їм пісню в швидкому

темпі, побудовану на стрибках в широкому діапазоні, то таке навчання не дасть хороших наслідків, бо тут буде порушена система.

Зрозуміло, якщо вчитель матеріал вправ і пісень підбирає в системі, але працює з дітьми нерегулярно, багато пропускає, то тут буде порушена постійність тренажу і це теж затримає успішне утворення вокально-хорових знань. Треба поступово ускладнювати завдання і створювати умови для постійного засвоєння вправ. Наприклад, домігшись у дітей вільного звукоутворення на диханні з хорошим використанням резонаторів на мелодіях в зручній теситурі і в помірному темпі, слід дуже обережно переходити до співу мелодій у більш швидких темпах. Тому, наприклад, розучування пісні здебільшого проходить спочатку в уповільненому темпі. Особливо ретельно у вокально-хоровій роботі треба додержуватись поступовості і систематичності, коли доводиться переборювати хибні навички співу і прищеплювати нові, правильні звички. Це так зване явище інтерференції, при якому виявляється конфлікт між старою і новою навичкою. В цьому випадку доводиться гальмувати стару навичку. Наприклад, учень звик співати напружуючи горлянку, а його треба навчити співати вільно, без напруження. Звична дія (напружений спів) весь час гальмує утворення нової навички (ненапружений спів). В процесі вокально-хорової роботи за умови правильних дій вчителя, буде відбуватися процес перебудови, а невдовзі і взагалі, зникнення негативної навички. Проте, як тільки змінюються обставини, за яких самоконтроль учнів слабшає (учні дуже хвилюються під час виступу), як знову стара навичка перемагає нову (якщо остання закріплена ще недостатньо) і знову учні починають співати напружено. Щоб цього не було, треба добре закріпити нову навичку, утворити стійкий стереотип. Тут систематичність та поступовість у вокальних вправах відіграють виключно важливу роль.

Особливою педагогічною умовою підвищення якості вокально-хорової роботи є вміння педагогом розвивати творчу ініціативу самих учнів. Вчитель музики, в процесі вокально-хорової роботи, повинен викликати у дітей бажання навчитись гарно співати.

Учні повинні з зацікавленістю та емоційністю, з повним усвідомленням ставитися до оволодіння вокально-хоровими знаннями.

В процесі вокально-хорової роботи педагог повинен створити такі педагогічні умови, при яких учні усвідомлювали б свої досягнення та розуміли недоліки, тому що це дуже допомагає успішному навчання. Тому корисно, щоб вчитель після розучування пісні пояснював учням, чого вони навчилися, в чому пішли вперед.

Важливою педагогічною умовою підвищення якості вокально-хорової роботи є вміння педагогом добирати цікавий музичний репертуар. Пісні шкільного репертуару повинні захоплювати дітей, зацікавити їх оригінальними вправами в процесі вокально-хорової роботи.

Також, важливою педагогічною умовою підвищення якості вокально-хорової роботи є вміння педагогом використовувати музичний інструмент в своїй практичній діяльності. Фортепіано в роботі вчителя середньої школи може розглядатися в плані двох функцій: допоміжної та самостійної. Допоміжна роль фортепіано визнана всіма – це, передусім, акомпанемент. Фортепіанний супровід, сприяє розвитку гармонічного слуху, і тому застосовують фортепіано не тільки для акомпанування пісень, але й різних вправ (розспівування, гармонізація гами, тощо). Музика – це мистецтво звуку, і будь-які музичні здібності учня може розвивати тільки реальне музичне звучання. Жива інструментальна ілюстрація дає запас нових яскравих вражень і необхідна для більш повного розкриття багатьох теоретичних понять. Наприклад, поняття про регістр. Людський голос, тим більше голос дитини, не дає такого чіткого уявлення про регістр, як інструмент. Підбирати цікаві твори для контрастного зіставлення різних темпів, ритмів, динаміки, нюансів на фортепіано набагато легше, ніж на матеріалі пісень. Вчитель повинен вміти читати з листа, добре, вільно володіти інструментом.

Вчитель повинен вміти образно, доступно розповісти про виконуваний твір, запалити інтерес, фантазію маленького слухача і виконати ці прості дитячі твори на стільки високохудожньо, щоб повністю оволодіти уявленням дитини. При показі вчителем музичного матеріалу, на дитину впливає не тільки звучання, але й сам виконавець. Його жести, міміка, які мають для них особливо велике значення.

Вчитель обов'язково повинен вміти вільно транспонувати та підбирати на слух. Музичний інструмент, особливо фортепіано, є засобом активного виховання, а не тільки добрим “помічником” чи “наочним приладдям”. Недооцінка його ролі дуже позначається на якості вокально – хорової підготовки учнів в процесі вокально-хорової роботи.

Виконання вимог стосовно раціональної послідовності роботи з удосконалення якості музичного матеріалу учнями на уроках музики стає основою для підвищення якості вокально-хорової роботи молодших школярів.

Основними критеріями сформованості вокально-хорової роботи є:

- 1) ступінь усвідомлення змісту та передачі образу даного твору;
- 2) послідовність виконання вимог;
- 3) якість виконання вимог висунути до даного твору.

Перелічені критерії допоможуть визначити рівень вокально-хорової підготовки учнів.

Вокально-хорова робота, повністю залежить від педагогічних умов, які мають здатність впливати на її якість.

Отже, такими педагогічними умовами є вміння педагогом:

- роз'яснювати вокально-хорові завдання, що сприяє якісному

засвоєнню знань і вірному виконанню учнями музичних творів;

- чути недоліки голосоутворення учнів та виправляти їх шляхом добору особливих вокально-хорових вправ;
- фокусувати увагу учня на гарних звуках його голосу;
- використовувати беззвукві вправи, а саме: дихальну гімнастику, фізичні вправи та ін.;
- підбирати вокально-хорові вправи в логічній послідовності;
- розвивати всі види вокально-хорової техніки в процесі вокально-хорової роботи;
- прищеплювати учням правильний тип дихання (косто-абдомінальний тип дихання);
- перевіряти ступінь засвоєння учнями тих чи інших вправ;
- формувати в учнях м'яку атаку при співі музичного матеріалу;
- планувати урок відповідно до теми;
- володіти музичним інструментом в достатньому ступені;
- використовувати диференційований підхід до школярів в процесі вокально-хорової роботи;
- працювати над художнім образом музичних творів;
- скласти творчу атмосферу на уроці;
- досягти поставленої мети в процесі вокально-хорової роботи;
- працювати з урахування діапазону учнів над вокальними творами;
- спостерігати за чистотою інтонування голосів;
- стежити за дикцією та артикуляцією;
- поєднувати як наукову, так і образну термінологію в процесі вокально-хорової роботи;
- розвивати творчу ініціативу самих учнів;
- поступово вирівнювати регістри голосу в процесі вокально-хорової роботи;
- голосом показувати правильність співу;
- бути музично-теоретично підготовленим до роботи з дітьми;
- використовувати методи вокально-хорової роботи на уроках музики;
- працювати над художнім образом, відповідно до обраного твору.

Виконання умов, що стосуються раціональної послідовності роботи з удосконалення якісного виконання шкільного репертуару на уроках музики стає основою для підвищення якості вокально-хорової роботи в процесі навчання учнів.

Перелічені педагогічні умови дають змогу виявити рівень вокально-хорової роботи зі школярами на уроках музики.

Педагогічними умовами для підвищення сприйняття учнями музичного матеріалу є:

- умови, які забезпечують підвищення якості вокально-хорової

роботи;

- умови, які передбачають включення школярів в активну діяльність в процесі роботи над музичним матеріалом;
- умови, що забезпечують засвоєння учбової інформації;
- умови, які передбачають здійснення навчального процесу на оптимальному рівні розвитку вокально-хорових здібностей;
- умови, які пов'язані з відтворенням вокально-хорових здібностей в процесі вокально-хорової роботи;
- умови, які враховують інтереси, нахили та можливості учнів.

Серед різних видів музичного мистецтва пісня, завдяки своїй унікальній організуючій, виховній та об'єднуючій ролі, володіє дуже великим ідейно-естетичним потенціалом та відіграє величезну роль у духовному формуванні особистості учня.

Пісня супроводжувала людство протягом всієї історії. Ту роль, яку вона відіграє у житті суспільства, її демократизм, визначає її вплив на становлення духовного світу людини.

Важливо, щоб музична мова твору ставала для учнів засобом сприймання й розуміння його образного змісту.

В процесі роботи рекомендується використовувати такі методи: метод емоційного впливу, метод емоційного стимулювання, а також загально-дидактичні методи: роз'яснювально-ілюстративний, демонстративний, репродуктивний, практичний, метод порівняльного аналізу, проблемно-пошуковий та емпіричний методи.

Перелічені методи використовуються не ізольовано, а у різних поєднаннях на всіх етапах роботи над пісенним матеріалом.

Для музичного виховання в загальноосвітній школі відводиться мало часу, а програма дуже об'ємна і відповідно тієї невеликої кількості годин, що відводиться на вокально-хорову роботу над пісенним матеріалом зовсім недостатньо.

Тому, необхідно переглядати побудову вокально-хорової роботи, щоб за короткий проміжок часу роботи над музичним твором забезпечити її ефективність, щоб процес вокально-хорової роботи сприяв розвитку вокально-технічних вмінь та навичок учнів, та підвищував їх загальний рівень вокально-хорової культури.

Розглянемо педагогічні умови, які потрібно створювати для покращення якості вокально-хорової роботи та підвищення вокально-хорових знань та вмінь учнів на матеріали пісень шкільного репертуару.

Розглянемо поетапно роботу над пісенним матеріалом.

Розучування пісні в класі – це захоплюючий процес осягнення музичного образу пісні, оволодіння вокально-хоровими і виконавськими навичками, розвитку музичних здібностей, художньо-образного мислення учнів. Домагаючись виразного виконання пісні, вчитель сприяє вихованню

естетичних почуттів, смаків і суджень, виховує емоційну чутливість, здатність до глибокого естетичного переживання змісту твору.

Колективне виконання пісень об'єднує дітей, привчає до співтворчості, до колективного переживання змісту пісні. Колективний спів дає можливість об'єднати у виконавському процесі учнів з різним рівнем загального і музичного розвитку, залучити до творчої діяльності невпевнених у собі дітей.

Підготовка учнів до вокально-хорової роботи над музичним твором припускає насамперед їх емоційне налаштування на сприйняття та відтворення певного твору. Тут важливу роль відіграє вступна бесіда або розповідь. Їх метою є зацікавлення та підготовка учнів до плідної роботи, активізувати їх увагу та настроїти на певний емоційний стан для подальшої роботи.

Емоційний фактор є універсальним регулятором налаштування гортані на певний режим роботи, який впливає на характер звучання голосу підсвідомо та цілісно.

1) обов'язкове виконання усього твору від початку до кінця, щоб у учнів виникло цілісне уявлення про твір (в деяких випадках дозволяється скорочення обсягу твору, якщо при цьому зберігається зміст і не порушується задум авторів);

2) емоційне виконання відповідно до характеру твору, його змістом та образом;

3) твір повинен бути виконаний повнозвучно, з чіткою дикцією, виразною мімікою, нюансами;

4) акомпанемент відображає характер, тому його слід виконувати емоційно, музикально, виразно;

5) в жодному разі не можна робити помилок при виконанні твору, зулинок, незнання тексту;

6) під час показу твору погляд вчителя повинен бути спрямований на учнів;

7) виконаний твір повинен створити в уяві учнів яскравий, вражаючий художній образ.

В процесі вокально-хорової роботи треба привчати учнів чути як самого себе так і товаришів по співу, звертаючи увагу на супровід вчителя.

Художнє виконання пісні - завершальний етап роботи над нею. Воно може проводитися в класі чи на позакласному заході або присвячуватися до певній події.

Процес засвоєння учбового матеріалу буде більш успішним, якщо він розвиває спеціальні прийоми творчого мислення. Для цього використовуються вправи на спритність та винахідливість, пошук оригінальних розповідей про вивчену пісню. Розвиває творче мислення музична творчість, наприклад: створення мелодій до тексту пісні або

навпаки, визначити, скласти розповідь - "Про що співається в пісні" після прослуховування мелодії пісні без її виконання.

В процесі вокально-хорової роботи над піснею вчитель повинен обов'язково фокусувати увагу учнів на гарних звуках їх голосу, хвалити їх, якщо вони заслуговують цього, заохочувати наводити самостійні приклади, вчити контролювати свій спів, та його якість.

Слід звертати увагу учнів на якість звучання, вчити їх розрізняти гарний спів, оцінювати його, прагнути до вірного виконання, щоб виховати в учнів свідоме й критичне ставлення до співу, слід постійно запитувати їх, чи правильно й красиво проспівана пісня, чи сподобалося їм власне виконання.

В розспівування учнів вчитель повинен включити вправи переважно в мажорі, щоб їх спів асоціювався в учнів з радісним настроєм, а не з нудним виконанням автоматизованих дій.

В процесі вокально-хорової роботи, учні повинні усвідомлювати співацькі завдання і способи їх виконання.

Спостерігаючи за учнями під час їх розспівування, кожен учитель помічав той факт, що деяким учням є незрозумілими вимоги вчителя стосовно їх співацьких завдань і способу їх виконання. Цього не слід допускати тому, що не розуміючи кінцевої мети розспівки учні швидко втрачають інтерес до співу взагалі. Щоб цього не допустити, вчитель повинен вміло поєднувати пояснення з практичним показом. Оскільки вокальний досвід, особливо молодших школярів, незначний, у співвідношенні пояснень і показу більшу роль має відігравати приємний, виразний, вірний спів вчителя. Пояснення мають спиратися на співацький досвід учнів, на образні аналогії, порівняння з слуховими, зоровими, просторовими, руховими відчуттями.

Важливою умовою успішного формування вокально-хорових навичок в процесі вокально-хорової роботи є зацікавлене, емоційне і водночас свідоме ставлення учнів до співу. Треба викликати в учнів бажання навчитися гарно співати, захоплюватися образним змістом пісні, прагнути до того, щоб учні отримували насолоду від співу.

При створенні вище перелічених педагогічних умов якість вокально-хорової роботи на уроках музики буде поступово підвищуватися, що в свою чергу, позитивно відобразиться на загальному рівні вокально-хорової культури учнів.

ФОРМИРОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ К РОДИНЕ У ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДА ДЕМОНСТРАЦИИ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИСКУССТВА И ДРАМЫ

Введение

Исследования, представленные в данном реферате, являются частью более широких исследований, целью которых была проверка эффективности разных форм и методов построения детского отношения к родине. Отечеством маленького ребёнка будет его дом, любимое место игр во дворе, все любящие его люди, его близкое окружение. Но родина это также страна, в которой человек родился, это люди, которые создавали государство, укрепляли его и развивали, это земля наших родителей. Как у маленького ребёнка создать такой образ родины? Ответ на этот вопрос очень труден прежде всего потому, что исследователи родину понимают по-разному.

Понятие родины в польской литературе

Родина – это одно из наиболее трудных понятий. Однако и оно дождалось углубленного анализа со стороны учёных. Появилось много публикаций, рассматривающих понятие родины с разных точек зрения – социологической, психологической, публицистической, политической. Особое внимание следует уделить социологическому исследованию, названному “Социологический анализ понятия Родина” Станислава Оссовского, где находим следующую формулировку: “Родина – это не географическое понятие, которое можно объяснить без обращения к психике какого-либо общества. Какая-либо территория становится родиной только если там живёт группа людей, которая относится к этой территории определённым образом и определённым образом формирует её обличье. Только тогда данный фрагмент действительности приобретёт особенную ценность, которая превратит его в родину для людей, которые там живут [...]. Родина существует только в субъективной действительности социальных групп, имеющих определённые культурные элементы [...]. Характерные черты родины всегда будут функцией образов, которые сочетают с её названием члены определённого общества” [1]. Итак, родина является теоретико-эмоциональной конструкцией, исходящей из какой-либо местности, из какой-либо группы людей и продолжающейся в интегрированных ценностях души человека. Вследствие такого способа мышления С. Оссовский к понятию “родина” относится как “к кооперации определённого психического отношения, входящего в состав культурного наследия социальной группы” [2].

Анализ происхождения понятия “родина” не даёт однозначного

объяснения, а для людей, использующих данное понятие такое объяснение не имеет значения. В связи с этим представляется верным различие, которое ввёл С.Оссовский – личная родина и идеологическая родина. Первая – это территория личного отношения человека к окружению, а идеологическая родина – это “убеждения человека, его участие в жизни определённой группы и уверенность, что данная социальная группа связана именно с данной территорией. В результате можно утверждать, что личная родина будет разной для каждого из членов народа, а идеологическая родина будет одинаковой для всех, так как “всему народу принадлежит полностью” [3].

Вышеприведённые замечания социолога связаны с размышлениями о родине философа – отца Ю. Бохеньского, который утверждает, что родина – это страна, в которой мы живём, группа людей, государство, история и культура. Это всё вместе взятое имеет огромную ценность для человека и поэтому является для него родиной [4].

В следующей работе, посвящённой родине, находим такое определение родины: “место в мире, то есть наш родной дом, страна, в которой мы живём – свободная и суверенная (как внутренне, так и внешне). Это также символы: гимн, герб и национальные цвета. Они символизируют связь народа со страной и само существование народа, являются также символами целой истории народа: его борьбы за существование и жертв, полёгших во время этой борьбы, это также культурное наследие данного народа” [5]. В научной и публицистической литературе, в повседневной жизни такая связь и отношения называются патриотизмом. Патриотизм “...выражает определённое отношение человека к своей стране и к народу. Это отношение часто называется любовью или привязанностью, но всегда будет глубокой преданностью ценностям, представляемым данной страной и народом” [6]. Иначе говоря, патриотизм – это сложная в своём естестве связь между человеком и родиной, это связь, которая с течением времени становится монолитическим и естественным состоянием – сильным, простым, придающим смысл существованию как отдельного человека, так и общества в целом.

Анализ понятия патриотизма позволяет утверждать, что можно его понимать как: *политический, общественный принцип, *отношение единицы к стране и к народу [7], *мотивация человеческой деятельности (например мотив научной, политической деятельности), *критерий оценки отношений и поведения конкретного человека, но также критерий оценки политических программ, *определённая программа социального воспитания [8].

Во всех аспектах важным является содержание – мериторические указания, которые изменяются вместе с эпохами, общественной ситуацией, политической системой государства. Рассматривая польский патриотизм, можно заметить в нём следующие направления: *патриотизм

в битвах, *патриотизм возрождения родины, *религиозный патриотизм, *ностальгический патриотизм, *революционный патриотизм [9].

Отношение в практике стремится к “расширению личной родины на целую сферу идеологической родины, иначе говоря [...] к “приватизации” идеологической родины, “приватизации” через создание личностного отношения единицы к целой территории” [10]. Однако это будет серьёзной задачей для педагогов.

Методические указания к формированию понятия родины у дошкольников.

Каждый учитель ставит себе вопрос: какие элементы патриотического отношения следует формировать у дошкольников, а также какие пути и механизмы приобретения чувства патриотизма можно и следует использовать по отношению к ребёнку в дошкольном возрасте? Для обыкновенного воспитателя детского сада это первостепенный вопрос, потому что после реформы образования, при программной децентрализации, существует 20 программ дошкольного воспитания, допущенных Министерством Образования.

Во многих программных предложениях очевидно, что учитель как интерпретатор программы, должен иметь полное понимание того, чем является родина, патриотизм, каковы пути его формирования, каким образом функционируют механизмы формирования образа родины у маленького ребёнка. Что может быть источником этих знаний и умений воспитателя? Не первый раз – *implicite* – в программах видим ссылки на зрелую национальную сознательность, эрудицию воспитателя. Условно принимается, что каждый воспитатель должен знать каков смысл программного содержания, так как каждый человек является патриотом, и хорошо знает, что должен делать в области формирования правильного отношения ребёнка к родине. Проведённый в данной статье всего лишь сигнализирующий анализ проблематики родины и патриотизма указывает, что в действительности все иначе, что от воспитателя слишком многого ожидаем, что следует уделить ему больше мериторичной и методической помощи.

Действительно, в воспитании, формирующем отношение “ребёнок – родина” на нижнем уровне образования, каким есть детский сад, ожидается, что воспитатель имеет определённые знания, умения и своим повседневным поведением демонстрирует уважение к Польше, чувство гордости, следующее из факта, что он Поляк, а также что его поведение будет для ребёнка указывать однозначно на любовь к родине (культура речи, знание истории и т. д.). Это важные ожидания, если примем во внимание возраст воспитанников, их психо-физические особенности, которые говорят о том, что дошкольник формирует свое отношение прежде всего через подражание. Этот механизм относится к поведению, которое является

функциональным элементом отношения. На данный факт обращает наше внимание Т.Мондждыцки, который пишет: “Многие отношения детей формируются через формирование беховёральной составной, то есть через подражание другим людям. Таким образом, формируются религиозные, моральные отношения, расовые и многие другие предрассудки” [11].

Данный механизм сопутствует также формированию патриотического отношения. Дошкольники, не имея сформированных схем познания и системы ценностей, легко может поддаться внушениям со стороны взрослых. И поэтому для воспитательной эффективности важно, чтобы ребёнок видел правильные отношения у воспитателей. Воспитатель должен быть таким, чтобы каждая его встреча с ребёнком усиливала у этого ребёнка подражательную составную личности. При этом следует помнить, что “воспитатель не может относиться к воспитаннику как к предмету, а должен воспринимать его как участника педагогического процесса; в воспитании нельзя использовать авторитет как орудие насилия, так как по отношению к воспитанникам единственным подходящим методом будет любовь” [12].

Чтобы подготовить такого учителя, необходимо чтобы он принимал участие в интерперсональных тренировках, тренировках внимания к ребёнку, занятиях и тренировках асертивности или же участвовал в простых занятиях по культуре живого слова.

Воспитатель, имеющий соответствующие знания и компетенции, а также у которого сформировано личностное поведение, имеет зрелое патриотическое отношение к родине, нуждается ещё в новых методах работы или усовершенствовании уже используемых методов. Знание таких методов или их разработка возможны при творческом подходе преподавателя к своему методическому мастерству.

Анализ социологических, психологических и педагогических работ, работа с детьми, постоянные наблюдения преподавателей, а также проведённые исследования и их анализ позволили разработать определённые методические предложения, дающие возможность реализовать патриотическое воспитание в детском саду. К этим предложениям относятся метод “демонстрации произведений искусства” и драма.

Характеристика метода демонстрации произведений искусства

Предпосылкой для использования данного метода есть его богатые воспитательные качества, которые несут в себе произведения искусства. Особенно важными являются возможности искусства в формировании чувствительности к красоте родины, а также добра, существующего в артистическом произведении как эстетическая и моральная ценность. В формировании патриотического отношения развитие чувств является одним из важнейших заданий. Теоретические основания для использования

данного метода дают работы, например, Ирены Войнар [13]. Основные ценности данного метода заключаются в:

- приближении к детям существования мира национального искусства;
- ознакомлении детей с наиболее известными произведениями польской культуры;
- создании возможностей к переживанию различного национального содержания;
- возможности эстетического переживания красоты, которой является произведение искусства – результат работы человека.

Данный метод имеет следующие этапы:

1. Демонстрация произведения искусства (лучшим является непосредственная форма).
2. Определение его характера (музыкальное, пластическое, хореографическое и т. д. произведение).
3. Представление автора данной работы (без биографии).
4. Обращение внимания на характерные черты данного произведения как элемента национальной культуры.
5. Предоставление детям времени на свободное восприятие этого произведения.
6. Воспроизведение переживания, сопутствующего познанию данного произведения искусства, в собственной творческой активности детей.

Принимая во внимание оптимальные условия реализации этого метода, кажется наиболее правильным представлять детям только одно произведение в месяц. Каждое представленное произведение должно иметь разный характер, подчинённый времени, в котором дети с ним знакомятся (мериторическая связь с недельной темой зятятий).

Смысл, элементы и специфика драмы

Одна из различных возможностей активизации маленького ребёнка драма. В последнее время драма стала популярным среди польских преподавателей, однако полное его понимание, особенно скрытого в нём метода “драма”, ещё слабое.

Классик драмы – Brian Way – пишет, что драму следует понимать как “способ содействия развитию каждого человека” [14]. Итак, для участия в драме не нужно иметь особенных способностей, талантов, “соответствующих” возрасту, однако это возможно если её организаторы знают философские и методические принципы использования драмы.

Для педагогической практики важным является понимание драмы как вида занятий, в которых реализуется задание построения границы между виртуальностью и действительностью, в которой ребёнок участвует через “исполнение роли”. Создание виртуальности и нахождение

с её помощью способов решения поставленного задания приводит к тому, что включаются механизмы, ангажирующие всего ребёнка: его эмоции, познавательные процессы, физическую кондицию, чувство тела и фантазию. Открытие пути решения проблемы, а не усвоение его, не изучение, а именно открытие – это главный смысл драмы. Это открытие происходит во время какой-либо деятельности, отсюда название метода – драма (с греческого действие) [15].

В области драмы, которой является граница между воображаемым и действительностью, наблюдаем проблему; если её переживаем, то рождаются идеи её решения “происходит” эффект стремления детей к определённой цели. D.Heathcote считает, что “драма является пребыванием вместе с другими в группе и сотрудничество в реализации совместных целей”. Важной чертой “пребывания в группе” есть то, что опирается оно “на конфликт, контраст, интригу, неожиданность, тайну, удивление и символику” [16]. Основные элементы драмы это: *роль, *напряжение – конфликт, *символы, *ритуал, *рассказ (миф, метаморфоза), *время, *разделение власти, *знаки, *реквизиты, *дар [17].

В концепции Richarde'a Courthey'a содержатся между прочим сценарии занятий с использованием драмы для детей – возрасте от 5 до 10 лет. В драме натуральным образом, через “пребывание в роли” ребёнок познаёт себя, совершенствуется, учится, познаёт свои возможности, уровень знаний и недостатков в этих знаниях – всё это познаёт более точно, чем сделал бы это учитель.

Итак, участие в драме является способом действительной реализации восприятия ребёнка как объекта обучения. Специфика построения и проведения занятий драмой – это то, что все её элементы должны присутствовать в драматическом задании, которое вместе с подготовленными реквизитами будет организовывать его опыт.

Предмет и цель исследования

Предметом исследований была эффективность метода “демонстрация произведений искусства” и детской драмы в обучающей работе детских садов по формированию отношения ребёнка к родине. Целью работы была проверка эффективности этих форм в обучении пятилетних детей с концентрацией внимания на развитии отношения ребёнка к родине. Главной проблемой исследования был вопрос: благоприятствует ли метод “демонстрации произведений искусства” и детской драмы формированию у ребёнка отношения к родине и патриотизма? Для решения проблемы был выбран метод педагогического эксперимента. Он был проведён техникой параллельных групп. Среди техник, использованных в исследовании были тесты: информационный тест знаний о Польше (ТИ), действенный тест заданий (Тез), тест знаний о польских артистах (ТВА). Для записи результатов использовались листы записи результатов тестов. Помогли

также фотографии, представляющие поведение детей.

Исследование проводилось в двух группах в детских садах в Ченстохове (всего 54 ребёнка, экспериментальная и контрольная группа по 27 человек). Экспериментальной составляющей был цикл занятий, проведённых методом “демонстрации произведений искусств” и драматическими техниками, занятия длились шесть месяцев (ноябрь – апрель 2002).

Результаты исследования

Анализ результатов исследования позволяет утверждать, что введённые в экспериментальной группе методы оказались эффективными и отношение детей к родине (в величине определённой исследователями) укрепились. Особенно заметным было возрастание эмоций и знаний о Польше. Примером являются данные на рисунках 1 и 2.

Рис. № 1

Кривая уровня знаний о родине – результаты контрольной группы



Исходя из вышеописанных ценностей использованных методов, предполагалось, что результаты будут высокие. Результаты исследования подтвердили это предположение. Одновременно появилось несколько постулатов методики.

- В методе “демонстрации произведений искусства” большим интересом детей пользовалось творчество польских колористов, поэтому следует расширить программы обучения этому виду изобразительного искусства.

- Восприятие выбранных произведений Ф. Шопена было очень эмоционально; это значит, что следует увеличить количество таких произведений в обучении.

- Используя метод “демонстрации произведений искусства”,

необходимо многократное повторение фамилии автора, подчёркивание его происхождения.

Рис. нр. 2

Кривая уровня знаний о родине – результаты экспериментальной группы



- Среди техник драмы наиболее популярными были: пантомимический этюд, упражнения органов чувств, импровизированные сценки.

- Проблемы с драматическим заданием, относящиеся к легендам о появлении польского государства, рассказы о первых королях Польши были приняты детьми с увлечением; их выбор свидетельствует об элементе знания истории.

- В драматических занятиях использование реквизитов решительно увеличивало привлекательность этих занятий и значительно укрепляло полученные знания о Польше, а также пробуждало у детей позитивные эмоции у детей.

Исследование эффективности данных методов требует дополнительных более широких исследований в различных сочетаниях (город – село, детский сад хорошо организованный и маленькие детские сады, учреждения, работающие по разным программам). Однако уже проведённые исследования сигнализируют, что учитель может значительно усовершенствовать свои методические умения, используя описанные методы в формировании детского отношения к родине.

ФОРМУВАННЯ ВУЧНІВ НАВИЧОК ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ У КОНТЕКСТІ ВИХОВНИХ ЗАВДАНЬ ПОЗАШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Актуальність проблеми. На сучасному етапі розвитку нашої держави, який характеризується нестабільністю і кризовими явищами, закономірним є посилення уваги до проблеми морального здоров'я суспільства. Зростання специфічних адаптаційних труднощів у молоді у змінних соціальних умовах життя, яке суттєво вплинуло на стан дитячої та підліткової злочинності, погіршило стан морального здоров'я суспільства, зумовило той факт, що на початку 2002 року Президент України підписав Указ "Про невідкладні додаткові заходи, спрямовані на зміцнення моральності у суспільстві, утвердження здорового способу життя".

Мета та завдання. Дослідити сутнісні характеристики процесу формування в учнів навичок здорового способу життя; визначити й обґрунтувати основні напрями і зміст виховної діяльності позашкільного закладу з формування в учнів навичок здорового способу життя; дати характеристику формам і методикам формування досліджуваної якості.

Джерельна база. Аналіз результатів досліджень педагогів і психологів дозволяє констатувати, що головна функція моралі – регулювати й оцінювати суспільну та особистісну діяльність людини, її поведінку з точки зору відповідності мотивів і прагнень як до особистих інтересів, так і до потреб суспільства [12].

Питання здорового способу життя розкриваються у працях В.І. Баранова, Г.І. Власюк, В.І. Глухова, А.П. Голобородько, М.Д. Зубалія, О.Д. Дубогай, Т.Г. Кириченка, С.О. Лапаєнко, О.П. Лаптєва, С.О. Свириденко та інших [1;2;3;4;7;11].

В останні роки виділялись три основні напрями визначення здорового способу життя: філософсько-соціологічний; медико-біологічний; психолого-педагогічний [9].

Представники першого напрямку (О.А. Мільштейн, В.П.Петленко, В.А.Пономарчук, В.І. Столярів) розглядають здоровий спосіб життя як глобальну соціальну проблему, як складову частину способу життя особистості і суспільства в цілому.

Представники другого напрямку (М.М. Амосов, В.М. Артамонов, І.І. Брехман, А.П. Лаптєв, Лисицин, Р.С. Мотиліянська та ін.) вважають, що здоровий спосіб життя – це комплекс оздоровчих заходів, що забезпечують гармонійний розвиток і зміцнення здоров'я, підвищення працездатності людей, продовження їх творчого довголіття [7]. М.Н. Артамонов відмічає, що "здоровий спосіб життя – це реалізація комплексу єдиної науково-обґрунтованої медико-біологічної і соціально-психологічної системи

профілактичних заходів”.

Представники третього – психолого-педагогічного напрямку (М.Я. Віленський, П.А. Виноградов, Б.Ф. Ломов та ін) вважають, що для збереження здоров'я важливою є мотивація здорового способу життя, і головна причина в його дотриманні лежить у свідомості людини, в її психології [9].

Основний зміст. Актуальність проблеми утвердження здорового способу життя серед громадян України, зокрема у молодіжному середовищі, зумовила аналіз виховних можливостей провідних інститутів виховання у вирішенні цієї проблеми.

Відповідальність за виховання морально здорового молодого покоління покладено на інститути виховання особистості, серед яких головним є інститут сім'ї. Але необхідно зазначити, що є проблеми, для яких ризиковано визначати певні соціальні межі. Саме з цього слід виходити, досліджуючи проблему утвердження здорового способу життя, зокрема таке явище, як вживання наркогенних засобів (алкогольних і тютюнових виробів, наркотиків, токсичних речовин). Першим інститутом виховання в онтогенезі дитини є сім'я, тому сім'я завжди була і залишається одним з головних факторів формування особистості. Отже, від того, наскільки успішно сучасна сім'я виконує свою соціальну функцію, в значній мірі залежить і ефективність всієї системи виховання дитини у сучасному соціокультурному середовищі.

Соціально-економічні умови у суспільстві є фактором, який суттєво корегує процес становлення особистості дитини у сім'ї. Викладене вище дозволяє констатувати, що сучасна українська сім'я зазнає сьогодні серйозних змін. На її соціалізуючі функції несприятливо позначаються такі негаразди, як зубожіння населення, житлові проблеми, деградація системи традиційних виховних цінностей, безробіття, правова та матеріальна незахищеність подружніх пар та їхніх дітей тощо.

Батьки за таких умов часто змушені вдаватись до неймовірних зусиль у пошуках заробітків, погоджуючись на тимчасову й переважно ненормовану роботу, у той час, коли діти залишаються без належного догляду та батьківського піклування. Зазначені обставини спричиняють зростання напруження у внутрішньо сімейних стосунках, підвищену конфліктність, відчуженість і навіть ворожість між членами подружжя, батьками та дітьми. Як наслідок – погіршення морального стану у сім'ї, збільшення випадків вживання молодими людьми, які залишилися без належного контролю, наркогенних засобів тощо.

Статистичні дані про стан, рівень, структуру й динаміку наркотизації дозволяють констатувати негативні тенденції цього небезпечного явища. Водночас, аналіз результатів дослідження дозволяє стверджувати, що кількість споживачів наркотичних засобів у 5-8 разів більша, ніж подається

в офіційних документах відповідних міністерств відомств [7].

В алкоголізованих і наркотизованих сім'ях домінують байдужість, нехтування проблемами і почуттями кожного з членів родини, неадекватна вимогливість, виховання без любові. Оскільки провідний вплив на формування соціального здоров'я особистості дитини здійснює сім'я, в неповнолітніх, що виховуються у такій несприятливій ситуації, закладаються психічні відчуття тривоги, неспокою, відчаю, образи, низької самооцінки, ізоляції, неповноцінності. Конфлікти у сім'ї завжди негативно позначаються на стилі поведінки дитини.

Отже, ми можемо зробити висновок, що погіршення морального здоров'я особистості, виявлення складних рис характеру у підлітковому віці є результатом деструктивних проблем у сім'ї. Таким чином, сім'я проєктує вдачу своїх дітей вже на їх майбутні сім'ї, закладаючи відповідний зміст їхньої поведінки у майбутньому.

Тим самим, криза сімейного виховання різко ускладнює умови діяльності в означеному напрямі інших інститутів виховання - освітніх закладів, насамперед шкіл і позашкільних закладів.

Школа є одним з провідних інститутів виховання особистості. Однак, зміст шкільного навчання і виховання, як підтверджують результати дослідження, має цілий перелік невіршених проблем. Крім того, одним із провідних завдань школи є пропедевтична та фахова підготовка молодих людей до виконання ними необхідних професійних та соціальних ролей. Саме базова підготовка молоді до оволодіння системою соціально значущих знань, умінь та навичок складає функціональний зміст завдань школи. Отже, провідною у шкільному навчально-виховному процесі є функція надання учням саме загальноосвітньої компетенції [7].

За таких умов саме позашкільні заклади виступають тим фактором, який компенсує певні недоліки сімейного виховання, виховання в інших навчально-виховних закладах. Як підкреслює Г.П.Пустовіт, позашкільні заклади мають розглядатись як такі, що компенсують недоліки і протиріччя не окремо взятих шкіл, а шкільної освіти і виховання в цілому [13].

Серед основних завдань позашкільної освіти, які відповідають проблемі утвердження здорового способу життя, такі:

- виховання вольових якостей, формування активної життєвої позиції, здорового способу життя засобами фізичної культури та спорту;
- розвиток психо-фізичних ресурсів, зміцнення здоров'я, підтримка високої працездатності протягом всього періоду навчання [8].

Основний комплекс завдань позашкільної освіти та виховання, як зазначено у Концепції позашкільної освіти і виховання, виконують позашкільні заклади освіти різних типів: Палаці, центри, будинки, станції дитячої, юнацької творчості, учнівські та студентські клуби, дитячо-юнацькі спортивні та музичні школи, школи мистецтв, студії, бібліотеки,

оздоровчі та інші заклади різної форми власності [8].

У системі позашкільної освіти існують заклади, які за змістом діяльності віднесені до фізкультурно-оздоровчого напрямку. Фізкультурно-оздоровчий напрям позашкільної освіти забезпечує науково обґрунтований об'єм рухової активності молоді, формування у неї навичок здорового способу життя як невід'ємного компоненту загальної культури особистості та оволодіння системою знань про людину, її повноцінний фізичний і духовний розвиток, формування фізичних здібностей, зміцнення здоров'я, гармонії духу і тіла [8].

Крім цього, у системі позашкільної освіти діють заклади, які за змістом діяльності віднесені до соціально-реабілітаційного напрямку.

Результати дослідження дозволяють зробити висновок, що оздоровча функція, а саме формування навичок здорового способу життя не є пріоритетом окремого кола позашкільних закладів, які відносяться до означених вище напрямів. Наприклад, в межах розв'язання цієї проблеми Київський Палац дітей та юнацтва, який є комплексним закладом, оголосив набір на 2002-2003 навчальний рік до Школи волонтерів "За здоровий спосіб життя", заняття у якій передбачає вивчення наступних дисциплін: соціальна медицина, психологія особистості і спілкування.

Крім цього, у дитячо-юнацькій спортивній школі Центру працює 4 відділення з п'яти видів спорту, а також постійно діє психолого-педагогічний центр, який надає психологічну допомогу учням і їхнім батькам.

Значна робота з вирішення проблеми формування навичок здорового способу життя особистості проводиться, наприклад, у Центрі позашкільної роботи Святошинського району міста Києва. В рамках вирішення проблеми у ЦПР реалізується педагогічний проект "Підліток підлітку про здоровий спосіб життя", зміст якого передбачає, що у ролі соціального педагога виступають самі підлітки.

Отже, результати дослідження дозволяють констатувати значні можливості позашкільної освіти у формуванні навичок здорового способу життя, а також у здійсненні профілактики порушення соціального здоров'я особистості. Цьому сприяють організаційно-педагогічні особливості позашкільного навчально-виховного процесу, а саме: широкий вибір форм, методів і засобів здійснення навчання і виховання з урахуванням психофізичних особливостей, стану здоров'я учнів; творче ставлення до навчальних програм; гнучкість змісту позашкільної освіти і його відповідність соціальному попиту тощо.

У Законі України "Про позашкільну освіту" визначені основні форми організації позашкільної діяльності учнів та зазначено, що "позашкільна освіта здійснюється диференційовано відповідно до індивідуальних можливостей, інтересів, нахилів, здібностей вихованців, учнів і слухачів з урахуванням їх віку, психофізичних особливостей, стану

здоров'я у різноманітних організаційних формах: заняття, гурткова робота, клубна робота, урок, лекція, індивідуальні заняття, конференція, семінар, читання, вікторина, концерт, екскурсія, змагання, тренування та ін. [5].

Розглядаючи проблему формування в учнів навичок здорового способу життя в умовах позашкільного закладу, необхідно зазначити, що впродовж тривалого часу побутував погляд на здоров'я, як на відсутність хвороб та нездужань, тоді як проблеми нездоров'я пов'язувалися переважно з медичною практикою, як профілактичною, так і лікувальною. Новий підхід у розв'язанні цієї проблеми полягає в тлумаченні здоров'я як підтримання екологічної рівноваги між індивідом та середовищем у процесі їх взаємодії [10].

Суто педагогічний підхід до виховання у цьому напрямі полягає у прищепленні молоді почуття відповідальності за підтримання оптимально доброго для кожної особистості стану здоров'я.

За результатами дослідження, завдання навчання здорового способу життя у навчально-виховному процесі позашкільного закладу повинно вирішуватись за такими основними напрямками:

- формування навичок здорового способу життя під час реалізації спеціальних проєктів;
- формування навичок здорового способу життя під час занять у гуртках фізкультурно-оздоровчого напрямку;
- утвердження пріоритету здорового способу життя у процесі організації і проведення змагань, олімпіад та інших масових заходів;
- навчання здорового способу життя у контексті занять за програмою гуртків різних профілів;
- формування переконань про необхідність дотримання здорового способу життя у процесі спілкування учень-вчитель.

Формування навичок здорового способу життя повинно бути системним і включати комплекс конкретних знань, а саме:

- значення гігієни, дотримання чистоти, правильного харчування для здоров'я людини;
- необхідність вакцинації для профілактики хвороб;
- необхідність запобігання шкідливим звичкам – палінню, алкоголізму, вживанню наркотиків.

У межах ознайомлення учнів із значенням гігієни для здоров'я людини необхідно підвести учнів до висновку, що дотримання особистої гігієни не обмежується звичками мити руки та приймати душ. Учні повинні оволодіти навичками догляду за волоссям, шкірою обличчя та тіла, руками, зубами, одягом та взуттям.

За даними нашого дослідження, такі заняття не тільки є цікавими для дітей, але й допомагають невпевненим у своїй зовнішності учням вирішити цю проблему, а значить, почувати себе більш впевнено у

стосунках з однолітками.

Важливим напрямом діяльності нами визначено навчання дітей гігієни розумової праці з метою уникнення перевантажень. У межах вирішення цього завдання необхідно навчити дітей: правильно організувати робочий час, чергувати розумову діяльність з фізичними вправами, паузами для релаксації, прогулянками на свіжому повітрі.

Досвід уникнення стресів та їх нейтралізації, навички гігієни розумової праці найбільш ефективно, як підтверджують результати дослідження, розвиваються і доповнюються під час занять у позашкільному закладі. Ці навички є важливими, оскільки допомагають запобігати таким розладам психіки, як надмірна тривожність, манії, депресія.

Щодо боротьби зі шкідливими звичками – палінням, алкоголізмом, вживанням наркотиків в умовах навчально-виховного процесу позашкільного закладу, за результатами дослідження, дедалі прийнятною та найбільш конструктивною є тактика роз'яснювальної роботи, що спирається на позитивні моменти, а не на негатиї. Тобто, як вважає Н.М.Лавриченко, педагог повинен не стільки залякувати підлітків наслідками шкідливих звичок, скільки привертати увагу і посилювати симпатію до людей, які дотримуються здорового способу життя – відомих спортсменів, співаків, кіноакторів [10]. У такий спосіб, продовжує далі автор, розвінчуюватиметься створений рекламними компаніями стереотип “героя з цигаркою”, який асоціюється з активністю та процвітанням.

Альтернативою обстановці нетерпимості щодо куріння або пияцтва, за даними дослідження, є створення такого клімату в учнівському колективі, за якого вони стають зовсім непотрібними як розрядники напруження або демонстрування дорослості чи незалежності. Особливо результативним, як свідчать дані дослідження, є залучення дітей до занять спортом, оскільки, завдяки появі нових пріоритетів, учень віддає перевагу досягненню високих результатів, можливості перемогти у змаганнях.

Отже, у межах вирішення проблеми формування в учнів навичок здорового способу життя у позашкільному закладі, доцільним є проведення бесід, семінарів, дискусій за такими темами: “Причини порушення соціального здоров'я особистості. Алкоголізм”, “Паління та його шкідливий вплив на здоров'я людини” тощо.

Важливим чинником у боротьбі із шкідливими звичками учнів, а також у профілактиці цього явища є співпраця педагогічного колективу позашкільного закладу з батьками. Для надання допомоги батькам ефективним прийомом є ознайомлення їх зі змістом листівок: “Дитина і сигарета: у бій ідуть батьки” тощо; проведення бесід, надання необхідних рекомендацій і порад з боку педагогів і психологів позашкільного закладу.

Загальні висновки. Аналіз результатів дослідження дозволив визначити умови, за яких формування в учнів навичок здорового способу

життя у позашкільному закладі буде здійснюватися найбільш ефективно, а саме:

1. Надання уваги зовнішньому вигляду учнів. Ознайомлення їх (у цікавій формі) з прийомами догляду за волоссям, шкірою обличчя та тіла, руками, зубами, одягом та взуттям.

2. Підтримання належних гігієнічних умов за місцем навчання. Заняття повинні проводитися в умовах, якнайбільш комфортних, і, водночас, приміщення повинно бути раціонально обладнаним.

3. Навчання дітей раціонально організувати свій робочий час, вміння відпочивати, розслаблятися.

4. Проведення бесід, які націлені на формування свідомого ставлення учнів до проблеми вживання наркогенних засобів.

Перспективи. Подальшого дослідження вимагають соціально-педагогічні компоненти формування здорового способу життя школярів; обґрунтування і розробка ефективних методик і діагностичного апарату процесу формування здорового способу життя школярів

Література:

1. Баранов В.И. *За здоровый образ жизни: физкультура против вредных привычек.* — К.: Здоров'я, 1988. — 128 с.

2. Власюк Г.І. *Виховання у старшокласниць прагнення до здорового способу життя: Дис....канд. пед. наук.* — К., 1995. — 191 с.

3. Голобородко А.П. *Формирование понятия здорового образа жизни у учащихся основной школы: Дис. канд. пед. наук.* — Харьков, 1997. — 241 с.

4. Дубогай А.Д. *Управлять здоровьем смолоду.* — К.: Молодь, 1985. — III с.

5. Закон України "Про позашкільну освіту". *Освіта України. Нормативно-правові документи.* — К.: Міленіум, 2001.

6. Зубалій М.Д., Закопайло С.А. *Структурні компоненти здорового способу життя старшокласників // Молодежь третього тисячелетия: Сб. научн. ст. в 3-х томах.* — Т. II. — Одесса: ИСУ, 2000. — С. 394-399.

7. Коваль Л.Г., Зверева І.Д., Хлебик С.Р. *Соціальна педагогіка / Соціальна робота: Навч. Посібник.* — К.: ІЗМН, 1997. — 392 с.

8. Концепція позашкільної освіти і виховання.

9. Кузьменко В.Ю. *Становлення та розвиток поняття "здоровий спосіб життя" // Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах: Зб. навч. Праць.* — Київ: Пед. думка, 2000. — Кн. I. — 340 с.

10. Лавриченко Н.М. *Педагогіка соціалізації: європейські абрис.* — Київ: Віра інсайт, 2000. — 443 с.

11. Лаптев А.П. Физическая культура в формировании здорового образа жизни // Теория и практика физической культуры. – 1986. – № 7. – С. 13-17

12. Рена Н.О., Субачов Ю.Є. Виховання морально-соціальної зрілості учнів засобами народної педагогіки // Рідна школа. – 2001. – №8.

13. Пустовіт Г.П. Деякі аспекти методології позашкільної освіти. – № 2. – с. 11-15.

Тереса Банашкевич

ПОДГОТОВКА ДЕТЕЙ И МОЛОДЁЖИ К АКТИВНОМУ ОТДЫХУ

Свободное время каждый из нас проводит по своему усмотрению. Однако не все умеют выбрать для себя соответствующие формы отдыха, то есть содержание, заполняющее свободное время. Этому трудному искусству человек учится в течение всей своей жизни, но основные образцы и навыки приобретает в раннем детстве и молодости. Воспитание в его широком и общем понимании, то есть “сознательно организованная деятельность, опирающаяся в воспитательном отношении на педагога и ученика” [Окунь 1992], проходит в определённом воспитательном окружении. Дети и молодежь в школьном возрасте остаются под влиянием семьи, школы и ровесников.

Обучение человека умению содержательно проводить свободное время занимается запланированная педагогическая деятельность, называемая подготовкой к проведению свободного времени, или же рекреативным воспитанием. Этот вид воспитания находится в центре внимания нового направления в педагогике педагогики досуга. Педагогические теоретики этого направления, связанного с социальной педагогикой, стараются, чтобы педагогика досуга нашла достойное место среди других видов науки о воспитании.

В польской педагогической литературе появились три работы, целиком посвящённые проблемам подготовки к отдыху [Чайковски 1976, Воляньска 1977, 1998]. В общедоступных публикациях можем найти целый ряд модельных решений [Демель 1976, Пшецлавски 1978, Винярски 1991], которые до сих пор не нашли отражения в практике. Минимальная эффективность воспитания рекреативной активности регистрируется не только в Польше, но и в целом мире.

Социализирующие действия в рамках разных систем воспитания во время физического отдыха во многих странах не приносят успехов. Как главная причина этого явления называется слабая система школьного физического воспитания, которое является главным звеном этой системы. Среди многих замечаний в адрес воспитания одно заслуживает особого

внимания и касается того, что хорошо продуманная программа физического воспитания в школах, охватывающая своим влиянием другие локальные учреждения, такие как: дом культуры, спортивные клубы, центры отдыха и т. п. - благоприятствует увлечению детей и молодёжи физической активностью – черта здорового стиля жизни [Рускин 1994]. Не трудно предугадать, что здесь говорится о школьной среде. Действительно, это наиболее эффективный способ распространения активного физического отдыха. Здесь также следует заметить, что современное физическое воспитание понимается не только как урок, но как процесс, охватывающий целостность оздоровительно-воспитательных воздействий в доме, школе и вне школы.

На слабую эффективность физического воспитания, связанного с подготовкой детей и молодёжи к физически активному отдыху, влияют составные, содержащиеся в самой системе этого вида воспитания. Правильным представляется замечание теоретика отдыха – Ричарда Винярского, который причины слабой эффективности видит в:

- а) в понимании активного отдыха как повинности,
- б) в отождествлении воспитания только с формированием навыков, повышением физической подготовки или передачей знаний и умений,
- в) в инструментальном и спорадичном отношении к активному отдыху в процессе воспитания,
- д) отсутствие комплексности и согласованности в деятельности воспитательных учреждений [Винярски 1991].

В последние годы польские теоретики и методики физического воспитания выделили потребность педагогизации физической культуры, в структуре которой находится активный отдых. Они обращают внимание на роль сознательного участия молодого человека в процессе физического воспитания. Они сделали это не только согласно современным европейским и международным тенденциям, но и творчески развили и приспособили к условиям и потребностям Польши.

В современном понимании физическое воспитание включает как технологические компетенции, и касающиеся интеллектуальной и двигательной сфер, так и аксиологические компетенции, относящиеся к эмоционально-волевой сфере. Таким образом, традиционные цели, адресованные только телу как к материи, в настоящее время охватывают всего ребёнка, то есть его физическую, психическую, социальную и интеллектуальную сферы. В общей концепции физического воспитания закладывается представление, что оно должно подготовить ученика к занятиям в физической культурой так, чтобы, будучи взрослым человеком, он хотел и умел заботиться о своём теле, здоровье и физическом состоянии в течение всей жизни [Грабовски 1997, Осиньски 1996 и др.]. В подготовке детей и молодёжи к отдыху особенно важной является реализация

перспективных целей. В школьной практике будут они реализовываться через организацию обучающих ситуаций, в которых перед учениками ставятся следующие задачи:

а) формирование позитивного отношения к своему здоровью, физическому развитию, физическим умениям, закаливанию и т. д.,

б) развитие увлечения и заинтересованности различными видами движений,

в) совершенствование двигательных умений, полезных в течение всей жизни, таких как: ходьба, бег, расслабляющие игры, езда на велосипеде, на лыжах, плавание,

г) задачи, при выполнении которых ученик получает необходимые знания, чтобы научиться заботиться о своём теле и активно заниматься физической культурой.

Матей Демель, создатель концепции воспитания в здоровье, говорил: "(...) если мы хотим иметь сознательных учеников, родителей и общество в целом – то необходимость расширения знаний об активном отдыхе очевидна. Интеллектуализация в воспитании отношения к физической культуре должна помочь воспитаннику в познании себя и своих потребностей" [Демель 1986]. Люди склонны видеть причины низкой популярности активного отдыха во внешних условиях, тогда как это внутренние, личностные причины, в которых познавательный компонент наиболее важен.

Исследования (С. Стшьевского [1996], Т. Фроловича [1993], Т. Банашкевич [1996]) подтверждают, что ученики начальной школы имеют большие недостатки в практических знаниях, то есть в знаниях, которые должны быть получены в управляемых, обязательных и свободных формах активности. Такие знания – это знание правил, принципов и методики самостоятельного и группового отдыха. Известно, что само знание не даёт возможности перенесения его на деятельность. Рекреативное поведение зависит в сильной мере от отношения человека к своему здоровью, физической кондиции и т. д..

Под понятием "отношение" понимается чаще всего "(...) сильная диспозиция, проявляющаяся в поведении, чертой которого есть позитивное или негативное эмоциональное отношение к предмету" [Мика 1984]. В воспитательных воздействиях на отношение к отдыху, можно думать о: формировании нового отношения к отдыху, изменении направления отношения к предыдущему, состоянию например из негативного на позитивное и наоборот. В воспитании детей и молодёжи готовности к активному отдыху будет иметь место формирование позитивного отношения к своему телу и к физической активности. В последнее время в мире наблюдается всё более сильное увлечение телом, говорится даже о ренессансе ценности тела в контексте соматической культуры, понимаемой

широко, то есть как здоровый образ жизни в понятии био-психо-социальном [Кравчык 1987].

Достижение определённого стиля жизни, реализованного через систематическую двигательную активность, требует познания средств, методов и принципов рационального отдыха. Умение использования этих технологий с ранних лет предоставляет шансы на то, что они будут использованы и во взрослой жизни.

Наши классики теории отдыха Мацей Демель и Влодзимеж Хумен под воспитанием готовности к активному отдыху понимают “популяризацию навыков, привычек и отношения” [Демель, Хумен 1970]. Подобно Р. Врочиньскому и К. Чайковскому, А. Т. Воляньска определяет воспитание как “(...) систему педагогических действий, целью которых - формирование позитивного, открытого отношения к физической культуре, оснащение человека соответствующей информацией и умениями” [Воляньска 1994]. Особое внимание следует обратить на формирование активного, творческого отношения, которому сопутствуют переживания и эмоции. Удовольствие, радость, удовлетворение, хорошее настроение – это примеры чувств и эмоций, формирующих позитивное отношение. Чувство принуждения, страха или скуки в воспитании являются психическим состоянием, которое отрицательно влияет на активный отдых.

Инновационный взгляд на воспитание готовности к активному отдыху представляет Р. Винярски, который утверждает, что “(...) смыслом эффективного воспитания готовности к отдыху является его добровольность, открытое отношение к миру ценностей активного отдыха, приводящего к их признанию, но, прежде всего к принятию их как своих” [Винярски 1991].

Итак, под воспитанием готовности к активному отдыху можно понимать систему педагогических действий, цель которых введение молодого человека в мир ценностей активного отдыха, которые он признает как своими и что приводит к тому, что он захочет уметь заполнять свободное время физической активностью для того, чтобы сохранить и укрепить своё физическое, психическое и социальное здоровье.

Воспитание, как система педагогических воздействий, является комплексной деятельностью, охватывающей три сферы активности человека. Во введении детей и молодёжи в активный отдых воспитание стремится к достижению следующих целей:

- В эмоциональной сфере (аксионормативной, активной) – формирование позитивного отношения к активному отдыху, увлечения и заинтересованности двигательной активностью и физическими усилиями, побуждение потребности в активном отдыхе.

- В рациональной сфере (интеллектуальной, познавательной) – развитие сознания, передача знаний о значении двигательной активности,

понимание смысла этого явления для здоровья, физической кондиции, предотвращения цивилизационных заболеваний и для физической культуры, формирование основ знаний о спорте, о правилах использования оздоровительных тренировок.

• В сфере моторики (поведения) – формирование и совершенствование технически-спортивных умений и навыков активного проведения свободного времени, познание минимума умений и форм, полезных для отдыха и досуга в течение всей жизни [Воляньска 1994].

Важным является также обучение таким спортивным занятиям, которыми можно заниматься в течение всей жизни, например: гимнастика, спортивные игры, езда на велосипеде, на лыжах, плавание, танец и многие другие.

Задачами воспитания готовности к активному отдыху, реализованными разным воспитательным окружением, будут:

- развитие у воспитанников сознания в сфере ценностей активного отдыха,
- стимуляция увлечения и потребности в активном отдыхе,
- формирование позитивного отношения к физической активности,
- ознакомление с широкими возможностями увлекательных форм отдыха и создание возможностей к их использованию,
- мотивирование к совершенствованию умений, полезных на активном отдыхе,
- в случае необходимости потребность при оценке и выборе соответствующих форм, полезных с точки зрения полезности человеку и обществу.

Реализация перечисленных задач должна подготовить учеников к активному, рациональному времяпровождению. Эффективность будет измеряться степенью увеличения физической активности у данного ученика или у данной группы. Вызывать интерес к активному отдыху может каждый: сосед, врач, почтальон, но полную реализацию сознательно запланированных воспитательных задач может обеспечить только педагогическое окружение и интенционального воспитания.

Литература:

1. *Винярски Р. [1991] Спор о истоке рекреации физычней: дилематы теоретычне – консеквенце выховавче. Выховане Физычне и Спорт, нр 2.*
2. *Воляньска Т. [1994] Рекреация руховаю Зешыты Науково-Методычне АВФ, Варшава.*
3. *Воляньска Т. [1998] Выховане до рекреации, Варшава.*
4. *Воляньска Т. [1997] Выховане до рекреации в школьном системе выхованя физычного, Варшава.*

5. Демель М. [1986] Трыбуна Професоров. Конечность популяризованя ведзы о культуже физычней. Выхованне Физычне и Хигиена Школьна, нр 4.

6. Демель М. [1976] Выхованне физычне в школе в сьветле ориентации аксьёлогиных. Крытыка и пропозыцые моделёвею [в:] Культура физычна и сполеченьство (ред.) Кравчык З., Варшава.

7. Демель М., Хумен В. [1970] Роля школы в выхованню до рекреации физычней. Студия Педагогичне ХХ.

8. Крабовски Х. [1997] Теория физычней едукацы, Варшава.

9. Кравчык З. [1987] Культура физычна в сьвядомосьци сполечней и способе жыця. Культура Физычна, нр 11-12.

10. Мика С. [1984] Псыхология сполечно, Варшава.

11. Оконь В. [1992] Словник педагогичны, Варшава.

12. Осиньски Вю [1996] Зарыс теории физычного выхованя, Познань.

13. Пшецлавски К. (ред.) [1978] Час вольны дзеци и млодзежы в Польсце, Варшава.

14. Рускин Х. [1994] Мит и жечывистосьцю Спур о кшталт выхованя физычного в школах. Культура Физычна, нр 1-2.

15. Чайковски К. [1976] Выхованне до рекреации, Варшава.

Л.В.Кужільна

ПОЛІСТИЛІСТИЧНА МОДЕЛЬ СВІТУ ЛІНИ КОСТЕНКО

У даному дослідженні представлений лінгвостилістичний аналіз полістилістичної моделі світу "великого морального Тексту" однієї із талановитіших поетес другого етапу українського національного відродження в українській літературі ХХ століття Костенко Ліни Василівни.

В пропонуваному дослідженні представлений лінгвостилістичний аналіз полістилістичної моделі світу "великого морального Тексту" однієї із талановитіших поетес другого етапу українського національного відродження в українській літературі ХХ століття Костенко Ліни Василівни.

The investigation specifies the linguo-stylistic analysis for world polystylistic pattern of "great moral Text" made by one of the most talented poetesses of the II-nd stage of Ukrainian national revival in Ukrainian Literature of the XX-th century Kostenko L.V.

Полістилістична модель світу у творчості Л.Костенко не була предметом спеціального дослідження ні вітчизняного, ні світового літературознавства. А саме такий підхід дає можливість: а) з'ясувати ракурси бачення поетом світу; б) розкрити трагедію, драму, гармонію "внутрішньої" людини; в) дати концепцію "української душі" поетеси.

Саме ці моменти важливі як для вчителя, філолога, так і учня сучасної школи.

Світ Л.Костенко, поданий засобами полістилістичного лексикону, не розглядається через антиномію подія/життя, їй чуже розуміння поезії як “лютни”, що несе гармонію в світовий хаос, або як надреального містичного вогню, що горить в лампаді.

Поезія – рідна сестра моя.

Правда людська наша мати [1,34].

Це всеохоплююча екзистенційна тема Л.Костенко. І своїй Музі вона знайшла стилістично контрастний еквівалент “печальної”, “в легеньких сандаликах”, “плащик ледь прип’ятий на плечі”, “чоло шляхетне і ясне” [“Ти знов прийшла, моя печальна музо” - 78]. Поетеса повертає поезію в життя заради самої поезії:

Поетам всіх віків була потрібна Муза

А жінці хто потрібен, якщо вона - поет?

Хіба дві жінки ми – подужасм що зграю

Проблем і протиріч, що жалять кожду мить?

Я в неї на очах, розтерзана, вмираю, -

Що ж їй робити, бідній? – лиш руки заломить [79].

Свій внутрішній світ розширює до останніх меж світу реального:

Я дерево: я сніг: я все, що я люблю

І, може це і є **МОЯ найвища сутність** [10].

Л.Костенко - поет життя як побуту, життя як екзистенції, буття. Мистецтво, за визначенням поетеси, - це “печаль”, почуття:

Душа іще нічим не осинилась.

І розум був іще кошлатий... Бр-р!

Сліпого духу зарості дрімучі,

Печерна тінь у потолокці трав,

Він ще себе питаннями не мучив,

Не каюся, не сіяв, не орав.

У груди сарні вскіплював стрілу.

І твердо спав, упоравши ведмедя.

.....

Та в ніч, коли зацвів гіркий мигдаль,

Погладив раптом рябомизу самку

І перший в світі винайшов печаль [348].

Для поетеси характерне бачення світу крізь множини часткових деталей і ракурсів, яке парадоксально сполучається з лірико-динамічним

його перетворенням, з побудовою моделі світу за випадковими і миттєвими асоціаціями. Полістилістична модель Л.Костенко – це делокалізована предметність. Її світ знаходиться в стані коловороту вихорів. Речі зриваються зі своїх місць і проривають межі своєї локалізації. Вони дуже часто виплюснуті із цих меж у простір свідомості поета, в котрому все можливо: будь-яке чудо сполучень. Цей потік свідомості, який творить, а не “підпадьомкає в житах”, організований двома силовими лініями: з одного боку – константами світосприйняття поета (зумовили формування полістилістичного лексику), а з другого – це єдність світу, причому єдність різного, розкіш низького і високого. Світ єдиний як взаємопослання вічного і життєвого, розкішний навіть у своїх буденних і низьких іпостасях. Сприйняття неперервне і захоплене, котре, за свідченням поета, слугувало їй сенсом пошуків незримой німої суті “в сутінках понять” [18,6]. Поетеса переборює реалізм буденної свідомості, яка ієрархічно класифікує буття, одухотворює світ зі всіма його “випадковими рисами”, оскільки будь-яка деталь на вибір може бути використана як свідчення стану, котрим охоплена вся переміщена дійсність. Її муза - антипод категоричної музи:

Того не можна. І того не слід
Пласка як дошка. Голос – наче блямба
Маслакувато загуливши світ,
Танцює ритуальні танці штамп
Сама собі насвистує в свисток.
Сама собі цензура і журі.
І клаца кастаньєтами кісток
І ритми вибива на кобурі [177].

Конструктивним принципом організації світу делокалізованої предметності, світу, в котрому поет виявляє екзистенцію буденності, слугує метафора, в сфері полістилістичного лексику вона стає стилістичним контекстом, гармоніюючи емпіричні явища, які потрапили в світле поле авторської свідомості, неживі предмети і абстрактні поняття.

В її моделі структурування змістів і їх стилістичне кодування здійснюється наперекір “рутинним мовним зв’язкам, в яких зафіксувалась буденна свідомість:

Оголеними нервами
угадуєш слова
нестачу мікрвольта
і зайвий міліграм
Душа з очима снайпера
в трагічній німоті,
Здасться, все вже знайдено

І знову - ні, не ті! [194].

Поетеса трансформує стилістичні форми сполучуваності відповідно до образу світу, який зміщується ліричним поривом.

Мелодія її поезії народжується із перебоїв різних змістових рядів: її інтелектуалізм ліричний, а прозаїчність – одухотворена. Ерудиція поета стихійна, велика кількість ведених асоціативним ходом словесних тем із сфери літератури, історії, філософії, техніки виливаються нею поспіхом, захлинаючись в непередбачені семантико-фонологічні зближення, які відкривають у звичайних словах нові кути змісту:

Що ви ськали у слові?

В слові ж тільки сонця [158],

в мелодійний матеріал вона перетворює і знижені “світи” типу:

Демагогій ослові підкидають сінця:

Він жує, ремигає. Він од гніву кишить

Він нас перемагає аргументом копит

.....

Сяду в тиші пароплава, щоб подалі відплив

З вулканічної лави постанов-інвектив [158].

Крупинки прози, позбавлені поетичної багатозначності, стають “високими атрибутами” ліричного переживання, з’являючись в місцях найсильнішого поетичного напруження. Скажімо, такі:

Незбагненна це тонкість:

Кожен критик буй-тур

Оголошено конкурс -

Сотий тур кон’юктур [158], або

Не свистіть на мене, дядьку міліціонере!

Я ж не пішоход, що переходить в неположеному місці.

Я просто хочу, щоб до наступної ери

З кожного сьогоднішнього злочину

не вирросло завтрашніх двісті [156].

Міське просторіччя, як бачимо, використовується в контексті авторської мови як засіб експресивного перетворення денотату в аурі “вихореподібного” світу – світу, якому перифразу до поетизму складають розмовні вирази і професійні терміни, побут – фантазмагорійний, а думка струмує між деталлю і екзистенційною темою

А слово-струм. А слово-зброя.

А віще слово-вічове [542].

Таким чином, “я все, що я люблю”, єдність різного, розкіш низького, побут і буття, делокалізація дійсності – це інваріанти, які характеризують полістилістичну модель світу Л.Костенко. Це теми, через призми котрих поет бачить світ, вчитуючи їх в кожний рядок своїх віршів:

Дешевий успіх - це мана
Самозаслуханого бевзя
Шляхетна муза обмина [543].

Неможливо встановити їх ієрархію: вони переплітаються, взаємопроникають, створюючи образ світу в його напружено-гармонійному, драматичному, трагічному чи комічному існуваннях, а також задаючи стилістичний контрастний принцип його втілення.

При проєкції на певну множину віршів дані інваріанти постають як набори функцій, що допускають багатоманітні реалізації. Кожний об’єкт світу Л.Костенко досягає шляхом включення в різні тотожності і антиномії “своєї” інваріантної теми – силового поля, яке перетворює броунівський хаос дійсності в динамічну рівновагу реальності поетичної

Чутки, плітки, патетика, промови
Апофеоз дрімучої гризні
Колись напишуть спогади про море,
ті, що тепер сидять на купині [546].

Еквівалент поетичної /мовної/ влади – формула “я все, що я люблю” /співвіднесена з інтенціональним компонентом ідеального тексту поета/ – служить фактором єдності різноликого світу, обумовлює його делокалізацію. Оволодіння світом до його екзистенційних глибин (“такий туман, аж піють сірі півні. Людина йде з туману у туман” – 547), при яких і реальні об’єкти і буття в цілому перетворені особистістю поета, ототожнюються ним з буденною дією:

Цитринове сонце, смарагдовий ліс!
Заломлене літо крізь тисячі лінз.
Моя душа у цьому літі - як скалка сонця в хризоліті [539];
Мені сниться мій храм. Мені сняться золочені бані.
У високому небі обгорілої віри хрести.
Мені холодно тут. Та, принаймні, ніякої твані.
Глибина, вона що ж? – потойбічна сестра висоти [198].

Розвиток теми “будень і буття” в творчості Л.Костенко – поліфонічний і зводиться до двох взаємопов’язаних варіантів. Перший із них містить результати ціннісної орієнтації поетеси, яка вибирає об’єкт творчого моделювання. Л.Костенко це поетеса життя. Вона рефлексує над глибинними зв’язками буття і одночасно в світлому полі її свідомості

знаходяться безкінечно малі моменти буденності. Скажімо такі:

Так часом тяжко, що мені здається,
Що серце в грудях вже не б'ється.
Що залишилась по мені
Лиш тінь від мене на стіні
І ця печаль прискіплива, як слідчий
І ця строфа, оголена, як відчай
І дикий хміль, примерзлий до воріт
І на криниці необбитий лід [212].

Вони – це ступінь осягання науки життя. Таємна мова природи приходить до розуміння поетеси лише в перемозі нею поверхових явищ дійсності і виході в міжсвітовий простір існування істини:

Не любить слово стимулів плечистих,
Бо п'є натхнення тільки з рік пречистих [551].

Розвиток даної теми в іншому ракурсі актуалізує різноманітні способи текстового співвіднесення, перетину і взаємопереходу поверхового і глибинного зрізів дійсності. Екзистенційні теми відкрито входять в текст, розсипаючись множиною частковостей і деталей.

“Будень і буття” як категорії світовідчуття, які втілюють когнітивний компонент індивідуальної моделі світу, реалізуються в контекстах, в яких /а/ суб'єкти-об'єкти і елементи простору реального світу проєктуються на різні прошарки універсуму – від зовнішнього дискретного до глибинного континуального, /б/ реаліям приписується функція зв'язки, містка від актуального світу до можливого.

Простір Л.Костенко концентрує в собі “синтагматику” і “парадигматику” всього світу: він не тільки відображає деякий фрагмент реального простору /степ, дорога/, але є згустком всього видимого світу /Всесвіт/, одночасно співвідносячись ще з однією референтною галуззю – біблійним прасвітлом:

Хтось на людей нацьковує юрму [543];
Мені здається, музика - космічна.
Найбільш космічна із усіх мистецтв.
Я часом думаю, що музика походить
ще з позивних із космосу крізь хаос

А особливо – скрипка і орган
В його акордах чути кроки Бога [540].

В предметах і явищах, які знаходяться в стереопросторі перехресних мовленнєвих потоків, виявляється структура, відмінна від структури їх

корелятив в реальному світі. На них лежить відбиток приналежності до одкровенень буття:

Ой, скільки люду збіглося на Парнас!

Таке розвели тирло, мені з моім коником,

ніяк і підступитись [534];

Я втомлена, як квіти восени,

котрі вже часом хочуть залишитися лише

В далекій пам'яті дощів... [535];

Кожне покоління відкорковує своє шампанське

Кожне покоління вип'є свою чашу.

Але чому вони повинні пити ще й нашу?!

Причому вона ж і не наша,

це ж нам залишена чаша [536].

Їх семантика /"подвійне значення"/ формується в процесі полілогу різних світів:

Ми гості бджіл. Посидим на бенкетах у кріслах пнів

На покуті проваль, Попович Женя, Мефістофель в кедах.

І мавки в шортах. І моя печаль [180];

Бо тут боги – як втілення надії,

А на Олімпі – пристрастей людських [455].

Л.Костенко постулює єдність модельованого нею багатолікого і різнорівневого світу. Фактором такої єдності у поета виступають прозово-буденні об'єкти, котрі або є засобом виявлення деяких ірреальних сутностей

Кричить гілля. З облич спадають маски.

Зі всього свігить суть усіх речей.

І до віків блаженка приналежність

переростає в сяйво голубе.

Прямим проломом пам'яті в безмежність

уже аж звідти згадуєш себе [90],

або включаються в силове поле надсвітових явищ фатуму і доли:

В підніжжі Туги – остраху ковток

Вібує трос і блищать на сонці дуги.

Прощай же, радосте, бо я беру квиток.

Беру квиток на шпиль самої Туги.

Там холодно. Там високо і сніг.

Там чорний Всесвіт наляга на плечі

Там крижаної піфії триніг

Куриться димом білої хуртечі [194];

Небо глухо набрякло грозою

Вигинаються пензлів хорти
Чорним струсом палеозою
Переламано горам хребти [223].

“Єдність багатоманітного” світу осмислюється поетесою як через розщеплення єдиного об’єкту на протилежні сутності, так і через синтез /отоотожнення/ протилежностей шляхом їх делокалізації в єдине ціле.

В першому випадку поет динамізує об’єкт, фіксуючи його крайні межові прояви на шкалі високе/низьке. Так утворюються антиномії зблиснула/вихопила ніж; вся в гірляндах, індійська жриця/ряхтіла, печаль/зима, на перехресті котрих породжується семантика об’єкта:

Ми виїхали в ніч. І це була шаленство
Збиралось на грозу. Ми виїхали, в ніч
Притихлі явори стояли безшелесно
І зблиснула гроза – як вихопила ніж!
Осліплені на мить, ми врзались в пітьму [89];
Та пам’ятаєш, ти прийшов із пристані
Такі сади були тоді розхристані
І вся в гірляндах, як індійська жриця,
Весна ряхтіла в іскорках роси [305];
Сюди колись приходили чернички,
Блакитну воду брали із глибин
Мені приснилися їхні силуети
Сама печаль, і профіль ЯК ЗИМА [326].

Якщо мова іде про людину, то в світі, розщепленому авторською інтенцією, її поведінка варіюється при переході із одного простору в інший:

Зозулин гай і вовчі крутояри,
І ми з гори йдемо у вечоровий час.
А десь танцюють дружки та бояри --
Дуднить земля, туга, як тулумбас.
Медові зорі в небі прокидаються
Тополі білим листям лопотять [308].

Екзистенційна сутність виявляється в зіставленні різних висловлювань – самооцінки своєї і чужої думки:

Не жалкуй за мною.
Я мічена. Мене кожне лихо згребе [313].

У другому випадку поетеса поєднує різне – і на просторовому рівні, і шляхом повторної еквівалентності об’єктів. Характер просторової

транспозиції виражає ієрархію цінностей поета всього світу – верх і низ – як однаково гідні творчої уваги сторони життя суміщаються на одній площині:

Коли в лісах ревли і ще буй-тури і –
Дажбогу сонце приміряло німб,
І люди чорноліської культури,
жили, співали, сіяли свій хліб [428].

Ці світи нерідко взаємопроникають:
Мені легко: що вже аж трудно
Мені страшно: забуду пароль
Мене кличе суворо і трубно

Мій обов'язок, мій король [313];

складаючи гармонійну модель, яка в унісон розгортається:

Ось наші ночі серпень вижне,
Прокотить вересень громи, і вродить небо
Дивовижне скляними зорями зими!
Ізнову джміль розмружить квітку,
І літо гратиме в лото.
І знов сплете на спицях плітку
Сторукий велетень – Ніхто [310].

У вторинних тотожностях, викликаних інтенцією до всеєдності, моделюються такі шляхи їх досягнення:

- ототожнення реальних відчуттів і чисто вербальних стереотипів:

Дощ полив, і день такий полив'яний
Все блищить, і люди як нові [92];

- метонімічне співвіднесення об'єктів, яке приводить до взаємообміну їх ознаками, функціями:

Де обрій піниться отарою, - колега коника й вола [94];
І цілий світ, і ось така дрібничка –
Димок туману в пригорщах долин,
І кухлик той, і та в яру криничка [326].

Символізація дійсності шляхом виявлення у реальних об'єктів двійників:

Ти розплітасш мислі і косу [286];
Твій вирій тут. Тут сонце тобі гріє.
Тут наше сонце зорями густе [398];
Знялися і пішли. У нас нема адреси
І цвинтарів нема. Ми вітер. Ми туман [404].

Тема "розкіш низького", конструюючись на змістову структуру тексту як аксіологічна домінанта індивідуальної моделі, виявляється в

різномісних трансформаціях як найнижчих об'єктів /денотатів і слів/, так і контекстів, аур.

Трансформація прагматична полягає у зміні авторського ставлення до завідомо нецікавих об'єктів. В її світі вони підносяться в розряд вищих цінностей, викликаючи відповідну рефлексію /розкіш, задимленість, зачарування/ і витісняючи звичні буденні цінності:

Ми з ним облазили всі кручі і всі байраки.

Грунтознавство осипалося під ногами,

Орнітологія каркала на тополях [393];

Ці торгаші і їхні кралі!

Ці фіжми, фраки у кареті

О болю мій, я бачу в залі

Одне обличчя, друге, третє! [231].

Естетична транспозиція зв'язана з перетворенням хаосу в гармонію, зовнішній дисгармонії мови, невпорядкованості природи вона знаходить поетичний еквівалент із світу мистецтва і релігії:

І горизонт з плечима дискобола

Шпурнув у небо пурпуровий диск [450];

А он – задушена покрученим корінням,

Кричить верба, як жрець Лаокоон [431];

І Божа мати плакала сльозами

Та допоможіть нести ж йому той хрест! [364].

Міжсвітове розщеплення об'єкту на дві іпостасі викликає функціональну транспозицію: реаліям приписуються символічні функції:

Коли Ви навіть осліпли, то Ви не те щоб осліпли, а так.

Ви просто не бачили деяких прикрих речей

І коли Ви косу чесати сідали собі на ослінчик,

Стояла на півобличчя темна вода очей [388].

Буденним подіям /явищам/ приписується екзистенційна значущість:

Вони не те щоб просто так мовчали, -

Вони себе з живущих виключали,

Вони робились білі, як стіна

Вони все розуміли, вибачали,

Але мовчали, тяжко так мовчали,

Неначе в них вселився сатана [387].

Вони ціннісно урівнюються з ідеологемами вищого порядку:

Коріння наше болить у нашій землі

Я вийшла із цього саду.

Наді мною нема господаря.
Мені дорога лише земля, з якої я расту,
Я стою одиноко, але в промерзлих суцвіттях
Передчуваю свої перші справжні яблука [213].

“Делокалізація дійсності” як спосіб світобачення, що стає фактом індивідуальної моделі світу, коли рука поетеси – володарка /”я все, що я люблю”/ є тим магічним кристалом, котрий об’єднує розрізнені риси буття, персоніфікуючи буденність і виявляючи екзистенційні образи на поверхні звичайного світу.

Стратегію створення поетесою мозаїки своєї полістилістичної моделі із шматочків розкритої за принципом делокалізації реальної дійсності, можна визначити термінами контамінації, перетворення, підстановки і переміщення.

Контамінація різносутнісних об’єктів – споконвічна функція Музи поета. Вбираючи в себе світ, вона поміщає його денотат в контекст людських звичок і почуттів:

А вже земля древлянська рве на собі вогненні коси!
А вже язик пурпуровий у миснику лиже тарілку [415];
Та я ж вдихаю повітря, яке болить його криком [413];
А молодик зійшов – сторопів [413].

Перетворення одного об’єкта в інший виявляють основні типи міжсвітових співвідношень в моделі світу Л.Костенко – перехрещення стихій мистецтва і природи, рівноцінних за міцністю свого впливу на світ:

Хапай своє життя, звярято повногруде!
Розкручуй карусель цвітастих спідничок!
Минулого нема. Майбутнього не буде.
Є скрипка, є життя. І ти на ній – смичок [403];
Струмкування між духом і речовинністю:
Пісні є старовинні, старе вино душі...
Ми протяг золотий в історії держав
Ми – мідний листопад, гортанний клекіт болю.
З’явились, як приснились, і слід по нас процах [404].

Підстановка одного денотату на місце іншого – результат одномоментної фіксації світу, який знаходиться в стані “колообігу”, об’єкт, вихоплений променем індивідуального світосприйняття, замінює звичний на даному відрізку простору предмет, в свою чергу знесений потоком делокалізації в інші світи:

Ставить осінь на землю свою золоту жирандоль
І ковтаючи сльози, одягши на плечі сукману,

перемотує літо на чорні катушки тополь,
шеє голим полям нескінченну сорочку з туману.
Тихо строчать дощі... [320];
Останні айстри горілиць зайшлися боєм
Ген килим, витканий із птиць, летить над полем.
Багдадський злодій літо вкрав – багдадський злодій
І плаче коник серед трав – нема мелодій [321];
На оболонях верби у болоньях,
Туман: туман-нейлонові плащі,
А коло хати пелехатий сонях
Пасе траву в блакитному дощі [341].

Цим же фактором пояснюється і переміщення просторів усередині дійсного світу за принципом взаємозаміни верху і низу:

Чужі приходять в час твоїх шедрот,
А я прийшла у час твого смутку.
Оце і є усі мої права
Уже й зникало сонце за горбами –
Сад шепотів пошерхлими губами
Якісь прощальні золоті слова [342].

У сфері міжсвітових контактів категорія духу транспонується в реальний простір, розшаровується на множину матеріальних частин:

А може, спомин – це далекий вирій,
Де вже посмертно гріється душа?
То де ж вона зігріється вже зараз?!
До кого ж вона крильми припаде?
Ярину вб'ють, Наталка вийде заміж,
Катруся десь в Ельзасі пропаде.
Верба усохне, і спилують грушу.
Зелене море зроблять із Дніпра.
Ще брат живий, та він глухий на душу
Є братова, але вона стара [397].

Л.Костенко – поет-деміург, який ставиться до світу як до свого творення ("моє творіння, пригадай мене"). Подобою використаного полістилістичного лексику поета виявляється як весь матеріальний простір, так і множина його ликів. Представлений в її віршах світ такий же єдиний і одухотворений, як і схвильований, і натхненний, і всеохоплюючий був його творець в момент творення.

Таким чином, з'ясування полістилістичної моделі світу Л.В.Костенко дає інструмент для з'ясування естетичних категорій

трагічного, драматичного, гармонійного, комічного-метапораболи душі людини. Це дає вихід до інших наук: етносоціоніки, етнології, історії, національної культури, що робить дослідження вагомим і важливим для літературознавчої науки.

Література:

1. Костенко Л. Вибране. — К.: Дніпро, 1989. Далі за цим виданням, вказуючи в дужках сторінку.

Г.П. Поліщук

ПРОБЛЕМА КОНТРОЛЮ І ОБЛІКУ ЗНАТЬ УЧНІВ У ПРАКТИЦІ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ 20-Х РР. ХХ СТОЛІТТЯ

В статье рассматриваются методы контроля и учета знаний учеников в 20-е годы прошлого столетия. Из материалов, исследованных нами, можно сделать выводы, что в рассматриваемый период в украинской школе формировалась новая система методов контроля и учета знаний учеников. Она объединяла методы как индивидуального, так и массового контроля знаний учеников.

Особое место принадлежит методам контроля орфографических умений и навыков, потому что остро стояла проблема грамотности населения Украины не только школьного возраста, но и взрослых.

The article deals with the methods of control and registration of pupils' knowledge in the twenties of the last century.

Our research has led us to the conclusion that the new system of methods of control and registration of pupils' knowledge was being formed at the time in the Ukrainian school. It united both methods of individual and mass control of pupils' knowledge.

Special emphasis was made on the methods of control of orthographically habits and skills, because the problem of literacy of the population of Ukraine (both schoolchildren and grown-ups) was very urgent.

Проблема контролю і обліку знань учнів була і залишається актуальною для практики загальноосвітньої школи.

Її корені знаходимо у дослідженнях науковців 20-х рр. ХХ століття. Педагогічна практика відмовилась від старих методів і шукала нових шляхів вирішення проблем контролю, обліку та оцінювання знань.

Як вказує Н.В. Басова, педагогічний контроль — це спосіб отримання інформації про якісний стан навчального процесу [2, 247]

Найчастіше контроль пов'язують з системою спостережень і перевірки. Всі дослідники і науковці визначають необхідність контролю для виявлення навчальних досягнень учнів, розкриття причин слабого засвоєння ними змісту освіти, корекції процесу учіння.

Більшість дослідників називають компонентами контролю перевірку (виявлення знань, умінь, навичок) та облік (фіксацію результатів

оцінювання у вигляді балів).

В „Українському педагогічному словнику” С.Гончаренка говориться, що оцінка (відмітка) – визначення й вираження в умовних знаках – балах, а також в оцінювальних судженнях учителя ступеня засвоєння учнями знань, умінь та навичок згідно вимог шкільних програм, рівня старанності і стану дисципліни. Оцінювання здійснюється у процесі повсякденного вивчення вчителем результатів навчальної роботи учнів на уроках і вдома, а також за результатами спеціальної перевірки знань, умінь і навичок: усної, письмової, графічної, практичної. При оцінюванні враховується повнота, усвідомлення і міцність засвоєння найважливішої наукової інформації, яка передбачена програмами й фактично вивчена на уроках чи інших видах навчальних занять: знання й розуміння зв'язків і взаємозалежностей між вивченими явищами, законами, закономірностями і правилами, вміння користуватися набутими знаннями для правильного пояснення конкретних фактів і явищ реальної дійсності, самостійність суджень [6, 245].

За Ш.О.Амонішвілі оцінка – це специфічний вид активності, самостійної діяльності, що підпорядкована головній меті – стимулювання і спрямування всього процесу навчання і виховання учнів. [1, 35]

Здійснення контролю в процесі навчання – це складова, яка входить в оціночну діяльність.

Контроль повинен використовуватися при застосуванні стимулюючої оцінки, що слугує для визначення успіхів і досягнень учнів у навчальній діяльності, дозволяє своєчасно виявити помилки і недоліки, надати учневі допомогу у ліквідації прогалин у знаннях.

Постійний контроль із паралельним використанням стимулюючої оцінки на всіх етапах здійснення навчально-пізнавальної діяльності привчає учнів завжди готуватися до занять. Це сприяє оволодінню певною сумою знань, умінь і навичок з подальшим їх удосконаленням відповідно до стандартів освіти, опануванню нових методів і прийомів, змушує обирати раціональні шляхи вирішення поставлених пізнавальних завдань.

Українські дослідники: Г.Ващенко, І.Гоголь, Г.Ігнатова, Є.Ігнатєв, О.Тищенко, П.Шостак та багато інших одноставно констатували нагальну потребу створення нової системи методів контролю і обліку знань учнів. Вони обґрунтовували наявність такої пильної уваги до цього питання значущістю останнього для правильної побудови всієї шкільної роботи з учнями.

М.Заріцький в системі навчання велике місце відводив обліку знань. Ним були виділені три завдання обліку: наукове, об'єктивне, дидактичне.

Дидактичне завдання полягало в прищепленні учням важливих організаційних звичок (оцінка явищ, „безсторонність” думки про

товаришів, уміння відмежовуватись від особистих рахунків) та вмінні створити навчальний комплекс (мовленнєві акти, відомості з педагогіки, психології).

Наукове завдання мало за мету встановлення причинних зв'язків і закономірностей, які потрібно накопичувати під час навчання.

Об'єктивне завдання передбачало особистісний підхід до кожного учня, врахування його спадкових, фізичних та психологічних аспектів розвитку [8,84].

Визначаючи завдання обліку, М.Заріцький не виокремлював функції контролю.

Його думку поділяв В.Сильченко: „... облік не відокремлюється від усього педагогічного процесу, а вводиться, як один із моментів його, що тісно пов'язується з навчальним планом”, ремствує з приводу відсутності однастайності у системі контролю та обліку знань у національній школі, безсумнівним вважає її наявність у школі та необхідність постійного пошуку нових методів. Тільки за такої умови школа досягне успіху у справі постановки справді об'єктивного, науково обґрунтованого обліку знань учнів [11, 26]. У структурі обліку актуальними вважав час, ступінь інтенсивності зусиль, витрачених за цей час, наслідки виконаної роботи. Облік трактував як один із методів, що передбачає постійне спостереження, вивчення учня в різні моменти, фіксацію отриманих даних у громадсько-політичному житті, загальному розвитку, засвоєнні знань, формуванні трудових навичок.

П.Шостак акцентував увагу на важливості поєднання в обліку праці учнів таких двох моментів: засвоєння знань на теоретичних заняттях та вміння застосовувати їх у житті. „Треба, щоб діти усвідомили, що під час обліку їхня виробнича робота серед оточення матиме більше значення, ніж теоретична підготовка”, - підкреслює дослідник. [13,28]

В.Ковальський, розглядаючи доцільність використання системи відміток для обліку класної роботи і оцінки знань, констатував її негативний вплив на учнів. Він акцентував, що зазвичай педагог змішує поняття успішності, обдарованості, і сам процес шкільної роботи, а відмітки помилково вважає мірилом обдарованості [9,86]. Оцінюючи знання за Ковальським, потрібно розмежовувати:

- 1) процес роботи, процес набуття знань;
- 2) набуття навичок як результат роботи, тобто успішність учня в тій чи іншій роботі;
- 3) обдарованість, тобто наявність спадкових або набутих властивостей нервової системи, що надають процесу роботи і навичкам особливі відтінки.

Охопити вказані моменти оцінки не можуть. Вони більше підходять під мірило успішності роботи, але тоді зайве їх повсякденне

використання як для оцінки процесу роботи, так і його результатів. Процес роботи складний і не просто поділяється на складові частини, які можна було б оцінити. А результат роботи повинен представляти собою певний елемент мозкової діяльності. Констатування наявності цього елемента і є оцінкою успішності роботи. Отже, оцінити складний процес роботи, що складається з ряду стадій, оцінками – неможливо. При застосуванні оцінок для встановлених навичок педагога вчиняють суб'єктивно. Оцінки виражають не стан навичок, а вплив учителя, тому і не можуть мати ніякої практичної цінності [9,88].

В.Ковальський зазначає, що експериментальна педагогіка і царини знань, що її торкаються, повинні ставити перед собою питання про знаходження об'єктивних критеріїв оцінки [9,89]. На його думку, оцінки повинні показувати дійсну об'єктивну картину, бути основою для наукових висновків про цінність тих чи інших способів впливу на учнів, визначати доцільність застосування того чи іншого методу.

Для правильного, точного і повного обліку праці і оцінки знань за В.Ковальським, вчитель повинен використовувати клас, крім оцінки знань, для вивчення особистості. При цьому потрібно уникати змішування впливу колективу на окремих індивідуумів; не можна виділяти роботу окремої особистості, викликаючи її до дошки на тривалий час або довго питаючи з місця; в класі робота повинна розподілятися між учнями більш-менш рівномірно. При оцінці учні повинні працювати природно, як на звичайних уроках і не повинні знати, що їх оцінюють і проводять спостереження над ними.

Педагоги 20-х років робили спроби всебічного аналізу методів контролю та обліку знань учнів.

Вони звертали увагу на облік не лише формальних знань, а й тих практичних навичок, які необхідно засвоїти учням, розглядали методи індивідуального та масового обліку, що склалися з виконання учнями домашніх, контрольних робіт, спостереження, опитування, облік та формування орфографічних навичок.

В.Сильченко, І.Гук, О.Тищенко, І.Кудаковцев, І.Гогодь, Г.Ігнатова, розглядають методи масового та індивідуального контролю та обліку знань учнів. Найголовнішими з методів індивідуального контролю та обліку знань учнів вважали індивідуальне повторення, індивідуальний експромт, поточні письмові та усні завдання, періодичні контрольні роботи, домашні роботи.

Розглянемо підходи дослідників 20-х рр. до методів індивідуального контролю та обліку знань докладніше.

1. Індивідуальне повторення, що полягає у повторі матеріалу, що вивчали напередодні, у формі бесіди. В.Сильченко наголошував, що це не опитування для оцінки, а лише повторення.

2. Індивідуальний експромт проводиться без попередження учнів, метою якого було привчити учнів регулярно працювати, повторювати і не запускати роботи. Вчитель мав можливість глибше вивчати учнів, уточнити вдаль підбору навчального матеріалу.

3. Поточні писані й усні завдання: „диктура”; розв’язування задач певного відділу; граматичне й стилістичне спостереження за певним завданням; усні оповідання, складені на основі набутих знань, домашні роботи. Ці завдання мають практичне призначення – їх з часом використовують під час звітності за виконану роботу як дописи до газет, журналів, доповіді на зборах. Особливо актуальним для української школи 20-х рр. ХХ ст. був метод обліку та формування орфографічних навичок, тому що йшла активна робота з освоєння елементарної грамотності не тільки учнями шкіл, але й великої кількості дорослого населення.

Погляди на методи обліку знань з орфографії відбивали різні, часто протилежні, точки зору: заперечення необхідності виправлення помилок; ресстрація, а потім застереження помилок; виправлення помилок різними способами.

І.Кудаковцев підкреслював необхідність виправлення помилок, яка давала можливість учням візнати свої хиби і досягнення, що формувало стимул і зацікавлення у праці. Повної чіткості у необхідності виправлення помилок надавав останній етап роботи з формування орфографічної грамотності – робота над помилками. І.Кудаковцев, І.Гоголь, Г.Ігнатова дотримувалися думки про те, що слід пояснювати помилки через визначення правила написання слів і фраз, виправляти їх та примушувати опрацьовувати своє завдання ще раз без помилок.

Ще одним дієвим методом контролю знань з орфографії називали диктування, або „диктуру”. Автори вказували чотири його типи: перевірочне, пояснювальне, творче та вільне [5,78].

Перший тип диктанту застосовувався для перевірки та набуття орфографічних навичок і не вважався дослідниками ефективним способом навчання.

Пояснювальний диктант передбачав детальний усний розбір важких слів та фраз і запис вчителем або кращим учнем на дошці і рештою учнів за зразком до зошитів.

Автори вважали, що сприйняття за допомогою слуху, зору, моторики міцніше, найдовше запам’ятовується і легше пригадується. Через те цей тип диктанту рекомендувався для набуття орфографічних навичок.

Творчий диктант передбачав розгляд нового правила і придумування та запис слів та фраз на вивчене правило. Цей спосіб давав можливість формування орфографічних навичок та набуття теоретичних знань з граматики. Даний метод вважався за найкращий у контролі орфографічних знань.

Характеризуючи вільний диктант, дослідники абсолютно заперечували його, вважаючи дуже низьким загальний рівень елементарної грамотності учнів. Підкреслювали, що ефективність його може зрости за умови підвищення рівня елементарної грамотності.

4. Періодичні контрольні роботи давалися з попередженням, щоб діти могли підготуватися. Їх мета – проконтролювати засвоєння пройденого матеріалу.

5. Самооблік учня, де учень фіксував виконане, він перевіряв свої знання, привчав себе уважніше ставитися до роботи. Самооблік давав можливість ознайомити з результатами праці батьків.

6. Робочий зошит, де учень виконував вправи, робив записи, вирішував задачі.

7. Щоденник учня був своєрідним сповідальником школяра, де все вписано щиро, без страху контролю. Дитячий щоденник мав цінність для обліку роботи учнів.

До методів масового обліку праці учнів дослідники відносили:

1. Щоденний облік праці з окремих дисциплін, який відбивав порядок вивчення кожної окремої дисципліни із записом місяця, числа, теми і завдання.

2. Щоденник ланки, де позначалося виконання конкретних завдань з навчальної та громадської роботи.

3. Облік за комплексом.

В.Сильченко окремо виділяв облік у молодшому концентрі. Він проводився за такою схемою: вчитель давав питання учням, пропонуючи відповіді будувати у формі оповідань. Учень синтезував весь матеріал і порівнював з планом-схемою; короткий звіт про опрацювання питань із мови, математики; виконання контрольних робіт; як синтез усієї облікової праці – проведення ранку із інсценізаціями, декламаціями, співами; перевірка вчителем усіх форм роботи за комплексом.

4. Триместровий облік: 1) у молодшому концентрі проводився так, як і за комплексом; 2) учитель систематизував попередні обліки, складав характеристики учнів і групи, писав звіт; 3) зібраний матеріал за триместр передавався груповій комісії, яка робила висновки; 4) керівник читав звіт на педраді, ланкова рада звітувала учкому; 5) триместр закінчувався звітом керівника і ланкової ради перед батьківськими зборами і ранком молодшого концентру.

Триместровий облік у старшому концентрі кожен предметник проводив самостійно. Давав на повторення матеріалу два-три дні. Матеріал поділявся на підтеми, що висвітлювали триместрову тему. Облік мав такі етапи: 1). доповіді ланками з доповненнями відповідей один одного; 2). контрольні роботи; 3). систематизація реальних наслідків за триместр; 4). оцінка кожного учня товаришами та вчителем; 5). передача відомостей

вчителем передавав керівникові групи, останній скликав групову комісію, читав з учнями характеристики, оцінюючи кожного; 6). конференція групи з усіма викладачами де читався звіт про виконання робочого плану; 7). педрада засвоювала висновки групових комісій; 8). загальні збори школи – звіт завідувача, форпосту, учкому, гуртків і майстерень; 9). збори батьків у групах та загальношкільні.

5. Облік за рік. Форма така ж, як за триместр

Підсумовуючи проаналізоване, можна зробити висновок, що українська школа в двадцять роки послідовно йшла шляхом принципового підходу створення цілісної системи методів контролю і обліку знань, враховуючи реальні обставини розвитку національної освіти. Складовими її стали: щоденний контроль та облік за предметами; облік і оцінювання теоретичних знань та рівня сформованості практичних навичок і вмінь.

Отже, працівники української школи, незважаючи на окремі недоліки, так організовували контроль і облік знань учнів, щоб він сприяв своєчасному виявленню прогалин у їхніх знаннях; повторенню і систематизації матеріалу; встановленню рівня готовності до засвоєння нового матеріалу, використання отриманих знань для здобуття майбутньої професії.

Література

1. Барна М. Оцінювання навченості учня: термінологія та методологія // Рідна школа. – 1999. – №12. – С.34-39.
2. Басова Н.В. Контроль в учебном процессе // Басова Н.В. Педагогическая и практическая психология. – Ростов-на-Дону, 1999. – С.247-288.
3. Бойко А Випереджаючи час // Управління освітою. – 2000. – №25. – С.10
4. Ващенко Г.Г. і Ігнат'єв Є.І. Наслідки тестів „загального розвитку”, переведених у чотирьох групах полтавських шкіл // Шлях освіти. – 1927. – №2-3. – С.69-77.
5. Гоголь І. Ігнатова Г. Засоби обліку та набуття орфографічних навичок // Радянська школа. – 1930. – №1. – С.74 – 81.
6. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 372с.
7. Гук І. Облік праці. // Радянська освіта. – 1926. – №7-8. – С.78-83.
8. Заріцький М. Облік шкільної праці. // Шлях освіти. – 1925. – №9. – С.83-92.
9. Ковальський В.В. Учет классной работы и оценка знаний. // Шлях освіти. – 1925. – №11. – С.86-110.
10. Кудаківцев І. Проблема виправлення писемних праць. // Радянська освіта. – 1928. – №5. – С.36-40.
11. Сильченко В. Облік праці в трудшколі // Радянська освіта. – 1929. – С.20 – 26.

12. Таран В. Шкільна виставка // Радянська освіта. – 1925. – №11. – С.21-29.

13. Тищенко О. За робочий щоденник. // Радянська освіта. – 1929. – №9. – С.28-31.

14. Шостак П. Про виробничий принцип обліку // Радянська освіта. – 1929. – № 9. – С. 21-26.

А.С. Чумак

ОСОБИСТІСНО-ОРІЕНТОВНИЙ ПІДХІД ДО УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ПРИ ПРОВЕДЕННІ ЗАНЯТТЯ З РУЧНОЇ ХУДОЖНЬОЇ ПРАЦІ

В статті досліджується потенціал уроків трудового навчання в реалізації особистісно-орієнтованого підходу до виховання сучасних школярів. Автор підкреслює цілеспрямованість використання з цією метою комп'ютерних технологій.

In article the potential of lessons of labour training in realization of personally oriented approach to education of modern schoolboys is investigated. The author emphasizes expediency of use with this purpose of computer technologies.

Метою ручної художньої праці є гармонійний розвиток особистості, виховання любові до праці, прекрасного та й загалом до всієї спадщини Української національної культури. Діти повинні бачити в простих речах матеріали, які після обробки матимуть своє побутове значення. Таким чином, ручна художня праця цілеспрямовано впливає на розвиток індивідуальних творчих здібностей особистості. Посидання навчання з продуктивною працею, яка повинна мати кінцевий результат, створює умови розвитку естетичного та художнього смаку, абстрактного розумового та технічного мислення.

У наш час створені умови для розвитку і відродження народних ремесел. Сучасні програми з трудового навчання розкривають горизонти для творчої роботи над художніми виробами. В пояснювальних записках до програм з трудового навчання наголошується 40%^ю можливості використання варіативних програм. Варіативна частина програм загальноосвітніх шкіл представлена різноманітними видами художніх ремесел. Загально відомо, що заняття художніми ремеслами створює умови творчого ставлення до праці, а в першу чергу до розробки об'єкту праці. За умови використання сучасних педагогічних технологій зростає якість знань та умінь за рахунок активізації пізнавальної діяльності учнів та зацікавленості під час виготовлення виробів. Це пов'язано з можливістю самостійної роботи над розробкою технології проведення робіт, вибором матеріалу, інструментів та інших чинників, які викликають потребу в роботі. Крім того, соціально-педагогічний підхід пропонує установа

на особистісно-орієнтоване керування процесом творчого розвитку здібностей школяра. У своїх дослідженнях К.Ю. Цируль звертає увагу на те, що: "Навчання праці допомагає загальному розвитку тим, що вимагає руху тіла, діяльності м'язів і тим самим сприятливо діє на здоров'я учнів" (4,56). У праці найповніше розкриваються якості особистості, її інтереси, здібності. Створюються сприятливі умови для творчого підходу до справи. Робота з різноманітними матеріалами, надає можливість школярам з початкової школи мати уявлення про геометричні фігури, тіла, які вони використовували під час виготовлення власних виробів. У процесі роботи над виробами потрібні були фізичні зусилля для виготовлення того чи іншого виробу. Тому матеріали, які використовуються під час виготовлення виробів, не вимагають великих фізичних зусиль, а інструмент досить простий і, в залежності від діяльності, має доволі обмежене використання. З фізичним розвитком учнів, з урахуванням їхніх індивідуальних можливостей ускладнюються завдання, вправи, прийоми роботи і об'єкти праці. Це повинно бути пов'язано, в першу чергу, з особистісно-орієнтованим підходом до кожного школяра.

Провідні педагоги К.Ю. Цируль, Н.В. Касаткін, Н.П. Столп'янський тощо, зробили вагомий внесок у створення вітчизняної системи трудового навчання. На сьогоднішнє трудове навчання вимагає від школярів знань з різноманітних дисциплін, які викладаються в школі. Під час проведення занять як з технічної, так і з ручної художньої праці необхідні знання з математики, фізики, біології, хімії та інших фундаментальних дисциплін. Особливої уваги заслуговує робота з комп'ютерною технікою. Використання комп'ютера для розробки моделей створює можливість швидко і якісно виконати поставлене вчителем праці завдання. При використанні комп'ютерних навчально-контролюючих програм можна за короткий термін надати знання та провести оперативний контроль їх якості.

Використання сучасних педагогічних технологій у проведенні занять в майстернях сприяє особистісно-орієнтованому підходу до формування і контролю знань кожного учня. Працюючи з ЕОМ, школяр має можливість отримати знання, які виходять за межі програми і необхідні для виконання поставленого завдання. В учня зникає необхідність працювати з літературою в бібліотеці.

Працюючи над виробом, учень має можливість за допомогою графопроектора розробити форму, орнамент, виявити послідовність виготовлення об'єкту праці, економлячи за рахунок роботи в майстерні навчальний час. Крім того переносячи на папір розроблений виріб, він не повинен користуватися машиною, а креслити самостійно з використанням олівця, лінійки, гумки та інших креслярських інструментів. Такий підхід до проведення занять з використанням комп'ютера сприяє розвитку

координації рухів, окомору.

Проте, необхідно зауважити, що завдання, які поставлені школярам, повинні бути сформульовані відповідно до конкретної умови; не мати повної інформації, яку школяр повинен відшукати сам; завдання мають бути особистісно-зорієнтовані на кожного учня; робота має носити самостійний характер; школярам необхідно надавати певну ступінь вільного пошуку інформації під час виконанні завдання.

Такі умови сприяють формуванню навичок дотримання технологічної дисципліни, точного виконання вимог завдання, а також активізують пізнавальну діяльність школярів. Підґрунтям завдань, а вони можуть носити як теоретичний, так і практичний характер, можуть бути: розробки орнаментів, форми виробів, пристосувань для роботи, запитання про будову інструментів, розробки технологічних карт та іншої документації, яку буде використано в процесі роботи над певним виробом, під час виконання технологічних операцій.

Досить цікавими є розроблені за допомогою ЕОМ роботи, де використовують тирсу, дрів, кісточки плодів та інші матеріали, які у своєму поєднанні створюють мозаїчні панно. Виготовлені в процесі ручної художньої праці вироби можуть задовольнити смак будь-якої людини і прикрасити інтер'єр холу школи, класу, аудиторії. Мозаїчні панно, виготовлення яких займає чимало часу, потребують матеріалів самого різного походження. Тому протягом року учні добирають необхідний матеріал, який використовують для даного виробу.

Для створення художніх виробів з відходів потрібен не досить складний інструмент: ножиці побутові, для різання металу, клей та основа для виготовлення панно. Сюжети можуть бути різної тематики. Сам задум повинен бути творчою ідеєю самого виконавця. У своїх дослідженнях Л.Д. Ронделлі звертав увагу на те, що „...Справжня дитяча творчість не обходиться без допомоги дорослого” /1,123/. Діти повинні використовувати свої знання, вміння та навички, розвивати фантазію, створювати художньо-осмислені композиції, розвивати задатки творчості, зауважуючи на розвиток особистості в процесі ручної художньої праці взагалі. Л.Д.Ронделлі наголошує, що „у дітей пам'ять в пальцях” (1,123). Тому значення ручної художньої праці досить вагоме в процесі розвитку особистості, а програми з художньої ручної праці, повинні мати продуктивний, творчий характер і основний акцент повинен бути на розвитку самостійності, розкритті здібностей особистості.

Розглядаючи зміст особистісно-орієнтованого підходу до проведення занять з ручної художньої праці, яка складається з основних провідних компонентів: інформаційно-теоретичного, гностичного, проєктувального, конструктивного, організаційного, комунікативного, - створюються умови для визначення таких критеріїв проведення занять:

а) сформувати потребу в учнів в оволодінні знаннями, практичними навичками та вміннями для удосконалення власної майстерності; б) знати теоретичну та практичну суть занять з ручної художньої праці; в) розвивати бажання досконало володіти азами вибраних ремесел; г) розвивати та вдосконалювати художні та естетичні здібності, що забезпечують можливість емоційного переживання та оцінки творів декоративно-ужиткового мистецтва; д) удосконалювати свій художній та естетичний світогляд; е) вміти самостійно виготовляти вироби декоративно-ужиткового характеру; є) вміти оцінювати власний виріб та визначити його вжиткове призначення та вартість.

Спостерігаючи за проведенням занять з ручної художньої праці при особистісно-орієнтованому підході виявлено зацікавленість до відвідування занять. Покращилась дисципліна школярів, якість знань учнів. Заняття з використанням комп'ютерної техніки стали більш інформативними.

Література:

1. Ронделли Л.Д. Народное декоративно - прикладное искусство. - М.: Просвещение, 1984. - 143 с.

2. Савченко А.Я. Формирование познавательной самостоятельности младших школьников. Автореферат дис. ... доктора педагогических наук. - К., 1992. - 182с.

3. Цируль К.Ю. Ручной труд в общеобразовательной школе. - С-Петербург.: Издание Картографического Заведення А. Ильина, 1894. - 258с.

І. А.Кравцова, Л.Р.Шпачук

ВАЛЬДОРФСЬКА ШКОЛА У СВІТЛІ ОПТИМІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ

У статті порушується питання про один із ефективних напрямів навчання рідної мови у сучасній початковій школі. Автори подають різноаспектну характеристику особливостей навчання і виховання у Вальдорфській школі, наголошують на її перспективності та доцільності у сучасній дидактиці.

The article deals with one of the most effective directions of teaching of the native language at a contemporary school. The authors give us different perspectives of peculiarities of learning and upbringing at Vuldorphsky school.

They pay attention to its prospects and make an accent on its expediency at Modern Didactics.

У вітчизняній педагогічній науці та практиці, особливо в останні роки, все чіткіше звучить заклик до зміни методик викладання з метою розвитку творчої основи в дитині. Освітяни розуміють, що лише

збільшення обсягу навчального матеріалу або кількості годин у навчальних планах при загальному великому завантаженні учнів може розвивати тільки репродуктивні здібності дітей. Розвиток креативності, здорових і красивих душевних якостей можливий лише за умови, якщо у вихованні й навчанні зробити дійсно конкретні кроки в напрямі зміни підходів до педагогічного процесу.

Вальдорфська педагогіка сьогодні – це міжнародний культурно-освітній рух.

Вальдорфська педагогіка є однією з різновидів втілення ідей “вільного виховання” і “гуманістичної педагогіки”. Вона може бути схарактеризована як система самопізнання і саморозвитку індивідуальності за умови партнерства з учителем, у двосності чуттєвого і надчуттєвого досвіду духу, душі і тіла.

В основі вальдорфської педагогіки лежить найцікавіше антропософське вчення про індивідуальність людини, основні компоненти якої – тіло, душа і дух. Р. Штайнер писав про чотири могутніх галузі цивілізації – пізнання, мистецтво, релігію і моральність, які можуть гармонійно поєднуватися.

Завдання вальдорфської школи в тому, щоб впродовж тривалого часу розвивати здібності, а не збирати знання; її кредо – це відмова від влади над дітьми.

Головне завдання вчителя вальдорфської школи – допомогти дитині в її духовному самовизначенні, створити максимальні умови для розвитку та закріплення її індивідуальності.

Однією з головних передумов успішної реалізації гуманістичних ідей вальдорфської педагогіки в сучасній вітчизняній школі є організація науково обґрунтованого, системного впровадження вальдорфських підходів і технологій, завдяки чому Штайнер-педагогіка, виступаючи як основа для педагогічної творчості, може бути адаптована до існуючої системи освіти і національної духовної культури.

Специфікою вальдорфського освітнього процесу є те, що в кожному його елементі діяльність учителя з організації навчально-пізнавальної діяльності учнів нерозривно й органічно пов'язана з організацією інших видів розвивальної діяльності, їх розумного сполучення та чергування. Єдність навчально-пізнавальної та інших видів розвивальної діяльності дітей, тобто єдність мотиваційної, навчальної, виховної, розвивальної функцій освіти, забезпечується в Штайнер-педагогіці, по-перше, особливостями змісту навчання, які відбиваються в навчальних планах і програмах, по-друге, специфікою форм і методів, яка полягає в тому, що вони одночасно орієнтовані на організацію, стимулювання та мотивацію розвивальної діяльності учнів.

Характерною і принциповою рисою вальдорфської (Штайнер-)

педагогіки є те, що в основі всього педагогічного процесу лежить цілісний образ людини, що дає можливість зв'язати дитину зі світом і світ з учнем. Це запобігає відособленню людини від світу, дає змогу вдихнути життя в процес навчання та створити умови, завдяки яким дитина може відчувати саму себе як мікрокосмос, а оточуючий світ як макроантропос.

У зв'язку з цим перед навчанням рідної мови, яка займає в Штайнер-школі одне з провідних місць в освітній програмі, вальдорфська педагогіка ставить дві основні мети. По-перше, в процесі навчання учень повинен оволодіти літературною рідною мовою. Набути граматичних, орфографічних, пунктуаційних умінь і навичок, навчитися вільно викладати свої думки, передавати свої почуття як в усній, так і письмовій формі, одержати уявлення про орфографічні та структурні відмінні риси рідної мови, її розвиток, виникнення діалектів тощо. По-друге, рідна мова, як і всі інші дисципліни, повинна бути дієвим засобом виховання дитини, дидактикою та методикою відповідати на внутрішні потреби учнів, які знаходяться на певному ступені розвитку. Виходячи з цього, під час навчання рідної мови вчитель повинен звертатися до цілісної сутності дитини в її мисленні, відчуванні, волі, розвивати пізнавальні здібності, культуру почуттів, моральні й соціальні якості, зміцнювати волюву активність. На звертанні до цілісної природи людини й будується процес навчання рідної мови у вальдорфських школах.

На початковому етапі навчання, окрім розвитку мовлення, навчання письма, читання, вироблення мовного почуття, Штайнер-педагогіка розвиває здібності слухання й співпереживання, що досягається через живе, образне оповідання вчителя. Вправи з декламації та мовлення сприяють розвитку пам'яті, правильному відчуттю мови – чіткої, повнозвучної, з відповідною інтонацією. При цьому слідкують за тим, щоб не мовлення регулювалося диханням, а щоб дихання – мовленням, оскільки від правильності мовлення побічно залежить правильне формування органів грудної клітини. Спонукаючи учня перехідного віку по-різному висловлювати емоційне забарвлення почуттів – надії, здивування, захоплення тощо, розвивають у школярів почуття стилю. Складення ділових паперів, листів, написання творів, викладів поглиблюють цю роботу, допомагають учням належним чином вrostати в культуру суспільства. Вивчення в старших класах поезики, метрики, даючи школярам уявлення про художньо-образну організацію мови, допомагає їм навчитися вміло будувати речення.

У цілому курс рідної мови на початковому та середньому ступенях навчання побудований так, що дитина до дев'ятого року життя безпосередньо, душею переживає мову; між дев'ятим і десятиєм роками через заняття граматикою в неї розвивається відчуття правильності мовлення, правильне граматичне відчуття, потім, у 11-12 років, почуття краси мови, її естетичне сприйняття і в період статевого дозрівання – відчуття тієї сили,

якою людина може опанувати завдяки мові. При вивченні граматики, йдучи спочатку від структури речення потім слова, складів, і як підсумок, до букв і звуків, привчають дітей до цілісного бачення світу. Художньо оформлюючи заняття граматику, сприяють обережному пробудженню свідомості дитини, формуванню її мовлення, піклуються про здоровий розвиток конституції учня, оскільки суто інтелектуальний розгляд граматичних правил може викликати серйозні функціональні розлади, виявлення яких може настати значно пізніше – через 15-20 років.

Ознайомлюючи школярів старшого ступеня з орфографічними та структурними відмінними рисами рідної мови, з її розвитком, виникненням діалектів, народною поезією, полегшують вивчення іноземних мов, сприяють процесу змінювання мов і виникнення нових, формуванню власної думки про поетичну мову, художнього почуття, викликають інтерес до читання. Вивчення розвитку світової літератури веде до узнавання й розуміння процесу зміни мотивів у літературі, її структурних і стилістичних рис як традицій свого часу. Загальні уявлення про тенденції історії світової літератури, про її видатні твори, власна участь у театральних постановках спектаклів зі світової класики формують активність учнів, закладають глибокі здібності до художнього висловлення.

Найважливішу роль у навчанні рідної мови у вальдорфській педагогіці відіграє поезія, в якій сутність мови розкривається просто, ясно, вишукано і разом з тим глибоко й повно, торкаючись прихованих пластів людської душі. Незалежно від змісту, який осягається інтелектом, поезія звернена до внутрішнього світу людини, що лежить за порогом свідомості.

Взагалі, рідна мова і література в навчальній програмі вальдорфської школи тісно пов'язані. Вчителі не користуються для тренування або закріплення знань окремими підібраними реченнями або словами “на правило”, а беруть закінчені уривки з літературних творів, щоб у дітей не виникло почуття, що грамика й орфографія – це щось таке, що існує окремо від розмовної мови та книжок, які вони читають. Отже, мова художньої літератури є головним засобом, за допомогою якого в учнів розвивається тонке відчуття мови. А саме формування відчуття мови і є найважливішою основою, на якій можна розвинути всі інші уміння й навички в царині рідного мовлення.

Ставлячи перед собою завдання розвитку цілісної психіки людини, її інтелектуальних і емоційно-вольових якостей та здібностей, вальдорфська школа спирається у вирішенні цієї проблеми на адекватні форми і методи викладання.

Так, грамика у вальдорфській школі не постає перед дітьми як суха наука, в якій дитина ставиться перед фактом існування тих чи інших граматичних правил, а виростає з живого, творчого підходу до мовлення, як результат “художнього розуміння”, кожний граматичний закон

подається як прояв мудрості мови. Базуючись на головному дидактичному принципі: “від виконання до осягнення, від дій до розуміння”, поступово, з використанням ігор, театралізованих сенок учитель підводить учнів до самостійного виведення цих законів. Це дає змогу дітям самим приходити до нових, часто дивовижних висновків, пробуджуючи тим самим бажання роботи “відкриття” в чарівному світі мови, викликаючи задоволення від власних зусиль.

З огляду на це при формуванні граматичних знань учителі прагнуть того, щоб терміни (поняття, визначення) з’являлися тоді, коли граматичне явище стане добре відоме дітям, тобто вони певною мірою його переживуть. Для цього кожне явище розглядається по можливості з усіх боків з опорою на той зв’язок, який існує між синтаксичними, морфологічними поняттями та цілісною природою людини.

Щоденне оповідання є найважливішим елементом морального виховання школярів. Образи казок, легенд, міфів, сказань тощо, справляючи сильне враження на дитину, не присилують її, як повчання або авторитарно подані цінності, зовні привнесені моральні закони. Вони впливають на розвиток душі учнів, їхнє сумління, емоції, почуття, власну моральну волю. Важливо, щоб педагог не читав, а саме оповідав, тоді його розповідь торкається особисто кожного учня. Саме від учителя, досконалості його мовлення залежить усвідомлення дітьми того, що мова – це не просто логіко-граматична структура із звуків, літер, слів, речень тощо, а істота, як людина, повна життя, багатозначна, різноманітна.

Література:

1. Іонова О. Навчання рідної мови у вальдорфській школі // *Рідна школа*. – 1999. – № 6. – С. 60–62.
2. Штокмаер К. (Штаймер Р.) *Матеріали к учебным программам вальдорфских школ: Пер. с нем.* – М.: Парсифаль, 1995. – 416 с.
3. Огарева Е. *Методические материалы по русскому языку и литературе* // Альманах «Педагогика свободы». – 1995. – № 3. – С. 42–77.

Т.Ф. Калініченко

ВАЛЬДОРФСЬКА ПЕДАГОГІКА ЯК ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНА ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ

В статті розкриваються особливості впровадження вальдорфської педагогіки в систему роботи сучасної традиційної школи України. Автор розглядає дану педагогічну технологію як один із варіантів особистісно орієнтованого підходу до організації

воститання подрастаючого покоління.

This article reveals peculiarities of introduction of Waldorf pedagogy into the system of work of modern Ukrainian traditional school. The author considers this pedagogic technology as a variant of personally oriented approach to organization of upbringing of youth.

У сучасній системі освіти України успішно працюють школи вальдорфської ініціативи, комплекси, центри вільного виховання, групи дитячих садків, недільні групи різної форми власності (найчастіше – приватної). Вивчення досвіду роботи таких навчальних закладів, кожен з яких має свої специфічні риси, показало, що в них створені організаційно-педагогічні умови для розвитку здібностей учнів і формування їхньої готовності до вільного вибору своєї життєвої позиції.

Концепцію вальдорфської педагогіки було розроблено Р.Штайнером з позицій необхідності «натхнення педагогіки» як умови розвитку всіх сфер соціального життя суспільства. Його послідовниками вона була визначена як найпрогресивніший духовно-науковий напрям ХХ століття. Подальшому розвитку основних її положень присвятили свої роботи Ф.Калгрен, К.Ліндберг, Е.Штокмайер та інші. Особливості адаптації вальдорфської педагогіки до сучасних умов освіти в Україні і Росії розкрито у працях О.Іонової, А.Піського.

У вальдорфській педагогії обґрунтовано, що реалізація права на вільний розвиток дозволяє більш повно розкривати можливості підростаючої людини, що впливає на моральне вдосконалення суспільства. Р.Штайнер писав: «Виховання не допускає того, щоб над істотою, що вступає у світ, відбувалося яке-небудь насильство, але ця істота залучається до співпереживання проблем сучасного їй суспільства» [5,68]. Основне положення його системи вільного виховання полягає в тому, що «вихідну точку» всіх вчинків треба шукати в самій людині, оскільки напрямок самореалізації людини обумовлюється її індивідуальними задатками. Тому повна свобода прояву особистості можлива лише за умови визнання її самобутності і самоцінності.

В основі вальдорфської педагогіки лежить розуміння людини, як багаточленної сукупності (що складається з фізичного тіла, ефірного тіла, астрального тіла, ментального тіла, духу-«Я») та визнання ритмічності людської природи (семирічний ритм розвитку людини, ритми року, тижня, дня). Робота шкіл вальдорфської ініціативи організовується відповідно до цих концептуальних ідей.

Так, ритмічність реалізується в різноманітних формах і методах виховної роботи з учнями, у змісті навчальних предметів. За аналогією з природними ритмами розроблений розклад уроків і прогулянок, ритм-структура уроку, ритм проведення виховних заходів. При складанні планів роботи шкіл вальдорфської ініціативи враховуються осінній, зимовий, весняний і літній настрої людської душі і те, який рід діяльності їй у даний

момент найбільш співзвучний (у книзі Р.Штайнера «Антропософський календарь души» докладно розписаний кожен тиждень року). Виходячи з цього, й організується робота школи: літо – пробудження активності, осінь – активна діяльність, зима – осмислення отриманих знань, весна – непродуктивний час для навчання. Саме тому у весняний період особлива увага приділяється процесу душевно-духовного споглядання, відчуження школярами світу та усвідомлення власного «Я» у ньому.

Щотижнєве планування навчально-виховної роботи з учнями погоджується з ритмом тижня. Р.Штайнер указував, що в понеділок людина схильна тільки сприймати інформацію, тому учням пропонуються уроки нових знань і складання плану діяльності на наступний тиждень. У вівторок доцільно відтворювати отримані знання. Діяльна активність дитини зростає в середу, тому в цей день організуються різні ігри, акції; четвер – день високої інтелектуальної активності, учням пропонуються предметні і комплексні олімпіади, громадські огляди знань. У п'ятницю підводяться підсумки життєдіяльності колективу класу, проводяться години спілкування, розважальні ігри, оздоровчі екскурсії. Субота і неділя – дні відпочинку і відновлення сил, дні спілкування з родиною.

Ритм навчального дня побудований таким чином, щоб забезпечити повноцінний розвиток усіх здібностей учнів, включаючи їх у різні види діяльності. У структурі дня передбачені інтелектуальні заняття, уроки художньо-практичної діяльності, години вільного спілкування і фізичної активності. У першій половині дня проводиться «основний урок» (1,5 години) і уроки практичної діяльності: музика, живопис, евристичні. Друга половина дня використовується для організації фізичної праці: рукоділля, робота в майстернях, на пришкольній ділянці, уроків фізичної культури.

Аналіз системи роботи вальдорфських шкіл дозволив нам виявити, що представники Штайнер-педагогіки реалізують у своїх школах відомий у науці принцип природовідповідності в навчанні і вихованні. Ми вважаємо, що цьому принципу (зокрема, тронічності процесу засвоєння знань) підпорядковується і «основний» урок. Поняття «тронічності» включає такі етапи: етап відчуження знання, етап діяльного освоєння й етап інтелектуального «присвоєння» його. Перша частина уроку (відчуження) – ритмічні рухи з проговоренням різних текстів; друга частина (освоєння) – розвиток мовлення учнів, проведення навчальних досліджень, спостереження; третя частина (присвоєння) – передбачає фіксування отриманого знання в рукописних підручниках. Вважаємо за необхідне відзначити високу активність учнів на уроках у школах (класах) вільного розвитку. Пояснюємо це тим, що природний шлях до наук не тільки потужний, але і цікавий для всіх учнів. Навчально-виховний процес, заснований на описаних вище ритмах забезпечує цілісний розвиток школярів.

Сприймавши ідею тронічності навчального процесу, педагоги

вальдорфських шкіл (класів) «включають» у пізнавальну діяльність усі почуття дітей, забезпечуючи через активне відчуження гармонійний рівномірний розвиток емоційно-почуттєвої, інтелектуальної та вольової сфери особистості школярів. Розумовий розвиток відбувається через самостійне осмислення навколишніх образів, через колір, звук, рух, творчу діяльність школярів. Навіть математика вивчається в активному русі: удари, стрибки, рухливі ігри, практичні дії по переливанню, поділу, викладанню різних предметів і речовин. Наприклад, всі одиниці виміру усвідомлюються дослідницьким шляхом, а не теоретично. Емоційно-почуттєві та вольові якості особистості вдосконалюються у моральній, художньо-практичній, трудовій діяльності. Так, глибоко проживають школярі світ, коли ліплять із глини, грають на музичних інструментах, в'яжуть гачком, займаються пластикою, ремеслами. Тому у таких школах немає учнів, що не вміють малювати, співати, танцювати, декламувати, творити щось своє. Учителю, виходячи з розуміння людської природи дитини, допомагає вихованцям прожити етапи становлення сучасного їй світу в такому порядку, як розвивалася культура, соціальні відносини, цивілізація в цілому, відкриваючи власні можливості.

Принциповим для вільного виховання учнів, на наш погляд, є положення про єдність авторитету та творчу співпрацю педагогів, учнів і їхніх батьків. Життєдіяльність вальдорфських шкіл організовується на основі співробітництва, що здійснюється в різних формах шкільного самоврядування. Виникаючі під час навчально-виховного процесу проблеми обговорюються на щотижневих учительських конференціях. На них реалізується колегіальне керівництво школою, у якому рівноправно беруть участь усі працівники школи. Конференція поділяється на педагогічну й адміністративно-організаційну частини. На педагогічній частині конференції обговорюються питання дидактики, заслуховуються звіти про поточну виховну роботу. За оцінкою Е.Краніха, ця частина «є органом самоконтролю, де педагогічний досвід усіх зводиться воедино» [2,10]. Для поточного керівництва школою терміном на один рік обирається комітет. Крім того, вирішення окремих питань щодо організації життя школи доручається окремим групам педагогів та батьків. Таким чином, усі працівники і батьки учнів вальдорфської школи беруть безпосередню участь у управлінні її діяльністю.

У сучасній системі освіти України визнана педагогічна ефективність роботи вальдорфських шкіл. В Одесі були відкриті дві приватні вальдорфські школи «Астр» і «Ступени» (наприкінці 80-х років). Пройшовши навчання на Міжнародному семінарі вальдорфської педагогіки і переконавши батьків у прогресивності вільного виховання дітей, педагогічні колективи цих шкіл викупили будинки дитячого садка і колишнього інтернату з метою створення нових освітніх установ. Сьогодні в цих школах навчається до 200

учнів і працює близько 30 учителів. Існують школи на батьківські кошти і спонсорську допомогу закордонних колеґ-кураторів (школи Фінляндії і Швейцарії). В умовах державної освітньої системи функціонує Дніпропетровський Центр вільного виховання і вальдорфські класи в СШ 108 м. Кривого Рогу. Особливість їх роботи в тому, що зміст навчальних програм істотно відрізняється від державних. На базі СШ 122 м.Кривого Рогу також у 1993 році були створені класи вільного розвитку особистості «Інсайт», в організації роботи яких ми брали безпосередню участь.

Українські вальдорфські школи не повторюють повною мірою систему роботи європейських шкіл, однак, ідеї вільного виховання школярів реалізуються як у приватних вальдорфських школах, так і в класах вальдорфської ініціативи, що функціонують на базі традиційних загальноосвітніх шкіл.

Література:

1. Калґрен Ф. *Воспитание к свободе*. - М.: Московский центр вальдорфской педагогики, 1993. - 272 с.
2. Краних Э. *Свободные вальдорфские школы*. - М.: Парсифаль, 1993. - 40 с.
3. Ионова Е. *Вальдорфская педагогика: теоретические и методологические аспекты*. - Х.: Бизнес-Информ, 1997. - 300 с.
4. Пинский А. *Предисловие к русскому изданию книги Ф.Калгрена «Воспитание к свободе»*. - М.: Московский центр вальдорфской педагогики, 1993. - 272 с.
5. Штайнер Р. *Духовное обновление педагогики*. - М.: Парсифаль, 1995. - 256 с.
6. Штокмайер Э. *Материалы к учебным программам вальдорфских школ*. - М.: Парсифаль, 1995. - 416 с.

В.А. Яковлева

ОСОБИСТІСНО – ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ СПІЛКУВАННЯ ПІДЛІТКІВ У ШКОЛАХ-ІНТЕРНАТАХ

Личностно-ориентированный подход к организации общения подростков в школах-интернатах. Речь идет об особенностях организации общения подростков в школах-интернатах, от которых в значительной степени зависит гармоническое решение противоречий между стремлением подростка к свободе и его социальной природой – потребностью в признании и потребностью общения, а также о факторах, влияющих на отношения в классном коллективе.

The individually – oriented point of view organization juvenil relations in the school. The article deals with peculiarities of juvenile relations in children's. Harmonious decision of contradictions between a person's aspiration to the freedom and his social nature such as the necessity in recognition and the need of

intercourse as well as the factors influencing on relations in school's collective greatly depends on these peculiarities.

Позаурочна виховна робота з учнями, що мають труднощі у спілкуванні, потребує розробки спеціальних методик, використання яких в роботі дало б можливість поліпшити громадську взаємодію дітей з однолітками і дорослими. Розв'язання цієї проблеми безпосередньо пов'язано з необхідністю реалізації в педагогічній практиці шкіл-інтернатів основних положень гуманістичної педагогіки.

Нами було виявлено, що абсолютна більшість педагогів традиційних загальноосвітніх шкіл та шкіл-інтернатів практично не володіють діагностичними методиками для виявлення і надання допомоги учням із труднощами у спілкуванні, зокрема у позаурочний час. Такий висновок було зроблено за результатами бесід з викладачами і вихователями шкіл-інтернатів (було охоплено дослідженням 142 вчителі і вихователі з 7-ми шкіл-інтернатів (№1, №4, №8 – загальноосвітні школи-інтернати, №2 – допоміжна школа-інтернат, №9 школа-інтернат для дітей-сиріт м. Кривого Рогу, №2 – загальноосвітня школа-інтернат м. Дніпродзержинська, №1 – школа-інтернат м. Орджонікідзе).

Проблема організації спілкування підлітків із дорослими та однолітками на засадах гуманістичної педагогіки не є новою в історії педагогіки. Оскільки до цієї проблеми звертались ще стародавні греки, які основну мету виховання бачили у всебічному розвитку особистості.

Епоха Відродження і новий час в історії людства відомі значною кількістю просвітителів, які привертали увагу громадськості до гуманістичного виховання підрастаючого покоління. Основним завданням гуманістичного виховання вважалося формування вільної особистості. Учень мав бути поставленим у "центр педагогічної уваги" в системі вільного виховання.

В історії педагогіки найбільш відомими представниками теорії і практики "вільного виховання" в епоху Відродження були П.П.Верджеріо та Вітторіно да Фельтре.

Так, у роботах П.Верджеріо (XIVст.) були систематизовані положення гуманістичної педагогіки, серед яких основними є:

- взаємозв'язок та соціальна спрямованість процесів навчання і виховання на формування вільного громадянина;
- перевага світського характеру цих процесів над релігійними вимогами у практичному благочесті;
- гуманітаризація процесу навчання (виокремлення таких дисциплін, як моральна філософія, історія, риторика);
- урахування у вихованні природних нахилів дітей та їхніх індивідуальних особливостей [2, 140].

Численні ідеї П.Верджеріо були підтримані багатьма європейськими гуманістами, серед яких відомий італійський педагог Вітторіно да Фельтре. Мета виховання, за його визначенням, полягала у формуванні гармонійно

розвинутої людини. Вітторіно да Фельтре відкрив “Будинок радості” при дворі герцога Гонзага в Мантуї, де навчалися не тільки діти герцога та його придворних, а й обдаровані хлопчики з бідних сімей. У власну практику виховання дітей, педагог впроваджував ідеї вільного виховання на засадах гуманістичних положень. А саме:

- поєднання класичної освіти з фізичним вихованням дітей;
- надання переваги моральному вихованню на засадах християнської етики;
- формування та розвиток мотивів пізнавальної діяльності учнів, облік їхніх індивідуальних здібностей [3,149].

У XVIII столітті до просвітителів, які зверталися до даної проблеми, необхідно віднести Г.С.Сковороду.

Ю.Лошиц досліджуючи його творчість, зауважує, що поняття “вільна людина”, “воля” відомий український філософ подає не в контексті сучасних уявлень про “волю”, “вольову людину”. “Воля” у Сковороди - це “природно притаманна людській душі свобода самовиявлення і самовизначення у світі” [5,176].

Наприкінці XIX - початку XX століття теорія і практика гуманістичного виховання пов’язується з ім’ям з Р.Штайнера. Ідеї гуманізації складають основу вальдорфської (штайнеровської) педагогіки і, як зауважує Р.Штайнер, основна мета виховання - це “виховання духовно вільної особистості, здатної в індивідуальній творчості долати консерватизм суспільства” [7,41]. Крім того, мета виховання сприймається вальдорфцями як “мистецтво збудити природні задатки дитини”.

Гуманістичне навчання і виховання пов’язується в штайнерівській педагогіці з “пріоритетом душевного і духовного виховання (на перших етапах навчання) і з посиленою увагою до інтелектуального розвитку учнів на наступних етапах навчання” [7,44]. Ця педагогіка визнана сьогодні в Європі, як найбільш гуманістична, в основі якої проголошувалося “вільне виховання”.

Одним із теоретиків педагогічної системи “вільного виховання” XIX - XX ст. був К.М.Вентцель. Він надавав перевагу моральному удосконаленню особистості. Головною метою виховання визначав розвиток творчої, незалежної людини. Він переконливо доводив, що для дітей необхідно створити такі умови життя і діяльності, за яких вони зможуть активно реалізувати себе і свої здібності. Педагог був категорично проти будь-якого покарання учнів та їх морального приниження [1,101].

Численні ідеї вільного виховання К.Вентцеля: “повага до особистості та повне її розкріпачення, зв’язок образотворчої діяльності з життям, природою та ін.” - були підтримані багатьма сучасними дослідниками.

Досліджуючи проблему ненасилля над дитиною у релігійних, філософсько-етичних та педагогічних концепціях, В.П.Моралов та В.А.Сігаров відзначали, що відмова від різних форм примусу

культивувалась і культивується представниками гуманістичного напрямку в педагогіці, прибічниками так званого “вільного виховання”, зокрема італійською вченою М.Монтессорі. Вони звертаються до педагогічних ідей “вільного виховання” дослідниці і відмічають, що в її концепції виховання приваблює обережне ставлення до дитини, орієнтація на її самостійність, самодіяльність, спроба не лише не принижувати її гідність, але і виконувати її бажання, чого дуже не вистачає традиційній педагогіці [6,84-85].

Педагогічну діяльність М.Монтессорі також досліджувала І.М.Дичковська в аспекті індивідуального виховання дітей дошкільного віку. Аналізуючи роботи вченої-педагога, дослідниця робить висновок, що в школі М.Монтессорі вчитель мало викладає, багато спостерігає і спрямовує свою увагу на динаміку психічного розвитку дітей. Але для того, щоб дотримуватися цих принципів, продовжує І.М.Дичковська, “сучасний педагог повинен пройти таку наукову школу, яка могла б сформуванати в нього вміння спостерігати та логічно мислити” [4,7-8].

Проте, сучасні науковці не тільки звертаються до проблем “вільного виховання” дитини, що набули певного розвитку в історії педагогіки, але й наголошують на необхідності вивчення цієї проблеми в наш час. Ми звернули увагу на те, що і сьогодні вчені Ш.О.Амонашвілі, І.Д.Бех, Є.В.Бондаревська, А.А.Бударний, Г.А.Власова, Ю.А.Гапов, Л.П.Герасименко, Ю.З.Гільбух, М.М.Дарманський, І.Г.Єрмаков, Л.І.Зініна, В.І.Іллічук, Л.В.Канішевська, Б.С.Кобзар, Н.М.Огренич, В.П.Покаєв, Т.І.Сущенко та інші стверджують важливість особистісно-зорієнтованого підходу до навчання і виховання школярів і розробки “Педагогіки ненасилля”. Прибічники основних положень названої педагогіки виступають проти різних форм підкорення учнів авторитарним вказівкам, проти приниження гідності учнів. Одним із найголовніших положень “Педагогіки ненасилля” є розуміння педагогами того, що немає “абстрактного учня”, є - “особистість”. Учитель повинен шукати гуманістичні підходи до кожного школяра, розуміти його особисті проблеми, знаходити потрібні слова, що допомагають учням вірити у ширю підтримку дорослого. Без сумніву можна стверджувати, що для організації успішного спілкування підлітків шкіл-інтернатів (зокрема учнів з природно уповільненим темпом інтелектуального розвитку) необхідно сприяти формуванню таких стосунків, які б сприяли творчому співробітництву. Такий характер стосунків, завдяки яким реально здійснюється співпраця, докорінно змінює зміст урочної та позаурочної роботи. Саме у гуманістичній співпраці закладені невичерпні можливості розвитку і саморозвитку кожного школяра в умовах найсприятливішого клімату взаємовідносин, пов'язаних з інтелектуальним та емоційно-вольовим впливом.

Література

1. *Вентцель К. Н. Свободное воспитание: Избранные труды.*-

М.: Ассоциация "Профессиональное образование", 1993.-171с.

2. Верджерю П.П. //Российская педагогическая энциклопедия: В2Т.-М.: Большая российская энциклопедия, 1993.-Т.1.-С.140.

3. Витторино да Фельтре //Российская педагогическая энциклопедия: В2Т.-М.: Большая российская энциклопедия, 1993.-Т.1.-С.149.

4. Дичковская И.Н. Индивидуальное воспитание детей дошкольного возраста в педагогическом наследии М.Монтессори: Автореф. дисс.... канд. пед. наук: 13.00.01. - Одесса, 1996. - 24с.

5. Лошиц Ю., Скворода.-М.: Молодая гвардия, 1972.-224с

6. Ситаров В.А, Маралов В.П. Проблема ненасилия в религиозных, философско-этических, педагогических концепциях // Педагогика толерантности. - 1988. - № 3-4. - С.69-97.

7. Штайнер Р. Вопрос воспитания как социальный вопрос.- Калуга: Духовное познание, 1992.-108с.

О.Б.Каневская

КОММУНИКАТИВНО-ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННЫЙ ПОДХОД К УРОКУ РУССКОГО ЯЗЫКА: К ВОПРОСУ О ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО КАК ИНОСТРАННОГО

Современный этап развития лингводидактики характеризуется интенсивной разработкой проблем, связанных с внедрением в учебный процесс коммуникативно-индивидуализированной концепции обучения.

В статье рассматриваются вопросы, связанные с определением понятий коммуникативность и коммуникативная компетентность; со стратегией преподавания русского языка как иностранного; со структурой урока русского языка при коммуникативно-индивидуализированном подходе к обучению.

Communicative individual approach to the lesson of Russian: The problem of teaching russian as a foreign language. Modern development of linguodidactics is characterized by the intensive introduction of the concept of communicative and student-oriented teaching. The articles deals with the problems of the development of students' communicative competence, with the strategy of teaching Russian as a foreign language, with the structure of the lesson of Russian taking into account the communicative and student-oriented approach.

Русский язык и литература, как учебные предметы, всегда были средствами духовного, умственного, эстетического обогащения учеников, что соответствует основным принципам закона Украины «Об образовании»: гуманизации, демократизации образования, приоритетности общечеловеческих ценностей. Программа «Русский язык. 5-9 классы» [6] ориентирует учителей-русистов на новые подходы к преподаванию русского языка в Украине, а именно: главной целью обучения становится

формирование у школьников умений и навыков владения языком во всех видах речевой деятельности (слушание, чтение, говорение, письмо) на базе освоения основ науки о языке. В связи с этим меняется и методика преподавания русского языка, так как традиционные приемы и способы обучения языку не могут обеспечить в достаточной степени решение задач, которые стоят перед учителем: развивать у учеников умения слушать, читать, говорить, писать; обогащать словарный запас новыми словами, грамматическими формами, синтаксическими конструкциями; формировать навыки правописания, т.е. таких задач, которые всегда решались учителями иностранных языков. Таким образом, необходимы поиски наиболее эффективных путей обучения русскому языку как иностранному в условиях украинско-русского доминантного билингвизма. В этом может помочь методика преподавания иностранных языков и прежде всего русского как иностранного. Работы ведущих ученых и методистов: В.Г.Костомарова, О.Д.Митрофановой, В.В.Морковкина, Е.М.Верещагина, Е.И.Мотиной, С.Ф.Шагилова, И.А.Зимней, Г.А.Китайгородской, Е.И.Пассова, З.Н.Иевлевой и др. - должны быть положены в основу создания новых методических концепций обучения русскому языку в школах Украины, предполагающих использование гибких моделей с учетом различных условий обучения, по обеспечению этих моделей программами и учебно-методическими материалами.

Цель данной статьи – познакомить учителей-русистов с сущностью коммуниктивно-индивидуализированного подхода к уроку русского языка, определить его ключевые этапы, соответствующие требованиям, предъявляемым к нему методикой преподавания русского как иностранного. Умение учителей-практиков осознанно владеть данными ориентирами позволит им более целенаправленно и эффективно использовать все методы и приемы, разработанные методикой русского как иностранного, в процессе обучения языку. Такое обучение должно быть максимально приближено к условиям и целям реального использования языка каждой возрастной, социальной и дифференцированной по образовательному признаку категорией учащихся, что и постулирует коммуниктивная методика. Как правильно отмечает проф. О.А.Лагтева, «такая задача предполагает тщательное изучение коммуниктивных потребностей тех, кто учится языку. На этой основе выделяется языковой материал, входящий в разнообразные речевые формы и формулы, обеспечивающие удовлетворение этих потребностей. Таким путем создаются свободно варьируемые типы обучения» [5, 66].

Современный этап развития лингводидактики характеризуется интенсивной разработкой проблем, связанных с внедрением в учебный процесс коммуниктивно-индивидуализированной (или иначе коммуниктивно-деятельностной) концепции обучения. В ее основу

положена такая организация процесса овладения изучаемым языком, при которой все базовые учебные единицы русского языка и действия, производимые с этими единицами, отбираются в строгом соответствии с коммуникативными потребностями и познавательными интересами учащихся, а также с учетом их реальных психических возможностей и индивидуальных особенностей.

В центре внимания методики встает личность ученика, его потребности, сферы деятельности, индивидуальные психологические особенности; отсюда вытекает и цель обучения – овладение коммуникативной компетенцией, т.е. умением говорить что нужно, кому, как, где и когда нужно [1, 47].

Понятие коммуникативной компетенции основывается на языковой вариативности и связи между языком и речевыми ролями, которые проявляются в реальных ситуациях общения. Существуют различные точки зрения при определении коммуникативной компетенции. Согласно американскому ученому Хаймзу, “коммуникативная компетенция – это то, что нужно знать говорящему для осуществления успешной коммуникации в культурозначимых обстоятельствах” [2, 72]. Новейшие интерпретации коммуникативных методов в области преподавания иностранных языков восходят к этому определению, с акцентом на специфических для данной культуры социолингвистических аспектах. В.Костомаров и О.Митрофанова уточняют, что коммуникативность заключается в уподоблении процесса обучения процессу речевого общения. “Коммуникативно-индивидуализированные ориентации предполагают реальность привлекаемых в процессе обучения сфер общения и ситуаций, соотносимость “исполняемых” учащимися социальных ролей с их деятельностью в условиях естественной коммуникации, с настоящим и/или будущим речевым поведением” [4, 58].

Средством для достижения коммуникативной компетенции служат разные системы учебных действий, которые восходят к универсальной модели любой сложной социальной деятельности: “цели – средства – результаты”.

Методисты единообразно определяют стратегию преподавания русского как иностранного: а) цель обучения – практическое владение изучаемым языком, проявляющееся в умении решать средствами этого языка актуальные для учащихся задачи общения; б) основное содержание учебного процесса – практика в решении задач взаимопонимания и взаимодействия; в) основной способ достижения цели – предъявление учащимся мотивированных коммуникативных заданий, обеспечение их языковым и речевым материалом, показ тактики решения, контроль и коррекция результатов, постановка новых задач, приближающихся по уровню сложности / трудности к реальному общению.

Коммуникативно-индивидуализированное обучение позволяет реализовать диалоговую методику управления учебным процессом. Такая методика повышает творческую активность учащихся за счет создания многоканальной системы коммуникативных связей от преподавателя к учащимся и наоборот. Она предполагает адаптацию к возможностям учеников, уровню их общего развития, возрастным особенностям, предусматривает традиционный “вывод” слабых учащихся на более высокий уровень владения языком, предоставление сильным ученикам возможности продвигаться более быстрыми темпами, учет исходного уровня владения языком, дополнительные виды и объемы тренировки для тех учащихся, речевые навыки которых недостаточно автоматизированы, и т.д.

Как же должны строиться уроки русского языка при коммуникативно-индивидуализированном подходе к обучению?

Во-первых, каждый урок должен содержать каталог речевых действий и схему их реализации; грамматический материал, представленный в нескольких вариантах; учебные тексты, соответствующие контексту деятельности учащихся и учитывающие их языковую подготовку; систему языковых и речевых упражнений; тексты для самостоятельной работы; лингвистический, страноведческий, методические комментарии.

Во-вторых, должен действовать тематический принцип построения уроков, который служит ориентиром при отборе языкового и речевого материала.

Тематический принцип находит научное обоснование в современных лингвистических исследованиях, в частности в так называемой фреймовой гипотезе. Основное положение данной гипотезы состоит в том, что в структуре человеческих знаний важное место занимают стереотипные структуры, каждая из которых обеспечивает возможность найти нужные сведения о фрагменте внешнего мира через зафиксированное в сознании обозначение – “нмя” фрейма.

Тематический принцип учитывается и при составлении учебников русского языка для иностранных учащихся. Например, тематическое построение имеет учебник Г.И.Володиной, М.Н.Найфельд и др. [7]:

Тема 1. Обозначение местонахождения лица, предмета или места действия.

Тема 2. Обозначение движения и его направления.

Тема 3. Обозначение движения в одном направлении и в разных направлениях. Обозначение места движения и т.д.

Грамматический материал, данный в теме, поддерживается разнообразными лексико-грамматическими упражнениями и текстами разных стилей для чтения (ознакомительного, изучающего, просмотрового, поискового). Так, по теме “Обозначение времени действия” предлагаются

упражнения типа “Расскажите, как вы провели один из воскресных дней. В рассказе используйте обозначения часового времени, употребляющиеся в разговорной речи. (Все цифры пишите словами)”. Или “Скажите, который час, употребляя разговорные конструкции времени со словами утро, день, вечер, ночь и обозначение времени: 12:00, 20:00, 9:15, 0:30”.

В-третьих, единицей обучения, овладения учебным материалом служит речевое действие (в психологии речевая интенция – коммуникационные намерения – цель высказывания). Стандартное речевое действие = коммуникативная интенция + стереотип общения. Речевые действия создают речевые ситуации – основу речевой коммуникации. Для урока должны быть отобраны стандартные речевые действия, которые могли бы максимально удовлетворить коммуникативные потребности учащихся, ввести соответствующую подсистему языка, продемонстрировать реальные сферы деятельности носителей языка, показать ценные и значимые фрагменты их культуры, жизни страны.

В-четвертых, особое место на уроке должен занимать грамматический материал, вводимый с помощью двух принципов: функционально-смыслового и иллюстративно-сопоставительного.

Функционально-смысловой принцип предлагает классификацию грамматического материала на семантической основе и реализуется в 3-х аспектах: в мотивационной установке (зачем нужен вводимый грамматический материал), в инструктивной части (какие грамматические операции необходимы для построения адекватных речевых действий), в тренировочной части (виды, объем и последовательность выполнения упражнений на отработку исходного грамматического материала).

Иллюстративно-сопоставительный принцип презентации грамматики базируется на широком использовании в практике обучения сопоставительных и инструктивных комментариев, учитывающих специфику родного языка учеников.

В-пятых, принципы отбора, организации и подачи текстовых материалов определяются конкретными задачами каждого этапа обучения на основе учета методических, педагогических, психологических и лингвистических требований. Прежде всего текст используется как тематическая и языковая база для развития навыков самостоятельного текстообразования с учетом коммуникативных потребностей учащихся. Тексты должны сопровождаться определенным количеством лексико-грамматических упражнений, в которых грамматический минимум урока органически увязан с лексическим.

Главными критериями отбора учебных текстов в системе коммуникативно-индивидуализированного обучения являются такие признаки, как трудно – легко (отражающие уровень языковой подготовки учащихся); интересно – неинтересно, актуально – неактуально (они

отражают коммуникативно-познавательные потребности учеников).

В сфере текстовой деятельности учащихся понятие “трудность” обычно интерпретируется следующим образом: трудным / легким является не сам текст и даже не текст для данного обучаемого, а процессы чтения, слушания и понимания конкретного текста конкретным обучаемым.

В-шестых, в центре системы упражнений при коммуникативно-индивидуализированном обучении находится учащийся, его личные интересы, его особенности усвоения языка. В связи с этим необходим учет таких факторов, как: положительная установка, мотивы, эмоции, удовлетворение от удачной речевой деятельности; опора на разные виды памяти; комплексный подход к содержанию и процессу обучения языку с гносеологических, психологических и дидактических позиций; строгое соответствие конкретных целей содержанию обучения.

При составлении системы упражнений нужно учитывать следующие требования: общность языкового материала для всех уровней коммуникативных упражнений, сочетание различных подходов к обучению (индукция и дедукция, анализ и синтез, имитация и эвристика); широкое использование игровых заданий и элементов проблемного обучения; постоянный учет в упражнениях специфических трудностей, вызывающих речевую интерференцию; опора на возможности учащихся (умение вести диалог, монолог; активно участвовать в различных речевых ситуациях).

Индивидуализация и дифференциация обучения достигаются при выполнении разнообразных видов комплексных заданий с обязательными и факультативными вариантами. В этих заданиях получают отражение как нарастающие трудности (по вертикали), так и особенности речевого использования грамматических средств (по горизонтали).

В-седьмых, на уроке необходимо использовать разнообразные виды наглядности: схемы и таблицы (для семантизации лексических единиц), тематические рисунки (для развития устной речи), сюжетные рисунки (для развития устной и письменной речи), фотографии, репродукции и т.п.

Необходимо отметить, что содержанием учебного общения являются факты культуры России (страны изучаемого языка), родного языка и актуальная межнациональная проблематика, так что учащийся может в равной мере выступать в роли получателя и отправителя сообщений.

Учебный курс должен быть мотивирован: каждое учебное действие либо включено в коммуникативный акт, либо представлено как целесообразная – творческая или проблемная – задача.

Итак, каждый урок русского языка имеет структуру универсальной модели деятельности, т.е. содержит этапы: 1) целеобразование – формулировка, мотивировка, экспликация цели обучения; 2) презентация – предъявление и восприятие; 3) семантизация и первичное усвоение учебного материала, иллюстрирующего способ и ход решения коммуникативных

задач урока; 4) предкоммуникативная тренировка – выполнение языковых и речевых упражнений; 5) коммуникативная практика – выполнение учебно-коммуникативных заданий, т.е. задач общения, адаптированных к условиям обучения и уровню предкоммуникативной подготовки, и естественно-коммуникативных заданий, в которых снимаются учебные ограничения при свертывании разного рода опор и ориентиров; 6) трансфер – перенос коммуникативных умений на новые задачи общения, тактика решения которых сводится к ранее усвоенным коммуникативным умениям.

Не стоит забывать, что в интересах коммуникативно-индивидуализированного обучения нужны, кроме реальной лингвистической платформы (которую возможно не столько сопоставлять, сколько просто учить как независимую ни от чего данность), материал и технологии, а именно, данные о языковой стилизации, идиоматичности, национальном видении изучаемого языка. Для адекватного освоения языка требуется внедрение в обучение коммуникативных механизмов, внеязыковых факторов, национально-культурной специфики ситуаций, самих норм коммуникативного поведения, лингвострановедческих данных.

Все вышесказанное подтверждает мысль Л.В.Щербы о том, что успешность обучения неродному языку зависит от целей преподавания, возрастного и культурного уровня учащихся, от роли в их жизни изучаемого языка [8, 379]. Это заставляет преподавателей особо заботиться о формировании у ученика потребности говорить, читать, писать или слушать (на уроке и вне его) как первопричины речевой деятельности. При этом в центре внимания оказывается сам субъект деятельности (говорения, чтения, письма, слушания) – учащийся с его потребностями и интересами, отношением к высказываемой мысли.

Поскольку язык выступает в актах деятельности, которая лично индивидуальна, постольку, очевидно, эффективно то обучение, которое максимально сближено с актом деятельности, с реальным общением, которое максимально индивидуализировано.

Хочется подчеркнуть, что данная статья – лишь попытка обобщить те теоретико-методические сведения, которые необходимы для решения насущных задач обучения русскому как иностранному в школах Украины. Это и создание новых учебных программ, учебных пособий, в которых должны быть детально отражены цели обучения, конкретизирован речевой материал, уровни сформированности речевых умений, составляющих основы коммуникативной компетенции учащихся; и разработка конкретных методических рекомендаций, способствующих интенсификации процесса обучения, развитию мотивации в овладении русским языком, и организация самостоятельной учебной деятельности школьников, и многое другое.

Литература:

1. Вожмина Л.Л. Единицы обучения при коммуникативном подходе. //Русский язык за рубежом. — 1988. — №6. — С. 47-53.
2. Гарза Т., Лекич М.Д. Лучше раз увидеть..? (Видео в обучении иностранным языкам). //Русский язык за рубежом. — 1990. — № 3. — С. 71-76.
3. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. — М.: Русский язык, 1978.
4. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Пути развития методики. //Русский язык за рубежом. — 1986. — № 3. — С. 54-60.
5. Лаптева О.А. Идеи коммуникативной лингвистики в коммуникативной методике. //Русский язык за рубежом. — 1990. — №2. — С. 66-71.
6. Программа «Русский язык». 5-9 классы. /Под ред. И.Гудзик. — Киев: Школьный мир, 2001.
7. Русский язык. Учебник для иностранных учащихся средних специальных заведений. Книга для преподавателя /Володина Г.И., Найфельд М.Н., Лариохина Н.М., Бахтина Л.Н. — М.: Русский язык, 1985.
8. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. — Л.: Наука, 1974.

В.А.Ветохина, О.И.Гамали

К КОНЦЕПЦИИ КУРСА «СТРАНОВЕДЕНИЕ. РОССИЯ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА (РУССКИЙ)», ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗАХ УКРАИНЫ

Обосновывается необходимость введения в программу подготовки филологов-русистов в Украине дисциплины «Страноведение. Россия», предшествующей изучению специальных дисциплин и содержащей элементы географии, культурологии, истории, политологии и т.д. Курс должен учитывать основные факторы, обусловившие самобытность русской истории и менталитета, оказавшие влияние на развитие языка и отраженные в литературе.

Обґрунтовується необхідність введення до навчальних планів підготовки філологів-русистів в Україні дисципліни «Країнознавство. Росія», яка передувала би вивченню фахових дисциплін, містила елементи географії, історії, культурології, політології тощо та враховувала би основні чинники, що зумовили самобутність історії Росії, російського національного характеру, мали безпосередній вплив на розвиток та сучасний стан мови і знайшли віддзеркалення в літературі.

The necessity of introducing the course "Country Study. Russia" to the

curriculum of the students of Russian department is proved in the article. The given course should forego studies of major subjects and contain the elements of geography, history, cultural study, political study, etc. It should also take into account the main factors conditioned the national character of Russian history and Russian people, influenced the development of the Russian language and reflected in literature.

Современное образование нацелено на получение системы знаний, в том числе на понимание, в каком месте нашей истории мы находимся, каково наше место в современном мире и какие ценности цивилизации следует выбирать. 12 лет независимости Украины принесли существенные изменения в структуру и содержание образования: введены новые учебные курсы, направленные на изучение истории, культуры, экономики, языка вновь созданной страны, увеличилась доля гуманитарных дисциплин, больше внимания уделяется психолого-педагогическому компоненту, создаются условия для успешного овладения иностранными языками, наконец, обязательным становится ознакомление студентов с новейшими компьютерными технологиями. В целом, трансформации призваны приблизить качество получаемого в Украине образования к мировым стандартам. Следует, однако, заметить, что некоторые фрагменты учебных планов остались вне реформ, а это, на наш взгляд, снижает общий уровень подготовки специалистов.

Так, например, программа подготовки филологов-русистов не предусматривает специального обращения к вопросам истории и географии России, рассмотрения современного политического устройства и административно-территориального деления государства Российской Федерации, изучения истории русской культуры и искусства. Причины подобного положения вещей очевидны: учебный план по-прежнему ориентирован на студента, получившего достаточную базовую подготовку по перечисленным вопросам в средней школе; в нем не учтены особенности современного среднего образования, в частности, то, что в Украине, даже в школах с русским языком обучения, отсутствуют такие предметы, как «русская литература», «история России», а курс народоведения нацелен на формирование у школьников украинского менталитета.

Практика показывает, что в вузы пришло поколение, плохо ориентирующееся не только в событиях далекого прошлого, но и в современных российских реалиях. В последние два года увеличился процент студентов – выпускников школ с украинским языком обучения, которые слабо владеют русской лингвистической терминологией, не вполне воспринимают русский научный и даже художественный текст, поскольку стихийно усвоенного бытового русского не всегда хватает для понимания семантико-стилистических тонкостей. Приходится с сожалением признать, что для части украинской молодежи русский действительно стал иностранным языком и часть эта будет неуклонно увеличиваться.

Для факультетов иностранных языков традиционно предусматривается изучение курса «Страноведение», рассматриваемого в преподавании иностранных языков как комплексная учебная дисциплина, включающая в себя разнообразные сведения о стране изучаемого языка. Однако в отличие от фундаментальных наук, на которых оно базируется, страноведение включает в себя сведения фрагментарного характера, высвечивающие главные культурные, политические, экономические и т.д. особенности жизни иного народа.

В Заключительном акте Совещания по безопасности и сотрудничеству в Европе (Хельсинки, 1975) имеется специальный раздел «Иностранные языки и цивилизации», где констатируется решимость европейских государств, США и Канады «поощрять изучение иностранных языков и цивилизаций в качестве важного средства для расширения общения между народами, для их лучшего ознакомления с культурой страны, а также для укрепления международного сотрудничества...» [2]. Тесная связь преподавания иностранных языков со страноведением подчеркнута в этом документе с предельной ясностью: «...поощрять сочетание, где это уместно, обучение иностранным языкам с изучением соответствующих цивилизаций» [2].

Преподавание иностранного языка невозможно без привлечения страноведческого материала. Быстро меняющийся современный мир требует постоянной корректировки страноведческих курсов. Так, в 2001 году в России в издательстве «Гнозис» вышел учебник страноведения, отражающий новейшие реалии уже постсоветского периода.

На фундаменте разностороннего, издавна накопленного опыта преподавания иностранных языков родилась особая область филологии – лингвострановедение. Теоретические основы лингвострановедения особенно успешно разрабатываются в связи с проблемами преподавания русского языка как иностранного (В.Г.Костомаров, Е.В.Верещагин, Ю.Е.Прохоров, А.А.Брагина и др.).

Однако все перечисленные штудии ориентированы на усредненного иностранца и не учитывают современной украинской ситуации, а следовательно, предлагаемые в них подходы нуждаются в корректировке.

Украина – государство многонациональное. В каждой многонациональной стране вопросы языкового строительства всегда интересовали ученых, государственных деятелей и просто граждан, причем не только данной державы. В Украине практически все аспекты жизнедеятельности народа рассматриваются ныне по-новому. Так, некогда положительно оценивавшаяся теория и практика украинско-русского двуязычия часто высмеивается, осуждается, порождает острые конфликты его сторонников и противников. Статусу русского языка, его роли в новейшей истории Украины, месту в системе современного образования

посвящено немало работ лингвистов, литературоведов, культурологов, учителей-практиков (Н.Г.Озерова, В.А.Корсаков, Н.А.Пашковская, Н.Г.Михайловская, Н.П.Шумарова, Н.Е.Лисюченко и др.). Основная мысль украинских русистов перекликается с мнением академика Д.С.Лихачева. «Меня не пугает так называемый “развал Союза”. Мы знаем, что это такое было, и жалеть о нем нечего. Беспокоит только, что затягиваемые в водоворот событий обломки рухнувшей империи могут увлечь за собой и наши духовные связи, которые менее заметны, но зато гораздо более значимы в историческом плане. Я верю, однако, что русский язык останется еще надолго связующим элементом в культурной жизни нашей страны, которой я все-таки называю все пространство от Карпат до Владивостока... Посредническая роль русского языка в общении наших народов между собой и с другими народами (общении книжном, литературном и научном) останется велика – хотели бы этого или не хотели националисты разных толков»[3].

Реальность же такова, что промежуточный (язык национального меньшинства или иностранный?) статус русского языка, существенное сокращение “русской” составляющей в программах всех гуманитарных курсов создали ситуацию, когда будущим учителям, преподавателям русского языка и литературы стало явно не хватать фоновых знаний для успешного усвоения базовых филологических дисциплин. Трудно рассуждать об особенностях северновеликорусского наречия, если русский Север размещается для тебя “там, где чукчи живут”, или анализировать стилистику и поэтику древнерусской литературы, когда в сознании Ледовое и Мамаево побоища слиты воедино (процитированы ответы студентов на экзаменах).

Думается, именно поэтому назрела насущная необходимость в курсе «Страноведение. Россия», программа которого, к сожалению, не разработана. Она должна создаваться при тесном сотрудничестве представителей разных наук: филологов, географов, историков, политологов и др. Только такой подход позволит не просто заполнить лакуны в знаниях, но и сконцентрировать внимание на фактах и событиях, предопределивших современное территориальное и социальное членение языка, обусловивших сложные, часто противоречивые черты русского национального характера, нашедших наиболее яркое отражение на страницах русской литературы с ее глубинным психологизмом и гуманизмом.

Планируя курс страноведения, необходимо учесть основные факторы, повлиявшие на судьбу русского народа: 1) природно-климатический, 2) геополитический, 3) конфессиональный (религиозный), 4) социальной организации; обратить внимание на такие феномены русской истории, как обширность территории, противоборство русских князей в условиях монголо-татарского ига, многовековое крепостное

право, особенности русского капитализма, роль русского пролетариата, специфику рыночных отношений и суда присяжных, земледелия и крестьянской свободы, судьбы российских информаторов и изменников родины [5, 41-43].

Общность исторических судеб русского и украинского народов отразилась во многовековом развитии их культур, сопровождавшемся плодотворным взаимодействием и взаимолиянием. Обоюдными усилиями двух славянских народов создавались не только национальные, но и общечеловеческие ценности. Всестороннее их освещение в курсе страноведения будет способствовать формированию высокой культуры межнационального общения, воспитанию нетерпимости к проявлениям национализма и шовинизма, национальной ограниченности и национального эгоизма.

Предлагаемый курс призван помочь студенту в формировании конкретных представлений о природе и географическом положении России, условиях жизни, идеалах деятельности и национальном характере русского народа, о важнейших событиях, определивших ход российской истории, и о социально-исторических структурах, лежащих в ее основе. Изучение динамики взаимоотношений власти и общества, основных тенденций развития русской культуры позволит увидеть те факторы, которые в течение длительного времени определяли цивилизационную доминанту в российской истории.

Еще в 30-е годы XIX столетия А.С.Пушкин высказал парадоксальную мысль о том, что «Россия никогда не имела ничего общего с остальной Европою... история ее требует другой мысли, другой формулы, чем мысли и формулы, выведенные Гизотом из истории христианского Запада». Пусть это было преувеличением, но в словах великого поэта содержался глубокий смысл. Ведь в истории существует не только общее, но и особенное. Описание истории разных стран при помощи одной и той же «формулы» неполно и ущербно. необходимо найти собственную «формулу» для характеристики истории России, как и для характеристики истории своей страны.

Россия была первой страной в мире, заявившей о своеобразии собственно истории и о своем праве называться цивилизацией наряду с Западом. Эту идею в 60-70-е гг.XIX в. развил и научно обосновал Н.Я.Данилевский [1]. Она нашла свое отражение в фундаментальных трудах классиков европейской теории цивилизаций, таких как О.Шпенглер [7] и А.Тойнби [6]. В XX в. познанию специфики российской цивилизации способствовали труды ученых-эмигрантов: Н.С.Трубецкого, П.Савицкого, Г.Вернадского, Л.Карсавина, - которые сосредоточили свое внимание на географическом положении страны между Европой и Азией, а также на взаимодействии славянских и тюркских элементов в этническом

облике и культуре населения. Результатом этих исследований было представление о России – Евразии, северной периферийной зоне великих цивилизаций, со своеобразным политическим, социальным и культурным укладом, определившим ее неповторимый исторический облик и особую историческую судьбу.

Цивилизации находятся в культурном диалоге со своими историческими предшественниками и цивилизациями-современниками. Так, для Западной Европы и России важен был диалог с античной цивилизацией, многие культурные черты которой были ими заимствованы. Россия в XVIII в. заимствовала из Западной Европы рационализм, утилитаризм и либеральные идеи, ставшие важными факторами дальнейшего развития цивилизации. В результате таких заимствований одна из цивилизаций превращается для другой в объект сосредоточенного наблюдения, помогающий понять свои преимущества и недостатки, и одновременно в объект постоянной, подчас пристрастно несправедливой критики, цель которой – сформировать представление о собственной индивидуальности. Представляется, что именно в таком ключе следует воспринимать и полемику вокруг русского языка и культуры в Украине, сохраняя максимальную толерантность и объективность. Главная же цель изучения истории, культуры и географии российской цивилизации, составной частью которой была и украинская история и культура, – рассмотрение предпосылок ее оригинального, ни у кого не заимствованного пути в будущее.

Итак, предлагаемый курс «Страноведение. Россия» в условиях Украины должен вмещать три составляющих: собственно страноведческую, культуроведческую и лингвострановедческую[4]. Подобное триединство, с нашей точки зрения, не только целесообразно, но и необходимо, ибо обеспечивает достижение учебно-образовательных (получение необходимых знаний), воспитательных (приобщение к общечеловеческим культурным и духовным ценностям, формирование уважения к другим нациям и культурам) целей, развивает эстетические представления.

Поскольку уровень практического владения студентами русским языком позволяет использовать его в качестве основного языка обучения уже с первого курса, полагаем, что страноведческий комплекс следует предложить их вниманию не на старших курсах, как это принято на романо-германских отделениях, а в самом начале обучения, параллельно с курсом «История Украины», обеспечив тем самым основу для успешного овладения специальностью.

Разработка всесторонне обоснованной концепции, программ, подготовка пособий и учебников по данной дисциплине должна стать предметом дальнейших исследований.

Литература:

1. Данилевский Н.Я. Россия и Европа. Взгляд на культурные и политические отношения Славянского мира к Германо-Романскому. – М., 1991.
2. Заключительный акт Совещания по безопасности и сотрудничеству в Европе (Хельсинки. 1975). – М., 1975.
3. Лихачев Д. Обломки Союза могут смести и наши духовные связи// Литературная газета. –1991. -№ 43. –30 октября. – С.13.
4. Прохоров Ю.Е. Лингвострановедение – страноведение – культуроведение (Спорные размышления по спорным вопросам)/ / Русский язык за рубежом. – 1990.-№ 3. –С. 76 – 83.
5. Степанищев А.Т. Методика преподавания и изучения истории. В 2-х ч. – М.,2002. – Ч. 1. – С. 41 – 43.
6. Тойнби А.Дж. Постижение истории. Сборник. – М., 1991.
7. Шпенглер О. Закат Европы. Т.1: Образность и действительность. – Новосибирск, 1993.

Н.Г. Недодатко, Л.В. Григоренко, Н.І. Зеленкова

ОБРАЗНЕ МИСЛЕННЯ ТА ЙОГО МІСЦЕ В НАВЧАННІ

Розвиток образного мислення в навчанні є актуальною потребою сьогодення, оскільки майбутня трудова діяльність школярів в умовах комп'ютеризації сучасного виробництва вимагає дій не з реальними об'єктами, а їх заміновачами (просторовими макетами, пультом і т.ін.).

The development of imaginative way of thinking in educational process is an essential to-days demand, because the future labor activity of school – leaves in the up-to-date conditions of production computerization demands operations connected not with the real objects themselves, but with their simulators, such as three – dimension models, control-boards, etc.

Основне завдання школи – розвиток особистості на основі врахування індивідуальності кожного суб'єкта навчання, кожного учня.

Мета особистісно-орієнтованого навчання – поєднання виховання та освіти в єдиний процес допомоги, підтримки, соціально-педагогічного захисту, розвитку дитини. О.М.Леонтьєв стверджує, що навчальний процес має бути насиченим не знаннями, які повинен засвоїти учень, а розумінням того, що слід засвоїти [5].

Саме тому метою навчання є розвиток мислення учнів:

продуктивного, творчого, теоретичного і т.ін., але не образного. Яке місце займає образне мислення в навчанні?

Тривалий час в педагогічній психології образне мислення розглядалося лише в генетичному плані – як певна стадія розвитку мислення. Ще й досі існує уявлення, що розвиток мислення відбувається як своєрідна зміна його форм (від наочно-дієвого до наочно-образного, а від нього до абстрактного, понятійно-теоретичного). Це призвело до ототожнення образного мислення з чуттєвими формами відображення дійсності і протиставлення його теоретичному науковому мисленню, недооцінення самостійної ролі цієї форми мислення в розумовому розвитку учнів. Між тим образне мислення само розвивається “генетично більш ранні види наочного мислення не витісняються, а перетворюються, переходячи до вищих форм наочного мислення” (С.Л.Рубінштейн). Образне мислення є рівноцінною формою інтелектуальної діяльності, має складні форми проявлення і різноманітні функції в трудовій та навчальній діяльності людини.

Образне мислення – це складний процес перетворення чуттєвої інформації, яке забезпечується перцептивними діями, що дають можливість створювати образи, оперувати ними з урахуванням суб'єктивного досвіду. Сучасна психологія розрізняє два типи образного мислення: наочно-образне та поняттєво-образне. У старшокласників – теоретично-поняттєве та теоретично-образне. В умовах вирішення різноманітних завдань створення образів і оперування ними виступають як довільна діяльність, свідомо регульована і керована суб'єктом.

Навіщо потрібне образне мислення?

Воно доступне в повсякденному житті;

образ значно багатший за поняття;

образ насичений почуттями і пронизаний емоціями;

змушує людину думати, самостійно осмислювати світ.

Крім того, в умовах комп'ютеризації сучасного виробництва характерною рисою трудової діяльності є опосередкований характер управління автоматично діючими об'єктами і процесами. Дії оператора фактично здійснюються не з реальними об'єктами, а з їх замінювачами: пультом управління, просторовим макетом та ін. На основі різних сигналів в оператора створюються образи процесів, які реально протікають.

У науці все більшого значення набуває розумовий експеримент, логіко-математичний метод, а не емпіричні узагальнення конкретних поодиноких фактів.

Все це орієнтує школу на підвищення ролі образного мислення в навчанні. Створення образів та оперування ними є фундаментальною особливістю інтелекту людини.

Мислення в образах входить суттєвим компонентом в усі без

винятку види людської діяльності.

Засвоєння наукових понять здійснюється не просто на основі інтеріоризації його значення, а через опредмечування цього значення шляхом включення його в досвід суб'єкта.

Немає прямого шляху засвоєння понять. Їх засвоєння опосередковане розумовими образами. І образ, і поняття дають узагальнені знання дійсності, які виражаються словом. Різниця полягає в механізмі самого узагальнення.

В образі узагальнення будуються на фактичних зв'язках і відношеннях. У понятті – на основі виділення теоретичних зв'язків і залежностей.

У реальному процесі засвоєння знань одночасно присутня і “образна”, і “понятійна” логіка, як єдина логіка перебігу мислительного процесу. Найменша неузгодженість між ними призведе до викривлення (спотворення) наукових знань, їх використання.

Підвищення теоретичного рівня освіти в школі, викликане необхідністю приведення її у відповідність із сучасним рівнем наукових знань, принципово змінило традиційні уявлення про наукову картину світу. Це спонукало введення в шкільні курси нових понять (квантової механіки, ядерної фізики, молекулярної біології, генетики...) і розробку методів формування в школярів принципово нових уявлень про мікросвіт, їх зв'язок з уже установленими уявленнями про макросвіт, використання наочності, адекватної новому змісту. Психологічні аспекти цієї проблеми не були достатньою мірою розроблені і враховані в практиці навчання, що призвело до перевантажень учнів, труднощам в засвоєнні нових понять.

У будь-якому науковому знанні і образ, і поняття представлені в єдності. Без образу немає поняття. Широке використання в науці і виробництві різних знакових систем передбачає формування особливої сенсорної культури – створення розумових образів та оперування ними як складними інтегрованими системами. Процес формування образу у кожної людини свій. Він відрізняється людяністю та особистим досвідом взаємодії людини з оточуючим світом.

Через образ здійснюється перетворення людиною предметного світу, а без цього неможливе засвоєння і використання знань, оволодіння вміннями і навичками, формування потреб, переконань, інтересів.

Цілеспрямоване формування мислення в умовах спеціальної організації чуттєвого досвіду дитини, наприклад в діяльності щодо моделювання, змінює темпи і час, впродовж якого розвиваються уявлення її про оточуючий світ, та зміст цих уявлень. Мислення в образах набуває принципово іншого характеру: схематизму, знаковості, оперування образом, рефлексії способу створення образу.

У сучасній школі мислення формується під впливом слова,

відбувається вербалізація процесу навчання, що витісняє інші форми вираження змісту образів. Діти рано перестають малювати, тому ескізи, нариси, схеми рідко використовуються для інтерпретації думок, як і графічні способи навчання.

Здавалося б, чим більше наочності використовується в навчальному процесі, тим яскравіше і повніше формується образ об'єкта вивчення. Але психологами виявлена така цікава закономірність: там, де первинно створені образи менш наочні, яскраві і стійкі, оперування ними йде більш успішно. Де образ обтяжений різними деталями, маніпулювання ним викликає труднощі. Тож поєднання в мисленні предметних і схематизованих образів створює умови оперування ними при розв'язуванні задач.

Використання моделювання як методу навчання розкриває Б.І.Коротяєв [4].

Образне мислення формується при розв'язуванні навчальних задач, що вимагають:

- уявного перетворення наочного матеріалу, що сприймається;
- актуалізації образів по пам'яті, їх видоутворення, збереження, утримання в думці;
- видозміни цих образів, їх трансформації за формою, кольором, розмірами, просторовим розташуванням, заданими чи довільно обраними ознаками та властивостями.

Напрямки розвитку образного мислення, визначені в педагогічній психології:

- перехід від одиничних, предметно-конкретних образів до абстрактних, умовно-схематичних і назад;
- можливість фіксації в образі теоретичних зв'язків і залежностей (просторових, структурних, функціональних, тимчасових);
- розвиток динамізму образу, що виражається в його рухливості, багатоаспектності, зміні точок відліку;
- оволодіння різноманітними способами створення образу й оперування тим, що характеризується змінюваністю цих способів, їх довільним вибором у залежності від цілей і задач діяльності, конкретних умов її виконання.

Проблема розвитку образного мислення складна, оскільки зміст, специфіка образного мислення, умови його формування в онтогенезі та виявлення в різних видах діяльності в психології вивчені недостатньо.

Не розроблена в науках і технологія створення образу та оперування ним, оскільки цей процес прихований від спостерігача, його важко об'єктивувати (записати, зафіксувати, задати для засвоєння), він протікає в думці і об'єктивується в певному продукті діяльності, а за умови недостатці образних засобів виражається словом.

В педагогіці залишаються не розробленими методики виявлення

змісту образів, які формуються засобами різних навчальних предметів. Відсутня і цілісна концепція розвитку образного мислення школярів в процесі засвоєння знань. Все це створює певні труднощі в організації навчання, спрямованого на розвиток образного мислення

Література:

1. *Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся /Под ред. И.С.Якиманской; Научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии Академии пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 224 с.*
2. Демиденко В.К., Цырульник Р.П. *Формирование приемов умственной деятельности при помощи конспектов и наглядных схем. // Вопросы психологии. – 1974. – № 5. – С. 88-97.*
3. Ительсон Л.Б. *Лекции по общей психологии. Ч. II. – Владимир, 1972. – 595 с.*
4. Б.И.Коротяев. *Учение – процесс творческий: Кн. Для учителя: Из опыта работы. – М.: Просвещение, 1989. – 158 с.*
5. *Освітні технології: Навч.-метод. посібник /О.М.Пехота, А.З.Кітенко, О.М.Любарська та ін.; за заг. ред. О.М.Пехоти. – К.: А.С.К., 2002. – 255 с. – С. 34/.*
6. Якиманская И.С. *Образное мышление и его место в обучении // Советская педагогика, 1968. – № 12. – С. 62-71.*
7. Якиманская И.С. *Основные направления исследований образного мышления // Вопросы психологии. – № 5. – 1985. – С. 5-16.*

Т.Д.Сидоренко

ПЕДАГОГІЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

В статье педагогическая направленность выступает как предмет изучения многих исследователей. Автор аргументирует необходимость научно обоснованной и планомерно организованной работы по выявлению и воспитанию у студентов педагогической направленности, как основы формирования педагогической культуры.

In the article the pedagogical trend comes out as the subject of exploration by many investigators. The author argues the necessity of scientific basis and organized to the plan with the purpose of exposing and training the students' pedagogical trend as the foundation of forming future teachers' pedagogical traditions.

Формування педагогічної культури вчителя - складний та тривалий процес, який починається і продовжується за межами вищого педагогічного навчального закладу.

Суть пропедевтичної роботи в означеному напрямку полягає у формуванні педагогічної спрямованості майбутніх абітурієнтів.

Спрямованість - окладна і важлива психічна властивість особистості, яка посідає провідне місце в її загальній структурі. Психологічна теорія спрямованості особистості викладена в роботах С. Л. Рубінштейна, Л. І. Божович та ін. [2,6]. Її властиві рівень, широта, інтенсивність, стійкість, дієвість. Спрямованість визначає соціальну і моральну значущість особистості й виявляється через поведінку та дії людини. Вона є результатом наявності в особистості певної структури мотиваційної сфери, визначається її змістом та ієрархічною будовою.

Одним із виявів загальної спрямованості особистості є професійна, а отже, і педагогічна. Вона характеризує сферу тільки тих потреб та інтересів людини, які зв'язані з її поведінкою при виборі професії, з майбутньою професійною діяльністю, і свідчить про особливості ставлення до цієї професії та до людей, які нею займаються. Основні якості професійної спрямованості визначаються мотивами поведінки, які займають домінуюче положення в мотиваційній сфері особистості при виборі професії [1].

Спираючись на теоретичні дослідження таких складних понять як "спрямованість", "ставлення", "установка", "диспозиція", ми доходимо висновку, що структурними компонентами професійної спрямованості є ставлення до окремих складових педагогічної діяльності, які є системою мотивів як усвідомлених, так і не усвідомлених особистістю. Виходячи з цього, професійно-педагогічну спрямованість можна визначити як стійку властивість особистості, яка виражає її загальну спрямованість у специфічному виді діяльності - праці вчителя, представляє по своїй суті комплекс ціннісно-вибіркових і емоційно-вольових ставлень індивіда до професії, предмета, який викладається учням, усвідомлення себе як суб'єкта педагогічної діяльності.

Дослідженнями встановлено декілька видів спрямованості: суспільна, групова (колективна), ділова (ставлення до тієї чи іншої діяльності); егоїстична (спрямованість на себе, антисоціальна спрямованість). Основу педагогічної спрямованості становить суспільна, яка органічно зв'язана з майбутньою діяльністю випускника вищого педагогічного навчального закладу, у поєднанні з діловою.

На першому етапі навчання у вищому навчальному закладі формування суспільної спрямованості студента передбачає: а) розкриття перед ним мети, завдань і місця того чи іншого виду педагогічної діяльності у суспільному процесі, суспільної значущості ролі вчителя у духовному, економічному, національному відродженні України; б) формування наукового світогляду, визначення професійної придатності, орієнтування у навчальному процесі, пізнання самого себе через участь у різних видах

діяльності; в) виховання основних якостей особистості, які визначають дієвість впливів викладачів і студентів на формування професійно-педагогічної спрямованості: національної свідомості, самосвідомості, колективізму, принциповості й відповідальності: спрямованість особистості, пов'язана з цими якостями, забезпечує управління всією поведінкою студента; г) залучення студента до громадського життя вищого навчального закладу, зв'язки студентського колективу зі шкільним, що забезпечує основу для громадської активності особистості, яка надає професійній спрямованості соціального забарвлення.

Дослідження А. П. Черних показує, що результативність формування суспільної спрямованості студента на перших курсах залежить від трьох основних чинників: високого рівня викладання суспільних дисциплін у вищому навчальному закладі, різноманітної діяльності у системі громадських організацій і рівня сформованості колективу конкретної студентської групи [20].

На взаємозв'язок сформованості колективу студентської групи з професійною спрямованістю його членів вказує ряд дослідників. Так, В. Н. Голубова доходить висновку, що згуртованість колективу студентської групи, як ціннісно-орієнтована єдність, є необхідною умовою та чинником опосередкованого впливу на становлення професійної спрямованості майбутнього вчителя [4].

Важливу роль у формуванні професійної спрямованості відіграє педагогічне спілкування. У роботі В. А. Кан-Каліка наводяться факти, які показують, що наявність інтересу до діяльності вчителя, потреба у взаємному обміні інформацією та спільному обговоренні питань, які пов'язані зі змістом педагогічної праці, стимулюють педагогічно орієнтоване спілкування, а це, у свою чергу, здійснює суттєвий вплив на динаміку професійної спрямованості.

Взаємодія, взаємозв'язки, спілкування здійснюються завжди в умовах групової диференціації. Тому колектив майже ніколи не впливає на особистість "гуртом", його вплив здійснюється через конкретних людей. Першочергове значення у цьому процесі відіграє характер спрямованості лідера групи і його соціально-психологічна налаштованість на ту чи іншу діяльність.

Однак, подібний вплив носить неоднозначний характер. Практика показує, що інколи вплив колективу виявляється нейтральним щодо особи і, зокрема, щодо її педагогічної спрямованості. Звідси стає актуальною проблема вивчення деяких конкретних механізмів такого впливу, пошук найбільш оптимальних психологічних умов, при яких дана взаємодія буде продуктивною.

Першочергово професійна спрямованість особистості, як було сказано вище, виявляється у мотивах вибору професії. Вибір професії,

підготовка до неї визначається розвитком особистості. Разом з тим, сам цей вибір і розвиток тієї чи іншої діяльності визначають стратегію розвитку людини. "Вибір професії - це багато в чому вибір між стратегією адаптації людини через підпорядкування середовищу, з одного боку, і стратегією вивільнення внутрішніх ресурсів розвитку особистості, які складаються зі здатності вирішувати ціннісно-моральні проблеми і при необхідності протистояти середовищу, - з іншої", вважає І. А. Зязюн [4].

Аналіз даних моніторингу мотивів вступу до університету абітурієнтів дозволив виділити такі групи: 1) мотиви, які свідчать про дійсну педагогічну спрямованість (бажання навчати і виховувати дітей) - 35,4%; 2) мотиви, які характеризують часткову педагогічну спрямованість (потребу не в самому суттєвому для педагогічної діяльності, а в деяких окремих моментах: усвідомлення наявних педагогічних здібностей, переконання у важливості та престижності педагогічної професії) - 18,48%; 3) мотиви, які не включають педагогічну спрямованість - 46,12%.

Ці проблеми досліджуються і в зарубіжній педагогічній психології.

Нідерландський учений М. І. Лангвельд розглядає чинники, які сприятливо або несприятливо впливають на формування особистості вчителя [10].

Особливу увагу він приділяє аналізу других, бо саме це може пояснити причини неуспіху в педагогічній діяльності й допомогти виявити методи ефективного відбору абітурієнтів. До числа несприятливих чинників, які можуть привести до професійної нестійкості, він відносить такі: вибір професії вчителя як такої, що, за існуючою думкою, забезпечує легку роботу; вибір на основі припущення про наявність у нього вільного часу; вибір за порадою батьків, які мало знають про інтелектуальні професії, а про цю судять за своїм перебуванням у школі; прагнення до надбання престижу вчителя в більш низькому соціальному середовищі; прагнення до отримання професії вчителя у зв'язку з її фінансовою доступністю; прагнення піднятися, завдяки оволодінню професією вчителя, на більш високий соціальний щабель.

До числа сприятливих мотивів вибору професії вчителя М.І.Лангвельд відносить такі: вибір її завдяки позитивному досвіду, одержаному в школі; вибір завдяки інтересу до певного навчального предмета і свідомому прагненню допомогти учням розкрити їхні інтереси і навчити самостійно мислити, аналізувати; вибір завдяки прагненню соціальних ідеалів. Вчений вважає, що при позитивному спрямуванні такого прагнення може виникнути бажання стати вчителем для того, щоб передавати свої знання дітям - носіям майбутнього.

Співвідношення даних про мотивацію вибору педагогічної професії, одержаних опитуванням абітурієнтів педагогічного навчального закладу, з наступними їхніми заняттями, а також з даними діяльності їх

вже як вчителів, досліджується в роботах фінських педагогів і психологів (напр., Матті Коскенніемі). Серед мотивів, названих абітурієнтами при вступі до педагогічного навчального закладу, цей дослідник виявив: помірні витрати на навчання; тривалі канікули; наслідування прикладу родичів; бажання батьків; бажання допомагати дітям і молоді; нахили до педагогічної діяльності; той факт, що кваліфікація вчителя дає можливість вчитися далі.

У деяких випадках абітурієнти не повідомляють справжніх мотивів вибору професії. Це пояснюється тим, що вони або не усвідомлюють справжнього мотиву, або прагнуть показати, що їхнє рішення є незалежним від думки інших.

Найбільше число випадків вибору педагогічної професії пояснюється попередньою педагогічною практикою (найчастіше непрофесійною), вважає цей дослідник. Це може бути турбота про молодших членів сім'ї, участь у дитячих та молодіжних організаціях, приватні уроки [9].

Як бачимо, мотиви вибору професії вчителя українською і зарубіжною молоддю дуже схожі.

Проблема мотивації вибору професії вчителя знаходиться в тісному зв'язку з питанням ефективності відбору абітурієнтів та наступним формуванням стійкого позитивного ставлення до обраної професії. Там, де має місце чинник випадковості, результатом може бути або відплив молодих учителів зі шкіл, або негативні результати в їхній педагогічній діяльності.

Стає очевидною необхідність науково обґрунтованої та планомірно організованої роботи по виявленню та вихованню у студентів педагогічної спрямованості. Ще К. Д. Ушинський радив приймати до педагогічних навчальних закладів, "спеціально до того підготовлених, принаймні настільки, щоб виявились їхні характер і здібності до педагогічної діяльності" [7,35].

Література:

1. Асеев В. Г. Мотивация и формирование личности. - М.: Мысль, 1976. - 158с.
2. Божович Л. Й. Проблемы формирования личности // Избр. псих. тр. - М.: "Институт практической психологии", Воронеж: НПО "Модэк", 1995.- 349с.
3. Голубова В. Н. Психологические основы формирования профессионально-педагогической направленности студенческого коллектива: Автореф. дис... канд. пед. наук. -М., 1979. -21 с.
4. Зязюн Й. А. Профессиональное развитие личности в контексте культурных ценностей // Проблемы

постсекундарного професійного освіти. - К.: Вища школа, 1998. - 236 с.

5. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. - М.: Просвещение, 1987. - 190с.

6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. - С-Пб: Питер, 1999. - 720 с.

7. Ушинський К. Д. Проект учительської семінарії // Вибр. пед. тв.: У 2-х т. - К.: Рад. шк., 1983. - Т.2. - С. 31-56.

8. Черных А. П. Воспитание социально активной личности: История, теория, практика // Межвуз. ст. научн. тр. - Рязан. пед. ин-т им. С. А. Есенина, 1990. - 224с.

9. Koskeniviemi Matti. The development of young Elementary school. - Helsinki: Teacher Helsinki, 1965. - 42 p.

10. Langveld M. I. The Psychology of Teachers and the Teaching Profession State University of Utrecht. - The Year Boor of Education, 1963.

О.В.Бугрій

КОНЦЕПЦІЯ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ ДО ВДОСКОНАЛЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

В статті розглядаються шляхи з'єднання дидактичних теорій з концепцією діяльнісного підходу к навчанню. Показано, що таке з'єднання сприяє як підвищенню якості освіти, так і підвищенню наукового рівня теоретичних і методических розробок.

The article investigates the problem of combining didactic theories with the concept of effective teaching. It has been shown that this combining contributes a lot to both quality of education and raising scientific levels of theoretical and teaching manuals.

Вимоги реформи школи щодо необхідності подальшого вдосконалення навчання і покращення якості знань учнів дуже рельєфно відобразили ті недоліки, які все чіткіше проявлялись впродовж останніх років під час вирішення цієї проблеми на практиці. Нині очевидно, що навчати всіх значно складніше і важче, ніж навчати лише тих, хто залишається у школі після відсіювання невстигаючих. Потрібні нові підходи до навчання, більш досконала методика. Творчі пошуки активно ведуться вченими - дидактами та методистами, передовими вчителями і новаторами.

Позитивний досвід навчання виникав у багатьох регіонах країни. Методично виправданими були спроби навчати по-новому з боку окремих учителів, наприклад, М.П.Гузика з Одеси та В.Ф.Шаталова з Донецька. Багато цінного в методику навчання внесли на місцях інші передові вчителі.

Завдяки зусиллям учених було розроблено ряд важливих дидактичних концепцій, спрямованих на покращення якості навчальної роботи в школі. Своєрідними у цьому виявилися теоретичні ідеї та дослідно-експериментальна робота Л.В.Занкова про поглиблення методики розвиваючого навчання. З інших позицій проблему розвиваючого навчання розробили психологи Н.О.Менчинська та Є.М.Кабанова-Меллер. Суттєвим внеском у психолого-педагогічну теорію навчання стали праці про шляхи стимуляції в учнів потребно-мотиваційної сфери в процесі оволодіння знаннями, ідеї В.Я.Гальперіна та Н.Ф.Талізіної про формування знань і вмінь на основі поетапного засвоєння розумових дій. Широкий відгук учителів отримала розробка питань про формування в учнів пізнавальних інтересів (Г.І.Щукіна), про проблемність у навчанні (М.І.Махмутов, М.М.Скаткін, І.Я.Лернер), про оптимізацію навчання (Ю.К.Бабанський) та ін.

Не все з того, що було популярним впродовж останніх 10-15 років і покликане вдосконалити навчальний процес, виправдало наші сподівання. Скажемо відверто: у масовій практиці не прижилися ідеї про необхідність швидкого темпу вивчення матеріалу, про високий рівень труднощів і пріоритет теоретичних знань у навчанні. Обмеженими виявилися можливості прийомів проблемного навчання для суттєвого підвищення якості знань учнів.

Розвиваюче навчання у відриві від міцного засвоєння (запам'ятовування) нового матеріалу, як це пропонувалося останніми роками, незважаючи на зовнішню психолого-педагогічну привабливість, не могло дати очікуваного ефекту, тому що ні розумовий, ні моральний, ні естетичний розвиток не забезпечується без змістовного оволодіння знаннями, уміннями та навичками.

Більш продуктивними виявилися творчі досягнення передових учителів-практиків. Достатньо широко описані успіхи, яких вдалося досягти М.П.Гузику та В.Ф.Шаталову. Їхнім учням властиві міцні знання, практична натренованість, інтерес до навчання. Через суб'єктивність індивідуальних вподобань і неповторних прийомів, які неминучі під час побудови навчання на емпіричній основі, було би помилковим досягати обов'язкового проникнення досвіду новаторів до масової практики.

Критичний аналіз роботи, виконаної протягом останніх десятиріч для покращення якості навчання, та її суб'єктивна оцінка необхідні для визначення правильних орієнтирів у подальших дидактичних і методичних пошуках. Зробити це тим більш важливо, що різноманітні методичні служби та й окремі вчені продовжують пропагувати серед учителів багато з цих теоретичних ідей і знахідок досвідчених практиків, які фактично мало сприяють удосконаленню шкільного навчання, а в окремих випадках і ускладнюють його.

Грунтуючись на врахуванні та аналізі тенденцій і підходів до вдосконалення урочних занять, які все наочніше прокладають собі шлях у педагогічній теорії та шкільній практиці, розглянемо проблеми, розв'язання яких дійсно може сприяти підвищенню ефективності навчання.

Найважливіша з них пов'язана із визначенням концептуальних положень, які зумовлюють розробку теоретичних і методичних основ навчального процесу. Аналіз дидактичних ідей і оцінка методичних пошуків передової шкільної практики переконують у тому, що зразком загальної концептуальної основи вдосконалення шкільного навчання повинен бути діяльнісний підхід до організації навчальної роботи учнів у оволодінні навчальним матеріалом. Суть цього підходу полягає у наступному. Для того, щоб учень засвоїв навчальний матеріал, він повинен здійснити повний цикл пізнавальних дій, тобто сприйняти його, осмислити, запам'ятати, потренуватися у застосуванні знань на практиці і потім здійснити наступну діяльність при їх повторенні, поглибленні і міцнішому засвоєнні.

У реальному процесі навчання усі ці пізнавальні дії так чи інакше пов'язані між собою, не зливаються, мають специфічні риси. Так, сприйняття навчальних предметів і явищ сприяє лише формуванню уявлень про їх зовнішні якості і ознаки. У результаті осмислення досягається розуміння їх суті, яке учні не завжди можуть чітко виразити словесно. Для вільного відтворення осмисленого матеріалу потрібно виконати роботу із його запам'ятовування. Для того, щоб застосувати засвоєні знання на практиці, потрібні спеціальні тренувальні вправи. Такі повтори вивченого матеріалу і практичні тренування сприяють поглибленню і міцнішому його засвоєнню.

Система таких пізнавальних дій складає глибинну суть навчального процесу. А тому, розробляючи методiku навчання в цілому і методiku урочних занять зокрема, слід передбачати організацію всіх тих пізнавальних дій, які у своїй сукупності забезпечують оволодіння учнями навчальним матеріалом. Різноманітні ж методичні удосконалення навчальної роботи (розвиваюче навчання, проблемність у навчанні, оптимізація навчання тощо) стосуються більш досконалих підходів і прийомів організації пізнавальної діяльності школярів на тій чи іншій стадії навчального процесу.

З цієї точки зору для вдосконалення якості навчальної роботи першочергове значення має правильне визначення змісту шкільної освіти, і зокрема його об'єму і міри теоретичної складності. Спроби спростувати, піддати сумніву класичний принцип доступності навчання, які робилися при розробці концепцій розвиваючого навчання, базувалися на ідеї акселерації розумового розвитку школярів. Був покращений теоретичний рівень освіти, що, природно, спричинило збільшення його об'єму. Але засвоєння перебудованого змісту освіти було пов'язане з рядом труднощів і

обмежень. На кожному уроці учням потрібно було вивчати новий матеріал, а це не давало змоги як слід організувати роботу для його глибокого осмислення і запам'ятовування.

Суттєво звузилися можливості розосередженої роботи над новим матеріалом, що змістило акценти учіння на концентроване запам'ятовування, на оперативну пам'ять. Поспіх у навчальній роботі призвів до дефіциту часу на тренувальні вправи, від чого понизилася роль практичних умінь і навичок учнів. Не допомагало справі і наполегливе впровадження у навчальний процес спеціальних прийомів розвиваючого навчання. В цілому в умовах перевантаження змісту освіти орієнтація на раннє розумове дозрівання учнів без урахування їхніх реальних можливостей в оволодінні навчальним матеріалом виявилася неможливою. Труднощі в організації навчальної роботи у школі з кожним роком все більше загострювалися.

Творчо працюючі вчителі стали наполегливо шукати шляхи до пониження перевантаження учнів, зменшення об'єму навчального матеріалу, звільнення його від другорядного положення і більш компактного його структурування. Так виникла методика вивчення нового матеріалу "укрушеними блоками", коли на одному уроці пояснюється відразу 3-4 і навіть 5-7 тем, що сприяє економії часу для наступної самостійної роботи учнів з підручником, поширення практичних вправ і тематичної перевірки знань. Але викладати матеріал "великими блоками" - означає пояснювати тільки основні положення, максимально "стискати" зміст програми. На такий шлях не можна орієнтувати всіх учителів.

Необхідно зробити більш досконалим і компактным сам зміст освіти, а навчальні програми і підручники повинні бути розраховані на ту кількість навчальних годин, які відводяться для вивчення кожного навчального предмета. Окрім того, слід передбачити необхідний резерв часу для вчителя, який він зможе використати у тих випадках, коли через незалежні від нього причини не відбулися передбачені розкладом заняття або ж потрібно провести повторний урок з важкого матеріалу або повторити матеріал у кінці навчального року.

У цій методиці навчальної роботи, яка поширена в школах, навіть найрадикальніші скорочення об'єму програмового матеріалу суттєво не позначиться на покращенні якості знань учнів. Структура уроку, що склалася (перевірка знань, пояснення нового матеріалу і його закріплення) не дозволяє учням здійснити повний цикл пізнавальних дій. Саме тому найважливіше методичне завдання - забезпечити засвоєння учнями нового матеріалу на уроці, незважаючи на його наполегливу пропаганду, у масовій шкільній практиці не вирішується. Між іншим, базуючись на концепціях діяльнісного підходу до навчання і передовому педагогічному досвіді, можна визначити шляхи методичного вдосконалення і підвищення

ефективності урочних занять, зокрема структурних етапів уроку.

Візьмемо для прикладу навчальну роботу над пройденим матеріалом на початку уроку. Відомо, що не можна рухатися у навчанні вперед, доки учні не засвоїли пройденого матеріалу. Реалізація цього положення може здійснюватися двома шляхами. В одному випадку перед викладенням нового матеріалу вчитель здійснює перевірку знань (контроль з теми, яка вивчалася напередодні). В іншому - вчитель паралельно до перевірки знань намагається їх розширити і поглибити, тобто надає перевірці знань навчального характеру. Зрозуміло, що другий шлях є переважним.

У процесі перевірки знань реалізуються не лише контрольні, а й навчальні функції, бо будь-який контроль, як правило, пов'язаний із відтворенням навчального матеріалу, а відтворення - це один із способів запам'ятовування, зміцнення знань. Позаяк мова органічно пов'язана з мисленням, то відтворення навчального матеріалу при перевірці знань сприяє також розвитку мисленнєвої діяльності учнів. Але все це стосується тих учнів, знання яких перевіряються на уроці. Останні ж можуть залишатися пасивними, що і спостерігається на багатьох уроках.

Методичні пошуки подолання вказаного недоліку вже відзначалися у досвіді липецьких учителів. Вони склалися з розширення прийомів фронтального опитування учнів з пройденого матеріалу, виставлення поурочних балів, поєднання перевірки знань із закріпленням вивченої теми тощо. Змінилося прагнення вчителів здійснювати по можливості на уроці перевірку знань всіх учнів.

Це призвело до того, що наряду з індивідуальним, фронтальним і так званим упільненим опитуванням для перевірки знань стали частіше застосовуватися невеликі письмові роботи, що поширило можливості розвиваючого навчання. Замість того щоб примушувати учнів пересчитувати виконані вдома вправи, вчителі почали частіше практикувати самостійні роботи, аналогічні до тих, які виконувалися школярами вдома. Все це збільшує об'єм тренувальних вправ, що позитивно відбивається на якості знань і вдосконаленні практичних умінь учнів.

У шкільній практиці застосовується тематичний контроль за якістю засвоєння навчального матеріалу. Раніше він використовувався головним чином під час вивчення математики і мов. Зараз же його успішно застосовують і під час вивчення інших предметів. Це дає змогу перевірити знання всіх учнів з пройденого матеріалу і створює умови для організації розосередженої роботи з глибшого осмислення і засвоєння програмового матеріалу.

Вказані удосконалення, проте, не позбавляють учителя від складного становища у тих випадках, коли з тих чи інших причин учні приходять на заняття з невиконаними завданнями. Одні не досягли необхідного розуміння матеріалу, інші не змогли додатково попрацювати

над його запам'ятовуванням і т. ін. У таких випадках, перед тим, як перейти до перевірки знань, корисно запропонувати учням звернутися до відповідних розділів підручника.

Накопичений протягом останніх десятиліть досвід суттєво вдосконалив і збагатив методику перевірки знань учнів на початку уроку, надав їй більш навчального і регулярного характеру. Прагнучи оптимізувати навчальну роботу на даному етапі уроку, вчитель тепер має достатньо широкий вибір методів і прийомів перевірки пройденого матеріалу. Важливе значення має дотримання правильних часових пропорцій. Основний час занять повинен бути відведений для засвоєння нового матеріалу. Перевірка виконання домашніх завдань повинна займати в середньому не більше третини уроку за умови, що учні добре встигають, а вчитель детально продумує і вмiло здійснює їх перевірку.

На жаль, на багатьох уроках перевірка домашніх завдань затягується до 20 і навіть 25-30 хвилин, хоча за цей час опитується 2-3 учні, а останні перебувають у бездіяльності. Причина цього відома: не засвоївши як слід пройдений матеріал, учні відповідають на запитання вчителя плутано, потребують уточнень і підказок, що і призводить до нераціональної трати часу. З дидактичної точки зору зрозуміло: якщо більшість учнів класу не засвоїла пройденого матеріалу, перевірка знань втрачає найменший сенс і потрібно заняття з цієї теми проводити знову. Якщо ж подібне трапляється часто, то причини слід шукати в недоліках методичної роботи вчителя.

Найважливіший етап уроку - організація навчальної роботи учнів з оволодіння новим матеріалом. Вона дуже контрастна у масовій шкільній практиці та у досвіді творчо працюючих учителів. У першому випадку використовується наступна схема: спочатку вчитель визначає тему і ставить навчальне завдання (іноді створює проблемну ситуацію), потім пояснює матеріал і одразу ж переходить до так званого закріплення - усного опитування і виконання практичних вправ, при цьому виявляється, що більшість учнів класу не осмислили і не засвоїли теми уроку.

У досвіді творчо працюючих учителів організація роботи з оволодіння новим матеріалом ґрунтується на дотриманні закономірностей пізнавальної діяльності учнів, послідовному здійсненню пізнавальних дій зі сприйняття, осмислення і запам'ятовування знань. У психології розрізняють два види осмислення - первинне і наступне (С.Л.Рубінштейн). При первинному осмисленні досягається найчастіше поверхове, неповне, а подекуди і неточне розуміння навчального матеріалу. Ось чому для глибшого його розуміння, особливо у тих випадках, коли нова тема вирізняється відомою складністю, обов'язково організується наступна навчальна робота з її всебічним осмисленням. Коли вчитель вперше викладає новий навчальний матеріал, відбувається лише його первинне сприйняття і осмислення учнями і не досягається його чіткого розуміння.

Ось чому важливо повторно викласти навчальні питання для того, щоб учні здійснили наступну пізнавальну діяльність у її глибшому осмисленні.

Як відомо, розуміння ще не є знанням. Воно лише крок до мисленнєвого досягнення причин і наслідків явищ, що вивчаються. Знанням воно стає тоді, коли пройде стадію запам'ятовування. Ось чому передові вчителі, які досягли осмислення нової теми учнями, не поспішають переходити до їх опитування, а організують роботу на засвоєння (запам'ятовування) викладеного матеріалу. І нерідко цю роботу учні виконують вдома або на наступних уроках, на яких можливе самостійне вивчення підручника за раніше розробленою вчителем програмою-завданням. У результаті школярі звертаються до всієї сукупності пізнавальних дій, необхідних для оволодіння теоретичною сутністю матеріалу, що вивчається.

У масовій же практиці в більшості випадків на уроці відбувається лише первинне сприйняття вивчуваного матеріалу. Із методики навчання випадає подальше, більш глибоке його осмислення, не проводиться робота по запам'ятовуванню. І тому не дивно, що опитування, яке здійснюється відразу ж після пояснення вчителем, як правило, засвідчує лише одне - незнання учнями викладеної теми. Це пояснюється тим, що вони не здійснили всієї процедури пізнавальних дій, необхідних для глибокого розуміння та засвоєння вивчуваного матеріалу.

До того часу, доки цей недолік не буде усунуто кожним учителем, а навчальна робота на уроці не буде перебудована таким чином, щоб школярі здійснювали повний цикл пізнавальних дій по засвоєнню знань (теоретичний аспект вивчуваного матеріалу), ефективність навчання залишається на тому ж рівні. На жаль, наукові концепції вдосконалення навчальної роботи в школі недостатньо орієнтують учителів на розв'язання цієї проблеми і тому істотно не впливають на підвищення якості знань учнів.

До невирішених проблем методики навчання і урочних занять належить організація навчальної роботи щодо формування в учнів умінь і навичок, пов'язаних із застосуванням знань (теорії) на практиці. Ця робота виокремлюється в особливий структурний компонент (етап) уроку й має свою специфіку. По-перше, переходити до вправ у застосуванні знань на практиці можна лише тоді, коли учні їх добре осмислили й засвоїли. По-друге, слід враховувати, що використання знань, як і взагалі будь-якої теорії, на практиці виявляється значно складнішим, ніж осмислення та засвоєння самих знань, оскільки, висловлюючись фігурально, на знаннях не написано, де і в яких умовах їх можна використовувати.

Наприклад, правило правопису ненаголошених голосних у корені слова учні осмислюють і засвоюють із допомогою двох-трьох прикладів. Разом із тим школярі припускаються багатьох помилок не лише в

початкових, але і в наступних класах, оскільки, напштовхуючись кожен раз на нове слово, вони не завжди правильно послуговуються цим правилом або ж не усвідомлюють тих випадків, коли ними потрібно послуговуватися. Основна дидактична мета вправ у застосуванні виучуваного матеріалу на практиці полягає в тому, щоб поглиблювати осмислення не тільки самих знань, але й тих випадків, у яких ними можна скористатися. Природно, що осмисленість і натренованість у застосуванні виучуваного матеріалу на практиці повинні являти собою нерозривну єдність.

На жаль, ця дидактична закономірність скрізь порушується. Учитель нерідко бачить, що він не досяг глибокого осмислення та засвоєння нового матеріалу учнями, однак, незважаючи на це, переходить до вправ із застосування знань на практиці. Якщо знання не засвоєні, тренувальна робота виявляється марною. Щоправда, коли виучуваний матеріал буває нескладним, вправи допомагають учням глибше осмислити те, що не було зрозуміло при первинному сприйнятті і, таким чином, не перешкоджає успішності тренувальної роботи. Але у більшості випадків без попереднього і ґрунтовного розуміння теорії тренувальні вправи не дають ефекту. Кращі вчителі, організовуючи вправи учнів із застосування навчального матеріалу на практиці, беззаперечно дотримуються правила: перш ніж переходити до тренувальних вправ, необхідно досягти належного осмислення знань та їх засвоєння кожним учнем.

Прагнення до глибокого осмислення тренувальних вправ проглядається також у всій системі їх організації. Наприклад, початковим етапом цієї роботи може бути колективне вирішення задач і прикладів з метою допомогти учням зрозуміти хід виконання вправи. Щоб досягти більшого осмислення у застосуванні нових знань на практиці, досвідчені вчителі часто вдаються до такого прийому: перша задача чи приклад розв'язуються спочатку колективно (один з учнів записує розв'язання на дошці), а потім кожен учень розв'язує цей приклад самостійно.

Колективна робота з виконання першої вправи, як і під час засвоєння нового матеріалу, є лише процесом первинного осмислення способів застосування знань на практиці. Наступне самостійне виконання цієї вправи дає змогу учням глибше зрозуміти хід розв'язання задачі або приклада і, таким чином, готує до осмисленої тренувальної роботи у подальшому. Інша вправа (задача або приклад) лише колективно аналізується, але виконує її кожен учень самостійно, подібно до третьої і наступних.

У процесі цієї роботи вчитель допомагає найслабшим, а решті пропонує додаткові або складніші завдання. Цей проміжок уроку часто закінчується проведенням невеликої контрольної-перевірочної роботи, яка дає змогу не тільки виявити якість засвоєння учнями нового матеріалу, але й оцінити їх.

Розглянута методика у повній мірі відображає закономірності

пізнавальної діяльності учнів і забезпечує глибоке осмислення у застосуванні знань на практиці і розвиває в учнів цікавість до тренувальної роботи, що сприяє покращенню знань, практичних умінь і навичок, їх міцнішому засвоєнню. Важливим показником ефективності такої методики є те, що більшість учнів оволодіває знаннями безпосередньо на уроці.

Але, як би вдало не проводилися урочні заняття в школі, процес оволодіння навчальним матеріалом на цьому не можна вважати завершеним. Необхідною є подальша робота для повторення, поглиблення і зміцнення знань, практичних умінь та навичок у вигляді домашньої навчальної роботи учнів, що склалася традиційно. Зробимо вказівку на психолого-педагогічні положення, у світлі яких необхідне подальше вдосконалення домашньої навчальної роботи.

Важливо відштовхуватися від специфіки запам'ятовування навчального матеріалу. Воно може бути концентрованим і розосередженим. При першому з них новий матеріал переходить лише до оперативної, тобто короткочасної, пам'яті і швидко забувається. Розосереджене ж запам'ятовування, тобто багаторазове звертання до вивчення одного і того ж матеріалу, переводить знання до пам'яті довготривалої і забезпечує їх міцне засвоєння. На уроці здійснюється лише концентроване запам'ятовування знань, і, якщо їх не закріпити у процесі наступного повторення, вони швидко зникнуть з пам'яті. Таким чином, виконання домашніх завдань є важливим етапом процесу розосередженого запам'ятовування. Правильно побудоване і вдало здійснене повторення завжди було і буде важливим засобом ефективного навчання. Відібрати у школи цей засіб - означає завдати шкоди знанням учнів.

Відоме теоретичне положення про те, що пізнання йде не по колу, а по спіралі. Це означає, що кожне нове звернення до вивчення одного і того ж матеріалу відкриває в ньому нові можливості і смислові відтінки, які не сприймалися на попередніх етапах пізнавальної діяльності. Домашня робота сприяє не лише зміцненню знань, але й їх глибокому осмисленню. Не можна успішно навчати без добре поставленої домашньої навчальної роботи, не може бути вона ефективною і без високої якості урочних занять. Дві ці форми навчальної роботи перебувають в органічному зв'язку між собою.

У покращенні якості шкільного навчання багато що залежить від здійснення індивідуального підходу до учнів. Вибір методики навчання ґрунтується на врахуванні різноманітних здібностей учнів. Особливої уваги до себе потребують невстигаючі школярі. Перша отримана такими учнями двійка повинна викликати в учителя занепокоєння і тривогу, бажання допомогти їм вивчити погано засвоєний матеріал і "виправити" незадовільну оцінку.

Без такої оперативної допомоги інший учень не в змозі подолати

труднощі, які виникли, що може зробити його відставання хронічним. Але, передивляючись класні журнали, іноді помічасш, що окремі школярі мають не одиничні двійки, а отримують їх з уроку в урок, і лише в кінці навчальної чверті в них з'являються одна-дві рятувальні трійки, що дає змогу хоч якось виправити виставлення позитивної підсумкової оцінки.

Необхідно підвищити відповідальність учителя і самих учнів за якість успішності, посилити дієвість контролю як за навчальною роботою вчителя, так і за навчальною діяльністю учнів. Відміна перевірних екзаменів і послаблення більш ретельної перевірки знань на випускних екзаменах не сприяють вирішенню цього важливого завдання. Назрів час не лише посилити контроль знань учнів у процесі випускних екзаменів, але й повернути перевірні екзамени починаючи з IV класу. Тоді дійсно про якість роботи вчителів можна буде судити не по виставлених оцінках, а по реальних результатах успішності учнів.

Концепція діяльнісного підходу до вдосконалення навчального процесу у школі, ефективність якої підтверджена досвідом творчо працюючих учителів, повинна стати основним орієнтиром у розробці теоретичних і методичних основ навчання. Її широка популяризація серед учителів і вмiла реалізація на практиці навчальної роботи дає змогу покращити якість навчання. Глибина і міцність знань учнів забезпечується лише тоді, коли вони здійснюють повний цикл пізнавальних дій з метою їх оволодіння.

Але ця концепція не заперечує всього того позитивного, що напрацьовано у дидактиці. Вона лише показує, що кожна з теорій навчання сприяє вдосконаленню тільки окремих сторін навчального процесу і не може претендувати на вирішення всього комплексу завдань покращення якості навчання. Окремі дидактичні розробки можуть дійсно впливати на навчальну роботу в школі тільки у контексті концепції діяльнісного підходу до навчання. Насправді, прийоми проблемності у навчанні, а також розвиваючого навчання та інші можуть і повинні використовуватися і при роботі над пройденим матеріалом, і при викладенні нового матеріалу, і при формуванні практичних умінь і навичок. Їх ефективність значно підвищується, якщо учні глибше осмислюють навчальний матеріал, а органічною частиною навчання стає запам'ятовування і розвиток не тільки їх мислення, а й пам'яті.

Таким чином, поєднання дидактичної теорії з концепцією діяльнісного підходу до навчання не лише сприяє реальному покращенню якості навчальної роботи у школі, але й дає змогу підняти розробку її теоретичних і методичних основ на більш високий науковий рівень, відкрити широкий простір для творчих пошуків учителів.

МАТЕМАТИЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

Сучасне потрактування самостійної роботи студента (СРС) передбачає його як напрям навчального процесу, мета якого формування творчих здібностей особистості майбутнього фахівця. Значний об'єм СРС (від 30% до 50% програмного матеріалу) потребує інших підходів як до організації цього виду навчання, так і методів контролю за очікуваними результатами. У цьому контексті далеко невичерпаними є можливості комп'ютерної техніки. Але на цей час нажаль практично відсутні в педагогічних дослідженнях теоретичні розробки щодо застосування комп'ютерних технологій в процесі СРС.

Виходячи з актуальності розглядуваної проблеми, ми пропонуємо один з методів математичного моделювання процесу СРС. Потрібно вказати, що організацію та контроль за здійсненням СРС можна виконувати за двома принципово різними схемами: 1 - за розімкненим циклом; 2 - зі зворотнім зв'язком. У процесі СРС з розімкненим циклом уся необхідна послідовність актів навчання та контролю з боку викладача за його результатами може бути задана заздалегідь за допомогою дискретної математичної моделі. Такий тип управління СРС потребує систематичного, алгоритмізованого спілкування студента з базою даних комп'ютера. Така модель добре узгоджується з аудиторним навчальним процесом і в тому разі, коли СРС має значний об'єм. Контролюючі дії повинні задаватися кафедрами і деканатом за допомогою заданої функції часу $f(t)$. Комп'ютер, реалізуючи модель, може самостійно надавати поради студентові і ставити перед ним наступні завдання. Велике значення при цьому має оцінка стану знань студента, яка з боку комп'ютера є об'єктивною і безпристрасною.

Значно складнішою є реалізація на комп'ютері моделі процесу СРС зі зворотнім зв'язком. Модель будується на основі використання таких вихідних даних: t_{ij} - час, необхідний для здійснення акту навчання між його i -м та j -м станом, T_i - час перетворення i -го стану навчання в кінцевий стан, коли знання та уміння студента відповідають певному рівню мети навчання. Математична модель задається нелінійною системою:

$$\begin{cases} U_i = \min_{j \neq i} (t_{ij} + u_j), i = \overline{1, n} \\ U_n = 0 \end{cases}$$

(1)

де U_j - мінімальний час перетворення стану навчання j в кінцевий стан n .

Доведено, що система (1) має єдиний розв'язок. Останній факт дозволяє застосовувати для її розв'язку метод послідовних наближень за алгоритмом:

1. Вибирається нулеве наближення $u_i^{(0)} = t_{in}, i = \overline{1, n}$

де $t_{in} = t_{in} + t_{cn} + t_{kn} + t_{kn}$,

де $t_{in}, t_{cn}, t_{kn}, t_{kn}$ – відповідно час, відведений в навчальному плані на лекції

її, практичні заняття, консультації, самостійну роботу, та час на контроль за станом навчання.

2. Обчислюються подальші наближення до необхідного стану знань студента

$$\begin{cases} u_k^{(k+1)} = \min_{j \neq i} (t_{ij} + u_j^{(k)}), i = \overline{1, n-1} \\ u_k^{(k+1)} = 0, k = 0, 2, \dots \end{cases}$$

Як бачимо, обчислення послідовних наближень при розв'язку системи (1) потребує виконання лише двох операцій: знаходження сум та порівняння чисел, що забезпечує доступність використання комп'ютерної техніки в процесі СРС.

А.П.Афонін, В.О.Брузгін, І.М.Ковельська

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я – НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ОСВІТИ

Of the arider "Formation of health culture is a distinctive part of education." By doctor of medical sciences, professor of zoology faculty A.P. Aphonin, docent Brusgin V.A. and lectures of zoology faculty Kanelskaya I.M. of Krivoy Rog state Pedagogical University.

An important part in bringing up a healthly generation is forming the valeological culture, the need of leading a healthy way of life. Shod, high school must become a center of bringing up a health culture.

Важливою умовою виховання здорового покоління є валеологічна культура батьків, вихователів, вчителів.

Адже здоров'я людини залежить не тільки від біологічних, генетичних і психофізіологічних факторів, але й від її культури, яка містить різноманітні способи реалізації соціальних і природних якостей особи.

Тому збереження і зміцнення здоров'я знаходиться в прямій залежності від культури особистості.

Під культурою здоров'я розуміють не тільки рівень медико-валеологічної освіти населення, але й динамічний стереотип поведінки, стан соціального благополуччя, ступінь розвитку творчих сил, фізичних, психічних і розумових здібностей людини.

Валеологічна культура передбачає тривалий процес глибокого усвідомлення необхідності бути здоровою людиною, відтворювати здорових нащадків і, головне, застосування в повсякденному житті своїх знань і вмінь.

Валеологічна культура повинна бути властивою кожній людині, але для педагога вона є особливо значущою, оскільки кваліфікований спеціаліст у своїй галузі, але й безпосередній вихователь культури здоров'я.

Культура здоров'я педагога повинна містити усвідомлене чітке розуміння різних факторів забезпечення здоров'я людині: генетичних, екологічних, медичних, життєдіяльних, які найбільш впливають на здоров'я майбутнього покоління і, як результат, - оптимальне формування способу життя: спілкування, поведінки, менталітету.

Валеологічна культура - це, безумовно, певний склад мислення, який ґрунтується на знанні підходів до створення свого здоров'я; шляхів до здорового способу життя, вмінь їх реалізувати; здатність до валеологічної рефлексії.

Формування валеологічної культури особистості повинно здійснюватися як її безперервний рух до оптимального саморозвитку, самовдосконалення і самореалізації. Саме школа, ВНЗ і є тими центрами, де повинна формуватися культура здоров'я, валеологічне розуміння цієї проблеми.

Л.В.Кондрашова. Системный подход к организации научной работы студентов в условиях высшей школы.	5
І.О.Пальшкова. Методологічні засади вивчення проблеми професійно-педагогічної діяльності в системі вищої педагогічної освіти.	12
О.В.Попруга . Різні підходи у визначенні суті та змісту поняття “національна самосвідомість майбутніх учителів”.	19
О.В. Лисевич. Формування культури майбутніх вчителів в контексті особистісно-орієнтованої освіти.	26
А.В.Торхова. Профессиональное педагогическое явление как объект исследования.	29
Г.Б.Штельмах. Диференційоване навчання у школі педагогічного професіоналізму як один із способів підготовки вчителів-початківців до управління педагогічним процесом.	39
С.М.Щербина. Задачний підхід та принцип рольової перспективи в педагогічному процесі - основа активізації професійної позиції студентів.	45
Н.І.Білоконна. Роль активних методів навчання в мовній підготовці майбутніх вчителів.	50
О.Г. Каверина. Поетапне формування розумових дій на іноземній мові у студентів немовних ВНЗ.	54
Н.А.Ігнатюк, Д.Соловійова. Активізація розумової діяльності студентів на практичних заняттях з іноземної мови.	58
О.С. Білоус. Формування творчої активності студентів у системі вивчення предметів музичного циклу.	64
В.Г. Щербина. Точка зору і перспектива в композиції.	70
О.А. Коновал. Основні положення інноваційної методики вивчення електромагнетизму в ВНЗ та СНЗ.	78
М.В. Цегельська, І.С. Зоренко. Зіставний аналіз у викладанні іноземної мови.	80
Г. Є. Грибенко. Творча атмосфера важлива складова підготовки творчого вчителя.	85
Н.В.Ковальова. Створення активно-творчого клімату на методичних заняттях для розвитку творчого стилю діяльності педагога.	91
Н.В.Жиляева. Некоторые аспекты применения средств обучения в техническом университете.	97
Л.С.Коржова. Про ступінь готовності студентів до дослідної роботи з педагогічної тематики.	102

Т.О.Дороніна. Формування суспільної свідомості та гендерна освіта у вищій школі.	110
Р.О. Пильнік. Формування творчого мислення учнів.	118
Н.П. Мещерякова. Проблема формування національної самосвідомості в контексті особистісно – орієнтованої освіти і національної культури.	123
І.В. Ловянова. Сутність і структура інтелектуальних умінь школярів.	127
Н.О.Чувасова. Запит як один із засобів розвитку пізнавальної активності старшокласників.	132
Н. Вольська. Формування організованості учнів у процесі їхньої навчально-пізнавальної діяльності.	139
Г.М.Кляцька. Підвищення якості навчання учнів засобами навчального діалогу.	146
О.Л.Ткаченко. Застосування вправ тренінгу навчального діалогу в шкільному курсі економічної і соціальної географії України.	153
О.В.Комарова. Біологічна наука та навчальний предмет: проблеми взаємозв'язку.	156
В.К.Буряк, Ю.В.Рева, А.В.Вернигора, Л.А.Ковальчук. Педагогічне управління створенням умов, шляхів і підходів до особистості учня при вивченні фізики.	162
Ю.В. Рева, В.С.Тижневий, С.В.Плотніков, Е.А.Макаренко. Особистісно-орієнтоване навчання фізики.	173
Др Эдыта Скочиляс-Кротля. Раннее обучение детей иностранным языкам.	182
С.О. Мелікова. Технологія реалізації індивідуалізації професійноорієнтованого навчання студентів на заняттях з іноземної мови.	184
М.В. Вікторова. Основи вокально-хорової роботи під час навчання учнів співу.	191
О.В. Ковальська. Естетичне виховання учнів основної школи в процесі музичного навчання.	199
І.В. Іванченко. Педагогічні умови вдосконалення вокально-хорових умінь учнів на уроках музики.	202
Мария Крулица. Формирование отношения к родине у детей в дошкольном возрасте с использованием метода демонстрации произведений искусства и драмы.	211
О. Литовченко. Формування в учнів навичок здорового способу життя у контексті виховних завдань позашкільного закладу.	219

Тереса Банашкевич. Підготовка дітей и молодёжи к активному отдыху.	229
Л.В.Кужільна. Полістилістична модель світу Ліни Костенко.	231
Г.П. Поліщук. Проблема контролю і обліку знань учнів у практиці української школи 20-х рр. ХХ століття.	243
А.С.Чумак. Особистісно-орієнтовний підхід до учнів основної школи при проведенні занять з ручної художньої праці.	250
І. А.Кравцова, Л.Р.Шпачук. Вальдорфська школа у світлі оптимізації навчально-виховного процесу молодших школярів на уроках рідної мови.	253
Т.Ф. Калініченко. Вальдорфська педагогіка як особистісно зорієнтована педагогічна технологія.	257
В.А. Яковлева. Особистісно – орієнтований підхід до організації спілкування підлітків У школах-інтернатах.	261
О.Б.Каневская. Коммуникативно-индивидуализированный подход к уроку русского языка: к вопросу о преподавании русского как иностранного.	265
В.А.Ветохина, О.И.Гамали. К концепции курса «Страноведение. Россия» для студентов специальности «язык и литература (русский)», обучающихся в вузах Украины.	272
Н.Г. Недодатко, Л.В. Григоренко, Н.І. Зеленкова. Образне мислення та його місце в навчанні.	278
Т.Д.Сидоренко. Педагогічна спрямованість особистості як основа формування педагогічної культури майбутнього вчителя.	282
О.В.Бугрій. Концепція діяльнісного підходу до вдосконалення навчального процесу.	287
В.В. Корольський. Математичне моделювання процесу самостійної роботи студентів.	297
А.П.Афонін, В.О.Брюзгін, І.М.Ковельська. Формування культури здоров'я – невід'ємна складова освіти.	298