

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ АВТОНОМНОЇ РЕСПУБЛІКИ КРИМ
КРИМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ ІНСТИТУТ

**ПРОБЛЕМИ
СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

*Серія: Педагогіка і психологія
Випуск третій
Частина I*

Київ
«Педагогічна преса»
2001

ББК: 74.04 М43

П 78

Рекомендовано вченою радою Кримського державного гуманітарного інституту
від 26 вересня 2001 року (протокол № 2)

Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. –
36 статей. Ч.1.: Вип.3. – К.: Пед.преса, 2001. – 324 с.

Редакційна колегія:

- | | |
|-----------------------|---|
| О.В. Глузман | - професор, доктор педагогічних наук; |
| М.Я. Ігнатенко | - професор, доктор педагогічних наук, |
| Г.Б. Корнетов | - професор, доктор педагогічних наук, академік РАО |
| В.Р. Ільченко | - професор, доктор педагогічних наук, академік АПН України |
| В.Г. Бутенко | - професор, доктор педагогічних наук, член-кор. АПН України |
| В.М.Володько | - доцент, кандидат педагогічних наук; |
| Г.О.Балл | - професор, доктор психологічних наук; |
| І.Д.Бех | - професор, доктор психологічних наук; член-кор. АПН
України |
| Г.В.Ложкін | - професор, доктор психологічних наук; |
| В.А.Семиченко | - професор, доктор психологічних наук; |
| Ю.Й.Машбиць | - професор, доктор психологічних наук |

Відповідальний за випуск В.М. Володько

Свідоцтво про державну реєстрацію Державного комітету інформаційної політики
України серія КВ № 4028 від 10.02.2000 р.
Затверджено Президією ВАК України як фахове видання за спеціальністю педагогіка
і психологія (Постанова №5 – 05/4 від 11.04.2001р.)

ISBN 966.73.20-23-5

ББК 74.04 М 43

© Кримський державний гуманітарний інститут, 2001 р.

УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

1. Нова ситуація розвитку шкільної освіти

Людство переживає складний і тривалий процес переходу від багатоговікового індустріального суспільства до постіндустріального. Високий динамізм виробництва, використання нових видів енергії і матеріалів, автоматизація і комп'ютеризація вимагають від людей універсальної освіти, яка готує до професійної мобільності, вміння швидко переучуватися, бути психічно і фізично витривалими.

Усвідомлення глобальної екологічної небезпеки, що нависає над планетою, надає особливої значущості проблемам гуманітаризації та екологізації суспільної свідомості. Широке визнання у світі набувають ідеї нового мислення, ядром якого є усвідомлення всезростаючої взаємозалежності усіх складових суспільного життя, взаємозалежності держав.

Новий етап розвитку цивілізації, посилення інтеграційних процесів суттєво змінюють наші уявлення про цілі і цінності освіти, процес формування людської особистості, актуалізують проблеми екологічного, економічного, полікультурного виховання.

Основні ідеї нових концепцій розвитку освіти у 21 столітті: пріоритетність освіти, досягнення якості масової освіти - освіти для всіх, неперервність і різноманітність освіти, як обов'язкова умова поступу суспільства, гуманістичні цінності, потреба у нових зберігаючих здоров'я технологіях навчання, акцент на активності і саморозвитку особистості, всеохоплююча інформатизація.

У цих умовах об'єктивно необхідними є нові цілі і пріоритети державної освітньої політики. За 10 років незалежності України в освіті послідовно створювалася нова законодавча і нормативна база національної освіти на нових методологічних засадах. Вже у Державній національній програмі "Освіта. Україна XXI століття" (1993) як першорядні були окреслені завдання - деполітизація освіти, що є умовою переходу від тоталітарного до громадянського суспільства, національний характер, децентралізація управління і фінансування, диверсифікація навчальних закладів і навчальних програм, запровадження педагогічних систем на засадах гуманітаризації, гуманізації і диференціації навчально-виховного процесу.

У створених надалі базовому "Закон про освіту" (1996) і законах прямої дії "Про загальну середню освіту" (1999), "Про дошкільну освіту" (2001), "Про позашкільну освіту" (2000) розвинуті і чітко визначені нові цілі шкільної освіти. "Загальна середня освіта має забезпечити умови для інтелектуального, соціального, морального і фізичного розвитку і саморозвитку учнів, виховання громадянина - патріота, а в стратегічному плані закласти фундамент для формування демократичного суспільства, яке визнає освіченість, вихованість, культуру найвищою цінністю, незамінними чинниками переходу України до суспільства сталого людського розвитку" (1, с. 2).

У Концепції 12-річної загальної середньої освіти окреслено основні шляхи і умови реалізації нових цілей школи. Зокрема, передбачено збільшення тривалості навчання у початковій і старшій школі, реформування змісту і методики через

запровадження Державних стандартів нових педагогічних технологій, гуманістично і особистісно зорієнтованих педагогічних систем, реалізації оздоровчої функції школи утвердження відкритого державно-громадського управління тощо.

Новий етап розвитку шкільної, зокрема початкової освіти, характеризується як позитивними, так і негативними тенденціями. Позитивним є різноманітність навчальних закладів, у яких діти можуть одержати початкову освіту, затвердження державних стандартів, що визначають зміст, обсяг, тривалість навчання, рівень вимог до обов'язкових результатів з кожної освітньої галузі, створення варіантів нових навчальних програм, випуск великої кількості нових шкільних підручників і навчальних посібників.

Без перебільшення можна сказати, що за попередні роки чимало зроблено для утвердження української мови як державної, гуманістичних цінностей освіти, її спрямованості на особистий розвиток кожної дитини.

Водночас нова ситуація розвитку початкової освіти ускладнюється різким зменшенням кількості дітей, охоплених суспільним дошкільним вихованням (У містах таких дітей близько 38%, у селах – 19%). Проблема наступності між дошкільною і початковою освітою чим далі стає гострішою через відомі економічні і демографічні причини. Із запровадженням єдиної 4-річної школи і початком навчання дітей з 6 років по-іншому має визначитися готовність дітей до школи.

Кожна дитина 6-7 років, яка є фізично і психічно здорового, має право на систематичне навчання у школі, яку оберуть її батьки. З прийняттям Закону про дошкільну освіту кожен дошкільник повинен одержати обов'язкову підготовку до школи за вимогами Базового компоненту дошкільної освіти. Після створення умов для реалізації цієї вимоги закону, державний стандарт початкової освіти вимагатиме суттєвої корекції стосовно змісту і вимог до навчання дітей у I класі. Залишається нерозв'язаною і проблема перспективності початкової освіти з огляду на цілі і завдання основної школи, оскільки для цього рівня освіти ще немає навіть проекту Базового навчального плану. З огляду на ці обставини не можна вважати затверджені Державні стандарти оптимальними.

Існує певний вакуум у визначенні і запровадженні нових виховних систем.

У педагогічній практиці спостерігається еkleктичний підхід до вибору методологічних орієнтирів виховання. Для одних педагогів все вичерпується національним вихованням, другі - зосереджуються на громадянській освіті, треті - сповідують полікультурність, четверті - педагогіку життєтворчості і т.п. Як цей розмаї узгодити з новими цілями школи, її стратегічним розвитком і процесами глобалізації, які все більше визначають ходу світової цивілізації? Поки, як і у попередній період розвитку освіти, домінуючим є дидактичний, інтелектуалістичний розвиток школи. На жаль, ще й досі не створено орієнтовної програми виховання для дітей різного віку.

Ускладнює реформування шкільної освіти обмежений доступ вчительства до інформаційних джерел, слабка психологічна підтримка педагогічного процесу, недостатній аналіз прогноз розвитку освітніх явищ, як і раніше, вузівська підготовка йде у фарватері тих змін, які відбулися на практиці, із запізненням реагує на потреби реформування школи.

II. Зміст професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи

У Концепції педагогічної освіти (1998 р.) зазначено, що її основне завдання - "професійна підготовка педагога, здатного забезпечити всебічний розвиток людини як особистості і найвищої цінності суспільства" (2, с.2). Проаналізуємо можливості, які

створюються у ВНЗ, для виконання цього державного замовлення в умовах запровадження нового змісту і тривалості початкової освіти.

За останні роки поряд із базовою спеціальністю "вчитель початкових класів" розширилася підготовка майбутніх учителів за подвійною спеціальністю (англійська мова, дошкільне виховання, соціальна робота, музика, трудове навчання, фізичне виховання).

На наш погляд, відбувається надмірне розширення меж і змісту спеціалізації, що негативно відбивається на якості базової освіти - вчителів початкової освіти. Небезпеку створює велика роздільність навчального плану, недостатність практичної підготовки як з базової, так і другої спеціальності. Наприклад, якщо за однією спеціальністю "початкове навчання" за 4 роки навчання студенти вивчають 46 обов'язкових дисциплін, то за подвійною спеціальністю (наприклад, поєднання відносно близькою практичною психологією) потрібно засвоїти 60 обов'язкових предметів. В інтегрованих навчальних планах (бакалавр - спеціаліст - магістр) близько 90 назв предметів, курсів. (В той же час майбутні вчителі - предметники основної і старшої школи вивчають з 7- 40 предметів і курсів).

Складається враження, що укладачі навчальних планів на виклики часу реагують таким чином: не змінюючи вже існуючого переліку предметів, їх змісту і обсягу годин, додають все нові і нові предмети, курси. Структура навчальних планів, з нашого погляду, слабо віддзеркалює зміни, що зумовлені новими цілями і змістом початкової освіти.

У період існування тоталітарного суспільства у підготовці вчителя переважала пряма трансляція ідеологічних цілей на процес формування особистості, освіта утверджувала класові цінності. Це зумовлювало недооцінку природної основи людини. Їй відводили роль не союзника, а супротивника, що чинить опір, і його треба перемогти. Пригадаймо, якою мілітаристською лексикою насичувалася педагогічна мова: боротися за якість, озброювати знаннями, мобілізувати активність, знання потрібні, як гвинтівка в бою і таке ін.

Недооцінка природних основ формування людини зумовила її відчуження від родинних зв'язків, нехтування національним вихованням, позбавила органічного зв'язку із середовищем. Утверджувався стереотип педагогічного мислення: головне - соціальне, суспільне, а особистісне - доважок до того.

У цих умовах виникла диспропорція між непропорційно роздутою ідеологічною підготовкою вчителя і психолого-педагогічною та методичною. Брак ґрунтовних психологічних та педагогічних знань, відчуженість студентів від вивчення дитини, слабка обізнаність із різними педагогічними системами - ускладнювали розуміння ними цілей виховання. У закритому суспільстві педагогічна освіта передусім мала обслуговуючу і пояснюючу роль. За цих умов об'єктивно не було потреби у розвитку багатоваріантної, диференційованої, особистісно орієнтованої педагогічної освіти. Наслідки такого підходу виявляються і досі. Наведемо лише один приклад структурування навчального плану для 4-річного терміну навчання: соціально-гуманітарний блок - 1336 год., загально-культурний - 318 год., психолого-педагогічний разом з педпрактикою - 1947, спеціальні дисципліни - методики - 2893.

Якщо зіставити змістове наповнення цих блоків із цілями і базовим навчальним планом початкової освіти (2000 р.), то очевидно стає їх неузгодженість, як за назвами, кількістю предметів, так і за питомою вагою.

Ядром професійної підготовки - є її зміст, фундаментальність якого має забезпечити випереджуючу підготовку спеціаліста.

Якщо з цих позицій розглянути зміст професійної підготовки вчителя початкових класів, доходимо висновку про його невідповідність цьому положенню.

Початкова освіта, як відомо, є багатопредметною. Сучасному вчителю необхідно забезпечити повноцінний навчальний процес з шести освітніх галузей. Кожна з них є обов'язковою, але їх питома вага у початковій освіті різна. По-різному вони розподіляються і на навчальні предмети. Найбільш структурована освітня галузь - "мова і література". Вона передбачає вивчення української мови як рідної, державної, мови шкіл національних меншин та іноземної мови (з 2 класу). Якщо зіставити цей розподіл із переліком предметів, що є у навчальних планах педфаків, і кількістю годин на їх вивчення, очевидною стає недооцінка ролі цього блоку у початковій школі і у професійній підготовці майбутнього вчителя.

Відчутним є зволікання педфаків із підготовкою студентів до викладання нових інтегрованих курсів, наприклад, таких як "Основи здоров'я і фізичне виховання", "Мистецтво", "Технології", "Людина і світ" ("Я і Україна").

Вважаємо, що нагальною є потреба оновлення змісту методичної підготовки за принципом цілісності, системності та інтеграції; врахування тих процесів, які визначають діяльність сучасної початкової школи. Необхідно змінити існуючу традицію - будь-що забезпечити навантаження усіх викладачів - а переорієнтувати кадри на підготовку нових курсів відповідно до нових потреб практики.

Аналіз змісту соціо-гуманітарного і загальнокультурного блоків засвідчує їх штучний розподіл. Ці блоки доцільно об'єднати і посилити їх професійну орієнтованість. На наш погляд, варто укрупнити блоки професійної підготовки майбутнього вчителя-початківця таким чином: загальнокультурний, психолого-педагогічний, методичний. Залежно від того, що має забезпечити кожен блок у професійному становленні вчителя, необхідно докорінно оновити зміст педагогічної освіти, привести розподіл навчальних годин відповідно пріоритетів початкової освіти.

Нормативним документом, без якого немислимо реформувати педагогічну освіту, є Державний стандарт. У ньому має закладатися нове розуміння змісту професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів. Існуюча диспропорція між теоретичною і практичною підготовкою спотворює бачення молодим учителем педагогічної діяльності. Тому необхідно посилити діяльну, процесуальну, практичну складову змісту. Вже у ВНЗ майбутній учитель повинен оволодіти достатнім обсягом практичних умінь, серед яких чи не найважливішими є діагностичні, комунікативні й дидактико-аналітичні.

У державних стандартах мають бути реалізовані нові мовленнєві еталони вимог до професійної підготовки майбутнього вчителя. Зокрема, потрібно чітко визначити компетенцію майбутнього вчителя з кожного блоку професійної підготовки. Наприклад, вказати, що саме він має розуміти, знати, здійснювати, конструювати, проектувати, якою системою умінь володіти, що вміти діагностувати, у чому орієнтуватися, володіти здатністю до чого саме, бути готовим до розв'язання чого?

У багатьох університетах викладачами напрацьовані авторські курси. Настав час серйозно вивчити наявні нароби у науково-методичних комісіях МОН, щоб згуртувати творчі колективи для завершення роботи над Державними стандартами, створення фундаментальних підручників з педагогіки і базових методик початкової освіти. Сприяти цьому має і новостворена асоціація деканів педагогічних факультетів.

III. Особистісно-орієнтована підготовка майбутнього вчителя

Щоб закріпити прорив до нової гуманістичної, істинно національної школи, державі, суспільству треба плекати особистість учителя. Слово вчитель -

багатозначне. Це - викладач, педагог, вихователь, наставник, навчитель, людина, яка має незаперечний авторитет у якійсь діяльності. Окрім того, вчитель ще і актор, і режисер і постановник і технік свого щоденного навчання і спілкування з учнями.

Гуманістична і гуманітарна природа вчительської праці, її різнобічність вимагає формування майбутнього педагога не як предметника, а як людину культури, яка має значний особистий виховний вплив. Слідом за К.Д.Ушинським чимало знаменитих педагогів повторювали думку: “Особистість може виховати лише особистість”. Не будемо і ми про це забувати у наш стрімкий, техногенний час.

Отже, найважливіші цінності освіти: не тільки, дитина а й педагог, здатний до розвитку задатків, таланту і всього того, чим наділила її природа, соціального захисту, збереження індивідуальності. Тому особистісно-орієнтована підготовка в шкільній і педагогічній освіті взаємозв'язані. Гуманістичні цінності шкільної освіти зумовили зміну авторитарно-дисциплінарної моделі навчання на особистісно-орієнтовану. Суттєвими ознаками цих змін є навчання і виховання учнів з максимально можливою індивідуалізацією, створенням умов для саморозвитку і самонавчання, осмисленого визначення своїх можливостей і життєвих цілей. Особистісно-орієнтована система вимагає побудови навчально-виховного процесу на діагностичній основі, яка є підґрунтям педагогічної дії в інтересах вихованця, а не засобом контролю чи комплектування класів за зручними для вчителів показниками. Особистісно-орієнтована система навчання об'єктивно змінює позицію учнів і вчителів у спілкуванні, утверджує не рольове, а особистісне спілкування, зумовлює потребу діалогу, дискусій обміну думками, враженнями, моделювання життєвих ситуацій, стимулює розвиток критичного мислення.

Обов'язковою ознакою особистісно зорієнтованого навчання є сильний мотиваційний потенціал (авансування успіху, спонукання до самоаналізу, самооцінки, самопізнання; включення змісту, що має особистісне значення для учнів тощо).

Найголовніші ознаки особистісно-орієнтованого навчання - багатоваріантність методик і технологій, уміння організувати навчання одночасно на різних рівнях складності, утвердження всіма засобами цінності емоційного благополуччя і позитивного ставлення світу.

Для реалізації особистісно-орієнтованого навчання вчитель має володіти різними варіантами побудови навчального процесу, знати не один універсальний, а кілька шляхів, придатних для досягнення мети.

Труднощі прийняття вчителями нових цінностей освіти зумовлені гострими суперечностями у сфері їх особистих ціннісних орієнтацій. Розшарування суспільства дає численні приклади благополучних моделей життя, котре не вимагає від людини стільки відповідальності і професіоналізму як вчительська діяльність. Тому виключно актуальною є соціальна, інформаційна і методична підтримка вчителя, як з боку держави, так і суспільства. Особливо важливим є розвиток професійної самосвідомості майбутніх педагогів, подолання їх інформаційної обмеженості.

Гуманістично спрямоване особистісно-орієнтоване вузівське навчання і виховання студентів своїм змістом і методикою, стилем спілкування має закладати базові основи культури особистості: моральної, розумової, фізичної, екологічної, естетичної, економічної та правової.

В ідеалі особистісно-орієнтована педагогічна освіта передбачає проектування індивідуальної траєкторії професійного становлення кожного студента протягом усіх років його навчання. Реалізувати це нині складно, адже бракує сучасних засобів навчання, особливо підручників, комп'ютерів, уніфікованою залишається організація

навчального процесу. Але рухатись у цьому напрямі конче потрібно. Передусім змінити методологію підготовки - формувати майбутнього спеціаліста як особистість, яка здатна до самонавчання упродовж життя, до прийняття рішення в інтересах дитини. Цей процес передбачає створення варіативних навчальних планів і програм, запровадження нової системи контролю оцінювання, стимулювання, нової структури змісту і тривалості навчання.

Але за будь-яких умов навчання слід дбати про фундаментальність психологічної і педагогічної підготовки студентів, оволодіння ними набором педагогічних технологій, за якими успішно досягаються основні цілі початкової освіти.

В контексті цілей особистісно-орієнтованої професійної освіти слід з нових позицій побудувати засвоєння тем з внутрішкільного управління. Відомо, що сучасне управління стає багатофункціональним, гнучким, відкритим, стимулюючим. Оскільки саме учень є центром педагогічного процесу, всі засоби і форми організації життя школи мають бути підпорядковані меті його виховання, навчання і розвитку. Однак помилково вважати, що вчитель повинен працювати лише із особистістю. Клас, група, колектив не менше, а у деяких ситуаціях сильніше здійснюють особистісно-орієнтований підхід. Тому майбутній учитель повинен навчитися працювати як з окремою особистістю, так і з дитячою спільнотою. Підкреслимо, що у змісті управлінської діяльності змінюється роль і зміст управлінської інформації. Вона має бути не усередненою а індивідуалізованою, засвідчувати зростання кожної дитини. Орієнтир управління - від управління школою - до управління навчанням і розвитком кожного учня.

Загальний висновок: у формуванні особистості майбутнього вчителя початкових класів необхідно згармонізувати загальнокультурні, психолого-педагогічні і методичні знання, уміння, способи діяльності, посилити їх професійну спрямованість, забезпечити фундаментальність базової підготовки через запровадження державних стандартів, зміну об'єктів моніторинга, створення умов для персоніфікованої педагогічної освіти.

Література:

1. Закон про загальну середню освіту. - К., 1999.
2. Концепція педагогічної освіти. - К., 1998.
3. Концепція 12-річної загальної середньої освіти. Проект // "Освіта України", 14 серпня 2000 р.
4. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2000. – № 1.
5. Амонашвили Ш. Размышление о гуманной педагогике. - М., 1996.
6. Бондаревская Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность //Педагогика. – 1999 - № 3.
7. Науменко Г. Рівень професіоналізму вчителя - основа реформи школи // Початкова школа. – 2000. – №1.
8. Савченко О.Я. Новий етап розвитку 4-річної початкової школи //Початкова школа. –2000. - № 1.
9. Сухомлинський В.О. Сто порад учителям: Вибр. тв. - К., 1976. - Т.2.
10. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. - К.: Магістр-S, 1998.
11. Шишов С. Понятие компетенции в контексте качества образования. //Дайджест "Современная школа". – 1999. - №1-3.

Подано до редакції 23.07.01

*Глузман Александр Владимирович,
доктор педагогических наук, профессор, ректор,
Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта*

УНИВЕРСИТЕТСКОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ

Повышение роли университетов в научно-образовательном и социокультурном значении, необходимость преобразования университетов в региональные научно-учебно-производственные комплексы требуют создания новой, системной концепции университетского педагогического образования (УПО). Предлагаемая концепция УПО создавалась с учетом исторических уроков развития отечественной университетской системы и зарубежного опыта профессионально-педагогической подготовки специалистов, на основе результатов творческих поисков педагогических коллективов и отдельных ученых университетов Украины. При разработке настоящей концепции в качестве методологической основы использовался системный подход. Соответственно его системно-структурному, системно-функциональному и системно-генетическому проявлениям университетское педагогическое образование рассматривается в трех взаимосвязанных аспектах: содержания, функционирования и развития. Согласно этому, в концепции УПО представляет собой не статичную, а развиваемую и саморазвивающуюся систему.

1. Сущность университетского педагогического образования

Университетское педагогическое образование - это *система* профессионально-педагогической подготовки преподавателей различных специальностей и профилей для средних и высших учебных заведений, которая характеризуется фундаментальностью, универсальностью, гуманитарной и научно-исследовательской направленностью. Университетское педагогическое образование - *система многоуровневая*, включающая непрерывную подготовку преподавателей - бакалавров, специалистов и магистров. Условия университетского образования позволяют вести подготовку научно-педагогических кадров, переподготовку педагогических работников, а также повышение их квалификации.

2. Виды и формы университетского педагогического образования

Система университетского педагогического образования включает педагогические институты, факультеты, отделения и специализации, исторически сложившиеся в университетах Украины. В систему УПО также входят педагогические и гуманитарные институты, колледжи, училища, функционирующие при университетах и взаимодействующие с ними на договорной основе. *Формы* УПО развиваются на государственной, муниципальной и коммерческой основе, подразделяясь на очные, заочные и вечерние.

Система университетского педагогического образования ориентируется на *индивидуально-творческую подготовку преподавателей различных специальностей, специализаций и профилей*. Это проявляется прежде всего в преодолении узковедомственного дисциплинарного подхода к построению номенклатуры специальностей, введении дифференцированной подготовки педагогов применительно к основным видам их будущей профессиональной деятельности, усилении функциональной специализации. Сравнение университетского и пединститутского типов педагогического образования предоставляет возможность

определить специфику подготовки выпускников университетов по специальности, специализации и профилю.

Формирование педагога по *специальности* осуществляется на основе принципа уникальности фундаментальной подготовки. Это означает, что конкретная педагогическая специальность (математик - преподаватель математики; физик - преподаватель физики и т.д.) должна иметь существенные признаки в части объектов деятельности, содержании и глубине фундаментальных знаний в сравнении со всеми остальными специальностями. Изучение фундаментальных дисциплин позволяет студентам освоить существующую в науке и практике систему общенаучных и педагогических законов, закономерностей, принципов, методов, овладеть основными эталонами и нормами профессионально-педагогической деятельности.

Вместе с тем, в условиях синтеза и дифференциации наук специалисту - выпускнику университета необходимо владеть знаниями в сопредельных с его специальностью областях. Часть студентов, после завершения базового высшего образования стремится приобрести то, что созвучно направленности их личности, способностям и возможностям. Другими словами, они стремятся к расширению своего профессионального поля деятельности, к овладению *специализацией*. Развитие специализаций является характерной чертой университетской системы образования, поскольку учебные планы УПО, начиная с III курса, отводят значительное число часов на дисциплины специализации. Специализация не повторяет названия специальности, она соответствует реальному уровню овладения *практической педагогической деятельностью* (например: “исследователь”, “менеджер образования”).

Университетская подготовка педагога по специализации осуществляется в процессе выполнения типовых профессионально-педагогических задач и видов квалификационной деятельности в соответствии со специализацией труда и типа образовательного учреждения, в котором предстоит трудиться молодому специалисту. Учебный план специализации содержит нормируемую составляющую фундаментальной подготовки и широкий спектр дисциплин специализации по выбору. Содержание подготовки выпускника университета по специализации должно обеспечивать быструю адаптацию к профессиональным задачам любого типа.

Интенсивное развитие современной образовательной сферы вызывает изменения в требованиях к специалистам - педагогам в видах квалификационной деятельности. Для одних студентов свойственно тяготение к определенному виду деятельности. Другие в ходе учебной педагогической практики и особенно в процессе своей деятельности после окончания университета стремятся к преодолению жесткого разделения педагогического труда на виды, делают их все более взаимодополняющими. Для них характерно сочетание обучающей, воспитывающей, организаторской, научно-исследовательской, просветительской деятельности и объединение всех видов в целостную систему. Таким образом, еще одним структурным компонентом системы педагогического университетского образования является определение *профиля специалиста*, его индивидуальной концепции профессионального развития.

Профиль специалиста определяется непосредственным контактом студентов IV-V курсов с образовательным процессом и его структурой в том учебном заведении, где он проходит педагогическую практику и в будущем собирается работать. Профиль зависит от профессиональных функций, выполняемых будущим педагогом и интенсивности воспроизведения объема знаний, необходимых специалисту.

Специалист *узкого* профиля (преподаватель - предметник) - педагог, владеющий системой фундаментальных специальных, психолого-педагогических и методических знаний, умений, способов действий, необходимых для выполнения функций преподавателя определенной учебной дисциплины. Личная концепция студента - будущего педагога направлена на развитие педагогических способностей и готовности к творческому решению профессиональных задач, связанных с проведением учебных занятий по предмету.

Специалист *комплексного* профиля (преподаватель - предметник, практический психолог; преподаватель - предметник, исследователь) - педагог с системными знаниями и полифункциональной деятельностью. Выпускник университета, выполнивший индивидуальный план с рядом дополнительных спецкурсов и спецсеминаров, получает профессионально-педагогическую подготовку, необходимую ему для выполнения комплекса задач по обучению, воспитанию и развитию учащихся.

Специалист *интегративного* профиля (например, преподаватель - предметник, исследователь, менеджер образования) - педагог с универсально-функциональной деятельностью и универсально-синтетическими знаниями. Главным свойством профессиональной деятельности педагога интегративного профиля является владение несколькими видами деятельности, характерными для взаимодействия педагога с целостной педагогической системой. За период обучения в университете студент реализует свои индивидуальные возможности и способности в воссоединении предметных, исследовательских, организационных видов деятельности в единую, ориентированную на конечный результат. Будущий специалист интегративного профиля должен быть готов к выполнению своих функциональных обязанностей на всех стадиях педагогического процесса - диагностической, проектировочной, организационной, формирующей, контрольно-проверочной, интерпретационной. Два типа специалистов - комплексного и интегративного профиля - представляют собой подтипы специалиста *широкого* профиля, наиболее характерного для университетского педагогического образования. Такая гибкая разноуровневая система университетского педагогического образования позволяет формировать у студентов комплекс эталонов и норм профессионально-педагогической деятельности. Вместе с тем, будущий специалист овладевает тем опытом, который созвучен его личностным целям, задачам и является основой строительства профессиональной перспективы.

Реализация предлагаемой системы университетского педагогического образования позволит присваивать выпускнику квалификацию, соответствующую уровню освоения им профессиональной деятельности. В дипломе студентов, освоивших основы педагогической деятельности, позволяющие им качественно проводить учебные занятия, квалификация "преподаватель - предметник" будет отражать специальность, специализацию и профиль. Другим выпускникам, овладевшими несколькими видами педагогической деятельности, помимо специальности, в диплом записывается специализация ("преподаватель - предметник, практический психолог"), подчеркивающая уровень образования (его принципиальную готовность к выполнению всех видов педагогической деятельности) и вид деятельности, который выпускник освоил в большей степени, чем все остальные в результате специально организованной практики. Специализация, отражая вид деятельности, к которой выпускник действительно подготовлен, определяет и меру качества подготовки специалиста. В диплом выпускника

университета, выполнившего квалификационную работу на основе исследовательской, педагогической и организаторской деятельности в одном из учреждений образования и сдавшего квалификационные экзамены, делается запись и об интегративном профиле специалиста (“преподаватель, исследователь, менеджер образования”). Часть таких выпускников университета готова к быстрой адаптации к системе конкретных образовательных, исследовательских и организаторских задач на всех этапах взаимодействия специалиста с педагогической системой.

3. Содержание и структура университетского педагогического образования.

В соответствии с особенностями подготовки преподавателей различных специальностей, специализаций и профилей определяется трехуровневое содержание университетского педагогического образования:

I уровень - *общее предметно - педагогическое образование* (базовое педагогическое образование): единая фундаментальная, гуманитарная и педагогическая подготовка, необходимая каждому преподавателю, независимо от специальности, ориентированная на общенаучную и функциональную технологическую подготовку.

II уровень - *профессиональное педагогическое образование* (подготовка бакалавров): комплекс общенаучной, специальной, психолого-педагогической, практической педагогической, культурологической подготовки студентов, ориентированной на фундаментально-технологическую специальную подготовку, формирование компетентных специалистов в широкой области педагогических знаний.

III уровень - *профилированное педагогическое образование* (подготовка специалистов, магистров и кандидатов наук), право получения которого дается на конкурсной основе: система общенаучной, специальной, психолого-педагогической, практической педагогической, научно-педагогической и культурологической подготовки студентов в условиях комплекса “университет - среднее (высшее) учебное заведение”, ориентированная на индивидуально-творческое формирование личности конкурентноспособного специалиста - педагога широкого и интегративного профиля.

Подготовка специалистов в системе университетского педагогического образования осуществляется в соответствии с реальными потребностями в деятельности преподавателя конкретной специальности и в зависимости от направленности личности студентов, их профессиональных интересов, способностей и возможностей. *Содержание* такой целевой подготовки должно быть практически обосновано, что достигается путем разработки профиля специалиста, которому подчинено все содержание обучения - от начала (общетеоретических дисциплин) до завершения (педагогической подготовки).

Фундаментальная подготовка специалистов направлена на овладение студентами методологией научного познания, законами развития общества, природы человека, закономерностями, принципами, методами развития фундаментальных наук, основными теориями и концепциями, категориями и терминами, научным языком в целом. *Главным показателем* общенаучной подготовки является сформированный высокий уровень научного мировоззрения будущего специалиста.

Специальная подготовка связана с усвоением всего комплекса научной информации по основным дисциплинам, спецкурсам и спецсеминарам с учетом специфики базовой специальности, которую осваивает студент университета. *Главным показателем* специальной подготовки является освоение студентами

системы обобщенных, межпредметных и частных знаний, способов деятельности в избранной области.

Психолого-педагогическая подготовка представляет процесс и результат изучения студентами обязательных предметов психолого-педагогического и методического цикла, дисциплин по выбору и факультативов в связи с избранной специализацией. В ходе такого изучения студенты овладевают научными основами педагогической деятельности, необходимыми для освоения педагогической теории и анализа педагогической практики. *Главным показателем* психолого-педагогической подготовки является необходимый уровень сформированности общепедагогических знаний, умений и навыков, определяющих профессиональную направленность будущего специалиста.

Культурологическая подготовка предполагает сопричастность студентов национальному и мировому культурному процессу, развитие сущностных сил личности, ее творческого самоутверждения и самовыражения, формирование профессионально-значимых качеств будущего специалиста, его способностей, развитие личностно ориентированного отношения к педагогической деятельности. *Главным показателем* культурологической подготовки студентов является уровень сформированности личности, его духовности, интеллектуальной и нравственной свободы, творческой индивидуальности, социальной активности.

Научно-исследовательская подготовка студентов направлена на освоение методологии и методики научно-педагогического исследования, формирование умений планировать и организовывать научный поиск в области педагогики, составлять программу опытно-экспериментальной работы, реализовать ее в педагогическую действительность, анализировать и обобщать педагогический опыт, вскрывая закономерности педагогического процесса и определяя пути его совершенствования. *Главным показателем* научно-исследовательской подготовки является сформированный уровень научно-педагогического мышления, которое характеризуется эвристическим, творческим подходом к изучению педагогических явлений, системной организацией опытно-поисковой деятельности и предвидением ее результатов.

Практическая педагогическая подготовка включает взаимодействие студентов с учащимися во время учебной и внеклассной работы, в процессе которой развиваются их деловые и межличностные отношения на основе сотрудничества. В ходе практической педагогической подготовки будущий специалист овладевает содержательно-процессуальной и организационно-методической сторонами педагогической деятельности, основными элементами современных технологий обучения. *Главным показателем* практической педагогической подготовки является уровень личности преподавателя с системным видением педагогического процесса, владеющего основами педагогической культуры, компонентами педагогического мастерства, определяющими в будущем развитие индивидуального стиля его педагогической деятельности.

Таким образом, университеты с их исторически сложившимися особенностями, содержанием, структурой и функциями образования, фундаментальностью подготовки, гуманитарной и научно-исследовательской направленностью представляют тип высшего учебно-научно-образовательного учреждения, где одновременно имеется возможность для подготовки специалистов узкого, комплексного и интегративного профилей. Создание концепции УПО представляет возможность для разработки и реализации теорий, методик и технологий

професійно-педагогічної підготовки спеціалістів в університеті. Нове якість підготовки педагогічних кадрів в тісній зв'язі з коренним удосконаленням їх використання являється однією з головних проблем університетського педагогічного освіти.

Summary:

The main principles of author's concept of university pedagogical education in Ukraine are stated. There are described goals, content, structure, functions, technology of professional pedagogical preparation of students of classical universities and humanitarian institutes.

Резюме:

У статті розкриваються основні положення авторської концепції університетської педагогічної освіти в Україні. Розглядаються мета, зміст, структура, функції, технології професійно-педагогічної підготовки студентів класичних університетів і гуманітарних вузів.

Подано до редакції 27.05.01

*Бібік Надія Михайлівна,
доктор педагогічних наук, член-кореспондент АПН України,
Інститут педагогіки АПН України, м.Київ*

ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Треба визнати, що вищою освітою, або первинною, не вичерпуються освітні проблеми спеціаліста.

Ситуація така, що ще вчора одержані знання сьогодні застарівають і втрачають свою функціональність. Тому ключовим у виробленні стратегії змін у професійній підготовці і вдосконаленні вчителя початкових класів має стати **узгодження методологічної, змістової, процесуальної складових, що забезпечить безперервність освіти, взаємоузгодженість її ланок і несуперечливу взаємодію.** Важливо, щоб цей процес був мобільним і гнучким. У перехідний період багато важить фактор часу. У стислі терміни треба підготувати і перепідготувати до роботи в нових умовах велику кількість спеціалістів. Якщо не брати до уваги нинішніх випускників ВНЗ, то сьогодні йдеться про близько 120 тис. вчителів, лише 25% з яких мають досвід роботи з учнями 6-річного віку, але потребують освоєння нової організаційно-правової бази освіти, навичок роботи в умовах введення Державних стандартів тощо.

Тобто процес вдосконалення кваліфікації має відповідати сучасним умовам і бути диференційованим.

Упродовж десятиліть система, яка займалась проблемами професійного вдосконалення вчителя, формувалась як замкнута, самодостатня, мало орієнтована на зміни в вищій освіті, більше залежна від особливостей регіонального управління, така, якій поступово визначалась роль йти в фарватері змін, що плануються в центрі, реагувати на них у місцевому масштабі.

Сьогодні післядипломна освіта реформується у напрямку зміни функцій **від обслуговуючої, супровідної – до випереджальної, прогностичної.**

А це означає, що перед післядипломною як ланкою у системі безперервної освіти постають питання:

- як соціально захистити вчорашнього випускника ВНЗ, утримати його в професії, забезпечити реалізацію домагань у кар'єрі;
- як розвинути фундаментальне науково-предметне знання фахівця, досягти його прирощення за рахунок відбору нового, актуального, перспективного;
- як задіяти особистісні ресурси спеціаліста, сформувати в нього мотивацію і потребу безперервного вдосконалення;
- як диференціювати післядипломну освіту відповідно до запитів, потреб і можливостей кожного.

Важливими в цьому контексті постають питання прогнозу потреб вчителя в професійному вдосконаленні, вибір доцільної організації моделі цього процесу.

У нинішній ситуації, на наш погляд, непродуктивно повторювати ту організаційну схему підвищення кваліфікації вчителів початкових класів, якою послуговувались у 80-х роках, у період переходу на чотирирічну структуру початкової школи.

Це була поетапна перепідготовка, узгоджена з поступовим відпрацюванням нового змісту й підготовки програм, підручників. Тому кожного року вчителя готували – спочатку до роботи в I класі з шестирічними учнями, потім у другому і т.д.

У сучасних умовах учитель **одразу має одержати цілісне уявлення про нову школу:** нові цілі, зміст, вікові особливості учнів, структуру початкової ланки, яка відповідає базовим потребам дитини на кожному віковому мікроетапі, а також про зміни організаційно-правових регулятивів освіти, спрямованість на досягнення обов'язкових результатів, які зафіксовано в Державних стандартах тощо. **Підвищення кваліфікації необхідно націлити на відмінності, що відрізняють початкову ланку сьогоднішнього і завтрашнього дня від учорашнього, позбутись дублювання, неекономного використання часу.**

Диференціацію процесу післядипломної освіти можна досягти за умови варіативності питомої ваги того чи іншого змісту залежно від попереднього досвіду вчителя, його актуальних потреб. Зокрема, для тих, хто працював із шестирічними учнями, обсяг матеріалу щодо особливостей роботи з цією категорією дітей, має відрізнятися від того, що адресований вчителям, які спеціалізувались на початковій ланці трирічної структури.

Звичайно, зміст підвищення кваліфікації спеціаліста має щоразу переглядатися під кутом зору змін в вищій освіті, охоплення вищими навчальними закладами питань, які сьогодні ще становлять проблему для вчителя.

Можливо, вперше на всеукраїнській конференції так конкретно стоять питання взаємодії всіх ланок освіти заради досягнення спільної мети.

Важливо скористатись можливістю й обговорити питання взаємного узгодження підходів вищої школи й післядипломної ланки до підготовки вчителя. І не лише методичних. Але, насамперед, шляхів утвердження фундаментальності педагогічної науки, гармонізації в підготовці науково-предметних і світоглядно-методологічних блоків, дидактичних, психологічних. Це дозволить фахівцю повніше реалізувати гуманітарну, культуротворчу функції, виробити професійні цінності, оволодіти сучасним інструментарієм вивчення дитини.

Акценти в підготовці й вдосконаленні кваліфікації вчителя мають бути перенесені з вивчення стандартних, інваріантних станів на механізми оволодіння новим, прилучення до перспективних моделей чужого досвіду і набуття власного

в широкій і різноманітній практиці. Цей процес ускладнюється тим, що на сьогодні жодна інституція в Україні не веде систематичного вивчення досвіду вчителів. Раніше велась картотека такого досвіду. Опрацювання наукової бази ППД тим більше важливо, що сьогодні (і це всім відомо) під прикриттям інноваційних, авторських підходів подекуди йде хвиля популяризації примітивізму, еkleктики, коли випробовуються на дітях необгрунтовані педагогічні конструкції.

У ЦППО АПН України за сприяння Центру середньої освіти Міносвіти й науки створюється фільмотека краших уроків за результатами конкурсу “Вчитель року” (зокрема, в номінації “Початкові класи”), започатковано в Академії також створення бази даних ППД. Це, звичайно, більш модернізований і сучасний варіант узагальнення, зберігання і поширення продуктивних педагогічних ідей.

З огляду на нову ситуацію в освітньому просторі України ми готуємо педагога працювати в умовах вибору громадянської і професійної позиції, в умовах вибору педагогічної технології, підручника, програми, форм навчання та ін. Ці питання набувають гостроти, оскільки подекуди не наукові, не фахові мотиви, не інтереси дітей стають критерієм вибору курсу, програми, підручника, від цього процесу дуже часто відчужено вчителя, батьків.

У Міністерстві освіти і науки України також в Академії педагогічних наук зібрано факти звернення цілих вчительських колективів, методичних об'єднань з обгрунтованим запереченням конкретних програм, підручників, за якими примушують місцеві органи працювати в школах.

Нам конче бракує в цій справі діалогу, активної позиції. І академічна, і вузівська, і післядипломна наука має сказати своє вагоме слово з багатьох питань. На жаль, оновні проекти найважливіших документів проходять повз увагу практиків. Мало публікацій, відгуків, що б засвідчили небайдуже ставлення вчителя до нових програм, державних стандартів, критеріїв оцінювання навчальних досягнень.

Важливо порушити питання про професійне вдосконалення не лише вчителя, але й викладача ВНЗ, ППДО. Сьогодні цей процес обмежується зустрічами на конференціях, семінарах. Відчувається потреба в спеціальному навчанні, в організації фахових видань, орієнтованих на актуальні запити і потреби викладачів.

Подано до редакції 23.07.01.

*Богущ Алла Михайлівна,
доктор педагогічних наук, професор,
Південноукраїнський державний педагогічний університет
ім. К.Д.Ушинського, м.Одеса*

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ НАСТУПНОСТІ І СПАДКОЄМНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ І ПОЧАТКОВОЇ ЛАНОК У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Держава підготувала необхідну теоретичну платформу для завершення реформування національної освіти в Україні: це насамперед ДСО і БКДО, перехід згальноосвітньої школи на 12-річне навчання, введення 12 бальної системи оцінювання учнів, закон про дошкільну освіту, позашкільну освіту, вищу освіту і т. ін. Готується до з'їзду працівників освіти національна доктрина освіти. Та все ж, щоб теоретична платформа стартувала, потрібно розв'язати ще низку вельми актуальних

нагальних проблем. З-поміж них такі: - реалізувати принципи наступності, спадкоємності і перспективності, які б забезпечили на практиці, а не на папері неперервність освіти.

По-друге, і це я вважаю головним, підготувати нову генерацію педагогічних кадрів для кожної ланки освіти до роботи в нових умовах.

По-третє, розробити до початку нового року інструктивно-методичні листи і рекомендації вчителям початкових класів, які б роз'яснили класоводу сутність започаткованої реформи і відповіли на численні запитання практики: як бути з 6-літками? Чи всі відразу підуть до першого класу чи залишаться в дошкільному навчальному закладі? Чи будуть у дошкільних закладах підготовчі групи до школи і чи потрібно студентів готувати до роботи з підготовчими групами, чи вилучити з усіх методик і програм дошкільля підготовчі групи? Чи потрібно ставити відмітки в початковій школі, чи може ввести їх уже в дошкільному закладі? Як бути з хворими дітьми? І т.ін. Отже, висловлю своє бачення вирішення означених проблем.

Щодо першого напрямку, то, на мою думку, стрижневим і кінцевим результатом реформування освіти є забезпечення її неперервності.

Що ж означає термін “неперервність”? Звернемося до словникових джерел. Зауважу, що в педагогічних словниках означений феномен відсутній. Неперервна освіта у словнику професійної освіти визначається як “система безперервного навчання і виховання для досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального потенціалу як найвищої цінності нації” (4, с.216). Неперервна освіта відкриває можливості для досягнення цілісності й наступності в навчанні й вихованні, перетворення освіти у “ процес, що триває все життя” (4, с.216).

Відтак, чинниками феномена “ неперервність” є наступність, спадкоємність, перспективність, які забезпечують цілісність освіти.

Розкриємо сутність виокремлених нами чинників феномена “неперервність”. Ми розглядаємо наступність як вищий щабель розвитку, коріння якого проросли в попередньому ґрунті. За образним виразом М.Р.Львова “це погляд зверху вниз”. Це обізнаність класоводів з програмами і методиками навчання і виховання дітей в дошкільному закладі освіти, результатами навченості і вихованості дітей за всіма розділами програми і врахування їх у подальшій роботі початкової школи. Зауважимо, що таке трактування не є новим у педагогічному обігу, воно стало популярним на сторінках педагогічної преси вже впродовж декількох десятиліть. Щодо інших виокремлених нами чинників безперервної освіти, то їх сприймають ще з насторогою, подекуди ототожнюють їх, розглядають як єдиний принцип наступності. Ми дотримуємося дещо іншої позиції. Повернемося до наступності. Провідною функцією наступності є забезпечення літичного (за термінологією Л.С.Виготського) розвитку дитини впродовж перехідних вікових періодів. Саме наступність запобігає кризовим явищам у психічному розвитку особистості.

Перспективність, за словами М.Р.Львова, це погляд знизу вгору, це обізнаність педагогів дошкільної ланки освіти з програмами і технологіями навчання і виховання учнів початкової школи, це той показник, який дозволяє визначити адекватні віку орієнтовні показники засвоєння дошкільниками знань, умінь і навичок.

Спадкоємність тлумачиться у словнику, як успадкування чогось, продовження певної діяльності, справи, певних традицій (5,с.309).

Відтак, ми схильні розглядати спадкоємність як успадкування школою діяльнісного й комунікативного аспектів життя дитини на його дошкільному етапі.

Діяльнісний аспект передбачає збереження унікальної провідної діяльності дошкільного віку, з поступовим її ускладненням і літичним переходом до нової, більш складної навчальної діяльності, яка вимагає від дитини довільності всіх психічних процесів.

Комунікативний аспект передбачає збереження на перших етапах навчання особистісно-інтимного спілкування вчителя з учнями, це лагідно-довірливе, гуманне ставлення до дитини, яка щойно ввійшла в новий колектив, вступила в нову соціальну позицію, що зветься “учень”, “школяр”. І поступово підводити дитину до усвідомлення її нової соціальної позиції, в якій змінюється система взаємовідносин “дитина – вихователь”, що була панівною на етапі дошкільного дитинства, на пріоритетність системи “вчитель-учень”, з поступовою орієнтацією випускників дошкільних закладів на особистість учителя, як стрижень особистісно-ділового спілкування у шкільному навчанні.

Отже, наступність і спадкоємність є визначальними умовами неперервної освіти і водночас умовами забезпечення комфортності особистості на всіх етапах її розвитку і навчання, від дошкільця до вищої школи. Чи забезпечується комфортність дитини, яка прийшла з дошкільного закладу в I клас школи в системі оцінювання навчальної діяльності учнів? Щоб відповісти на це запитання, повернімося до оцінного компонента навчальної діяльності. Логіка викладу матеріалу потребує визначення означеного феномена. На превеликий жаль, тлумачення оцінного компонента навчальної діяльності так само відсутнє у словниках. Що ж обіймає поняття оцінний компонент?

Вважаємо, що це полікомпонентний утвір, який обіймає такі складники оцінювання: оцінка, оцінні судження, оцінні дії, оцінно-пізнавальна діяльність. Оцінний еталон, педагогічна оцінка, самооцінка, взаємооцінка.

З усіх означених складників виокремо в аспекті обговорюваної проблеми два з них: оцінку і відмітку.

Визначення оцінки, якщо не порушувати логіки попереднього викладу, дається у всіх словниках психолого-педагогічного спрямування. Зокрема, в педагогічному словнику визначення означеного феномена подається з уточненням “оцінка шкільна” як “визначення й вираження в умовних знаках- балах, а також в оцінювальних судженнях учителя...” (2, с.245) і далі за текстом.

Як бачимо, сутність понять “оцінка” і “відмітка” (рос. “отметка”) ототожнюється, причому, пріоритетність надається насамперед балам. А потім уже оцінці, тобто оцінним судженням учителя, чи педагогічній оцінці, як прийому навчання за традиційною класифікацією.

У зв'язку з реформуванням оцінного компонента навчальної діяльності у школі, переходом на 12-ті бальну систему оцінювання з'ясуємо місце наступності і спадкоємності в оцінно-пізнавальній діяльності та оцінно-педагогічній діяльності педагога.

За традицією, а відтак, і зазвичай, в дошкільному закладі освіти, який нарешті в усіх державних документах визнано першою висхідною ланкою освіти, оцінювання результатів продуктивних видів діяльності дітей здійснюється у трьох вимірах: педагогічні оцінні судження вихователя або педагогічна оцінка, взаємооцінка або взаємне оцінювання дітьми результатів діяльності один одного і самооцінка. Всі види оцінювання відбуваються на позитивному тлі взаємовідносин “дитина-вихователь”, “дитина-дитина”, оскільки кожне оцінне судження, тобто оцінка завершується вірою і сподіванням у кращі здібності дитини “наступного разу в тебе обов'язково вийде

краще”.

У 80-х роках ХХ століття в Україні проходив експеримент щодо навчання дітей з 6 років.

Відповіді 68% дітей 6 років, які виховувалися в підготовчих групах дошкільного закладу (за традиційною програмою дошкільного закладу) паралельно з експериментальними групами, на запитання “Чи хочеш ти навчатися у школі?” були такими: “Хочу, але боюсь”. На уточнююче запитання: “А чого ж ти боїшся?” діти відповідали: “Одержати двійку або одиницю”. Як тут не згадати слова Д.Б.Сльконіна “Відмітка, є націлена в лоб дитини гвинтівка”, які він промовив на обговоренні результатів експерименту.

У 60-ті роки в декількох початкових школах України і у початковій школі Ш.О.Амонашвілі в м. Тбілісі було започатковано експеримент безвідміткового оцінювання, як це здійснюється у сучасних дошкільних закладах. Результати були позитивними за всіма показниками за рівнем знань, умінь і навичок з усіх предметів і за рівнем вихованості учнів; за рівнем психологічної комфортності дітей; за рівнем взаємовідносин у системі “вчитель-учень”, “учень-учень”, “вчитель-батьки”.

Водночас реалізовувалися принципи наступності і спадкоємності між дошкільним закладом і початковою школою.

Яка ж різниця між педагогічною оцінкою і відміткою?

Педагогічна оцінка, за словами Ш.О.Амонашвілі, це процес співвіднесення результату чи ходу навчальної діяльності з пропонованими еталонами; встановлення ступеня розбіжності, збігу чи зверхності щодо пропонованих еталонів, це процес і спосіб пізнання (1, с.367).

Насамкінець, педагогічна оцінка це процес визначення перспективи, яким чином надалі будувати навчальний процес: виявити причини помилок, неуспішності учнів. Віднайти нові способи подачі знань, нові технології навчання, внести відповідні корективи в навчальний процес чи вважати його успішним і завершеним.

Що ж таке відмітка? Досить влучне визначення означеного терміну дає ш.о.амонашвілі. За його словами, “відмітка не має права приписувати собі сутність оцінки, вона є не що інше, як матеріалізований (цифровий, умовний, словесний і т. Ін) вираз результату оцінної діяльності вчителя” (1, с.367). Відмітка сама по собі не засвідчує, який вона містить у собі зміст. Будь-яка відмітка є “сугубо конкретним і суб’єктивним фактом” (1, с.367). У відмітках, за словами ш.о.амонашвілі, зосереджена авторитарно-імперативна влада вчителя, яка так не імпонує психіці молодшого школяра. Із спогадів учительки початкових класів: “коли я викликаю учня прочитати вірш, у нього тремтить підборіддя”. Це звичайний прояв страху.

Отже, відмітка практично нівелює дидактичне й виховне значення оцінки. “вона поглинає” оцінку. Спотворює оцінну інформацію про діяльність учня і цим самим не допомагає, а зашкоджує молодшому школяру. Ш.О.Амонашвілі образно назвав відмітку “тромбом” у навчально-пізнавальній діяльності учнів початкових класів.

В інституті методів навчання іноземних мов при апн україни (м.Одеса, директор член-кореспондент АПН України Мартинова Р.Ю.) вже 10 років навчають учнів початкових класів іноземної мови безвідмітковим методом, шляхом педагогічної оцінки. Результати: 100% успішність, діти розкуті, вільні, з радістю йдуть на уроки, вільно оволодівають розмовною іноземною мовою.

Яке має значення наступності між дошкільною і початковою ланкою освіти в руслі реформування оцінного компонента навчальної діяльності і переходу на навчання з 6 років?

На мою думку, діти до 10 років, за своїм психологічним розвитком, не готові до сприймання й усвідомлення 12 бальної системи оцінок. Відтак, у першому (6-річці) і другому класі ми повинні зберегти систему оцінювання, тобто обмежитися педагогічною оцінкою, розробити відповідні методичні рекомендації класоводам, чітко визначити орієнтовні показники засвоєння знань, умінь і навичок з кожного предмета та прийоми оцінювання. В науковій літературі достатньо описано фактичного дослідного матеріалу щодо безвідміткового оцінювання учнів початкової школи.

У третьому класі ввести п'ятибальну, а в четвертому – 8 бальну систему оцінювання. Підготувати відповідно студентів факультетів початкового навчання шляхом читання спецкурсів з означеної проблеми та відповідну післядипломну перепідготовку класоводів.

Відтоді, ми зможемо забезпечити наступність, спадкоємність і перспективність неперервної освіти і водночас продовжити комфортне друге дитинство нашим дітям, учням початкової школи.

Відтепер, щодо другого напрямку, яким чином ми будемо готувати майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів і вчителів початкових класів до роботи в нових умовах. Нам потрібно докорінно змінити і серйозно доопрацювати програми з педагогіки дошкільної і початкової школи. Скоректувати фахові методики навчання і виховання дітей в обох ланках освіти задля забезпечення наступності, спадкоємності і перспективності. Та це потребує часу, якого, на жаль, у нас уже сьогодні обмаль.

Отже, моя думка щодо цього така: врятувати положення може обов'язкове введення спецкурсів на факультеті “Дошкільне виховання”. “Наступність і перспективність у навчанні і вихованні дітей і учнів дошкільної і початкової ланок освіти”, а на факультеті педагогіки початкової школи “Спадкоємність і перспективність навчання і виховання дітей і учнів дошкільної і початкової ланок освіти”. Окрім того, потрібно МОН скоригувати підготовку єдиної програми навчального курсу, авторами якої б виступили і представники дошкільної науки, і представники початкової школи; видати її до початку нового навчального року. Присвятити серпневі наради означеній проблемі, об'єднати секції вихователів і вчителів 1 класів, обговорити ці проблеми; провести післядипломну перепідготовку класоводів і вихователів за розробленим спецкурсом із залученням викладачів вищої школи.

І, насамкінець, за третім напрямком. Колись у ті далекі застійні часи при МНО працювали республіканські методичні кабінети, які зобов'язані були до кожного нового навчального року підготувати методичні рекомендації щодо змін, які відбулися впродовж року в методиці викладання, в організації навчально-педагогічного процесу. Крім того, при МО працювали науково-методичні ради за фахом, до складу яких входили як науковці, так і практики (викладачі внів, учителі-методисти, завідувачі дошкільних закладів, директори і т.ін.), на яких обговорювалися різні назрілі актуальні проблеми, складалися авторські колективи для підготовки потрібних програм, підручників, навчально-методичних посібників. Вчитель-практик, викладач вву був обізнаний з тим, куди йому звернутися за допомогою і де йому можуть відповісти на всі запитання. Чи не настав час нам поновити роботу таких методичних рад при МОН і водночас роботу опорних кафедр, щоб уникнути програм і перевертнів у реалізації реформи освіти в Україні.

Summary:

The article deals with the problem of teaching pedagogical staff of preschool and junior school. Such notions as objectivity, feedback, heterogeneity in education are observed and developed in the context of constant education. The author analyses students' preparation towards the fulfillment of pedagogical activity in junior classes and some questions of pedagogical heterogeneity of the same pedagogical activity at preschool education.

Резюме

В статье рассматривается проблема подготовки педагогических кадров дошкольного и начального звена образования, раскрывается сущность понятий объективность, наследуемость и перспективность в системе непрерывного образования. Автор анализирует подготовку студентов к осуществлению оценочно-педагогической деятельности в начальных классах и вопросы преемственности этой деятельности с дошкольными учебными заведениями.

Література:

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. – М.: Издательский дом Ш.Амонашвили, 1996.
2. Гончаренко С.І. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997.
3. Калмикова Л.О. Сучасні проблеми наступності й перспективності та шляхи їх вираження. – Зб.: Дитинство: наступність і перспективність. – Переяслав-Хмельницький, 2000.
4. Професійна освіта. – Словник. – К.: Вища школа, 2000.

Подано до редакції 20.05.01

*Байбара Тетяна Миколаївна,
кандидат педагогічних наук,
Інститут педагогіки АПН України, м. Київ*

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФАХОВИХ МЕТОДИК

Оновлення суспільства, а тим більше його радикальна зміна, - складний процес, який характеризується перетворенням в усіх сферах, у тому числі й освіти, і зокрема, в роботі загальноосвітньої школи. На сучасному етапі вона працює в ситуації альтернативного навчання, вільного співіснування педагогічних систем, відсутності монополізму на педагогічну істину, що повинно сприяти забезпеченню всебічного розвитку особистості кожного школяра, його самовизначенню і саморегуляції. У зв'язку з цим виникає потреба в переосмисленні методологічних і ціннісних орієнтацій педагогічної діяльності. Насамперед це стосується необхідності переходу від авторитарного до особистісно-орієнтованого, демократичного і гуманістичного типу навчально-виховного процесу, від підтримуючого – до розвиваючого навчання, яке і готувало б школярів до самоосвіти, самоконтролю, творчості.

За таких соціальних умов ефективність роботи вчителя залежить від здатності його оцінити соціальну ситуацію, усвідомити поставлені завдання, знайти оптимальні шляхи її виконання, протидіяти штампам, виробити індивідуальний стиль діяльності, що можливо за наявності високого рівня розвитку педагогічного мислення.

Визначення поняття "педагогічне мислення" здійснюється з різних позицій, які виражаються в різних за змістом дефініціях. Їх аналіз показує, що окремими вченими педагогічне мислення визначається через його психологічну сутність як пізнавального

психічного процесу. Однак серед цих формулювань є розбіжність. В одних педагогічне мислення вважається процесом відображення дійсності (В.Г.Чубуков), а в других – відображення педагогічної дійсності, педагогічного процесу (Н.Ю.Бочарова, Д.В.Вількеєв, С.Т.Каргін), що є більш точним і конкретним. Адже будь-який конкретний вид мислення спрямовується на конкретний об'єкт, який зумовлює його існування, і відображується ним. У більшості таких визначень суть педагогічного відображення зводиться не тільки до пізнання педагогічної дійсності (А.О.Абдуліна), але й до її цілеспрямованого перетворення (Н.Ю.Бочарова, Д.В.Вількеєв). Відмінність між ними полягає в тому, що по-різному розуміється відношення між зазначеними функціями педагогічного мислення. Якщо А.О.Абдуліна, В.П.Чубуков вважають пізнання домінуючими, Н.Ю.Бочарова підкреслює взаємопідпорядкування пізнання перетворенню, то Д.В.Вількеєв наголошує на їх рівноцінності. Детермінуючими факторами, які спричиняють особливості педагогічного мислення в цій групі визначень, називаються: специфіка педагогічних явищ, цілі і завдання навчання та виховання, професійний досвід учителя.

У наукових дослідженнях зустрічаються загальні визначення педагогічного мислення як: а) особливого складу розуму вчителя (Н.В.Кузьміна, К.К.Осипова, В.С.Тамарін, Д.С.Яковлева); б) значущої якості особистості вчителя (М.Г.Бушканець, О.С.Цокур, В.О.Сластьонін); в) провідної професійної здібності (Р.І.Хмелюк, С.М.Годник, Л.В.Нікітенкова).

У змісті визначень, в яких педагогічне мислення розкривається як особливий склад розуму, чітко не виділяються його істотні складові. Вчені (Н.В.Кузьміна, К.К.Осипова) обмежуються вказівкою на фактор, який зумовлює особливий склад розуму, - це педагогічні задачі (власне педагогічні і функціональні), або розкривають особливості складу розуму вчителя через його “ознаки, якості, властивості”, сукупність гностичних дій (В.С.Тамарін, Д.С.Яковлева). Зауважимо, що поняття “розум” досліджується психологами у широкому і вузькому розумінні. У широкому – як узагальнена характеристика пізнавальних можливостей людини, у вузькому – як індивідуально-психологічна характеристика її мислительних здібностей. Якщо мислення є процесом з єдиним механізмом здійснення, єдиною загальною структурою, то мислительна діяльність має варіативні змістову і операціональну сторони. Варіативність їх зумовлюється предметом, на який з певною метою спрямовується мислиннева діяльність.

Визначення педагогічного мислення через поняття “якість особистості” характеризується тим, що його суть розкривається в загальному вигляді і зводиться до вказівки на види дій, у яких вона об'єктивується, - відображення, орієнтування в педагогічних ситуаціях, проектування способів їх перетворення (О.С.Цокур). Або, до конкретних гностичних умінь та ознак, якими повинен характеризуватися процес розв'язання педагогічних задач – самостійність і гнучкість (М.П.Пушканець).

Привертає увагу група дефініцій вузьких за змістом, оскільки в них сутність педагогічного мислення зводиться до однієї або кількох його функцій. Наприклад, до аналітичної (Л.Ф.Спірін, М.Л.Степинська), до конструктивної (С.Н.Архангельський), або рефлексивної, що проявляється двоюко: в ситуації управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів й аналізу власної педагогічної діяльності (О.С.Анісимов, Ю.М.Кулюткін, Г.С.Сухобська).

Різні підходи до визначення сутності поняття “педагогічне мислення” у психолого-педагогічних дослідженнях пояснюються: по-перше, складністю мислення як феномена психіки, його зв'язків з іншими психічними процесами в структурі

особистості, по-друге, тривалим становленням педагогічного мислення як самостійного виду.

Мислення виникло як аналітико-синтетичний процес включений у життєдіяльність суб'єкта. Воно забезпечує мовленнєво-мислительний рівень відображення об'єктивної реальності. В результаті розвитку і виділення із практичної діяльності мислення перетворилося в самостійну діяльність, що має свої мотиви, цілі, способи виконання дій. Забезпечуючи один із рівнів психічного відображення, мислення як діяльність саморегулюється. Мислительна діяльність процесуальна, тому неправомірним є протиставлення психічного як процесу і як діяльності.

Мислення входить до складу інших дій, зокрема, до складу спілкування, комунікативних актів і міжособистісного пізнання. У той же час, на високому рівні розвитку воно включає спілкування до свого складу, що дозволяє мислено здійснювати взаємодію, випереджуючи практичний процес. Разом з іншими формами психічного відображення мислення є структурним компонентом свідомості об'єкта. Воно також виступає компонентом рефлексії і само стає її об'єктом.

Педагогічне мислення є видом практичного мислення, яке виникло у зв'язку з розвитком педагогічної діяльності. Тому дослідження сутності педагогічного мислення в гносеологічному плані вимагає урахування двох форм його буття: а) суспільного педагогічного мислення, як компонента суспільної свідомості; б) індивідуального педагогічного мислення, як компонента свідомості окремої особистості, що формується шляхом оволодіння суспільним та індивідуальним досвідом у процесі професійної підготовки і власної педагогічної діяльності.

Суспільне педагогічне мислення відображує найтипніше і найістотніше в мислительному процесі всієї педагогічної громадськості, що визначається, по-перше, спільністю цілей, завдань, засобів педагогічної діяльності, по-друге, науково-теоретичними знаннями і загальносприйнятими моральними нормами поведінки вчителів. Його зміст відображає систему засобів і способів цілеспрямованого психічного відображення і перетворення педагогічної дійсності, яка складається на певному етапі історичного розвитку суспільства.

Індивідуальне педагогічне мислення – це феномен свідомості конкретної особистості. Зміст його виявляється в особливостях психічного відображення і перетворення педагогічної діяльності, що набуваються суб'єктом через присвоєння соціального педагогічного досвіду організації і здійснення педагогічної діяльності, як особистісно значущої для професійного самовизначення і самореалізації.

Отже, педагогічне мислення – це психічна діяльність, спрямована на пізнання і перетворення предмета педагогічної діяльності відповідно до поставлених цілей і умов їх досягнення. Вона реалізується на основі теоретичних знань про зв'язки і залежності між явищами педагогічної дійсності за допомогою відповідних способів мислительних дій у процесі цілепокладання, проектування, регуляції, аналізу й оцінювання практичної діяльності вчителя.

Формування педагогічного мислення в майбутніх учителів є одним із головних завдань вищого навчального закладу. На ньому акцентується увага у психолого-педагогічних дослідженнях з цієї проблеми (Н.В.Кузьміна, Ю.М.Кулюткін, Г.С.Сухобська, В.О.Сластьонін, Л.О.Регуш, К.К.Осіпова, О.С.Цокур та інші). Найбільш ефективним із шляхів її розв'язання вважається включення студентів у процес розв'язання педагогічних задач. Запропоновані в курсі педагогіки педагогічні задачі будуються як системи функціональних задач (гностичні, проектувально-конструктивні, комунікативні, організаційні, контрольні-коригуючі), якими

опосередковується досягнення власне педагогічних цілей. Незважаючи на те, що ці системи розробляються з дотриманням логіки навчально-виховного процесу, вони не враховують усієї сукупності його складних взаємозв'язків і взаємозалежностей. Такий підхід дозволяє формувати вміння розв'язувати окремі педагогічні задачі, а не конструювати цілісний процес навчання й управляти ним. Відповідно, інтелектуально-педагогічні вміння в психолого-педагогічних курсах засвоюються як загальні і не осмислюються студентами стосовно конкретних ситуацій, а в діючих методиках – навпаки, пов'язуються тільки з ними. В обох випадках вони недійові і не мають широти перенесення.

Як показують наші дослідження, у майбутніх учителів на низькому рівні формуються й уміння використовувати теоретичні психолого-педагогічні і спеціальні знання як інструмент педагогічного мислення. Це пояснюється тим, що педагогічні задачі носять комплексний характер, вони ієрархічно підпорядковані в межах цілісного процесу навчання різних рівнів і для свого розв'язання вимагають їх своєрідних “практичних синтезів”, тоді як реальний процес засвоєння окремих начальних дисциплін обмежується внутрішньо-предметними зв'язками. Як наслідок – у студентів не формується системне бачення педагогічної дійсності.

Запобігти зазначеним проблемам може фахова методика. Її особливе значення в системі вузівської підготовки майбутніх учителів зумовлене тим, що вона має великий інтеграційний потенціал і може бути центром синтезу та формування різноманітних знань та умінь, які складають основу високопрофесійного, творчого, мислительного апарату. Виконати свої функції методика може, якщо її зміст і система оволодіння нею студентами розроблятимуться на всебічно обґрунтованій теорії педагогічного мислення, в якій його структура визначається на основі системно-структурного підходу. Зазначимо, що аналіз складних систем з його позицій здійснюється двоюко: в їх статичі і динаміці. Статична модель педагогічного мислення представляє собою складне цілісне психічне утворення особистості, що складається з трьох взаємозв'язаних компонентів: мотиваційного, змістового й операційного, кожний з яких має свою структуру і свій специфічний зміст. Структурно-функціональна модель може бути описана як процес розв'язання ієрархічно підпорядкованих власне педагогічних задач у структурі цілісного процесу навчання різних рівнів, кожна з яких опосередковується розв'язанням доцільних в конкретній ситуації функціональних педагогічних задач.

Реалізація зазначених теоретичних положень здійснюється за таких умов:

- зміст фахових методик характеризується трьома рівнями. **Перший рівень** – сутність процесу навчання й об'єктивні закономірності його проходження. В методиці психолого-педагогічні знання інтегруються в систему, яка відображає ієрархію цілих процесів навчання на основі актуалізації основних понять та закономірних зв'язків між ними. **Другий рівень** – зміст компонентів методичної системи (загальна власне педагогічна ціль навчання природознавства, зміст природознавства в початковій школі, конкретні освітні, розвивальні і виховні цілі, методи, засоби і форми організації навчання природознавства) та загальні закономірності реалізації компонентів в цілісному процесі навчання. Визначення генезису кожного компонента, їх змісту, взаємозв'язків і залежностей між ними здійснюється на основі інтегрованих психолого-педагогічних знань. Знання другого рівня змісту методики дозволяють орієнтуватися в педагогічних ситуаціях, формулювати педагогічні задачі та знаходити оптимальні технології їх розв'язання. **Третій рівень** – сукупність конкретно-методичних способів,

форм і засобів реалізації компонентів методичної системи залежно від змісту навчального предмета, вікових особливостей молодших школярів, їх загальної і локальної готовності до навчально-пізнавальної діяльності;

- засвоєння змісту фахової методики організовується як процес пізнавальної діяльності студентів, результатом якої будуть знання про об'єкти педагогічної дійсності і про способи їх пізнання, ціннісно-мотиваційної орієнтації;
- система інтелектуально-педагогічних умінь являє собою їх ієрархію, яка охоплює мислительні уміння, що забезпечують загальну готовність до інтелектуальної діяльності; операціональні вміння, пов'язані з реалізацією окремих етапів розв'язання педагогічної задачі як структурної одиниці педагогічного мислення; узагальнені вміння, які стосуються розв'язання груп педагогічних задач (стратегій і тактики), що мають широке перенесення;
- формування інтелектуально-педагогічних умінь здійснюється при розв'язанні окремих педагогічних задач та їх системи в структурі цілісного процесу навчання молодших школярів при моделюванні його на лабораторно-практичних заняттях і на педагогічній практиці;
- різні способи і форми керівництва діяльністю студентів у системі формування педагогічного мислення спрямовані на розвиток у них самосвідомості, самоконтролю та підготовку до виконання різних функціональних ролей: учителя-класовода, учителя-методиста, учителя-дослідника.

Розробка теоретичних основ і практичних рекомендацій формування педагогічного мислення в майбутніх учителів початкових класів неможлива без урахування особливостей їх педагогічної діяльності, зумовлених специфікою об'єкту педагогічної дії. Так, кожний учень початкових класів характеризується віковими особливостями та індивідуальним рівнем розвитку психічних процесів, відсутністю системи опорних знань, умінь і навичок, що впливає на специфіку організації його пізнавальної діяльності. Своєрідністю відзначається зміст навчального матеріалу у початкових класах, оскільки він є різноплановим, тобто включає різні навчальні предмети. Це дає можливість класоводу на різних уроках реалізувати завдання компенсаторної і коригуючої педагогіки. Систематична довготривала робота з учнями класу дозволяє здійснити всебічну діагностику особистості школярів, визначити стратегічні цілі їх навчання, розвитку і виховання. Ефективність досягнення останніх здійснюється через систему тактичних і оперативних цілей.

Подано доредакції 23.07.01.

*Володько Володимир Миколайович,
кандидат педагогічних наук, доцент, проректор,
Кримський державний педагогічний інститут, м. Ялта*

ОСНОВНІ КОМПОНЕНТИ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Сьогодні вища освіта стала власною справою українського народу. Ця галузь є могутнім фактором розвитку духовної культури українського народу, відтворення продуктивних сил України.

Ця думка була домінуючою на Всеукраїнській науково-практичній конференції “Сучасний стан вищої освіти в Україні: проблеми та перспективи”.

Минуло небагато часу і знову Колегія Міністерства освіти і науки України проводить розширену нараду керівників педагогічних закладів з питань стану і перспектив розвитку педагогічної освіти як основної галузі відтворення продуктивних сил.

Дійсно, майбутній вчитель є реалізатором державної політики щодо розвитку і формування майбутнього покоління. Тому йому увага повинна бути якнайбільшою. Від його підготовленості залежить його професіоналізм і якість професійної діяльності, а це не що інше як кінцевий результату формування і розвитку особистості молодого покоління.

Тому на сучасному етапі розвитку національної системи педагогічної освіти зростають вимоги до підготовки вчителя. Важливого значення у особистісному становленні майбутнього педагога набуває власне загальнопедагогічна підготовка як складова усієї системи професійної підготовки.

Різні аспекти загальнопедагогічної підготовки вчителів розглядали відомі педагоги Г. Ващенко, Б. Грінченко, О. Духнович, М. Грушевський, А.С. Макаренко, О. Музиченко, С. Русова, І.О. Сікорський, В.О. Сухомлинський, Я. Чепіга та інші.

Методолого-теоретичні та методичні основи загальнопедагогічної підготовки вчителя ми знаходимо у працях О.О. Абдуліної, А.М. Алексюка, А.М. Бойко, І.А. Зязюна, Л. Кондрашової, М. Лескевича, В. Лозової, В.А. Семиченко, В.О. Сластьоніна, А.І. Щербаківа, М.Д. Ярмаченка, О. Яцуна та інших.

Однозначного визначення поняття і його наповнення до цього часу немає. Різні автори розглядають його по-різному, вкладаючи свій зміст, структуру та функції.

Так, останнім часом різноманітність підходів стала домінувати, що унеможлиблює зробити узагальнення з цього приводу. Найбільш поширеним є таке: сутність загальнопедагогічної підготовки вчителя у вищій педагогічній школі полягає в досягненні єдності педагогічної теорії і практики в процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу.

Але слід зауважити, що дисципліни педагогічного циклу дуже звужують зміст і функції загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя. Адже загальнопедагогічна підготовка складається із знань, умінь і навичок багатьох наук і дисциплін.

Це, на наш погляд, є інтегративне утворення, яке потім стає основою педагогічної майстерності вчителя. Це також є синтезовані знання, уміння та навички, поєднані з особистісними якостями і зафарбовані психологічною підготовкою до професійної діяльності. Це, якщо сказати в цілому, готовність фахівця до ефективної праці.

Спектр структурних і функціональних складових широкий, різноманітний, і, без всякого сумніву, він полягає у єдності всіх теорій і практик, що визначають педагогічний процес вищого навчального закладу.

Отже, загальнопедагогічна підготовка має бути спрямованою на розв'язання таких суперечностей, які є об'єктивно у педагогічній освіті: вимогами до особистості й діяльності майбутнього вчителя та фактичним рівнем готовності випускників до виконання соціально і професійно зумовлених функцій; здебільшого репродуктивною підготовкою студентів та індивідуальним творчим характером їх майбутньої діяльності, абстрактним викладанням дисциплін психолого-педагогічного циклу й конкретними завданнями професійно-педагогічної діяльності вчителя.

Тому, на наш погляд, загально-педагогічну підготовку майбутнього вчителя не слід звужувати до єдності педагогічної теорії і практики в процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу, як не слід і розширювати її до меж професійної підготовки.

Вона тому і має назву “загально-педагогічна підготовка”, бо повинна включати і психолого-педагогічні, і методичні, і психолого-фізіологічні знання, навички та уміння, поєднані із особистісними якостями особистості вчителя: покликання, схильність, толерантність, чуйність, витримка і таке інше.

Система загальнопедагогічної підготовки функціонує в соціально-економічних умовах конкретного періоду розвитку держави та суспільства і тому підвласна їх вимогам та залежить від них якісно.

Розглядаючи розвиток загальнопедагогічної підготовки, неможливо обійти осторонь питання підготовки педагогічних кадрів взагалі. Можна відмітити, що державна система освіти на Україні була започаткована наприкінці XVIII століття. Проведена шкільна реформа на початку XIX ст, привела до створення при університетах педагогічних інститутів закритого типу з трірічним терміном навчання. Перший такий інститут було відкрито саме при Харківському університеті. Зараховували до педагогічного інституту, як правило, тільки після закінчення університету.

Викладачі педагогічного інституту справедливо вважали, що не можна підготувати кваліфікованого спеціаліста тільки «універсальними лекціями». Під час навчання студентів приділялась особлива увага виробленню умінь красномовства, правильного і чіткого висловлювання своїх думок, логічного викладання матеріалу. Можна стверджувати, що педагогічна освіта того періоду мала яскраво виражену практичну спрямованість. На базі теоретичного курсу практичний курс педагогіки містив вивчення гімназійних дисциплін, що входили до навчального плану інституту, написання творів та оповідань, в тому числі й педагогічного спрямування, проведення пробних лекцій та уроків у середніх закладах освіти. Після закінчення інституту випускники зобов'язувалися відпрацьовувати не менш як 6 років на вчительській посаді. З 1850 року педагогіку, як навчальний предмет, відділили від філософії і зробили обов'язковим навчальним курсом.

Починаючи з 1858 року з'являється нова модель педагогічної освіти - дворічні педагогічні курси. Вступити на педкурси можна було також тільки після закінчення університету. Предмети психолого-педагогічного блоку (логіка, психологія, історія педагогіки, основи дидактики) викладалися окремо і були обов'язковими для вивчення.

Для підвищення ефективності практичної підготовки студентів педкурсів існувала чотири- або п'ятикласна гімназія. Педагогічна практика у цей період мала такий зміст: 1) відвідування й аналіз студентами уроків досвідчених учителів; 2) безпосередня викладацька діяльність практикантів. Після закінчення педагогічних курсів кандидати склали іспит на посаду вчителів гімназій та прогімназій. Іспити проходили у два етапи: написання твору або дисертації на задані теми і усний їх захист; пробна лекція в гімназії.

З аналізу навчальних планів учительських інститутів та університетів видно, що загальнопедагогічна підготовка в університетах набувала більш наукового спрямування. Початком науково-педагогічної роботи майбутніх вчителів стала організація їх самостійної праці шляхом написання професійно спрямованих творів з різних навчальних дисциплін.

Активізація пошуків у 1891 році більш оптимальної форми педагогічного інституту привела до розробки трьох проектів видатними вченими - професором Ю.А. Кулаковським, попечителями Кавказського та Харківського навчальних округів К.П. Яновським та М.М. Алексеєнко. За проектом Ю.А. Кулаковського термін навчання повинен бути 2 роки, при інституті має бути зразкова гімназія з підбором кваліфікованого складу викладачів. Практична підготовка майбутніх учителів мала проводитися в кількох школах різних типів. Обов'язковими вважалися такі дисципліни як історія педагогіки, шкільна гігієна. До необов'язкових же були віднесені теоретичні і практичні заняття з теорії педагогіки, дидактики, педагогічної психології. Під час проведення практичних занять проводили відвідування уроків досвідчених учителів, пробні уроки з наступним їх аналізом, участь у колоквиумах, тимчасове виконання обов'язків вихователя, систематичне викладання цілих розділів курсу, ознайомлення зі змістом та структурою підручників, аналіз навчальних планів.

К.П. Яновський у своєму проекті вирішальне місце відводив загальнопедагогічній підготовці. Курс першого року навчання був спрямований на детальне ознайомлення студентів з теорією виховання і навчання та з методиками окремих предметів, а також на вдосконалення наукової підготовки. Протягом другого року навчання студенти практично застосовували набуті знання з педагогіки та дидактики: відвідування уроків, проведення пробних уроків з наступним їх обговоренням, чергування у пансіоні, участь у педагогічних бесідах. Теоретичний блок складала дисципліни - логіка, історія педагогіки, загальна дидактика, психологія як додаток до педагогіки, шкільна гігієна, методики окремих предметів.

М. Алексеєнко у проекті педінституту розглядав організацію та зміст загальнопедагогічної підготовки в єдності теоретичного і практичного блоків. Перший блок - лекції і практичні заняття з історії педагогіки, логіки, педагогічної психології, дидактики, шкільної гігієни, училищезнавства - він пропонував організувати і проводити в університеті. Другий же блок включав практичну підготовку і мав здійснюватися або у педінституті, або у середньому навчальному закладі. М.М. Алексеєнко був прибічником проведення педагогічної практики у різних загальноосвітніх закладах.

У 1902 році професор О. Ясинський запропонував новий проект «Тимчасового положення про педагогічні курси». Згідно програмі теоретична підготовка здійснювалась в університеті. Для організації практики при університеті створювався «педагогічний навчальний заклад». Наявність зразкової гімназії О. Ясинський вважав необов'язковим. Він був прихильником проведення практичних занять шляхом відвідування уроків досвідчених вчителів середніх закладів міста, проведення пробних уроків та виховних завдань. Студенти повинні були засвоїти різні педагогічні прийоми і методи, внаслідок чого виробити власну систему викладання. До складу теоретичної загальнопедагогічної підготовки входили теорія і історія педагогіки, шкільна гігієна, сучасні педагогічні течії, основи науки про фізичне, розумове, естетичне, моральне виховання дитини, загальна дидактика, педагогічна психологія.

На початку ХХ ст. в Україні склалися основні тенденції становлення загальнопедагогічної підготовки вчителя. Основу теоретичного компонента загальнопедагогічної підготовки вчителя складала курси педагогіки, дидактики, історії педагогічних течій шкільної гігієни, училищезнавство, тощо. Кожний викладач розробляв авторську програму вищезазначених курсів.

Практичний блок загальнопедагогічної підготовки включав відвідування студентами уроків кращих викладачів гімназій, аналіз цих уроків з керівником практики, самостійне проведення уроків.

Навчання у вищій педагогічній школі перетворювалось в активно-дійовий процес реалізації набутих знань на практиці. В цілому у цей період педвузи організовували практику, в тому числі і педагогічну, по-різному, виходячи з власних уявлень про навчальні плани і наукові потреби, з урахування місцевих особливостей тощо.

В триместрах на перших курсах педагогічна практика проходила як виховна робота в дитбудинках, дошкільних закладах, праця з безпритульними. Стрижнем третього року навчання виступала методична практика в школах. Кінцевою формою підпрактики в усіх педвузах було стажування. Стажисти виконували певну роботу з вивчення педагогічного процесу, який проводився ними самостійно. Керівництво здійснювалось на періодичних конференціях, де проходив обмін досвідом і думками.

Наприклад, у Чернігівському ІНО до програми-інструкції з проведення підпрактики на I курсі входили такі теми: 1) внутрішня організація дитустанов; 2) праця, відпочинок, розваги; 3) зв'язок дитустанов з навколишнім життям. На III курсі студенти повинні були виконувати роботи, починаючи з вивчення дитячого середовища і обладнання школи і завершуючи проведенням навчальних, гурткових занять і трудових процесів.

Одним з основних принципів загальнопедагогічної підготовки є ідея єдності теорії і практики. Відповідно до цього принципу і була побудована система педагогічної практики. Так, у Київському ІНО в 1920/21 навчальному році студенти, починаючи з I курсу і протягом II курсу займались обстеженням дитячих установ. У звіті про проходження педагогічної практики студенти відображали організацію соціального, розумового та фізичного виховання в школі, а студенти II курсу - ще й характеристику методів виховання. Студенти III курсу в період практики відвідували уроки кращих викладачів, аналізували і обговорювали їх на конференціях. На IV курсі студенти проводили самостійно уроки протягом тижня у зразкових дослідних установах, показували заліковий урок із спеціальності, організовували і проводили екскурсію

На I Всеукраїнській конференції з педагогічної освіти у 1922 році були внесені зміни у зміст педагогічної практики, оскільки одним із аспектів роботи педвузів стає озброєння студентів знаннями особистості дитини, виховних підходів до неї. Так, у 1922/23 н. р. на Київських педкурсах ім. Б. Грінченка в ході практики поряд з обстеженням школи в цілому, практичним вивченням дидактики і методики, широко планувалися проведення психолого-педагогічних спостережень за дитиною. Після II Всеукраїнської педконференції практика педагогічних вузів України отримує певне організаційне оформлення як тріада практичної частини навчально-виховного процесу: практика, проектні роботи і стажування, з введенням у літньому семестрі нового виду практики в дитячих установах. Більшість педвузів цього періоду використовували в своїй роботі досвід Академії соціального виховання, керівником якої був П.П. Блонський, який вважав, що педагог повинен бути насамперед виробничником з основами знань сучасної техніки. Для педвузів у 1920-1924 рр. був характерний розподіл практики на види: а) власне педагогічної; б) громадсько-політичної; в) виробничої (аграрно-індустріальної) з краєзнавчим ухилом. Але визначені види практики включалися до навчальних планів не всіма педвузами.

С. Грушевський пропонував ділити практику в літньому триместрі на три частини: 1) педагогічну в дитустановах; 2) виробничу - в радгоспі, на сільськогосподарській дослідній станції; 3) громадсько-політичну - в сільбуді, комнезамі, сільраді тощо.

Важливо відмітити, що організація системи і методів організації педпрактики ставала дедалі досконалішою. Наприклад, в Донецькому ІНО перший етап педпрактикуму вимагав від студентів не тільки відвідування дитячих установ, а й вміння орієнтуватися у виконуваній ними роботі, фіксувати педагогічні явища і тлумачити їх, брати участь в педагогічному обстеженні дітей. Другий етап включав проведення так званого «природного експерименту» в умовах звичайного шкільного життя. Вивчалася роль вихователів в дитячих установах, методи підтримки дисципліни, дитяче самоврядування, складалась схема ідеальних стосунків між членами єдиного шкільного колективу. Проводилось анкетування, спостереження й аналіз фактів життя установ соціального виховання.

У цей час відбувається становлення двох основних форм педпрактики: 1) пасивної - вивчення дитустанов, спостереження за педагогічним процесом у школі; 2) активної - у зв'язку з методиками окремих предметів, інтегруванням знань з різних шкільних дисциплін. Остання включала пробні і показові уроки практикантів, їхню участь у виховній роботі.

Творчі пошуки удосконалення педагогічної практики привели до прийняття документів на 1926/27 н. р. про єдиний скоригований план проходження педпрактики. Так, на політосвітню практику у педтехнікумах на I курсі відводилось від 4 до 6 днів, на II і III курсах - до 12 днів; на вивчення дитячих установ і дитинства - на I курсі 12 днів та 30 днів на III курсі. Планувалось також по 18 днів на I і II курсах та 6 днів на III курсі для праці в майстернях, сільському господарстві, місцевій промисловості, проведення екскурсій та дослідження природних умов і особливостей району. В процесі практики обстежувалась економіка району в цілому, вивчалось виробництво, проводилась активна культурно-освітня робота спостерігався цілісний педагогічний процес, вивчались колектив і методи роботи з ним, організувалась активна педагогічна діяльність у школах, дошкільних і позашкільних установах. У даний період відбувався процес «універсалізації та неперервності практики, поєднання та взаємодоповнення усіх її видів».

Організаційні форми проведення практики постійно вдосконалювались. Наприклад, «шахова» форма передбачала поєднання студентами теоретичного навчання з практичною роботою у школі. Так, в школі залишали одне вакантне місце вчителя, яке потім по черзі обіймали два студенти-практиканти. Першу половину навчального року працював один, іншу - другий без відриву від занять у інституті. Своєрідною формою проведення педагогічної практики був так званий «виїзний педпрактикум», або дальня екскурсія, для студентів III курсу. Загальне керівництво проведенням педпрактики та стажуванням здійснювали педкомісії або стажкомісії. Комісіями, як правило, проводились конференції, на яких заслуховувались звіти і оцінювались роботи студентів.

Метою педпрактики було не тільки оволодіння педагогічними вміннями, а й вивчення навколишнього громадського та педагогічного середовища, його подальше вдосконалення.

Єдиної точки зору на неперервний педагогічний практикум у тридцять роки вироблено не було. Однією з найудосконаліших можна вважати схему, запропоновану Ю.П. Самбросом. Автори цього плану вважали, що педагогічна практика мусить мати

диференційований характер, включати принцип активізації навчального процесу, підлягати чіткій методичній послідовності. Схема містить 12 пунктів: 1) обстеження організації установ народної освіти, особливо соціальних установ; 2) ознайомлення з організацією дитинства і з комуністичним рухом (I курс); 3) спостереження за педагогічним процесом у дитсадку та школі; 4) дошкільний практикум; 5) праця помічником груповода в сільській трудшколі; 6) самостійна праця влітку на дитячому майданчику або в піонерзагоні (II курс); 7) аналітичні спроби проводити навчання в шкільній групі за комплексною схемою; 8) самостійна комплексна праця в трудшколі; 9) окремі заняття й уроки методико-технічного характеру для вдосконалення у студента техніки педагогічної праці; 10) засвоєння окремих прийомів науково-педагогічного аналізу (педвиміри); 11) методтехніка занять з дорослими щодо ліквідації неписьменності; 12) написання кандидатських (дипломних) робіт (III курс). Також проводилася педагогічна практика у позашкільних закладах: клубна робота, праця на технічних та сільськогосподарських станціях, робота у театрах, кінотеатрах, бібліотеках.

Можна сказати, що безперервний педагогічний практикум в 20–30-ті роки базувався на таких положеннях: 1) педагогічний практикум був гармонійно пов'язаний з іншими дисциплінами, педагогізуючи і нормуючи їх; 2) підпрактикум, триваючи безперервно протягом усіх років перебування студента в навчальній установі, мав диференційований характер; 3) різносторонність і багатосторонність практикуму підпорядковувались методичній послідовності окремих його форм, обсягів і термінів; 4) проведення педагогічного практикуму було справою не одного-двох викладачів, а всього лекторського складу навчального закладу, який за провідним принципом педагогічного циклу повинен був безпосередньо брати в ньому участь; 5) педагогічний практикум тісно переплітався з різними формами громадської роботи студентства, а також пов'язувався з масовим учительством і його практичним досвідом; 6) у цілому система педагогічного практикуму достатньо раціоналізувала і економізувала, як в організаційному, так і в методичному розумінні весь процес керівництва роботою студентства, на що до того часу лекторами витрачалось багато часу, сил і енергії.

Слід зазначити, що саме в тридцять років намітилась тенденція широкого підходу до розуміння функцій педагогічної практики, подолання однобічності в оцінці її місця у системі підготовки майбутніх вчителів. М.М. Рубінштейн виділив такі основні функції практики того періоду: 1) набування педагогічних навиків; 2) діагностична служба практики (в розумінні визначення здібностей до педагогічної діяльності); 3) практика, як навчальний засіб, коли у процесі підпрактики відбувалось поглиблення загального і педагогічного рівня освіти, творче осмислення теорії.

На кінець тридцятих років склалася певна система завдань, які передбачалось виконати в ході проходження підпрактики. Так, у Вінницькому учительському інституті підпрактика студентів за фахом містила: 1) вивчення студентами навчальної роботи закладу; 2) проведення студентами пробних уроків.

Вивчення студентами навчальної роботи за фахом охоплювало: 1) вивчення планування навчальної роботи - робочих, календарних планів роботи вчителя, планів і конспектів окремих уроків; 2) вивчення стану виконання програм та стану успішності учнів з фахового предмету; 3) вивчення стану і методів обліку знань учнів з фахового предмету; 4) спостереження уроків за фахом; 5) ознайомлення з устаткуванням і роботою відповідних кабінетів. Як бачимо, головним завданням для студентів було спостереження за розвитком уроків у класах. Але це спостереження не було

формальним. Під час проходження педпрактики студенти вели щоденники, в яких занотовували матеріали спостережень і аналізи уроків як вчителів, так і пробних уроків студентів. Записи до щоденника робилися за такими графами: а) дата проведення уроку; б) хто проводив урок; в) тема уроку; г) позитивні моменти уроку; д) негативні моменти уроку; е) висновки та вказівки керівника педпрактики. Рецензування та обговорення уроків проводилося за таким планом: а) оцінка програмного матеріалу, поданого на уроці; б) оцінка організації і методики проведення уроку; в) наслідки і результати уроку. Причому оцінювались окремо і проведений урок і рецензія на інші уроки.

Таким чином, на кінець 30-х років педагогічна практика починалась лише з II курсу і носила пасивний характер. Практика III курсу спрямовувалась на освоєння студентами комплексного навчання та набуття організаторських вмінь, проведення роботи у дитячих установах влітку. На IV курсі практика носила методичний характер.

На розвиток вищої педагогічної школи 40-х років вплинула дискусія, яка відбулася ще у тридцятому році, присвячена педагогіці, педології, психології, рефлексології, основним проблемам дидактики, ролі середовища і спадковості тощо. Вона певною мірою активізувала психолого-педагогічну підготовку майбутніх вчителів. Саме в 1940 році в Україні вперше рідною мовою вийшов навчальний посібник «Педагогіка» за ред. С.Х. Чавдарова. Після визволення українських земель від ворога вузи почали реєвакуюватися. Умови для навчання були важкими, але у 1943 році приступили до роботи 13 педагогічних і вчительських інститутів. Зразу ж почали піклуватися про поліпшення навчального процесу. Наприклад, з ініціативи Харківського педагогічного інституту міськвно виділив кожному факультету школу, де студенти вивчали передовий досвід і набували навичок педагогічної майстерності, а викладачі організували наукові дослідження. У ці роки були переглянуті навчальні плани, програми і зміст дисциплін, які вивчалися. Так, навчальним планом з історії передбачалося 360 годин на військову підготовку з трьома заліками і одним екзаменом та 100 годин на педагогіку з одним заліком і одним екзаменом, 34 години на історію педагогіки з одним заліком і одним екзаменом. Педагогічну практику, наприклад, на спеціальності «Географія» проводили на III і IV курсах по 225 годин протягом 1,5 місяця.

Питання удосконалення системи підготовки вчительських кадрів було розглянуто на республіканській нараді завідуючих кафедрами педагогіки, психології і окремих методик у травні 1948 року. Завдяки запропонованим рекомендаціям педагогічні вузи почали більше уваги приділяти поліпшенню умов для практичної діяльності студентів у школах. Наприклад, у Полтавському педінституті кожний студент відвідував близько 50 уроків і проводив 8-10 пробних уроків. Удосконалювались також організаційні форми і методи підготовки педагогічних кадрів. Навчальні плани того часу не відповідали вимогам школи, були перевантажені аудиторними заняттями; у програмах мало місце дублювання навчального матеріалу. Майбутні учителі мало залучалися до активної участі в педагогічній праці. Через це Наркомосвіти України уніфікував навчальні плани, більше уваги приділивши вивченню спеціальних і психолого-педагогічних дисциплін.

В системі вищої педагогічної освіти проводилися різні реорганізації. Принципові зміни торкнулися й загальноосвітньої школи. Так, з 1954-55 навчального року впроваджуються нові навчальні плани і програми, згідно з якими в I-IV класах вводять уроки праці, в V-VII - практичні заняття в майстернях і на навчально-

дослідних ділянках, у VIII-X - трудові практикуми. З урахуванням завдань політехнічної освіти вчителів затвердили нові навчальні плани, більшість з яких була переважана теоретичним матеріалом. Згідно плану психолого-педагогічної дисципліни в університетах набирали 7,4% усього навчального часу, а в педінститутах - 27,6%. Таким чином, педагогічні вузи готували більше вчителя-предметника ніж вихователя. Через це в 1959 році були розроблені нові більш раціональні навчальні плани. В них більше часу відводилося на загальнопедагогічну підготовку, педагогічну практику - 25%. Так, педагогічна та виробнича практика тривала від 34 тижнів на факультетах з чотирирічним строком навчання до 37,5 - 44 тижнів з п'ятирічним. На випускному курсі практику проводили на робочому місці вчителя і класного керівника сільської школи протягом першого півріччя, починаючи з участі в серпневих нарадах.

Отже, протягом 50-60 рр. в Україні стабілізувалася система підготовки педагогічних кадрів. Університети та педінститути працювали за єдиним навчальним планом, який затвердили у 1960-61 навчальному році. Загальнопедагогічна підготовка збільшилася на 60 годин, педагогічна практика без відриву від навчальних занять на 90 годин.

Педагогічні вузи України працювали у 1975 році за навчальними планами, згідно з якими всі дисципліни, які вивчалися в інститутах, було об'єднано в три цикли:

1. Суспільні науки (за умови чотирирічного строку навчання відводилося 454 години, п'ятирічного - 544 години).

2. Психолого-педагогічні науки - вступ до спеціальності, педагогіка школи, історія педагогіки, психологія, окремі методики, спецсеминари і спецкурси з актуальних проблем дидактики, теорії і методики виховання та інші предмети (460 годин).

Спеціальні науки, що визначають профіль педагога, на вивчення яких виділялись 2000 годин за навчальним планом (1974 р.). У I семестрі передбачалось вивчення курсу «Вступ до спеціальності». Зазнали змін структура і логічна схема предметів педагогічного циклу: збільшено час на теоретичну підготовку, запроваджено курси «Вікова фізіологія», «Вікова і педагогічна психологія».

У 1974/75 навчальному році затверджено нову структуру психолого-педагогічних дисциплін. «Вступ до вчительської спеціальності» складав 36 годин, «Вікова фізіологія і шкільна гігієна» - 50 годин, «Педагогіка» - 90 годин, «Історія педагогіки» - 60, «Загальна психологія» - 70, «Психологія вікова і педагогічна» - 30, «Методика викладання» - 160, «Спецкурси і спецсеминари» - 24, педагогічна практика розподілялася на суспільно-педагогічну у 1, 2, 3 семестрах, літню в піонерських таборах у 4 семестрі та навчально-виховну у 6, 7 семестрах. Вже в зміненому навчальному плані 1985 року збільшено на 50 годин курс «Педагогіки» (до якої входила і історія педагогіки). Якщо порівняти навчальні плани 1961 та 1985 років, то можна побачити зменшення годин на педагогічну практику. Так, за навчальним планом 1961 року кожний студент педінституту, починаючи з II і по VII семестр включно, раз на тиждень працював у школі, виконуючи обов'язки піонервожатаго, помічника класного керівника або керівника предметного гуртка, у VIII семестрі проходив шеститижневу педпрактику в V-VIII класах з відривом від занять, а студенти п'ятих курсів - семестрову педагогічну практику в IX-XI класах на робочому місці вчителя - класного керівника. За новими навчальними планами ж на педпрактику відводилося 17-19 тижнів.

Проведена у 1984-1985 рр. реформа загальноосвітньої та професійної школи посилила увагу до спеціально-професійної складової педагогічної освіти, тобто

психолого-педагогічної та методичної підготовки. Її об'єм збільшився з 22% до 29% за рахунок педагогічної практики, доля якої збільшилася з 10% до 15%, та за рахунок нарощування з 4 до 6% блоку теоретичної психолого-педагогічної підготовки. Приведемо в таблиці перелік основних освітніх дисциплін спеціально-професійного та спеціально-предметного компонентів.

Суттєві зміни відбулися в процесі підготовки педагогічних кадрів в університетах, які постачали в систему освіти майже 10% педагогів. Традиційно випереджаючи педагогічні інститути за рівнем загальноосвітньої і особливо спеціально-предметної підготовки переважно теоретико-наукового спрямування, університети значно поступались їм обсягом спеціально-професійної складової педагогічної освіти.

У 1988 році були введені нові університетські плани, які передбачали диференційований підхід до навчання випускників для педагогічної, дослідницької та виробничої діяльності і забезпечували наближення університетської педагогічної освіти до потреб професійної підготовки вчителя.

У липні 1989 року Міністерство освіти України розробило і запровадило нове покоління національних планів підготовки з усіх педагогічних спеціальностей. Згідно нових планів розширювалась загальноосвітня та спеціально-професійна підготовка за рахунок скорочення спеціально-предметної.

Порівняльна характеристика навчальних планів 1985, 1987 і 1989 років свідчить, що у 1987 році при підготовці майбутнього вчителя був зроблений акцент на професійній складовій і на практичному компоненті: їх частка була розширена за рахунок спеціально-предметних та загальноосвітніх дисциплін. Загальні плани 1989 р. були більш удосконаленими, спрямованими на підвищення професіоналізму майбутніх педагогів.

У 1991 році була сформована єдина для системи вищої і середньої спеціальної освіти України політика соціально-гуманітарної підготовки студентської молоді. У травні цього року на засіданні спільної колегії Мінвузу, Міносвіти, Мінкультури, Міністерства охорони здоров'я, Мінторгівлі, Комітету у справах молоді, фізкультури і спорту України затвердили концепцію викладання гуманітарних та соціально-політичних дисциплін. Однак через нечітку уяву про сутність гуманізації освіти в концепції була відсутня «людиноцентрованість». Концепція мала теоретико-гносеологічний та політико-ідеологічний нахил.

У 1991 році Верховною Радою України був прийнятий Закон «Про освіту», який визначив головні вимоги до педагогічних працівників, що стали орієнтиром у перебудові усієї системи педагогічної освіти. За законом від педагогічного працівника вимагалось постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру. Разом з тим вони наділяються правами вільного обрання форм, методів, засобів навчання, виявлення педагогічної ініціативи, підвищення кваліфікації, перепідготовки. Законодавче передбачалася атестація педагогічних кадрів, за результатами якої визначалася їх відповідність зайнятій посаді, рівень кваліфікації і категорійність, допускалося також конкурсне прийняття педагогічних працівників на роботу. Пропоновані у законі заходи актуальні і на сьогоднішній час.

Відповідно до закону у червні 1991 р. була затверджена Міністерством освіти Програма розвитку народної освіти України на перехідний період 1991-1995 рр. Згідно цієї Програми, передбачалося підготувати проект довгострокової державної програми розвитку загальної середньої, професійної та вищої освіти в Україні до 2005 року.

З метою реалізації розділу «Педагогічні працівники» програми «Освіта» для всіх спеціальностей у 1994 році Міносвіти України введено обов'язковий курс «Основи педагогіки і психології» обсягом 54 години.

В законі «Про освіту» сказано, що успішне розв'язання складних завдань навчання і виховання молоді значною мірою залежить від професійної майстерності вчителя. У зв'язку з цим висувуються нові вимоги до професійної підготовки молодих педагогів.

Проблема професійної підготовки вчителя піднімалася багатьма вченими. Так, видатний педагог Я.А. Коменський, розкриваючи цілі принципи, методи навчання і виховання дітей, великого значення надавав особистості вчителя, його ролі у навчально-виховному процесі школи. Як писав Я.А. Коменський, учителю, вихователю дітей, необхідно багато знати і уміти: володіти мистецтвом навчання та виховання;... потрібно запалювати в дітях гаряче бажання до знань і до учіння, а це можливо тоді, коли учитель буде захоплювати їх своїм батьківським розташуванням, манерами і словами, якщо він буде чесним і працелюбним.

Великий внесок у розробку проблем підготовки вчителя здійснив великий педагог К.Д. Ушинський, який підкреслював соціальну і моральну роль вчителя. Він відзначав необхідність його всебічного розвитку, оволодіння ним педагогічною теорією, розвитку творчого мислення. Однак К.Д.Ушинський стверджував необхідність єдності педагогічної теорії і педагогічної практики у підготовці вчителів.

П.П. Блонський стверджував, що вчителі повинні бути вихованими і високо освіченими людьми, які постійно вдосконалюють свої знання і майстерність, є цікавими особистостями. Щоб стати таким вчителем, вважав він, студенти уже у вищому навчальному закладі повинні включатися до активної педагогічної діяльності. П.П. Блонський також закликав до органічної єдності теоретичної і практичної підготовки, тісного зв'язку педагогічної теорії із шкільною практикою і реалізував ці вимоги у своїй практичній діяльності. Він виступав проти абстрактності і академізму у викладанні педагогічних дисциплін, вважаючи, що завжди необхідно йти від педагогічної практики, педагогічних явищ до принципів.

Процес підготовки майбутнього вчителя на сучасному етапі можна умовно поділити на такі основні компоненти: **загальна підготовка** (методологічно-розвиваюча); **спеціально-професійна** (психолого-педагогічна, методична); **особистісна підготовка** (самовиховання особистості майбутнього педагога, його самовизначення). Кожен із цих компонентів вирішує свої завдання. Розглядаючи сучасний навчальний план, який відображає зміст професійної підготовки майбутнього спеціаліста, до запропонованих компонентів можна віднести такі основні складові:

Компонент	Розділ навчального плану	Завдання
<i>Загальний</i>	1. Гуманітарні та соціально-економічні дисципліни; 2. Цикл дисциплін самостійного вибору навчального закладу; 3. Цикл дисциплін самостійного вибору студентів;	1. Розширення загального розвитку студентів, одержання основ вивчаємих предметів; 2. Поглиблення знань та умінь з предметів за вибором; 3. Ознайомити студентів з основами майбутньої професійної діяльності та науковою організацією праці.

	4.Цикл психолого-педагогічних дисциплін	
<i>Спеціально-професійний</i>	1.Цикл психолого-педагогічних дисциплін; 2.Фундаментальні та професійно-орієнтовані дисципліни; 3. Цикл дисциплін самостійного вибору навчального закладу; 4. Цикл дисциплін вільного вибору студентів.	1.Психологічна підготовка дає можливість студенту оволодіти знаннями, сформувати вміння у сфері пізнання індивідуальних та вікових особливостей учня, пізнання індивідуального «Я» особистості учня; діагностування та корекції міжособистісних стосунків учнівського колективу тощо; 2.Педагогічні дисципліни дають базову підготовку з питань історії та теорії дидактики, виховання, школознавства тощо; 3.Під час фундаментальної та професійно-орієнтованої підготовки студенти набувають знання, формують навички та вміння з дисциплін за фахом. 4. Поряд з глибоким вивченням наукових основ майбутньої спеціальності студенти здобувають методичну підготовку, яка озброює їх знаннями методики викладання предмету, приділяє особливу увагу питань історії та теорії дидактики, виховання, школознавства тощо; 3.Під час фундаментальної та професійно-орієнтованої підготовки студенти набувають знання, формують навички та вміння з дисциплін за фахом. 4. Поряд з глибоким вивченням наукових основ майбутньої спеціальності студенти здобувають методичну підготовку, яка озброює їх знаннями методики викладання предмету, приділяє особливу увагу тонкощам та можливим ускладненням, вказує на шляхи їх вирішення або уникнення. 5. Вивчення дисциплін за вибором доповнює професійну підготовку місцевими особливостями та необхідністю вирішення конкретних завдань щодо змісту кваліфікаційної карти спеціаліста. 6. Надання основ наукових досліджень.
<i>Особистісний</i>	1. Цикл психолого-педагогічних дисциплін; 2. Гуманітарні та соціально-економічні дисципліни; 3. Фундаментальні та професійно-орієнтовані дисципліни; 4. Цикл дисциплін самостійного вибору	1. Цикл психолого-педагогічних дисциплін надають можливість студентам пізнавати себе та формувати як особистість; 2.Гуманітарні предмети - формувати світогляд та розвиватися; 3. Формувати певні якості особистості студента.

	навчального закладу; 5. Цикл дисциплін вільного вибору студентів.	
--	--	--

Важливе місце в системі професійної підготовки вчителів належить загальнопедагогічним дисциплінам. Виділимо окремо загальнопедагогічну підготовку як елемент загальної, спеціально-професійної та особистісної підготовки майбутнього вчителя.

Загальнопедагогічна підготовка вчителя розуміється як процес навчання студентів змісту педагогічних дисциплін, засвоєння професійних знань, удосконалення вироблених умінь на педагогічній практиці. Результатом загальнопедагогічної підготовки є оволодіння студентами певним рівнем змістовно-процесуальних та наукових основ педагогічної діяльності, формування у них цілісного комплексу загальнопедагогічних знань, умінь, навичок. Зазначимо, що цикл педагогічних дисциплін визначає суцільну педагогічну спрямованість і складає основу професійної підготовки вчителів усіх спеціальностей.

Вчитель будь-якої спеціальності повинен знати закономірності та принципи навчально-виховного процесу, вміти ефективно та науково обгрунтовано застосовувати методи, прийоми і форми його організації. Зрозуміло, що це складає основу, на якій базуються знання з дисциплін психолого-педагогічного та професійного-орієнтованого циклів, котрі містять відмінності, притаманні лише цій спеціальності.

Згідно вимог, які ставляться до особистості майбутнього педагога, студенти повинні професійно самовизначитися, навчитися розвивати і формувати професійно значущі якості своєї особистості, вміти працювати над усуненням шкідливих звичок, рис характеру тощо. Набути такі вміння студент може завдяки наявності у процесі професійної підготовки вірно побудованого особистісного компоненту та перебуваючи у науково обгрунтованому психолого-педагогічному середовищі мікро- або макро- групи, тобто академічної групи або усього закладу освіти. Здійснювати таку підготовку студентів можна і у рамках усіх навчальних дисциплін, закладених у навчальний план, і у рамках позааудиторної роботи з предметів та позааудиторної виховної роботи серед студентів. Проводити таку роботу можуть викладачі та призначені з їх числа куратори академічних груп.

На думку О.О.Абдулліної, у систему загальнопедагогічної підготовки вчителя входять такі компоненти: підготовка із загальних питань педагогіки (володіння загальнотеоретичними основами педагогіки), дидактична (володіння теорією освіти і навчання та методикою навчання і виховання у процесі навчальної та позакласної роботи з предмету), підготовка до позакласної виховної роботи (володіння теорією і методикою виховання у системі позакласної виховної роботи, діяльності класного керівника), підготовка в галузі управління і керівництва народною освітою і школою. Вона передбачає єдність теоретичної і практичної підготовки, взаємозв'язок різних форм, організації навчально-виховного процесу (лекційних, семінарських, лабораторно-практичних занять, спецсеминарів, спецкурсів, педпрактики).

Важливість кожного компоненту у процесі професійного становлення майбутнього спеціаліста очевидна. Але, на жаль, у практиці сучасної вищої педагогічної школи і викладачі, і студенти більшого значення надають підготовці з спеціальних та методичних дисциплін.

Одна з причин полягає у тому, що існує хибна думка ніби-то вступають до педагогічного закладу освіти абітурієнти, які свідомо обрали *професію вчителя*, а не

спеціальність, на яку поступають, та розуміють потребу в наявності нахилів та інтересу до педагогічної діяльності. Головне для таких викладачів - надати студентам за період їх навчання висококваліфіковану підготовку з циклу фундаментальних та професійно-орієнтованих дисциплін.

Обстеження учнів педагогічних класів, слухачів факультету майбутнього вчителя та студентів 1 курсу за методикою О.О.Павлютенко показало, що ні особливого інтересу, ні нахилів до педагогічної діяльності більшість респондентів не має.

Контингент респондентів	Показники та рівні			
	Педагогічний інтерес	Досвід педагогічної діяльності	Власне педагогічні здібності	Загальна сума
Факультет майбутнього вчителя	0,18 (низький рівень)	0,4 (середній рівень)	0,54 (середній рівень)	0,41 (середній рівень)
Педагогічний клас (гімназія)	0,23 (низький рівень)	0,26 (низький рівень)	0,38 (середній рівень)	0,23 (низький рівень)
Студенти 1 курсу	0,21 (низький рівень)	0,23 (низький рівень)	0,21 (низький рівень)	0,22 (низький рівень)

Обираючи професію вчителя більшість із абітурієнтів не усвідомлюють повного змісту майбутньої професії, орієнтуються тільки на власні спостереження за працею вчителя, на власний досвід об'єкту навчання і виховання у школі. Когось приваблює саме спеціальні предмети, деяких - можливість поступити і навчатися на держбюджетній основі або за відносно невеликі фінанси, інших - обмаль вибору у місті акредитованих та ліцензованих вищих навчальних закладів III-IV рівнів.

Викладачі педагогічних дисциплін, як ніхто інший, мають змогу змінювати мотиваційну сферу абітурієнта, показавши привабливість та значущість професії вчителя, забезпечити прихильне ставлення до майбутньої педагогічної діяльності.

Що ж стосується самого змісту загальнопедагогічної підготовки, то його необхідно постійно удосконалювати, доповнювати згідно вимог сучасності.

Оскільки основним об'єктом педагогічної діяльності є «жива людина», для якої не проходять непомітно, не залишаючи слідів, ніякі вчинки та дії вчителя, необхідно, щоб педагог у своїй професійній діяльності робив якомога менше помилок, відповідально ставився до своїх безпосередніх обов'язків. Студента ще у стінах Alma mater треба максимально озброїти не тільки знаннями, вміннями та навичками успішної організації навчально-виховного процесу, а й вміннями щодо організації власної праці, професійного росту.

Друга причина полягає у тому, що кафедри педагогіки і психології, як правило, загальноінститутські і тому викладачі цих кафедр приймають менше участі у житті факультетів, ніж викладачі спеціальних кафедр. Викладачі психолого-педагогічних дисциплін мають навчальні години на кількох факультетах, тому менше спілкуються з викладачами одного факультету. Тоді як викладачі спеціальних дисциплін, працюючи на одній кафедрі і викладаючи в одній академічній групі різні предмети мають можливість отримати більший обсяг інформації про особистість студента, встановлювати особливості поведінки студентів при вивченні різних спеціальних дисциплін. Викладачі психолого-педагогічних дисциплін мають мало навчальних годин на одну академічну групу на семестр, а отже мають і менші можливості для

спостереження за розвитком особистості студента як майбутнього педагога, для своєчасного впливу на цей процес.

Тому вважаємо за необхідне закріплювати психолого-педагогічні кафедри за факультетами, що і було зроблено нашою аспіранткою Олексюк О.Е. у Миколаївському державному педагогічному університеті з 1 вересня 1998-1999 навчального року.

Зрозуміла важливість розгляду питань удосконалення процесу загальнопедагогічної підготовки вчителя. І одним із напрямків цього удосконалення є активізація пізнавальної діяльності студентів.

Суспільство вимагає нового вчителя, який би володів педагогічними та іншими вміннями і навичками, здатного вести організаційну, освітню й громадську роботу.

Аналіз історико-педагогічного досвіду, зафіксованого у висловленнях педагогічного характеру, творах педагогів, вчених, письменників, практиці шкіл, архівних документах дозволили сформулювати вимоги до вчителя, його особистості, підготовки та класифікувати їх. Наприклад, С.Т. Золотухіна ці вимоги ділить на три групи («Розвиток ідеї виховуючого навчання в історії педагогічної думки та в практиці України»: Навч. посібник для студентів педагогічних закладів. До першої групи входять *вимоги до морально-вольових якостей вчителя*. Вчитель повинен відзначатися моральним благородством, авторитетом, позитивними діями, енциклопедичною освіченістю, чітким виконанням своїх обов'язків тощо. Він повинен будувати свої стосунки з учнями на гуманних, демократичних засадах. Другу групу складали *вимоги до професійних якостей вчителя*. Однією з головних вимог до особистості вчителя можна вважати любов, повагу та вимогливість до дитини. Видатний педагог О.В. Духнович писав: «Педагогія є мистецтво мистецтв, і тому педагог усіх митців своїм знанням перевищує, він є бог, який не яку-небудь ламку річ, а людину і людство упорядковує». Учитель повинен уникати шаблону та одноманітності в роботі з дітьми, намагатися завойовувати їх довіря, вірно будувати спілкування, думати над обґрунтованістю своїх дій, чітко і логічно організувати весь навчально-виховний процес з досконалим знанням своєї справи. Третю групу складали вимоги до загальнопедагогічної та методичної підготовки вчителя. Вчитель відіграє велику роль в здійсненні навчально-виховного процесу у школі і тому повинен володіти необхідними для цього якостями, об'ємом знань, умінь, навичок, технологіями та мистецтвом навчання і виховання. І це висуває серйозні вимоги до його підготовки. І тому загальнопедагогічна підготовка вчителів, зазначали С.В. Васильченко, К.Д. Ушинський, С.І. Миропольський, Б.Д. Грінченко, Х.Д. Алчевська та інші, повинна передбачати: а) виховання в учителя любові до науки; б) глибокі знання; в) оволодіння різноманітними формами та методами навчання; г) вміння підготуватися до уроку. Любов вчителя до науки, на їх погляд, викличе такі ж почуття і в учнях, сприятиме здебільшого створенню наукових шкіл. При цьому, як вказував С.М. Ковальов у своєму оповіданні «З декількох тисяч один», учитель ніколи не повинен намагатися дати готові знання учням, а прагнути використовувати кожну можливість для *розвитку дитячої допитливості, активізувати мислення, збуджувати до пізнання*.

З метою систематичного і безперервного засвоєння студентами педагогічних знань і умінь протягом всього періоду навчання у вищому закладі освіти загальнопедагогічна підготовка складається з курсів: «Вступ до професії» (1 семестр), «Основи педагогічної майстерності» (2, 3, 4 семестри або 3, 4, 5, 6 семестри), «Педагогіка» (3, 4 семестри), «Методика виховної роботи» (5, 6 семестри), «Історія

педагогіки» (6, 7 семестри), спецкурси та спецсемінари з педагогічних технологій та різних проблем педагогічної науки (6, 9, 10 семестри).

Однією з провідних форм навчання студентів у вищій школі є лекція, яка значною мірою впливає на методiku проведення інших занять з предмету. На лекції закладаються основи розуміння студентами сутності вивчаемого матеріалу, ставлення до його змісту, зв'язку з майбутньою професійною діяльністю. Викладач повинен так подати тему, щоб активізувати творчу думку студентів, примусити їх замислитись, виробити свої погляди і визначитися з подальшими дослідженнями тієї чи іншої наукової проблеми. Лекційний курс має багато можливостей, які сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів.

Найбільш сприятливі умови для формування у студентів практичних професійних умінь і навичок мають лабораторні та семінарські заняття. Технологія проведення таких занять передбачає застосування активних методів навчання з елементами самовдосконалення.

Досконала система організації і проведення педагогічної практики, різноманітність її форм та видів органічно завершує процес професійного становлення майбутнього педагога.

Курс «Педагогіки» в педагогічних закладах освіти є базовим курсом загальнопедагогічної підготовки. Важливим його завданням є озброєння майбутніх вчителів логікою побудови педагогічного процесу, глибокими і міцними знаннями з основних педагогічних категорій і понять (виховання, освіта, навчання; процес, принципи, методи, система тощо). На основі отриманих знань здійснюється свідоме засвоєння вже окремих методик та інших курсів педагогічного профілю. У процесі вивчення аналізованого курсу студенти мають проникнутися розумінням високої значущості педагогічної праці у виробничо-економічному і суспільному прогресі людства.

Курс педагогіки складається із чотирьох основних питань: загальні основи педагогіки, дидактика, теорія виховання, школознавство. Така структура курсу є результатом багаторічної практики його викладання і врахування сучасних досягнень педагогічної теорії і практики. Цей курс повинен забезпечувати органічну єдність наукової теорії і конкретних практичних рекомендацій, виховну спрямованість усіх розділів. Високий теоретичний рівень, узагальненість та системність курсу логічно поєднуються з практичною спрямованістю.

Розділ «Загальні основи педагогіки» має теоретико-методологічну спрямованість і розкриває методологічну сутність педагогіки як науки, її призначення в сучасному суспільстві. Розділ «Дидактика» розглядає наукові основи навчання в сучасній школі: сутність, зміст, принципи, форми організації, методи навчання. Особлива увага приділяється єдності навчання і виховання, підвищенню якості навчально-виховного процесу шляхом реалізації навчальної, виховуючої та розвиваючої функцій, умов ефективності використання різних методів навчання. У розділі «Теорія виховання» розкриваються наукові основи процесу виховання: сутність, зміст, форми і методи роботи класного керівника, уся позакласна робота; сутність, зміст, методи роботи заступника директора з виховної роботи тощо. У четвертому розділі відображені наукові основи управління сучасною школою: функції, зміст, форми і методи управління; обов'язки керівника навчально-виховного процесу; роль педагогічної ради, наукова організація праці тощо. Таким чином курс педагогіки концентрує в собі ведучі методологічні та теоретичні положення педагогічної науки, основні питання організації навчально-виховного процесу у

школі. Він спрямований на формування теоретичної підготовки майбутнього вчителя до реалізації соціально-педагогічних завдань.

Підвищенню престижності і значущості курсу педагогіки у професійній підготовці вчительських кадрів, на думку М.Д. Ярмаченка, сприяє:

а) широка науково-методична підготовка викладача (добре знання категорій, принципів і законів загальної методології і методології даної науки, вільне орієнтування в законах діалектики);

б) всебічна теоретична підготовка в галузі педагогіки, глибоке оволодіння знаннями з теорії педагогіки та основних сучасних педагогічних течій, особливо зарубіжних;

в) глибоке осмислення сучасної практики виховання, освіти і навчання дітей та молоді, правильне розуміння найактуальніших завдань і проблем, що стоять перед різними типами навчально-виховних закладів;

г) оволодіння навичками викладання матеріалу: чіткою і правильною мовою, вмінням правильно розділяти матеріал відповідно до змісту теми, виділяючи в ній головні поняття і категорії з акцентуванням уваги на провідних практично значущих питаннях і аспектах;

д) раціональне поєднання лекцій з практичними і семінарськими заняттями з переглядом і аналізом конкретних прикладів з педагогічного життя, реальних педагогічних ситуацій;

е) формування умінь наукового аналізу конкретних педагогічних ситуацій, залучення до науково-дослідницької роботи в галузі педагогіки.

Ряд наукових праць І.А. Зязюна присвячені саме психолого-педагогічній підготовці майбутнього вчителя. І.А.Зязюн виділяє найсуттєвіші принципи діяльності у підготовці майбутнього вчителя:

- особистісний підхід, абсолютне визнання гідності кожного, зміна акцентів: особистість студента - не об'єкт виховання і освіти, а суб'єкт діяльності;
- сумісна творча діяльність викладача і студента базується на спілкуванні - не зі своїми знаннями особистості майбутнього вчителя, її права на вибір, власне судження, самостійний вчинок як доміантне спрямування освіти і виховання вчителя до студента, а зі студентами до педагогічної науки і її глибин;
- самостійна робота студента ґрунтується на наскрізній ідеї подолання суперечностей, ідеї досягнення цілі;
- формування широкого, образного панорамного мислення студента - педагога сприяє розвитку мотивації діяльності, захоплення нею;
- ідея вільного вибору форм, напрямків, методів діяльності студентами також формує мотиваційну сферу, розвиває їхнє творче мислення, вміння практично оцінювати свої можливості і прагнення до самостійного розв'язання складних завдань;
- бачення студентом перспективи власної підготовки, самопідготовки і самовиховання формує цілеспрямованість;
- виховання студентів-педагогів у трудовій шкільній діяльності реалізується лише в умовах її насичення творчими і морально-естетичними принципами;
- освіта, виховання, самоосвіта, самовиховання базуються на особистій зацікавленості студента, його індивідуальних інтересах, здібностях, гармонійно поєднаних з інтересами суспільства.

Отже, педагогічний процес вищого навчального закладу сприяє якісному формуванню знаній, умінь навичок і особистісних складових загальнопедагогічної підготовки, а також ефективній адаптації фахівця до умов професійної діяльності.

У підсумку слід зазначити, по-перше, що загальнопедагогічна підготовка майбутнього вчителя – це цілеспрямований і високоорганізований процес формування інтегративних якостей, необхідних у педагогічній діяльності.

По-друге, загальнопедагогічна підготовка майбутнього вчителя – це система гармонійного поєднання та розвитку особистісної структури на перспективу.

По-третє, загальнопедагогічна підготовка включає в себе єдність теорії і практики всіх наук і дисциплін педагогічного процесу вищого навчального закладу.

Summary:

The general future teacher's training course is considered as one of the components in the professional marking of the pedagogical humanitarian higher education institution graduates.

Резюме:

Общепедагогическая подготовка будущих специалистов рассматривается как одна из ведущих составляющих в профессиональном становлении выпускников педагогических и гуманитарных высших учебных заведений.

Література:

1. Коменский Я.А. Великая дидактика. Избр. пед. соч. т. 1. – М., 1982. – 342 с.
2. Ушинский К.Д. Избор. пед. соч. в 11 томах. – М.: Педагогика, 1974.
3. Калининченко Н.П. Антология педагогической мысли Украинской ССР.–М.:Педагогика, 1988. – 640 с.
4. Майборода В.К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917 – 1985 рр.) – К.: Либідь, 1992. – 196 с.
5. Демьяненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.): Монографія. – Київ: ІЗМН, 1988. – 328 с.

Подано до редакції 15.05.01

***Падалка Олег Семенович,
кандидат педагогічних наук, доцент, проректор,
Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова, м. Київ***

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ ЕКОНОМІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Соціально-економічні перетворення в Україні вимагають кадрового забезпечення сфери демократизації суспільного життя, проблеми реалізації ринкових реформ.

Тож серед пріоритетних цінностей і професійних якостей майбутнього вчителя чильне місце повинен зайняти зміст економічної підготовленості. Набуття економічних знань у контексті загальної професійної підготовки та послідовність трансформації їх у педагогічному процесі реалізується включенням інформаційних технологій, як імперативу змісту і стрижня методичного забезпечення.

Важливим компонентом фахової підготовки особистості є професійно-економічна підготовка майбутнього вчителя. Економіка - (від грецького - керування домашнім господарством) - найважливіша сфера суспільних відносин, виробництва,

розподілу, обміну та використання. Термін «економіка» розглядається у декількох значеннях: сукупність виробничих відносин, що визначаються характером власності на засоби виробництва (приватна, державна, комунальна); наукова дисципліна, що займається вивченням народного господарства, його галузей, а також деяких умов та елементів виробництва (праця, управління та ін.); відносини між людьми у діяльності господарства країни, міста, району, області. Економіка не виключає, а передбачає плюралізм форм власності, а основним органом (суб'єктом) управління цією власністю виступають члени трудового колективу.

Інформатизація системи освіти як одна із ланок загального процесу розвитку суспільства, з одного боку, має на меті підвищення ефективності навчання завдяки розширенню обсягів інформації та вдосконалення методів її застосування, а з другого - спрямована на те, щоб користувачі могли застосовувати інформаційні технології в особистій професійній діяльності та навчально-виховному процесі.

Основна мета - вдосконалення науково-дослідної та навчально-виховної діяльності навчальних закладів в результаті застосування автоматизованих комплексів і систем під час інформування, проектування, навчання та створення інформаційного середовища для розвитку інтелектуальних сил особистості.

У процесі впровадження даної концепції основні зусилля мають спрямовуватися на:

- а) масову підготовку і перепідготовку вчительських кадрів, які забезпечують інформаційні технології в системі освіти;
- б) створення посередницьких інформаційних пунктів для надання послуг загальноосвітнім школам, забезпечення маркетингу, реклами для середніх спеціальних закладів;
- в) створення асоціацій, що об'єднують суспільні та приватні ініціативи і стимулюють розвиток інфраструктури інформатики;
- г) розробку і опанування нових інформаційних технологій у навчанні, інтегрованого банку знань, комп'ютеризованих курсів, тестових; тренінгових, пошукових та експертних систем;
- д) використання засобів активного комп'ютерного навчання;
- в) створення системи інформаційних даних з використанням віддаленого доступу до них на базі комп'ютерних мереж.

Що ж таке комп'ютерна грамотність в системі економічної підготовки вчителя? В наш час, коли досвід комп'ютерного всеобучу лише починає нагромаджуватись, узагальнюватись і аналізуватись, однозначної відповіді на це питання дати неможливо. Зрозуміло, що правомірним було б виділити кілька рівнів комп'ютерної грамотності, хоча конкретне їх розмежування може проводитися по-різному. Наведемо для прикладу варіант класифікації рівнів комп'ютерної грамотності; запропонований американським спеціалістом Д. Норманом:

- а) знайомство з основними поняттями про електронно-обчислювальну техніку: алгоритм, програма, архітектура ЕОМ, бази даних, мережі ЕОМ та ін. і принципами їх застосування;
- б) вміння застосовувати ЕОМ;
- в) вміння програмувати;
- г) розробка загальних принципів і методів програмування.

Сьогодні в багатьох країнах світу отримали широке поширення різноманітні комп'ютерні ігри - від найпростіших до досить складних, від суто розважальних до таких, що містять значний пізнавальний компонент. Чи мають вони відношення до

комп'ютерної грамотності? Безумовно, якщо найбільш прості, доступні дітям ігри розглядати як важливий підготовчий етап до формування комп'ютерної грамотності, коли здійснюється перше практичне знайомство з комп'ютером, легко долається психологічний бар'єр. Складні ігри пов'язані вже не просто з набуттям специфічної вправності, але й з певними елементами творчості, економічних знань. Так чи інакше, ігровий компонент очевидно, може виконувати дуже корисні функції на різних етапах інформаційно-технологічної підготовки вчителя, як, зрештою, і в інших видах навчання.

Комп'ютер повинен перетворитися в ефективний інструмент, який полегшить засвоєння економічних знань, зробить більш цікавим і живим весь процес навчання. При цьому може досягатися більша індивідуалізація навчання, врахування ступеня засвоєння матеріалу конкретним учнем, що є, як правило, однією із складних учительських проблем.

Одна з важливих переваг комп'ютера як засобу набуття економічних знань - це його здатність у наочній формі подати різного роду залежності, числові співвідношення та ін. Оскільки наочно-образні компоненти мислення відіграють виключно важливу роль у житті людини, то використання їх в навчанні, в тому числі при роз'ясненні багатьох теоретичних понять, виявляється надзвичайно ефективним. Комп'ютер може надавати суттєву допомогу при вивченні економічних знань, математики і фізики тим, хто через образний склад свого мислення з чималими зусиллями засвоюють елементарні поняття цих наук і нерідко вважаються нездібними до точних дисциплін.

Проводячи дослідження в Києві, Луцьку ми встановили, що комп'ютерне моделювання або експериментування може бути ефективним засобом навчання не тільки в точних і природних науках. Сьогодні, коли екологічні проблеми настільки загострилися і набули великого суспільного звучання, дуже корисним, з точки зору розуміння складності природних взаємозв'язків і формування екологічної свідомості, може бути комп'ютерне моделювання динаміки екосистеми. Програма може давати спрощений опис певної екологічної системи, наприклад: лісу, озера чи річки. В програмі будуть вказані основні види, що населяють екосистему, харчові зв'язки між ними, реакція на різноманітні забруднення. Учень, впливаючи на навколишнє середовище різними речовинами, змінюючи доступність джерел харчування, буде спостерігати складну динаміку системи, в тому числі наслідки свого втручання в її життя, які не здавалися очевидними. Наприклад, він зможе побачити, що цінні для людини види риб можуть дуже постраждати не тільки через прямий вплив шкідливих для них тих чи інших хімічних речовин, які спускаються в річку, але також і непрямым шляхом, наприклад, в результаті загибелі водоростей та ін.

Дуже корисним засобом може бути комп'ютер і при вивченні тем, які вимагають засвоєння великого обсягу цифрової та іншої конкретної інформації. Легко уявити корисність програми типу „Економічна географія Європи" працюючи з якою учень активно набував би знання про подібність і відмінність в господарському житті тих чи інших країн і регіонів, його залежність від природних багатств, чисельності і густоти населення, про характер зовнішньої торгівлі та ін. Засвоєння цих знань шляхом активного діалогу з ЕОМ, очевидно, було б більш ефективним і цікавим для учнів, ніж заучування підручника. Це підтверджується досвідом нашої роботи в СШ № 3 м. Луцьк.

Комп'ютери створюють нові можливості для зберігання ходу і результатів розв'язування різноманітних завдань, включаючи і найбільш типові помилки, що

допускаються при цьому. Перспектива створення комп'ютерних мереж дозволить учням різних шкіл, і навіть регіонів, працювати спільно, не виходячи зі свого класу. Тобто поряд із розвитком індивідуальних форм навчання будуть з'являтися і нові багатообіцяючі форми спільного навчання.

Нині діючий курс основ інформатики і обчислювальної техніки безперечно потребує вдосконалення. Лише досвід викладання, об'єктивна оцінка перших труднощів і результатів можуть дозволити радикально його покращити. Дискусія виникає перш за все з приводу того, чи треба навчати алгоритмічному мисленню всіх без винятку школярів. Алгоритмічний підхід пов'язаний з точністю і конструктивністю мислення, що в багатьох видах діяльності корисно і навіть необхідно. Для багатьох, але далеко не для всіх, наприклад, для учнів з явними гуманітарними нахилами, з яких в майбутньому можуть вирости поети, художники, музиканти, освоєння принципів алгоритмічного мислення не повинно бути самоціллю. В той же час майбутнім фізикам, інженерам, економістам засвоєні на уроках інформатики основи алгоритмічного мислення дуже корисні.

Багато проблем комп'ютеризації вищої школи аналогічні тим, з якими зустрічається шкільна інформатика, проте є й такі, які характерні саме для звільської освіти. Перш за все, при аналізі можливих шляхів комп'ютеризації вищої освіти слід мати на увазі ті нові вимоги, які диктує їй сьогодні технологічна революція. Майбутні вчителі і організатори виробництва повинні отримати солідну базу в галузі фундаментальних наук, яка дозволить їм у майбутньому успішно адаптуватися до швидкого ритму технологічних змін, більше того, бути ініціаторами цих змін.

Сьогодні необхідний перехід на концептуальну систему, при якій навчанню професії повинен передувати аналіз сфери професійної діяльності майбутнього спеціаліста, в даному випадку – економічної підготовки визначення її основних принципів і загальних закономірностей. Швидке народження нових наукових ідей і напрямків зробило пасивні форми засвоєння знань малоефективними. Випускник вузу лише тоді може впевнено орієнтуватися у нових наукових знаннях, коли він безпосередньо бере участь у їх розробці. Проте наукова робота студентів може стати реальністю лише при наявності сучасних приладів і обладнання, кваліфікованого керівництва з боку викладача, який сам активно веде дослідження.

Одним з головних напрямків удосконалення технології вузівського навчання є його комп'ютеризація. Створення автоматизованих навчальних програм дозволяє тиражувати і широко поширювати найбільш вдалі педагогічні прийоми є технічною основою концентрації педагогічної майстерності. Досвід показує, що при навчанні студента за допомогою ЕОМ в діалоговому режимі підвищується активність навчання і інтерес до предмету. Сучасні програмні навчальні комплекси, які поєднують ігрову складову з предметним навчанням, дозволяють розв'язувати проблеми індивідуалізації масової підготовки спеціалістів без збільшення педагогічного персоналу.

Нова інформаційна технологія, підвищуючи активність студента, веде до перебудови навчального процесу в бік самостійних форм навчання із скороченням кількості лекцій і семінарів. Аналогічно до того, як автоматизація промислового виробництва переносить центр ваги праці спеціаліста на підготовку та налагодження виробничих систем, так і комп'ютеризація навчання збільшує роботу викладача по підготовці навчального процесу, написанню і удосконаленню навчальних програм, зокрема із спецкурсів спрямованих на економічну підготовку. Нова інформаційна технологія стає економічно ефективною лише при високому рівні централізації і стандартизації розробки навчальних програм з широким тиражуванням.

У своєму дослідженні, використовуючи рівні засвоєння технічно-педагогічної інформації, ми здійснили аналіз вивчення їх об'єктивного прояву у реальній навчально-пізнавальній діяльності студентів. Одержані дані подаємо у таблиці.

Таблиця

Аналіз даних прояву рівнів засвоєння технічно-педагогічної інформації студентами III курсу педфаку (К - 117, в %)

Рівні Вузи	Низький		Середній		Високий	
	констат. зріз	підсумк. зріз	констат. зріз	підсумк. зріз	констат. зріз	підсумк. зріз
	1999	2001	1999	2001	1999	2001
Луцьк	31,2	30,8	25,5	27,1	42,3	42,1
Київ	28,3	29,7	28,6	27,5	43,1	42,8
Вінниця	33,7	34,1	26,1	22,8	40,2	43,1

Аналіз даних таблиці дає підставу зробити узагальнення, що рівень домагання переважає у студентів міста Вінниці (34,1%); середній рівень найкраще проявляється у студентів міста Києва (28,6%); високий - у студентів міста Вінниці (43,1%), та міста Києва - 43,1%.

Проводячи дослідження врахували, що загальна ідея відтворення навчальних елементів технічно-педагогічної інформації поширена на весь пізнавальний процес, дозволяє думати про те, що навчання може здійснюватися незалежно від присутності самого вчителя. В практичній діяльності викладача вузу, коли хід навчання поділяється на окремі пізнавальні компоненти, то в ідеалі викладач лише виконує роль організатора і консультанта у процесі використання певних матеріалів. Можемо уявити і те, що в окремих випадках викладача може замінити навчальна машина. Практика вищих закладів освіти показала, що такі варіанти можливі з питань виконання окремих навчальних завдань.

Однак варто відмітити, що технологія управління професійно-економічною підготовкою вчителя є розвитком творчості особистості викладача, вона спрямована на відтворення творчих засад у навчанні студентів. Але і в її рамках є можливість для евристичного творчого підходу у розширенні фахової пізнавальної діяльності особистості і цей аспект знайде відображення у нашому науковому пошуку.

Резюме:

Автор рассматривает основные направления использования НИТ в педагогическом процессе экономического вуза.

Подано до редакції 15.05.01

*Брiлiн Борис Андрiйович,
професор,
Брiлiна Валентина Людвигiвна,
доцент,
Вiнницький державний педагогiчний унiверситет iм. М.Коцюбинського*

РОЛЬ ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ В МУЗИЧНО-ТВОРЧОМУ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

На сучасному етапі гуманізації та гуманітаризації освіти актуальною проблемою є активізація естетичного творчого потенціалу підрастаючого покоління. Одним з важливих завдань в науково-теоретичній і практичній діяльності займає пізнання естетичного смаку, в якому відображаються почуття, потреби в творчості. Все це проявляється в психологічній реакції на естетичні явища, які містять моменти раціональності (елементи логічного аналізу, оцінки, знання).

Розкриття факторів і засобів формування естетичного смаку дозволяє визначити його роль в матеріальній і духовній діяльності особистості. Проявляючись в творчості, смак несе в собі світоглядну сутність, цілі естетичної діяльності, стає спонукаючим стимулом і критерієм оцінки результатів творчості.

Смак, як і творча діяльність історично рухомі і розвиваються в межах визначених закономірностей соціальних умов. Практично немає такої сфери творчої діяльності чи навколишньої дійсності, до явищ яких не можна було б віднести естетично. Естетичний смак – один з показників творчо розвинутої особистості, який спрямовує потреби до удосконалення, до більш ретельного відбору предметів мистецтва не тільки за ознаками їх практичної корисності, але й за законами краси. Смаки відрізняються ступінню усвідомленості свого та чужого творчого досвіду. Від естетичного смаку залежить, які знання отримала особистість, а також як вона розвивала в собі внутрішню здібність оцінки явищ та задоволення творчих потреб.

З урахуванням об'єктивних умов і особистісних можливостей формується творча спрямованість, конкретно зосереджуючись на відповідних мотивах вибору та переваг. У розвитку загальних питань теорії смаку внесли значний внесок сучасні дослідники О.І.Буров [1], М.І.Киященко [3], В.О.Розумний [5] та інші.

Зокрема, О.І.Буров відзначав, що естетичний смак неможливо розглядати окремо від завдань творчого розвитку особистості і що сам в творчій діяльності "поганий смак – явище далеко не небезпечне" [1, 143].

Виявлення категорій смаку як відносно стійкої системи оцінок музичного мистецтва характерно для досліджень І.А.Зяюна [2], Г.М.Падалки [4], О.П.Рудницької [6].

Визначення якості смаку, правильність суджень здійснюється не стільки шляхом логічних доведень, скільки практикою музично-творчої діяльності. Однак музичне виховання, яке склалося на традиціях кращих взірців творчості композиторів попередніх епох, сьогодні вже не задовольняє сучасну молодь, музичні потреби якої проявляються в складеній системі ціннісних орієнтацій і самореалізуються в субкультурних видах творчої діяльності. Це потребує критеріїв естетичної оцінки. Під музично-творчою діяльністю учнів розуміється не тільки отриманий результат, а сам процес, який відображає співпереживання та розвиток на цій основі здібності накопичувати і зберігати впродовж тривалого періоду музичні враження. Забезпечення якості повноцінного сприйняття музики і пізнання ступеню творчої

активності пов'язані з безпосереднім засвоєнням цінностей музики в цілому.

Установка на готовність до музично-творчої діяльності має три основних рівні: репродуктивно-здійснюючий; конструктивно-комбінуючий; інноваційно-творчий.

На першому етапі здійснюється відтворення (слухання музики, гра технічних вправ, етюдів, читання з листа, транспонування та ін.), в процесі якого розвиток отримують виконавчі здібності. На другому – відбувається відхід від сталих канонів та сприйняття окремих елементів імпровізаційного музикування (підбір на слух, виконання легких творчих завдань). Це викликає критичне ставлення до раніше засвоєного і веде до змін – використання засобів, способів та результатів діяльності. На цьому рівні розвиток відбувається вільне фантазування, посилення варіантності в пошуку, творчих процесів, що виникають на основі оперування музичними образами. На третьому етапі відкривається широкий асоціативний ряд, який веде до втілення принципово нових музичних ідей, а від них до активної установки на процес творення. Саме цей рівень представляється основним ступенем музично-творчої діяльності, коли інтегруються попередні рівні і отримуються якісно нові результати.

В ієрархії естетичних здібностей особистості саме смак займає ключові позиції, відбиває в собі як індивідуальні, так і суспільні критерії. Як елемент естетичної культури, смак проявляється в творчості, обумовлюючи творення естетичних цінностей. Особистість з розвинутим смаком здібна оцінювати, класифікувати отриману інформацію, розробляти та здійснювати програму творчих дій.

В творчій діяльності музично-естетичний смак, носить також суб'єктивний характер. Це пов'язано з тим, що індивідуальність в мистецтві шукає свій особистий зміст. Тому в залежності від того, з яких естетичних позицій особистість відноситься до сприймаемого, смак може бути нормативним, який спирається на систему діючих в суспільстві норм, а також оригінальним, який діє наперекір загальноприйнятим нормам.

Дослідження процесів виникнення, функціонування та згасання тих чи інших смаків дозволяє виявити причини смакових трансформацій та консерватизму. У міркуваннях про смаки знаходять своє відображення раціональне пізнання (логічний аналіз, інтелектуальна оцінка, естетичне знання) та чуттєве (естетико-психологічні реакції, емоційне сприйняття). Тим самим здійснюється діалектична єдність свідомого та інтуїтивного, об'єктивного, суб'єктивного. Прояв раціонально-емоційного в музично-естетичному смаку здійснюється у взаємозв'язку з творчим ідеалом, і саме це визначає неповторні якості особистості. Оскільки індивідуальний смак є якісним вираженням соціально-психологічного прояву пізнання, процес цього розвитку потребує цілеспрямованої педагогічної корекції як тимчасових, так і постійних музичних потреб, відображуючих критерії смаку.

Розвиток музично-естетичного смаку пов'язаний з ціннісно-орієнтаційною діяльністю (пошук світоглядних, естетичних орієнтирів, моральних зразків), і носить домінуючий характер в формуванні духовного світу особистості. В структурі естетичної свідомості ціннісні орієнтації взаємодіють з естетичними потребами.

Стаючи регулятором розвитку здібностей, смак коректує довгостроковими і повсякчасними музичними потребами, забезпечує входження їх до індивідуальних переваг. В зв'язку з цим великого значення набувають і фактори, які найбільш ефективно сприяють розвитку якісних аспектів смаку. В даний час сучасна популярна музика тісно зв'язана з проблемами виховання підростаючого покоління.

В умовах широкого розвитку засобів масових комунікацій, музичне мистецтво вийшло за межі концертних майданчиків, кінозалів, відеосалонів, здійснюючи вплив

на смаки молодих слухачів. Багатозначність сучасної популярної музики, глобальна об'ємність її стилів і напрямлень викликає не тільки ріст слухацьких аудиторій, але й диференціювання смакових параметрів. Найбільш масові жанри володіють ефектом деперсоніфікації смаків і апелюють не до індивідуальних, а масових проявів.

Аналіз аспектів творчості в сфері сучасної популярної музики свідчить про те, що стимулююча роль в даному процесі належить музичній моді, яка функціонує в середовищі молоді і справляє на неї вплив. Вирішення даної проблеми полягає в необхідності всебічного і глибокого вивчення нових тенденцій, які виникають в світі сучасної популярної музики, в організації сприятливих умов для засвоєння молодіжною аудиторією високохудожніх взірців.

Розробка концепції керування процесом розвитку музично-естетичного смаку молоді, яка виховується на творах сучасної популярної музики, дає можливість для пошуку шляхів вдосконалення навчально-виховного процесу, розробки практичних і методичних аспектів керування ним.

Визначення параметрів удосконалення музично-естетичного смаку і диференціація їх стосовно інтересів і потреб дозволяє визначити багатогранність структурної побудови, механізмів взаємозв'язку його з іншими елементами естетичної свідомості. Саме в такому співставленні педагогічні та музикознавчі аспекти дозволяють розкрити різнобічність розвиваючого потенціалу смакових параметрів, індивідуальних за природою і диференційованих за творчими інтересами.

Summary:

Taking in to account that the fourth kind of taste has not found yet its proper place in aesthetic and art knowledge it is considered in detail. The creative aspect of musical activities of senior form pupils is analysed in the thesis. The problem of the development of their musical-aesthetic taste in the course of playing musical instruments in variety companies is studied.

Резюме:

Приоритетность проблемы музыкально-творческого развития личности обуславливается раскрытием ведущей роли эстетического вкуса в художественных процессах.

Индивидуально обогащенный творческой деятельностью, эстетический вкус опосредует опыт, взаимодействуя с культурной средой. Учитывание педагогических и психологических аспектов музыкальной деятельности позволяет определить потенциал творческих параметров, дифференцированных соответственно уровням развития вкуса личности.

Література:

1. Буров А.И. Эстетика: проблемы и споры. – М.: Педагогика, 1975.
2. Зязюн І.А. Естетичний досвід особи: Формування і сфери вияву. – Київ: Вища шк., 1973.
3. Киященко Н.И. Эстетика, жизнь, искусство. – М.: Знание, 1990.
4. Падалка Г.Н. Формирование эстетических идеалов и вкусов будущих учителей музыки: Автореф. дис... докт. пед. наук / КГПИ им.А.М.Горького. – Киев, 1989.
5. Разумный В.А. Эстетический всеобуч. – М.: ВНИИ, 1987.
6. Рудницька О.П. Теоретичні основи формування музичного сприймання // Етика, естетика і теорія культури. – Київ, 1992.

Подано до редакції 11.07.01

*Васянович Григорій Петрович,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач відділу гуманітарної освіти Інституту педагогіки і
психології професійної освіти АПН України,
Львівський науково-практичний центр*

КАТЕГОРІЇ “ДОБРО” І “ЗЛО” У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Проблема виховання учнів засобами добра, любові, людяності завжди була актуальною для гуманістичної педагогіки. Не менш болючою вона залишається і сьогодні, оскільки вияв насильства, жорстокості, зла культивується як на рівні свідомого, так і несвідомого. Учитель покликаний формувати у дитини світ добра. У своїй діяльності він не може уникнути “добро-зустрічі”, “добро-слова”, “добро-дії”. Тому ми і зосередимо увагу на цих поняттях.

“Добро-зустріч”. І педагог, що має багаторічний досвід, і дитина, яка вперше у своєму житті переступає поріг школи, готуються до зустрічі, сповненої, за їх уявленнями, добра, пізнання краси. Але якою за змістом буде ця зустріч: формальною чи “добро-зустрічню” на все життя – залежить передусім від учителя. Саме його приязним поглядом запалається вогник добра в душі дитини. Сигнали очей учителя при першій зустрічі мають повідомити вихованцю: “Я прийшов допомогти тобі творити радість життя, вдихнути віру, надію в людське добро. Я прийшов уберегти тебе від зла”. І це при тій умові, що вчитель добре знає: діти по-різному сприймають навколишній світ, і якщо одні вірять в добро, то інші – ні. Останні потребують особливої чуйності, сердечності, уваги. “Є в моєму житті сторінка, – писав В.Сухомлинський, – якої я ніколи не забуду. Це Микола Л., дванадцятирічний хлопець, що приїхав з матір’ю до нашого села серед навчального року. Його душа здавалася мені страшною, роз’ятреною раною – так багато в ній було страждань, болю. Дізнавшись про життя хлопця в роки дитинства, я жахнувся: скільки зла бачив Микола, скільки горя зазнав він; обставини родинного життя склалися так, що навколо нього завжди були нікчемні люди, які завдали багато лиха і йому, і його матері. Микола не вірив, що в світі є добро.... Пам’ятаю, я розповідав підліткам про велику людину, яка віддала життя в ім’я переконань. Мої очі зустрілися з очима Миколи, і я побачив у них недитяче почуття – глумливу посмішку, зневагу і до того, хто розповідає, і до того, про кого йде мова в розповіді. Серце занило від болю за людину. “Це моє випробування, – подумав я. – Якщо я зможу пробудити в цьому покаліченому серці добрі почуття, заронити зернятко віри в добро і красу, – значить, виховання – це справді велика сила” [7, с.267]. Звернімо увагу: геніальний педагог В.О.Сухомлинський не лише помітив, прочитав у очах дитини зневіру в добрі, але, головне, прагнув зробити і зробив так, що Микола подивився на світ зовсім інакше. Йому відкрився світ добра, щастя, радості. Так сталося тому, що хлопчина чи не вперше в житті відчув небайдуже ставлення до себе, справжню доброзичливість, чутливість і тоді відступила озлобленість, душа відкрилася щастю, бо відбулася “добро-зустріч”. Для дитини, яка втрачає можливість такої зустрічі, це трагедія, вона здатна захворіти тяжкими нервовими недугами.

Вчені стверджують, що з допомогою очей передаються найбільш точні і відкриті сигнали з усіх сигналів людської комунікації, тому що вони займають центральне місце в людському організмі, а зіниці поводять себе цілком незалежно. Отже, недаремно очі називають дзеркалом душі.

У маленьких і грудних дітей зіниці більші, ніж у дорослих, їх зіниці постійно розширюються у присутності дорослих, тому що діти прагнуть завоювати їх постійну увагу, а для цього потрібно виглядати найбільш привабливо.

Якщо людина нечесна або щось приховує, її очі зустрічаються з вашими менше, ніж третину всього часу спілкування. Якщо погляд людини зустрічається з вашими очима більше двох третин часу, це може означати одне із двох: по-перше, він або вона вважає вас дуже цікавим і привабливим, у цьому випадку зіниці очей будуть розширеними; по-друге, він або вона налаштовані вороже стосовно вас і невербально посилають виклик; в цьому випадку зіниці будуть звужені. Потрібний певний тренінг для того, щоб навчитися “технології погляду” й ефективно застосовувати його для покращення спілкування з дітьми.

Учителю слід пам’ятати, що косий погляд використовується для передачі зацікавлення або ворожості. Якщо він супроводжується дещо піднятими бровами або посмішкою, то це означає зацікавленість і часто використовується для заохочення. Якщо він супроводжується опущеними вниз бровами, нахмуреним лобом або опущеними кутиками рота, то це означає підозру, ворожість або критичне ставлення.

Але найбільше вчителя насторожують діти, які під час спілкування опускають повіки. Цей жест підсвідомий і є намаганням дитини усунути вас з поля свого бачення, тому що ви їй надокучили і стали нецікавими, або вона відчуває свою зверхність над вами. При нормальній частоті моргання 6-8 раз на хвилину, віки цієї дитини закриваються на секунду або більше, ніби дитина ментально витирає вас із своєї пам’яті. Гранична ступінь відключення може наступити, якщо дитина закриє очі й засне. Це не такі вже й поодинокі факти у педагогічній практиці. Що вже й казати тут про “добро-зустріч”... “Добро-зустріч” передбачає не лише передачу знань учителем учню, а й розвиток творчого мислення. Отже, він постійно має контролювати погляди учнів. Адже відомо, що 87% інформації надходить в мозок людини через зорові рецептори, 9% – через слухові та 4% – через інші органи відчуттів. Якщо, наприклад, учитель показує учням наочний посібник і одночасно розповідає, то діти можуть засвоїти лише 9% повідомлення, якщо воно безпосередньо не пов’язане з тим, що вони бачать. Якщо його повідомлення пов’язане з навчальним посібником, то при його розгляді діти можуть засвоїти 25-30% повідомлення вчителя. Щоб установити максимальний контроль над увагою учнів, слід використовувати ручку для того, щоб показати на наочному засобі те, що зображено, і дати його списати учням. Потім треба відвести ручку від наочного засобу і тримати її на лінії своїх очей і очей учнів. Як магнітом, їх голови піднімуться, і вони будуть дивитися вам у вічі, у результаті чого бачитимуть і чути будуть все, що ви їм будете говорити, і, отже, максимально сприйматимуть інформацію [1, с.117-124]. Але головне, щоб учитель відчував, як переосмислюється ця інформація в мозку учнів, щоб він бачив акт творення в їх душах добра з допомогою знань і гуманного ставлення до них.

“Добро-слово”. Святе Євангеліє від Івана починається так: “Споконвіку було Слово, а Слово в Бога було, і Бог було слово”. Думка про те, що джерелом “добро-слова” є першовчитель – Бог, геніально відображено велетом українського народу Тарасом Григоровичем Шевченком:

Ну, що б, здавалося, слова...
Слова та голос – більш нічого.
А серце б’ється – ожива,
Як їх почує!.. Знать, од Бога
І голос той, і ті слова
Ідуть між люди!

З найдавніших часів учитель, що мав добре серце, слово, волю, шанувався як Бог, адже він тримав золоті ключі від таємниць земного буття. Збагнімо, яку високу душу потрібно було мати людині, аби звертатися таким величним добрим словом до свого учня М.І.Ковалинського, як це робив Г.С.Сковорода. У листах до вихованця ми читаємо такі звертання Учителя: “Найжаданіший друже, Михайло”, “Найдорожча мені людино, наймиліший Михайле!“, “Найдорогоцінніший друже”, “Мій брате”, “Найдоброзичливіша істото, мій Михайле” та ін. І сьогодні ми достеменно знаємо, що учень був гідним таких звертань, таких “добро-слів”. Його життя, ставлення до учителя, а також до інших людей заслуговує великої пошани [4, с.395-459].

Надзвичайно цінні поради щодо вмiлого використання слова у формуванні дитини доброї, чуйної, чесноi подає В.О.Сухомлинський. По-перше, він наголошує, що *справжня духовна влада учителя над учнем досягається лагідним добрим словом*. У праці “Методика виховання колективу” він наголошує: “Моя влада над дитиною – це здатність дитини реагувати на моє слово, яке може бути теплим і ніжним, ласкавим і тривожним, строгим і вимогливим, – і завжди мусить бути правдивим і доброзичливим. І тим ніжніші, тонші дитячі почуття, чим чутливіше відгукується дитяче серце на правду, красу, людяність, тим сильніше, могутніше моє слово, що виражає владу над дитиною. Я твердо вірю в те, що виховати дитину можна насамперед ласкою, добром” [5, с.636]. Педагог-гуманіст застерігає від будь-яких погроз, залякувань дитини. Продовжуючи свою думку, він підкреслює: “Здійснюючи владу над світом дитячих думок, почуттів, переживань, не можна ні на хвилину забувати про те, що в кожній дитині є добра воля, добрі наміри. Ніякого крику, ніяких погроз, ніяких намагань вжалити дитяче серце. Не можна перетворювати дитяче серце в лякливо пташку, що забилася в куток клітки і чекає розправи. Моя влада над дитиною тією мірою виправдана і тією мірою мудра, в якій я звертаюся до добрих і діяльних сил її розуму й серця. Серце, чутливе до добра, ласки, справедливості, доброзичливості, не потребує не те що крику, а й підвищення голосу” [5, с.637].

По-друге, В.О.Сухомлинський переконливо доводить, що *педагог має моральне право повчати дітей добру, якщо його слово не розходиться з ділом*. Інакше він буде множити зло. “Слово етичного повчання взагалі має силу в устах вихователя лише тоді, коли він має моральне право повчати. Не треба бути якимось ангелом, щоб мати моральне право виховувати справжню людину, треба самому бути справжньою людиною – жити правильно, любити людей, берегти свою гідність патріота, громадянина, трудівника, сина або дочки, матері або батька. Якщо ваше слово етичного повчання співзвучне з вашим внутрішнім духовним світом, одухотворене вашими переконаннями, воно, як магніт, притягає тих, хто втратив віру в людину, ви стаєте для них опорою і провідним вогником” [8, с.155].

По-третє, на думку В.О.Сухомлинського, *добро-слово – це не лише духовне, а й фізичне здоров'я дитини*. Уміння вчителя користуватися словом – це добро, невміння – зло. “Оберігати центральну нервову систему підлітка – це означає берегти його серце і весь організм. Педагог повинен володіти найтоншим інструментом, в якому криється людяність, чуйність, терпимість до слабостей підлітка, – словом. Будьте обачними, щоб слово не стало батоном, що, доторкаючись до ніжного тіла, обпікає, залишаючи на все життя грубі рубці. Саме від цих доторкань отроцтво й здається пустинею. Мудре й чуйне слово – немов цілюща вода: воно заспокоює, породжує життєрадісне світосприймання, пробуджує думки про торжество справедливості” [6, с.372]. І далі: “Намагаючись привести підлітка до стану

безсловесної покорі, ви щоразу немовби роз'ятрюєте, надмірно збуджуєте і без того збуджене серце. Коли вчитель гримає, серце підлітка, образно кажучи, охоплює пожежа: чутливі, хворобливо напружені нерви посилюють сигнали в мозок, а мозок знову й знову роз'ятрює серце" [6, с.373].

По-четверте, В.О.Сухомлинський наголошує: *з добро-слова починається справжня творчість особистості*. "Шкільна творчість починається із слова. Треба особливо наголосити на тому, що в житті дітей чільне місце має посідати творчість словом. Завдяки цій творчості діти стають чутливими до найтонших засобів впливу – до слова і до краси. Убогість слова – це убогість думки, а убогість думки веде до моральної, інтелектуальної, емоційної, естетичної "товстошкірості" [5, с.507].

По-п'яте, *"добро-слово"*, вважав В.О.Сухомлинський, – *це необхідний духовний зв'язок між живими і тими, хто пішов із життя*. Для українського народу традиційним є пам'ятати, згадувати добрим словом рідних, близьких, всіх, хто своїм життям, діяльністю стверджував ідеали правди, справедливості, гідності, людяності. Добра згадка про таких людей є неодмінною умовою морального виховання молоді, вона необхідна для того, щоб не порвалася духовна "нитка часів". Людям, які творять добро, дуже важливо, якими словами їх згадають прийдешні покоління. Ось чому так зворушливо звучать слова великого Кобзаря:

І мене в сім'ї великій,
В сім'ї вольній, новій,
Не забудьте пом'янути
Незлим тихим словом.

"Добро-слово" – це не просто згадка про людей гідних, добрих, правдивих, а й спосіб духовного оновлення, очищення самої особистості. Саме до цього закликав М.Шашкевич:

Споминайте, браття милі,
Може спомин спосіб дасть.

"Добро-дія" – це дія людини, яка сприяє добробуту іншого (інших, суспільства); вона здійснюється під впливом морального мотиву, тобто безкорисливого бажання допомогти іншому в досягненні якогось блага, наприклад, у задоволенні його потреб, у розв'язанні якихось проблем, конфліктів та ін. При цьому засоби, вибрані для реалізації моральної мети, не повинні підкреслювати або ставити під сумнів моральну сутність вчинку.

Здійснюючи добро-дію, недопустимо керуватися принципом "Мета виправдовує засоби". Не будь-яке сприяння благу іншого є добро-дією у моральному сенсі, а лише те, яке здійснюється під впливом морального бажання в ім'я інтересів ближніх.

Далеко не завжди добро-дія є одновимірною й однозначною. Вона оцінюється на основі критеріїв конкретної епохи; тому добро-дія, що незаперечно сприймалася як така у минулому, свідомістю нинішніх або прийдешніх поколінь може бути оцінена як злочинство, оскільки існує переоцінка цінностей. Добро-дія, як і сам її суб'єкт, включена в систему відносин і тому неоднаково відбивається на долі людей. Сприяючи інтересам одних, вона в чомусь обмежує інтереси інших. Критерієм добро-дії у даному випадку буде міра сприяння добробуту якогось соціального цілого: особистості, суспільства, людства.

Як учителі, так і учні мають досвід не лише добра, добро-дії, але й зла. Зло – багатоліке і вимагає постійного спротиву. Нині стає все очевиднішим, що подолати зло неможливо лише добрим словом, потрібна активна протидія, боротьба зі злом. Ця протидія має бути послідовною і виваженою, водночас вона повинна відкинути дохристиянський звичай "око – за око", "зуб – за зуб". Звичайно, не можна вимагати,

щоб “всі завжди” боролися зі злом силою, так само, як і неможливо, щоб “ніхто ніколи” не чинив опору злу силою. До цієї проблеми слід підходити чесно й обережно; не дати зачарувати себе “добро-словом”, “добро-дією”, і водночас не допускати жорстокості. Тут все надто складно, і будь-яке спрощення є шкідливим як для теорії, так і практики морального виховання учнів. Категоричність у цих питаннях сама може виступати як моральне зло. Отже, головне не втратити міру. Такий підхід означає, що добродія учителя повинна:

По-перше, *заступити дорогу злу*. Все, що є довкола нас – бруталність, дитячий цинізм, лінощі, емоційне безкультур'я і примітивізм, перевага інстинктів над високими почуттями обов'язку, відповідальності прийшло не від дітей, а від недосконалої дорослості, суспільства. Вони б мали потурбуватися про те, щоб світ дитинства був щасливим і чистим. Отже нагальною є проблема передусім морального захисту дитини. І починати треба зі зла родинного оточення. Нині надто поширене явище непотрібності дитини, її духовної самотності, не кажучи вже про те, що деякі батьки зовсім залишають своїх дітей напризволяще. Так зникає духовна близькість, спорідненість. “Емоційне невігластво батьків, обмеженість матеріальними потребами, іноді тваринними інстинктами – все це калічить дитячу душу: до школи приходять вони глухі до добра; їхнє серце – як зашкарубла підощва. Захистити дитину від духовної самотності, розбудити здатність жити серцем – це одне з найважливіших завдань захисного виховання” [9, с.302]. Захисне виховання психічно травмованих, озлоблених своїми батьками дітей вимагає від учителя величезних зусиль доброї волі, серця, культури почуттів, тонкої здатності оберігати дитину від зла. Якщо учитель не зуміє своєю добро-дією захистити дітей від зла, яке панує в сім'ї, вони виростуть жорстокими людьми, готовими для власної вигоди піти на все, аж до зради, до зв'язного бажання знищити того, хто стоїть у них на шляху. Позбавлені захисного виховання, з раною в серці, якої не помітив педагог, ці діти, ставши дорослими людьми, часто обирають шлях найстрашніших злочинів.

Зворотний бік медалі – надмір ласки у вихованні дітей. Розбещеність вседозволеністю породжує нахаб, хамів, індивідів, для яких інші люди, їх інтереси, почуття – ніщо. У величезному боргу і суспільство перед дітьми. Неуважність суспільства до ще не раз молоді обернеться своїми злими гримасами, спотвореннями, руйнуючи самі його підвалини.

По-друге, *навчати дітей праці, у процесі якої вони переходили б від однієї доброї справи до іншої*. Добро-дія учителя є запорукою того, що і діти, яких він навчає, будуть добродійними. Без зайвого моралізаторства, але сумлінною працею вчитель доводить дітям: джерелом і формою добра є праця. Праця як учителя, так і учня є нелегкою, іноді навіть виснажливою. Крім того, не будь-яка праця приносить радість, добро, а лише та, яка є вільною, творчою, сповненою життєвого смислу. Цю думку прекрасно висловив А. де Сент-Екзюпері: “Ми хочемо волі. Той, хто працює кайлом, хоче, щоб у кожному його ударі був смисл. Коли кайлом працює каторжанин, кожний його удар лише принижує каторжанина, але якщо кайло в руках дослідника, кожен його удар підносить дослідника. Каторга не там, де працюють кайлом. Вона жахлива не тим, що це тяжка праця. Каторга там, де удари кайла позбавлені смислу, де праця не з'єднує людину з людьми. А ми хочемо втікати з каторги” [3, с.163].

Отже, провідна думка мислителя є така: праця духовно підносить людину, якщо відбувається зв'язок між “Я” та “Іншими”. Учитель допомагає учням, учні допомагають учителю – це і є той зв'язок, у процесі якого встановлюється доброзичливість, відбувається взаєморозуміння, співробітництво.

Форми допомоги учителя учням можуть бути різноманітними: психологічна підтримка на уроках при відповідях тих дітей, яким важко висловити свою думку, додаткові заняття, консультації з відстаючими, організація гурткової роботи та ін. Учні здатні допомогти учителю прикрасити клас, принести наочні засоби, навчальне приладдя тощо. Учителю має бути внутрішньо готовим до того, що деякі учні зверхньо ставляться до фізичної праці, поділяють її на чоловічу і жіночу, і тоді, наприклад, підмести, помити підлогу в класі для хлопчика ніби непристойно і навіть соромно, а дівчинці щось змайструвати – також недоречно. На цій основі виростають такі форми зла, як нерівність, погорда, зарозумілість. Щоб будь-яка праця стала моральною потребою, цінністю для дитини, слід не лише вирвати її із цих хибних уявлень, але й спонукати, організовувати до послідовної праці за принципом: зробив одну добру справу – переходь до іншої. Так формується звичка доброти. Сьогодні, можливо, це потрібно, як ніколи. Тим більше, що і за межами школи учні здатні виявити свою добродійність: допомогти людям похилого віку, хворим, самотнім, знедоленим, прикрасити місто, село, посадивши молоді дерева, прибравши парк, вулицю тощо.

По-третє, *не привчати дітей видавати “порції доброти”, надто не хвалити за добрий вчинок, добро-дію*. Цей принцип, особливо в його першій частині, дуже близький до попереднього. Але друга частина має інший зміст. Так, діти, навіть морально занедбані, іноді здатні на добрий вчинок. Чи заслуговує це уваги, підтримки з боку учителя, інших учнів? Звичайно, що так. Але з іншого боку, це не означає, що за добрий вчинок слід непомірно хвалити учня. Тут, на наш погляд, має спрацювати інший підхід: важливо довести до свідомості кожного, що добро-дія – це природна, внутрішньо притаманна річ для доброчесної людини. Творення добро-дії не може бути показним, штучним, і потрібно воно не стільки тому, на кого спрямоване, скільки самому її творцю. Своїми світлими променями добро-дія висвітлює чистоту душі, серця дитини, приносить їй моральне задоволення.

По-четверте, *навчати дітей бути вдячними за добрий вчинок, добро-дію*. Люди часто страждають від жорстокої невдячності тих, кому вони зробили добро. Ще римський філософ-педагог Луцій Сенека писав: “Не вистачить дня для того, щоб перерахувати людей, які своєю невдячністю доходили до цілковитої руїни батьківщини!... Подивись, яке невдячне юнацтво!... Але не треба гніватись. Пробач їм: вони всі позбавлені розуму!” [2, с.119]. Вдячність не падає їм з неба, її слід виховувати з раннього дитинства. Простежте, як іноді важко навчити дитину простого і такого дорогого серцю слова “Дякую”! І з якою легкістю дитина переймає брутальні слова. Чому так відбувається? Тому що слово “дякую” вимагає роботи мозку, мислення, а будь-яка нецензурщина цього зовсім не потребує.

З іншого боку, вдячність – це не лише “добро-слово”, але й “добро-дія”. І тут для багатьох морально занедбаних дітей виникають ще більші труднощі. Вони пов’язані, передусім, з інертністю душі, нездатністю до активної діяльності, браком пам’яті на зроблене для неї добро. Проте не у всьому слід розраховувати на вдячність, а тим більше нагадувати про зроблене добро. Добрий вчинок тим і добрий, що він у своїй основі позбавлений корисливих мотивів. Якщо ж дитині часто нагадувати про те, що їй зроблено добро, то це неодмінно призведе до протилежного, тобто до морального зла, яке в свою чергу здатне перекреслити або викинути з пам’яті і саму добро-дію, і її творця. Діти інтуїтивно відчувають, де справжня доброта, а де псевдодоброта.

Учениця 7-го класу Юлія Дідик перед іспитом декілька днів хворіла. Хвороба не була важкою, але дівчинка навмисне підкреслювала своїм однокласникам, які її відвідували, що вона дуже переживає за іспит. Настав день іспиту. Юлія прийшла

непідготовлена. Зважаючи на те, що учениця хворіла, вчитель запропонував їй або підготуватись і прийти для складання іспиту через декілька днів, або ж отримати трійку. Юля почала плакати, погрожувати, що з трійкою вона додому не піде, а заподіє щось зле. Виходячи з ситуації і переступивши моральні принципи, вчитель поставив Юлії оцінку “добре”. Яким же було здивування вчителя на наступний день, коли він дізнався, що Юля глузувала як із нього, так і з учнів, говорячи: “Ну, бачите, чи треба було вчити?”, “Я й без знань маю четвірку!” Отже, тут потворно виявила себе невдячність, зловживання добротою.

Підсумовуючи наголосимо: виховання – це складний процес в якому надзвичайно важливе місце належить добро-зустрічі, добро-слову, добро-дії учителя і учня.

Summary:

The article analyses the problem of pupil's education on the principle of humanism. The principle of triplicity “goodness – meeting”, “goodness- word”, ”goodness – action” is applied.

Резюме:

В статье анализируется проблема воспитания учащихся на основе гуманизма. При этом используется принцип триады: “добро-встреча”, “добро-слово”, “добро-деяние”.

Література:

1. Пиз А. Язык телодвижений. Как читать мысли других людей по их жестам.–Луганск: “Глобус”, 1998.– 200 с.
2. Сенека Л.А. О благодеяниях // Римские стоики: Сенека, Эпиктет, Марк Аврелий / Вступ. ст., подгот. текста В.В.Салова. – М.: Республика, 1995. – С.14-204.
3. Сент-Экзюпери А. Планета людей. Романы / Пер. с фр. М.Ваксмахера, А.Галь; Прим. С.Зенкина; Ил. А.Застаченко. – К.: Молодь, 1986. – 176 с.
4. Сковорода Г. Листи // Сковорода Г. Вірші. Пісні. Байки. Діалоги. Трактати. Притчі. Прозові переклади. Листи. – К.: Наукова думка, 1983. – С.395-459.
5. Сухомлинський В.О. Методика виховання колективу // Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т.– К.: “Рад. школа”, 1976. – Т.1. – С.403-637.
6. Сухомлинський В.О. Народження громадянина // Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т.– К.: “Рад. школа”, 1977. – Т.3: Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. – С.283-581.
7. Сухомлинський В.О. Щоб душа не була пустою // Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. – Т.5. Статті. – К.: Рад. школа, 1977. – С.255-269.
8. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину // Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.2. – С.149-416.
9. Сухомлинський В.О. Як любити дітей // Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.5: Статті. – С.292-308.

Подано до редакції 21.06.01

*Дряніка Володимир Іванович,
доктор педагогічних наук, професор,
Кіровоградський державний педагогічний університет ім. В.Винниченка*

ПРОФЕСІОНАЛІЗМ УЧИТЕЛЯ, ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ УЧНІВ І ПРОБЛЕМИ “МОЛОДІЖНОЇ” МУЗИКИ

За історично осяжний період існування людства відомо лише кілька випадків настільки різкого зламу в житті суспільства, що вся його структура змушена була змінюватись водночас: виробництво, побут, освіта. Це були моменти значних перетворень, перегляд ставлення людини до її місця у світі, трансформація (іноді до невпізнанності) культурних орієнтирів. А відомо, що у переломні періоди завжди проявляється підвищений інтерес до виховання засобами мистецтва. Адже саме мистецтво завжди доводило свою творчу могутність і велич, тоді, коли осягало всі сфери людської свідомості, бо потяг до прекрасного, прагнення постійного художнього збагачення – чи не одна з визначальних рис людського ества.

Формування культурного потенціалу, опанування молоддю соціально значущих надбань вітчизняного і світового мистецтва має не лише особисте, а й загальнолюдське значення. Адже від рівня культурного розвитку особистості дедалі більшою мірою залежить загальна психологічна атмосфера в суспільстві, особливо за умов розширення демократичних засад його діяльності.

Настав час ретельно проаналізувати можливості різних виховних форм і засобів, позбутися аліюзій і стереотипів, вдатися до творчих пошуків найдоцільніших шляхів для соціокультурного розвитку особистості. У цьому разі по-новому постає не лише питання взаємозв'язку мистецтва і життя, а й практична проблема - врегулювання тих запитів й орієнтирів молоді людини, які склалися на межах нової соціальної та художньої реальності.

Відомо, що на основі ціннісних орієнтацій можна робити висновок про рівень соціального та естетичного розвитку особистості, коли художня, зокрема музична, вихованість людини, стає дієвим засобом формування аксіологічних установок, які завжди тісно пов'язані з певними напрямками мистецтва (жанровими, стильовими особливостями тощо). Водночас формування ціннісних орієнтацій молоді вимагає боротьби із споживацькою психологією, потворними формами культури, пропагандою жорстокості, насильства, непристойності тощо.

У працях музикознавців, педагогів, соціологів визначено три магістральні напрями орієнтацій особистості в музичній сфері: «народну», «серйозну» і «легку» музику. Такий поділ музичної сфери аж ніяк не є умовним, бо між цими основними художніми пластами існують глибокі, історично сформовані відмінності, та всі вони - невід'ємні компоненти музичної культури.

Соціологічні опитування (О.О.Макаров, Т.В.Попова, О.М.Семашко, В.С.Цуккерман (1970-ті рр.); Е.С.Алексєєв, П.Ф.Андрукович, Б.А.Брилін, Г.Л.Головинський (1980-ті рр.); М.Е.Ілле, Л.М.Масол, М.Д.Саркітов, А.К.Троїцький (1990-2000-і рр.)) свідчать, що переважна більшість молоді, з якою проводили музично-виховну роботу, у своїх художніх уподобаннях має схильність саме до жанрів молодіжної музики. Тому в сучасній, доволі складній соціокультурній ситуації значно зростає роль майбутнього педагога-музиканта, вихователя, наставника, вчителя, фахівця, від якого значною мірою залежатиме рівень музично-естетичного розвитку вихованців. Сукупність знань, переконань, інтересів та орієнтацій

наставника, його культура мислення і дії, естетична свідомість і сформована система цінностей мають стати своєрідним «містком» між світом старшого і молодшого поколінь.

Гро́те в навчальних закладах освіти і культури майбутніх педагогів-музикантів ознайомлюють головним чином з музикою минулого і першої половини ХХ століття, яка перебуває вже на досить відчутній дистанції від нагальних художніх запитів і проблем сучасної молоді.

Водночас спостерігається невідповідність умов забезпечення змісту і форм організації музичного виховання та освіти молоді фактичному рівневі розвитку аксіологічних установок учителів-наставників, що посилюється через суперечності між:

а) потребою суспільства в майбутніх фахівцях з широким спектром аксіологічних установок і сучасним станом ціннісних орієнтацій студентської молоді у сфері музичної культури;

б) виховними можливостями різножанрової палітри музичного мистецтва та його відтворенням у навчально-виховному процесі вищих закладів освіти, культури і сфері вільного часу студентської молоді;

в) динамікою «технотронного» функціонування сучасної музичної культури і певною консервативністю навчальних програм, зараціоналізованими формами і методами музично-естетичної освіти і виховання молоді;

г) способами спілкування вихованців засобами музики, які пропонує педагог-наставник, і тими видами соціокультурної активності, що складаються в сучасному субкультурному просторі, неформальному молодіжному середовищі.

Відірваність від реалій сьогоденного музичного життя, ігнорування інтересів юнацтва, певна консервативність і обмеженість музично-естетичних поглядів - все це не дає порозумітися з цих проблем наставникам і вихованцям.

У самого терміна «молодіжна музика» теж є немало супротивників. Існують, наприклад, справедливі побоювання, що використання цього словосполучення може сприяти обмеженню музичного світогляду підростаючих поколінь: «дивна ця термінологія, яка заздалегідь відвертає музично невідготовлену молодь і від класики, і від серйозної музики взагалі. Виходить, що все, на чому немає цього модного ярлика - «молодіжна музика», вже не для молоді» [1].

Цікаво, що з подібними висловлюваннями солідаризуються й голоси, які лунають саме із сфери специфічних музичних інтересів юнацтва. Але тут на перший план виходять зовсім інші побоювання: «улюблені молоддю музичні явища не одержують високої оцінки за шкалою художніх цінностей дорослих: енергію рок-н-ролу на заході нарекли контркультурою, іноді називали полегшено - молодіжною культурою... Деякі не вірили в молодіжну культуру, але не буває культури взагалі або культури молодіжної. Вона або є, або ж її немає, третього не дано» [6, 23-24].

Проте головним аргументом для неприйняття цього терміна слугує жанрова невизначеність і те, що в різні історичні часи молодь захоплювалась іншою музикою. До того ж вельми різноманітні музичні орієнтири й інтереси молоді одного покоління: «якщо ми говоримо про «хеві-метал», то двадцять п'ять років - це старигани, вони зневажають цей стиль як дещо несерйозне. Якщо ми говоримо про арт-рок, то двадцять п'ять років - молодик, а п'ятнадцять - ще дитина; як вважають шанувальники цього напрямку, останні ще не доросли і не здатні зрозуміти всі «підтексти». Якщо ми говоримо про пісні «бітлз», то сорок п'ять років - молодь. Про рок-н-рол: і сорок п'ять, і п'ятдесят- теж молодята.» це їх музика, вони живуть нею до цього часу»,-

підкреслює о.козлов, а далі зазначає, що наша молодь неоднорідна і в соціальному плані, і за внутрішньою «енергетикою»: шанувальники різних стилів поділяються і в залежності від психодинамічних якостей. А отже, говорити про молодіжну музику як про щось неподільне, недоречно» [4, 63].

І все ж ці досить аргументовані висловлювання не заважають дальшому поширенню зазначеного терміна як на побутовому, так і на фаховому рівнях. Такий підхід надає змогу передбачати і деякі загальні якості цього пласту музичної культури у вельми різномірних музичних жанрах і стильових напрямках. «Це музика молодіжна, її стиль передбачає великий емоційний вплив. І відповідне сприйняття, все те, що біологічно притаманне молодості, - енергія, завзяття, бешкетування, заряд нерозпорошених сил... Звучання гарної рок-музики - це природне звучання молодості», - запевняє композитор А.Петров [8, 19].

Г.Шохман також досить своєрідно аргументує загальні особливості молодіжних музичних жанрів: «мабуть, вперше ми зустрічаємось із мистецтвом, яке свідомо, інколи навіть декларативно адресовано саме і виключно для молоді, експлуатуючи відому за всіх часів її фізіологічно-вікову схильність, тяжіння до всякого роду крайнощів» [цит. За: 6, 6]. І хоча у наведених вище висловлюваннях мова здебільшого ведеться про внутрішню і зовнішню диференціацію молодіжної музики, гадаємо, що це є своєрідним свідченням життєдіяльності цього терміна, який репрезентується такими сучасними музичними жанрами, як рок, поп-музика і джаз.

Як не парадоксально, але невизначеність терміна «молодіжна музика» у межах музикознавства надає змогу виявити іншу, соціокультурну сутність цього явища. Коли зазнає змін соціальне молодіжне середовище - модифікується і його музика. Так, починаючи приблизно з 1950-х рр. Вона існує як реальний обсяг музичної інформації, який поділяє слухачів на своїх шанувальників і супротивників, на «батьків і дітей». Через кожних чотири – п'ять років з'являються нові молодіжні суспільні групи, які промовисто виголошують своїх музичних кумирів, де останні в більшості випадків висуванці цього ж таки суспільного середовища. Вони утверджують себе, до них звикають, а іноді їх визнає і старше покоління слухачів. Згодом усе повторюється знову, але вже з більшим масштабом і значенням. О.Журбін з цього приводу пише: «молодь дорослішає, а музична течія, що об'єднує нове покоління молодих, залишається, правда, модифікуючись у руслі то одного, то іншого музичного стилю» [2, 13].

Комунікативне, комунікабельне, групотворювальне призначення у формуванні молодіжної спільноти можуть виконувати й інші елементи культури, але саме специфічні властивості молодіжної музики дозволяють їй з успіхом відігравати цю важливу роль. У багатьох дискусіях про молодіжну музику, як правило, фігурують такі характерні для неї риси: звучність, динамізація ритму, специфічна аранжажія, особлива манера виконання тощо. Але існують і більш об'єктивні причини зростання «групотворювального» значення цієї музики на сучасному етапі суспільного розвитку. Першою доцільно виділити природну людську потребу в художньому усвідомленні сьогодення. Сучасні автори музики це добре розуміють: «драматургія сприйняття змінюється порівняно швидко, будучи безпосередньо пов'язаною зі змінами у психіці людей різних поколінь,- підкреслює р.щедрін, - а ці зміни досить наочні. Нічого й говорити, що наша епоха є найбільш динамічною у порівнянні з попередніми, тому вона народжує нові вимоги до композиторів і слухачів» [6, 15]. У сучасних умовах цей взаємозв'язок зумовлює відносно виділення молоді у сфері художнього виробництва і споживання.

З іншого боку, бурхливі зміни в системі художньої культури мають неоднозначні соціальні наслідки як позитивного, так і негативного характеру. Оновлюються і набувають нового змісту відносини між основними учасниками художнього життя молоді. Природно, що докорінні зміни в сучасному суспільстві повинні спричинити і суттєві переми в свідомості людей. Соціокультурна ситуація періоду молодості вкорінюється в психічній структурі особистості, входить до її основи, бо світосприйняття саме цього періоду в тій чи іншій мірі живе в людині все її життя. Тому старше покоління, особливо за сучасних умов, має природні упередження не стільки до традиційних, скільки похідних від них форм молодіжної культури, зокрема музичної. Молодь же значно легше звикає орієнтуватись на твори, які вбрані в нові, нещодавно народжені форми. Тут і постає «вічна проблема музичних орієнтацій і смаків,- вважає Р.Паулс: «Я ніколи не сперечався з батьком тому, що він до цього часу обожнює танго. І це його справа. З цим «супермодним» танцем пов'язана його молодість. У мої юні літа з'явився твіст, про який моя мати казала, що це просто жах, але кінець світу, як відомо, не настав, а твіст просто вийшов із моди. Потім з'явився рок. І сьогодні моя донька танцює вже зовсім по-іншому, їй потрібні інші мелодії та ритми... Певна річ, традицію необхідно розвивати, збагачувати, створювати музику, співзвучну часу. Змушувати молодь слухати лише мелодії минулих років недоречно» [цит.за: 7, 166-167].

Однією з найважливіших особливостей молодіжної музики є достеменне відображення в музичній сфері сучасного світу. На такий ефект «надзвичайної життєвості» наголошує більшість її шанувальників, на цьому акцентують увагу і чимало професійних музикантів і композиторів. «прискорення ритму життя,- підкреслює О.Козлов,- викликало й необхідність появи нової музики» [4, 17]. А відомий сучасний композитор гендрюс купрявічус уточнює: «найважливішою рисою року мені вважається тотожне виявлення настрою саме нашої епохи, нашого часу. Засобами року можна сказати те, чого не скажеш в інших жанрах - симфонічному і камерному» [5, 11-9]. Не менш вагомим значення в молодіжній музиці, як відомо, стала апеляція її засобів виразності до біологічних і психологічних механізмів і потенцій молоді. Особливий психологічний та емоційний вплив цієї музики здебільшого досягається за рахунок імпульсивності, динамічності, форсованої гучності. Але такі засоби музичної виразності, а особливо форсована гучність, часто викликають діаметрально протилежні реакції у більш старшого покоління.

Водночас існує й твердження, що в молодіжній музиці знаходять відображення дві сторони відомої суперечності отроцтва – між негативним ставленням до авторитетів і потяг до ідеалів. А тому, з одного боку, негативне ставлення старшого покоління надає додаткові стимули, заохочує юнацтво звертатися до своїх улюблених жанрів, вбачаючи у них сферу життєдіяльності, дещо незалежну від впливу старших. З іншого боку, в молодіжній музиці якнайяскравіше проявляється ідеал романтичного героя, приклад для наслідування. Автори і виконавці молодіжної музики часто дорослішають разом із поколінням своїх шанувальників, а нова, підрастаюча генерація слухачів шукає і знаходить нові об'єкти своїх музичних орієнтирів.

У ракурсі художньої специфіки особливо слід відзначити своєрідне використання музичного метра, що надає можливість популяризаторам молодіжної музики домагатись особливого ефекту згуртування слухачької аудиторії. Так, зовнішньо акцентована метрична пульсація характерна для багатьох музичних жанрів, які зорієнтовані на згуртування, об'єднання людей у будь-яких спільних діях (ритуальному або рекреаційному танці, церемонії, марші тощо). Не випадково

А.Петров порівнює і пов'язує молодіжну музику з такими суспільними явищами, як молодіжні маніфестації, процесії тощо: «мені завжди здавалося, що в рок-творах домінує не стільки танцювальна основа, скільки поєднання маршу з танцем. А такі форми відомі, згадаймо лише танці французької революції» [8]. Але на відміну від маршу в сучасній молодіжній музиці на класичний метричний пульс накладаються ще й додаткові ритмічні акценти, які привносять новий настрій, стан розкутості, свободи з елементами деякої непередбачливості. А як результат, одна із традиційних функцій ритму - організація людей до загальної дії знаходить деяку нову якість в емоційно-психофізичному єднанні слухачької аудиторії. Ритміка, виразність і пластика рухів стає для молодих слухачів засобом спілкування і каталізатором єднання.

Значних змін у молодіжній музиці зазнала і музична інтонація, що здебільшого виконує аналогічну ритму функцію. Саме на цю обставину звертає увагу В.Дашкевич, який стверджує, що, наприклад, рок-музика є результатом історичного розвитку інтонаційного процесу, одна із закономірностей якого в нарощуванні та ущільненні ритму [1].

Таким чином, молодіжна музика володіє цілим комплексом властивостей, які чітко окреслюють сферу її орієнтацій:

- на психофізіологічні і психологічні особливості молодої людини;
- на зображальність матеріальних і символічних явищ, які об'єднують молодь на ґрунті їх споживання;
- на психосоціальні установки і фактори, що забезпечують підвищений інтерес до неї молодих людей;
- на засоби музичної виразності, котрі сприяють згуртованості молоді в процесі сприйняття і дії;
- на вікову диференціацію слухачів.

У свою чергу «групотворювальна» роль і цінність молодіжної музики надає їй можливість зайняти в життєдіяльності молодих людей чільне місце, навколо якого концентруються відповідні ідеї, своєрідне світосприйняття, засоби самовираження, характерні зразки поведінки тощо: імідж, лексикон, символи, елементи матеріальної культури та інше, що і створює «культурний комплекс» - молодіжну культуру.

Розвиток молодіжної музики спрямовується фундаментальними потребами молоді, а оскільки це динамічна, рухлива і внутрішньо неоднорідна суспільна група з постійно мінливими характеристиками, то й молодіжна музика, за своєю внутрішньою і зовнішньою структурою, досить різномірна.

По-перше, у репрезентантів будь-якого покоління молоді так звані «молодіжні» ознаки проявляються по-різному. Частина молодих людей активно залучається до діяльності в молодіжних об'єднаннях, угруповуваннях, але існує й інша частина, яка практично не відчуває на собі впливу подібних спільнот. Комуś до вподоби рок, хтось полюбає джаз або поп-музику, авторську пісню, фольклор або класику, традиційну естраду тощо.

По-друге, дещо по-різному складаються музичні орієнтири молоді різних країн, поколінь, внутрішньо-молодіжних угруповувань. Складність зазначених взаємозв'язків і розбіжностей зумовлює проблему характерних тенденцій розвитку молодіжної музики у контексті молодіжної культури.

Слід зазначити, що можливість навіть постановки цього питання з'явилася лише в останні десятиріччя. І якщо в індустріально-розвинутих країнах заходу деякі елементи і риси молодіжної культури почали більш-менш чітко фіксуватись, починаючи з п'ятдесятих років, то вітчизняна культурологія, соціологія, педагогіка

звернулась до проблем молодіжної культури значно пізніше. По-перше, доречно зазначити, що диференціація поколінь на ґрунті художніх уподобань і музичних орієнтацій проявляє себе як постійно діючий соціальний механізм.

Так, молодь завжди досить швидко підхоплювала, підтримувала і наслідувала модні музичні віяння, але наочна конфронтація поколінь на цьому ґрунті почала позначатися лише на початку п'ятдесятих років у США. Причиною, а скоріше базою цієї конфронтації став ритм-енд-блюз (танцювальний напрямок негритянського джазу і предтеча рок-музики), з якого під впливом зрослих запитів «білої» молоді згодом виокремився рок-н-рол. Напруга у взаємовідносинах памолоді й старшого покоління почала зростати із найперших кроків цього музичного напрямку. І коли спочатку його сприймали просто дотепною витівкою, то згодом преса підхопила розпочатий старшим поколінням конфлікт і нарекла рок-н-рол антимузикою. А той майже несподівано для всіх дуже скоро перетворився у символ молодого покоління і став першоджерелом зовсім нової музики, нової культури.

Представники старшого покоління знаходили переконливі докази для огуди рок-н-ролу, який був подібний до низькопробної негритянської музики, вступав у протиріччя з етичними нормами у відображенні інтимних сторін людського буття, привносив із собою знамення розкутості та заперечення авторитетів тощо. Коли ж рок-н-рол потрапив до Європи і його на зразок Елвіса Преслі почали виконувати Кліфф Річард в Англії, Джонні Холідей у Франції, Андріано Челінтано в Італії, то аргументи його супротивників доповнилися тезами про згубний американський вплив на європейські національні музичні традиції.

У нашій же країні за тих часів «нова музика» надовго одержала тавро ворожого буржуазного мистецтва. Але незважаючи на заперечення і протидії зверхників від культури, рок-н-рол одержав підтримку і симпатію у молоді. Швидко сформувалися риси певного молодіжного стилю, що включав у себе нові танці, пластику рухів, манеру поведінки, зачіски («під Елвіса»), елементи одягу тощо. А залучення новаків до цього досить примітивного соціокультурного комплексу розпочалося вже під потужним впливом засобів масової комунікації, коли захід уже переконався у цілковитій безпечності рок-н-ролу для суспільних принципів.

Коли рок-н-рол і все, що було йому супутнє, перетворився у буденну частину загальнокультурного контексту, молодь забажала нових орієнтирів, які б відповідали її зрослому художньому рівню і новим реаліям життя. Нове замовлення виконала англійська група «Бітлз». Цей славнозвісний гурт, отримавши широку популярність з середини шістдесятих, порівняно швидко підняв усю молодіжну музику до рівня справжнього мистецтва, розробивши нову музичну мову і намітивши орієнтири її подальшого розвитку. Учасники квартету значно розширили коло пісенної тематики від тривіальної лірики до соціально значущих загальнолюдських проблем. Створюючи по-справжньому новаторські музичні твори, «Бітлз» надзвичайно талановито надали дальшого розвитку електрофікованій естраді п'ятдесятих, творчо засвоїли досягнення в галузі студійної техніки звукозапису, відкрили раніше небачені можливості ансамблевого музикування, оригінально використали найвищі досягнення музичного мистецтва минулого.

Водночас ровесникам «Бітлз» судилося скласти соціальну базу для популярного руху, що одержав назву «молодіжна революція». Творчість біт-груп, і зокрема «ліверпульської четвірки», певною мірою не тільки відобразили ідейну еволюцію і модифікацію світосприйняття тогочасної молоді, але й сприяла консолідації молодих людей на ґрунті нових ідей і нового світорозуміння. Наприкінці шістдесятих

молодіжний рух на заході розколовся на безліч течій, а дальший розвиток молодіжної музики породжував нові напрямки, що відповідали запитам різноманітних молодіжних угруповувань і надалі слугували «диференціації» вже самих молодих слухачів.

Тут знову слід наголосити, що традиційно апелюючи до психофізіологічних і психологічних потенцій молодої людини та швидко вбираючи в себе зміни навколишньої соціальної дійсності, молодіжна музика розвивається «на гребенях хвиль» загальнокультурного конфлікту поколінь. Та обставина, що кожне з підростаючих поколінь систематично піднімає на гарт як цінності музичні композиції, які заперечувались старшими генераціями, перетворює світ музики в арену традиційного конфлікту цінностей, який природно вписується у структуру постійно діючих механізмів культурної спадковості. Визнання цінностей молодіжної музики виступає мовби «перепусткою» у сферу молодіжної культури, у сферу життєдіяльності тієї чи іншої молодіжної спільноти», - зазначає О.С.Запесоцький: «Особа, яка не знає «пароллю», природним чином опиняється «поза молоддю». Ті, що мають «перепустку», інтегруються в молодіжну спільноту і залучаються у процеси її життєдіяльності» [3, 39]. Вищезазначені висновки досить важливі для сучасного наставника підростаючих поколінь, бо поза молодіжним середовищем, молодіжною спільнотою, її інтересів, прагнень, ідеалів справити дійовий вплив на орієнтації юнацтва вихователю майже неможливо.

У нашому сучасному суспільстві ця обставина актуалізується ще й тим, що феномен молодіжної, зокрема рок-музики, у вітчизняній естетичній і педагогічній літературі, художній критиці довгий час висвітлювався у спрощеному варіанті. Так, рок-музика оцінювалася переважно як розважальний жанр естрадної музики, напрям поп-музики, де майже зовсім не враховувалась особливість її соціального функціонування. Основна ж соціальна функція року вбачається не стільки в розвазі, скільки в об'єднанні молоді навколо певних художніх цінностей, адекватне переживання яких надає змогу молодій людині відчувати себе причетною до окремої соціальної групи, що відрізняється від інших.

Як засвідчують соціологічні дослідження (В.І.Мазепа, О.М.Семашко, Н.О.Яранцева та ін.), основний зміст пісень рок-гуртів, тобто сенсову наповненість їх цінностей, становить соціальна проблематика (понад 50%), тоді як професійна естрада приділяє соціальним і світоглядним проблемам лише 12% своїх пісень, що є додатковим свідченням того, що молодіжну музичну культуру, зокрема рок, аж ніяк не слід зводити тільки до форми пасивного дозвілля. Якщо ця культура і виконує розважальну функцію, то треба зауважити, що сенс самої цієї розваги відчутно відрізняється від форм звичайного побутового дозвілля. Адже розвага в цьому разі теж слугує демонстрації власної спроможності молоді на щось виняткове, а не лише на те, що регламентовано зовні.

Summary:

In clause the questions of interrelation of professional training of the teacher with modern styles and genres of musical art, so-called " of youth music " and life are considered. Not less important there is a practical problem of musical pedagogics - settlement of those inquiries and orientations of the young people, which have developed on the verge of a new social and art reality.

Резюме:

В статье рассматриваются вопросы взаимосвязи профессиональной подготовки учителя с современными стилями и жанрами музыкального искусства, так называемой «молодежной музыки» и жизни. Не менее важной есть практическая проблема музыкальной педагогики - урегулирования тех запросов и ориентаций молодых людей, которые сложились на грани новой социальной и художественной реальности.

Література:

1. Грампластинка и молодежь / подг. М.Березина.– М.: Мелодия, 1988.– 97 с.
2. Журбін О. Музыка сьогодні // Зміна. – 1984. – №12.– с.7–9.
3. Запесоцкий А.С. Музыка и молодежь.– М.: Знание, 1988.– 128 с.
4. Козлов А. Молодежная музыка // Театр.–1987.– №5.– с.11–14.
5. Купрявичус Г. Музыка времени // Музыкальная жизнь.– 1986. – №10.– с.7–9.
6. Модные игры для взрослых и детей. Сборник / сост. Ю.Бычков.– М.:Знание, 1988.– 93 с.
7. Петерс Я. Раймонд Паулс: версии, видения, документы.– Рига: Лиесма, 1986.–176с.
8. Петров А. Дорога в мир музыки // Ровесник.– 1987. – №9.– с.17-20.

Подано до редакції 13.06.01

Журавлёва О.И.,
профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин,
кандидат искусствоведения,
Маркова И.В.,
аспирант кафедры социально-гуманитарных дисциплин,
Донецкая государственная академия управления

ФЕНОМЕН МАССОВОЙ КУЛЬТУРЫ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ (К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ)

Массовая культура представляет собой одно из самых ярких и неоднозначных проявлений социокультурного бытия современных развитых сообществ. Однако она остаётся сравнительно малоосмысленным феноменом с точки зрения общей теории культуры. В силу своей масштабности и неоднозначности массовая культура требует разностороннего анализа. В связи с этим необходима методология, трактующая различные подходы к данному феномену синергетически. Актуальность кристаллизации подобной методологии связана с центральным местом массовой культуры на «рынке» духовного производства, с ведущей её ролью в решении вопросов социализации личности путём универсализации транслируемого опыта и ценностных ориентаций и с её значением репрезентанта культурного лица нации и эпохи. Особое место в указанной методологии должно принадлежать технике анализа аксиологического влияния феноменов массовой культуры на сознание «потребителя» путём сообщения последнему определённых норм, эталонов, которым необходимо соответствовать, и ценностных ориентаций, которых следует придерживаться.

Смена социокультурной парадигмы рубежа XIX – XX вв. и переход к “ситуации постмодернизма” вызвали колоссальное увеличение разрыва между обыденной и специализированной культурами. Указанные тенденции привели к появлению массовой культуры как социального явления с функцией транслятора культурных смыслов от специализированной культуры к обыденному сознанию человека в XX в. Однако данная функция оказалась напрямую связанной с ситуацией идеологического

прессинга, которому подвергается сегодня *каждый* обыватель со стороны массовой культуры как *системы*, включающей в себя подсистемы общеобразовательной школы, средств массовой информации, общественных и политических движений, социальной мифологии, индустрии развлекательного, образовательного и оздоровительного досуга и др.

Идеология до сих пор апеллирует в нашем представлении к прошедшим эпохам тоталитаризма во всей его вариативности. Нынешний «свободный» человек верит в положения о собственной духовной самостоятельности и независимости. Но, в большинстве случаев, положения эти оказываются несостоятельными. Индивидуум может признавать или не признавать, что подсистемы массовой культуры его «делают». Основная проблема состоит в том, что признание массивного информационно-идеологического удара не спасает от масскультурного влияния. Наоборот – оно переводит проблему в латентное состояние за счёт «успокоенности», что «на меня никакая промывка мозгов не влияет». По-видимому, избежать этого невозможно, поскольку сама структура сознания включает в себя «идеологический каркас» если и не из декларируемых императивов, то из устойчивых ценностей и более мобильных ценностных ориентаций. Тем не менее, вопрос о независимости и творческом характере мышления не должен сниматься в силу признания конститутивной роли идеологического сознания и подверженности влиянию «Другого» в виде масскультурных подсистем, а должен подниматься на рефлексивный уровень.

Актуальность выведения методологии социоанализа явлений массовой культуры (и в первую очередь средств массовой информации и шоу-культуры, как оперирующих «замаскированными» под «нейдеологию» идеологическими конструктами) очевидна. Рефлексивная активность в отношении как внутренних, так и внешнеаксиологических идеологам, необходима для выживания мыслящей и творческой личности даже в нынешних условиях постиндустриального, «информационного» общества с «ежедневно появляющимися новыми субкультурами», «идушего к небывалому культурному разнообразию» (А. Тоффлер, 4). Подобный аналитический подход, на наш взгляд, не только может, но и должен использоваться в современном образовательном процессе на различных ступенях и соответствующих им уровнях – от начальной общеобразовательной школы (оформленный в виде мотивации простых дуальных оппозиций «позитивное - негативное») до высшей школы, особенно для специальностей, связанных с психологией, педагогикой и организацией культурно-досуговой деятельности (поскольку комфортная ориентация на внешние, заданные кем-то посторонним – лидером, «звездой» или экспертом ценности не позволяет разглядеть цели коммуникативно-информационного воздействия).

Подобная методология аксиологического социоанализа требует создания хотя бы относительно оформленной аналитической модели, выведение которой, в свою очередь, невозможно без структурирования некоторых базисных оснований сознания индивида. Та часть духовного пространства, которая фигурирует в специальной литературе под названием «мировоззрения» и является для личности не врождённой, а вырабатываемой в процессе её последовательного развития, как известно, формируется не без посредства символов и стереотипов, которые, в свою очередь, обуславливаются ценностными ориентациями, так как коды и коммуникации культуры могут быть декодированы и поняты исключительно из сетки ценностей и приоритетов (Гоббс говорил, что ничего нельзя сказать человеку, который не

понимает твоих символов). Ценности и конституируемая ими аксиальная, «осевая» сфера (которая является предметом аксиологии) задают константы бытия личности и социума.

Теория аксиальной сферы и её понятийный аппарат неоднократно подвергались переработкам и, видимо, не сформировались окончательно и по сей день. В мировой социологической и социально-психологической литературе ценностным представлениям посвящено немало работ (С.Франк, В.Франкл, М.Рокич, Д.Леонтьев и др.), однако какие-либо общие традиции их понимания и общепринятые определения так и не были выработаны. Так, Ч. Моррис различал ценности оперативные (действенные) и сознаваемые, не пользуясь понятием «ценностные ориентации». К. Клакхон определяет ценности как аспект мотивации, а ценностные ориентации – как определённые концепции.

Наиболее аксиоматичной на данный момент является классификация американского социолога М. Рокича, которую в дальнейшем восприняли А. Семёнов, В. Ядов, Д. Леонтьев, Г. Саганенко, И. Кон. Ценность Рокич определяет как «устойчивое убеждение в том, что конечная цель существования предпочтительнее с личной и общественной точки зрения, чем противоположная цель», а ценностную ориентацию – как «устойчивое убеждение в том, что определённый способ поведения предпочтительнее с личной и общественной точки зрения, чем противоположный способ», то есть, фактически, ценности Рокич относит скорее к области аксиологических *представлений* личности, а ценностные ориентации – к области *мотивации* (поскольку из его определения следует, что ценностные ориентации обязательно должны быть востребованы *действенно*). Изучение масскультурных влияний на личность предполагает оперирование понятием «ценностные ориентации» в большей мере, чем «ценности», поскольку, как уже было упомянуто выше, указанные влияния затрагивают более мобильный, чем ментальный, мировоззренческий уровень сознания.

В особенности аксиологическая проблематика важна для информационного общества: информация кодируется символами, которые предполагают относительную свободу интерпретации и, соответственно, ценностную структурированность и нагруженность. Следует заметить, что символы являются трансрациональными конструктами, то есть основанными не на дискурсивных заключениях, а на трансрациональных пластах сознания (имеющих также наименования «бессознательное», «предсознательное», «подсознательное» и «сверхсознательное»). По утверждению создателей «Dominant Symbols In Popular Culture», «между символом и его значением нет ментальных соответствий, рациональных и логических. Можно знать, что яблоко символизирует грехопадение или что подкова приносит удачу, но это невозможно вывести посредством изучения яблока или подковы» (7, с. 3). То есть характер ценностей, составляющих символ, неоднозначен. Символическое устройство сознания (Кассирер пишет о символе как о сущностной форме сознания) позволяет широко использовать ментальные конструкты в целях идеологического воздействия. Данная способность отражает регулятивный характер ценностей и стереотипов, которые связаны с потребностью человека, с одной стороны, структурировать и упорядочить мир, привести его в целостное состояние для полного понимания с помощью интерпретации и символизации, а с другой стороны – оставить некоторую непонятность, не подчиняющуюся полностью пониманию и символизации.

Названные свойства сознания индивида используют не только официальные, государственные органы, но и (сегодня более, чем когда-либо) рекламная индустрия и

паблик рилейшнз, интерпретирующие любую информацию в необходимом направлении. Задавая нужный контекст сообщения, реклама и паблик рилейшнз не отступает от правила достоверности и объективности информации.

К примеру, реклама широко применяет целый арсенал символических, мифических и архетипических средств, которые отсылают к трансрациональным структурам сознания. Из рекламы, «где символы нынче зовутся торговыми марками» (7, с. 7), потребитель получает бинарное сообщение, базирующееся на конструктах сознания, находящихся вне пределов *ratio* – быть уникальным, эксклюзивным и быть конформным, соответствующим, интегрированным. В результате суггестивного воздействия рекламы человек делает «совершенно свободный выбор», приобретает товар и становится «уникально-интегрированным» покупателем, то есть безболезненно достигает антагонистичных целей. Конкретная методология «делания» рекламы, предложенная американским теоретиком Р. Барнеттом (7) включает два на первый взгляд противоречивых подхода:

- «эмоционализация», задействование различных мотивов покупать товар (аппетит, здоровье, привлекательность и т. д.);
- «рационализация», которая позволяет покупателю «оправдать» свой выбор и спонтанную покупку.

Такой подход использует уже ставший традиционным для системы маркетинга принцип пропаганды не столько самого товара, сколько качеств, приписываемых ему. Следовательно, можно отметить, что первая технология воздействует на сознание через подсознание, а вторая – программирует подсознательное посредством влияния на сознание, то есть в первом случае задействована группа «внутренних», а во втором – «внешних» факторов формирования сознания. Ценностные ориентации, транслируемые при помощи технологий воздействия на сознание, могут совпадать или не совпадать с аксиологическими установками отдельного индивида. В случае конфликта транслируемых ценностей с личностными установками (или «внешних» факторов со «внутренними») возникает расхождение между декларируемыми ценностными конструктами сознания и реально побуждающей деятельностью человека личностными ценностями, что является одной из причин возникновения отчуждения. М. Куняевский, В. Моин и И. Попова называют четыре группы причин, ведущих к возникновению такого рода конфликта:

- При адекватном сознании и вербальном выражении ценностей их включение в практическую регуляцию деятельности может не происходить из-за отсутствия возможностей реализации конкурирующих или противоречивых ценностей.
- Реально действующие ценности не всегда адекватно осознаются и вербализируются субъектом в силу ограниченности его интеллектуальных возможностей и действия защитных механизмов.
- Адекватно осознаваемые ценности могут неадекватно вербально репрезентироваться в силу речевых табу и другого рода преград.
- Рассогласования могут определяться наличием конкурирующих компонентов вербального поведения или сознания.

Как известно, разнородные ценностные представления в индивидуальном сознании имеют разное происхождение: транслируемые извне по механизму своего образования относятся к «социальным представлениям», а личностные – являются результатом рефлексии. Разнородные ценностные представления имеют свойство смешиваться в индивидуальном сознании, что затрудняет осознание собственных ценностей. Особенно актуален описанный процесс для современной социокультурной

ситуации, в которой формируется новый тип ценностей, связанный с преодолением традиционных установок и последующим возрождением их на ином уровне. Американский социолог Р. Инглхарт в своей работе «Культурный сдвиг в развитом индустриальном обществе» 1990 г. обозначил указанный тип ценностей как «постматериалистический» и сопоставил его с традиционными «материалистическими» и «нематериалистическими» ценностями. «Постматериалистические» ценности, образующиеся в эпохальное время «постмодернизма», в сознании личности сопоставляются с приобретением прав и свобод представителями локальных субкультур и упрочиванием их социального статуса. Однако, зачастую их сложно дифференцировать от двух ценностных типов, имеющих более раннее происхождение.

Признание психологической реальности как непосредственно действующих ценностных ориентаций, интегрированных в мотивационную структуру личности, так и ценностных представлений сознания порождает проблему соотношения между ними. Ещё в 70-е гг. М. Рокич предложил и активно использовал методику «прямого ранжирования» ценностей. В результате он пришёл к различению двух классов ценностей: *терминальных* и *инструментальных*. Терминальные ценности Рокич определяет как убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования с личной и общественной точек зрения заслуживает того, чтобы к ней стремиться; инструментальные ценности – как убеждения в том, что определённый образ действий с личной и общественной точек зрения является предпочтительным в любых ситуациях. Первому классу будет соответствовать понятие собственно ценностей, второму – прочно укоренившееся за последние десятилетия в психологии и социологии понятие ценностных ориентаций; в первом случае происходит апелляция всё к тем же «внутренним» факторам формирования сознания, а во втором – к «внешним». Таким образом, проблема взаимодействия «внешних» и «внутренних» конструктов, определяющих мировоззрение и мотивацию поведения личности, как и перечисленные в начале статьи факторы, так же требует формирования методологии аксиологического анализа явлений массовой культуры.

В контексте данной проблематики особый интерес вызывает личность производителя “продукции” массовой культуры (которая, как правило, дифференцируется и порой даже отстраняется от личности продавца). Любопытно, что на уровне взаимоотношений “производитель - потребитель” в постмодернистской культуре проблема отстранения не выступает так остро, поскольку в условиях доминантности массовой культуры производитель культурных феноменов (даже при условии его возможной специализованно-элитарной ориентации) в определённые моменты волей-неволей оказывается их же потребителем.

Проблема автора культурных текстов, как и проблема массовости является одной из “визитных карточек”. Постмодернистской теоретической мысли. Причём особый интерес представляет осмысление проблемы авторства именно в контексте массовой культуры с её изначальной “полидискурсивностью”. Среди источников, касающихся данной проблематики можно назвать работы Р. Барта “смерть автора” (1) и М. Фуко “что такое автор?” (6), а также статью Л. Фидлера «пересекайте границы, засыпайте рвы» (5). Фуко и Барт приходят к выводу о пассивной роли автора в условиях постмодернистской культуры, о заимствовании им “букв из безразмерного словаря культуры” и о фокусировке “всей множественности значений и сущностей текста в читателе”, который, в свою очередь, тоже абстрактен. Л. Фидлер называет автора «двойным агентом», поскольку в сложившихся культурных условиях в

«массовом» автор представляет «элитарное», а в «элитарном» - «массовое», *апеллируя одновременно к двум различным культурным сферам*. Однако, несмотря на разнонаправленность концепций, Фуко, Барт и Фидлер рассматривают автора как интеллектуала, представителя специализированно-элитарной культуры.

Учитывая двойственность положения автора в условиях доминантности массовой культуры возникает вопрос о степени его встроенности в социокультурный контекст и о его ценностных ориентациях. И здесь сразу же обнаруживается противоречие между декларируемыми функциями производителя духовной продукции и его местом в социокультурном контексте. С одной стороны производитель духовной продукции претендует на духовное лидерство, задавая своим творчеством обществу эталоны поведения и мышления. С другой стороны он является объектом «ретерриториализации» (по терминологии Ж. Делеза) для социума, от которого требуют охранительного отношения к «интеллигенции» (по-видимому, призывая охранять её от самого же общества), а так же заботы о её выживании и благосостоянии.

Русский теоретик С. Корнев (2) предлагает при анализе взаимоотношений творческих представителей специализированной культуры и общества использовать две модели, которые называет условно «конфуцианской» и «даосской» (поскольку, по словам автора, наиболее чистое воплощение обе эти модели получили в истории Китая).

В рамках конфуцианской модели интеллектуал-созидатель, находясь на службе обществу, обеспечен материально и даже в какой-то мере причастен к принятию ключевых решений. В обмен на это он так или иначе встроен в административно-бюрократический аппарат. Данная модель зародилась ещё в Древнем Египте, наиболее яркую реализацию получила в средневековом Китае, где одним из её проявлений стала знаменитая система государственных экзаменов (при которой чиновничий аппарат практически полностью совпадал с высоко образованным классом). Близко к реализации рассматриваемой модели подошёл Советский Союз, несколько по-иному она укоренилась в США и Западной Европе.

В рамках «даосской» модели производитель духовной продукции, напротив, существует вне целенаправленной поддержки общества, его социальные связи, главным образом, не имеют отношения к его статусу «интеллектуала». Для физического выживания в рамках подобной модели, интеллектуалу-созидателю приходится обращаться к побочным заработкам, к помощи меценатов и т. д. Пренебрежение со стороны общества окупается для него большей духовной свободой, чем в первой модели. Однако следует обратить внимание на то, что «работая» исключительно на себя (то есть на «высокое искусство»), создатель духовных феноменов в *данном* качестве для общества вообще не существует. Он не только не задаёт социуму никаких эталонов, но вместе со своей богатой духовной жизнью находится вне пределов господствующих культурных стандартов. Примерами «интеллектуалов», находящихся в «натянутых» отношениях с обществом, которое не способно их ни кормить, ни использовать, стали даосский отшельник, буддийский монах, кинический философ.

Смена социокультурной парадигмы повлекла за собой и видоизменение модели отношений автора культурных текстов и общества (в применении к духовному производству «производителя – потребителя»). Безусловно, говорить о существовании данных моделей в абсолютно «чистом» виде крайне опростетливо. Скорее, можно говорить о их сосуществовании с преобладанием одной из них. Если,

как уже было указано ранее, советскому строю более соответствовала «конфуцианская» модель, «окрашенная» явно выраженным «даосским» компонентом (серебряный век русской классики, творческие поиски шестидесятников), то в постсоветском пространстве и времени центр тяжести сместился в сторону «даосской» модели, на этот раз с явно выраженным «конфуцианским» компонентом (ангажированные государством и частными заказчиками области массовой культуры).

По сути, противопоставление этих двух моделей является отражением противопоставления массовой и элитарной культуры. При этом в последние годы становится очевидным тот факт, что ни классика, ни авангард, ни андеграунд (до сих пор сферы высказывания интеллектуала «даосской модели») в их современной форме больше не могут рассматриваться как «искусство интеллектуальной элиты». Они органично встроены в парадигму массовой культуры и в ином масштабе повторяют все специфические свойства «института звёзд» массовой культуры с его новым мифотворчеством. Привлекательна, но не всегда жизнеспособна, идея о возможности подменения достижений элитарной культуры её популяризацией, легитимацией в поле массовой культуры. С другой стороны, процесс быстрого возникновения и роста новых субкультур выдвигает лозунг «специализированная культура для специализированного потребителя».

Несмотря на стихийность протекающих в постсоветском социокультурном континууме процессов (которые в целом повторяют западноевропейские), можно сделать вывод о востребованности продуктов как массовой, так и элитарной культуры, которая вынуждена встраиваться в парадигму массовой (проекцией такого сосуществования могла бы быть синтетическая конфуцианско-даосская модель). Подобная ситуация особенно типична для Украины в силу её пограничного положения «между Западом и Азией», приводящего к возникновению «полиментальности» и «полидискурсивности». Необходимость такой двойной ориентации, вызываемой «полиментальностью», утверждает и теория постмодернизма (Л. Фидлер), где постмодернистский автор - производитель духовной продукции назван «двойным агентом» (представляющим « в массовом элитарное, а в элитарном – массовое»).

Таким образом, подводя итоги, можно сделать вывод о многоуровневости ценностных ориентаций в современном культурном тексте (как известно, в качестве культурного текста может рассматриваться не только литературное произведение, но и любое произведение культуры). Ценностные ориентации в нём будут выстраиваться в систему как минимум по четырём векторам:

- по качественному – «нематериалистические», «материалистические» или «постматериалистические» ценностные ориентации отличают предмет исследования; поддаются ли они идентификации в «чистом» виде или находятся в синтезе, и если так – то, приблизительно, в каких пропорциях;
- по горизонтальному – производитель/(=)продавец/(=)потребитель;
- по вертикальному – элитарный/ массовый срезы;
- по «перспективному», то есть по степени проникновения в формирование сознания – терминальный («внутренний») и инструментальный («внешний») уровни.

Комплексное рассмотрение культурного текста как системы ценностных ориентаций могло бы сыграть важную роль в анализе явлений современной массовой культуры. Особенно логичным было бы применение подобного общего принципа анализа именно к украинским культурным образцам в силу упомянутой локально -

украинской полидискурсивности, накладывающейся на полидискурсивность постмодернизма.

Тем не менее, использование указанного аналитического принципа не ограничено локальной научной сферой. Проведённые исследования позволили установить несколько определяющих признаков ценностных ориентаций:

- общее количество ценностных ориентаций, мотивирующих деятельность личности сравнительно невелико;
- характер ценностных ориентаций в целом универсален, различна степень их проявления в каждом конкретном случае;
- ценностные ориентации организованы в систему;
- истоки ценностных ориентаций и шире – ценностей, прослеживаются в культуре, обществе и его институтах;
- влияние ценностных ориентаций прослеживается во всех феноменах современной социокультурной ситуации.

Исходя из универсального характера ценностных ориентации как системы, использование принципов аксиологического анализа в образовательном процессе на различных ступенях и соответствующих им уровнях могло бы быть весьма продуктивным.

Как известно, в мировой практике сфера образования в настоящее время ориентируется на метакультуру и метаобразование, в которые в качестве основы входит этносфера. В этих условиях образование обязано выполнять роль формирования как ментальных, так и социокультурных ориентаций, направленных на включение их в мировой контекст культуры. Таким образом, интегрированность затрагивает не только идеологию, политику, экономику и общественные отношения, но и область формирования современной личности и её ориентаций. В данных условиях той сферой, которая способна реализовать названные тенденции, является образование во всех его аспектах личности интегративного типа. В связи с этим необходима серьёзная перестройка гуманитарного образования, выводящая его из прикладной сферы в одну из основных, формирующих «ментальное пространство социума». Возникает необходимость в новых приёмах, методах, областях и курсах. Они должны охватывать все сферы образования от начального звена до высшего.

Ставя перед собой указанную задачу, мы осознаём её необходимость и, одновременно, экспериментальность. В настоящее время прорабатывается экспериментальная работа по разработке подобных курсов для подготовки преподавателей общеобразовательных школ (курс «Мировая художественная культура») и ВУЗовского курса «Социология культурно-досуговой деятельности» для культурологов, имеющих специализацию «Организация культурно-досуговой деятельности», на базе Донецкого гуманитарного института при Донецком национальном университете.

Интегрированный курс «Мировая художественная культура» состоит из следующих разделов: «Введение в язык изобразительного искусства», «История изобразительного искусства», «Введение в язык литературы», «История литературы», «Введение в язык музыки», «История музыки», «История религии», «История костюма», что, безусловно, представляет не окончательный перечень задействованных дисциплин. Как показывает практика некоторых институтов и лицеев, в этот перечень должны быть внесены этнокультура, прикладное искусство (вплоть до народных промыслов), которые важны для организации труда, досуга школьников младших классов, изучения народного искусства, выработки

соответствующих форм этномышления. Эти факторы формируют ценностные ориентации, которые впоследствии станут основой интеграции личности, особенно в условиях современного общения диаспор (Канада, Южная Америка и Австралия), упрочивающего ментальное место культуры Украины в мире.

Курс «Социология культурно-досуговой деятельности» не имеет precedентов в украинской практике. Данный курс включён в учебный план министерством образования, но ранее нигде не был разработан, за исключением тех ВУЗов, которые связаны с выпуском специальности «Организация культурно-досуговой деятельности» в курортных условиях (Ялта, Симферополь, Одесса). Курс сложен в своей разработке, но перспективен. Представим основы его проекта. По нашему мнению, основной целью курса является включение будущих организаторов культурно-досуговой деятельности в контекст современной культурной ситуации во всех её проявлениях – от влияний этнокорней до явлений современной оксидентализации (другими словами – включение менеджера культурной сферы в систему этно- и метакультуры). Практическая часть может состоять из различных разделов в соответствии с возможностями ВУЗа, однако, по нашему мнению, работа в этой области весьма необходима. Разработку данных курсов можно считать важнейшей задачей идеологической, социальной и культурной политики государства.

Summary:

Thanks to its great scale and significance the phenomenon of mass culture requires a multilateral analysis. The topicality of crystallisation of such a methodology is connected with the central place of mass culture on the market of spiritual production and with its meaning of representation of a cultural image of a nation and an epoch. This article is devoted to the problem of the system of orientations of values in the system of education of Ukraine.

Резюме:

Завдяки важливості значення феномену масової культури він вимагає багатобічного аналізу. Актуальність кристалізації подібної методології пов'язано з центральним місцем масової культури на ринку духовної продукції і з її роллю репрезентанта культурного обличчя нації та епохи. Дану статтю присвячено постановці питання про систему ціннісних орієнтацій у системі освіти України.

Литература:

1. Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика. – М., 1994.
2. Корнев С. Выживание интеллектуала в эпоху массовой культуры./ Неприкосновенный запас. – 1998. – №1. – с. 18-21.
3. Леонтьев Д. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании./ Психологическое обозрение. – 1998. – №1.
4. Тоффлер А. Футурошок. – С.-Пб., 1997.
5. Фидлер Л. Пересекайте границы, засыпайте рвы // Современная западная культурология: самоубийство дискурса. – М, 1993.
6. Фуко М. Что такое автор? // "Лабиринт-эксцентр". – 1991. – №3.
7. Dominant symbols in popular culture/ ed. By ray b. Browne, marshall w. Fishwick. – ohio: borling green state university popular press, 1990.

Подано до редакції 13.07.01

*Пониманская Тамара Ильинична,
кандидат педагогических наук, доцент,
профессор кафедры дошкольной педагогики,
Ровенский государственный гуманитарный университет*

ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ВОСПИТАТЕЛЯ

Усиление технократизма, нестабильности жизни, не подкрепляемые эффективной социальной политикой настойчивые призывы к демократизации общества порождают у значительной части народа ощущение «синдрома вакуумного пространства безысходности и равнодушия ко всему происходящему» (Г.Н.Филонов). Гуманистический кризис общества достаточно резко отразился на процессах социализации личности, начиная с раннего детства. В связи с этим возникает необходимость разработки такой системы парадигмы воспитания, которая была бы основана на гуманистических позициях. Сложность этой проблемы отмечал ещё В.В.Зеньковский, который писал, что демократизация общества, как бы она не соответствовала требованиям социальной справедливости, может оказаться опасной, если естественный порядок не будет дополнен реформой воспитания.

Сегодня широко обсуждается новая система ценностей образования. В центр внимания теоретиков и практиков воспитания поставлен личностно ориентированный принцип образования, в трактовке которого достаточно много разнообразных подходов. По нашему мнению, их можно суммировать в такие главные направления: вера в творческие силы детей и предоставление им инициативы в общении, познавательной деятельности; признание внутренней активности ребёнка главной движущей силой развития личности, а отсюда – создание условий для самореализации как ведущего фактора развития личности ребёнка; оценка учебно-воспитательных программ с ориентацией на максимальное развитие творческих возможностей ребёнка, изменение роли педагога, снижение роли авторитаризма в отношениях с воспитанниками и др. Эти вопросы рассматриваются не только на уровне теоретических идей, но и конкретных технологий. Таким образом, созданы предпосылки обоснования теоретических основ гуманистического воспитания.

Однако в практике воспитательной работы и в подготовке педагога всё ещё продолжает царить функциональный подход, при котором личность, которая формируется, как бы разносится на отдельные части по воспитательным задачам (направлениям, разделам программ воспитания и т.д.). Результаты такого подхода давно и повсеместно подвергаются критике, однако он достаточно удобен и продолжает использоваться как при подготовке кадров, так и при проверке и оценке работы практикующего педагога.

Возрастающий интерес к гуманистической педагогике – закономерная тенденция эволюции педагогической теории и практики. Формирующейся личности необходима нравственная защищённость как основа приобретения социального опыта. Процесс социализации успешно происходит в условиях соответствующего воспитательного пространства, которое должно отвечать требованиям духовной экологии. Обеспечить ребёнку нравственную защиту, нормальное дозирование положительных и отрицательных переживаний, чувство уверенности в себе и в окружающих людях – важная задача воспитания.

Следует учитывать, что процесс социализации ребёнка происходит в достаточно

сложных социальных условиях. Ведь традиционно подрастающее поколение естественно включалось в определённую воспитательную систему и таким образом становилось носителем соответствующего образа жизни. Сегодня особенно обостряется проблема разрыва поколений, поскольку старшие переживают ресоциализацию. Кроме того, существенные проблемы возникают в связи с острым дефицитом жизнеспособных общностей людей. Таким образом, нарушены традиционные способы вхождения ребёнка в мир людей.

Безусловно, многие негативизмы поведения, агрессивность, неуверенность в себе, инфантилизм и другие проявления нравственной незрелости личности истоками уходят в воспитание маленького ребёнка, недостаточное внимание к формированию социального поведения, отсутствие целостного подхода к формированию личности. Поэтому представляется важным разработать основы педагогического процесса, при котором в центре внимания находится такое целостное формирование, как нравственная направленность поведения ребёнка. Данный подход отвечает современной цели воспитания – формированию целостной гуманной личности, способной на саморазвитие, нравственную регуляцию поведения. Вместе с тем, он является продолжением отечественной психолого-педагогической теории личности, в которой именно самореализация представляет собой интегративную потребность, центральное свойство, определяющее саморазвитие личности (Л.С.Выготский, А.В.Запорожец, Я.З.Неверович и др.). Процесс самореализации как существенная характеристика осознания самого себя формируется в дошкольном возрасте и продолжается всю жизнь.

Известно, что именно в детские годы складываются начала личности, развивается активность как фактор познания, усвоения нравственного опыта, формируются виды деятельности, в которых может реализоваться позиция ребенка. Такие возрастные особенности ребенка, как эмоциональная чуткость, подражательность, интерес к жизни и деятельности взрослых, любознательность, характеризуют дошкольный возраст как сензитивный для формирования ценностных ориентаций. Психологические исследования А.В.Запорожца, Я.З.Неверович, А.Д.Кошелевой, Р.Б.Стеркиной подтверждают важность дошкольного детства для развития нравственной направленности личности. Теоретические и методические работы педагогов В.Г.Нечаевой, С.А.Козловой, Н.Ф.Виноградовой, Р.С.Буре раскрывают пути нравственного воспитания детей в процессе общения, игровой, трудовой, учебной деятельности, при ознакомлении дошкольников с окружающим миром. Современные исследования показали роль социальных чувств и нравственных ориентиров в развитии личности дошкольника (Л.Н.Башлакова, Т.П.Гаврилова, Е.Л.Кононко, Ю.С.Приходько, С.А.Улитко).

О развитии самосознания ребенка свидетельствует изменение его активности в социальной ситуации развития, которую Л.С.Выготский определяет как «своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей действительностью, прежде всего, социальной». Социальная ситуация развития – это та система отношений, в которую ребёнок вступает в обществе. Это то, как он ориентируется в системе общественных взаимоотношений, в какие области общественной жизни он входит, отмечает Л.С.Выготский.

В дошкольном возрасте формируются основы социальной компетентности ребенка: умение ориентироваться в мире людей (родные, близкие, знакомые, незнакомые люди; люди разного пола, возраста, рода занятий и т.д.); способность

уважать другого человека, его настроение, потребности, понимать особенности его поведения; умение уважать других людей, помогать, заботиться о них, решать ситуации нравственного выбора. Социально компетентный ребенок способен к самоопределению в отношениях с людьми.

В основе нравственной направленности поведения детей лежит осознание своих отношений к окружающим людям и самому себе, что проявляется в реальных поступках, осуществляемых сознательно и ориентированных на положительное отношение к людям. Для формирования нравственной позиции необходимо развитие оптимистического мировосприятия, положительного принятия себя и других, обучение детей гуманным формам отношения к другим людям и к самому себе. Как свидетельствуют данные нашего исследования, важно с ранних лет формировать у детей навыки социального поведения, развивать осознанное отношение к себе, своим правам и обязанностям, способствовать получению ребенком необходимой социальной информации, воспитывать сочувствие, желание утверждать добрые поступки. Этот подход к формированию социальной компетентности ребенка нашёл отражение в сфере «Люди» Базисного компонента дошкольного образования Украины.

Особенно важным мы считаем исключить элементы принуждения и формализма, которые в практике воспитания нередко выражаются требованием «сделай ради других», «уступи интересам коллектива», в которых, безусловно, нет ничего плохого, когда они характеризуют отдельные поступки, нравственный смысл которых понятен детям. Однако, учитывая ограниченность личного нравственного опыта ребенка, важно избежать возникновения отрицательного отношения к тем, ради кого следует совершать гуманные поступки, преодолевая свои желания и изменяя собственные планы. Ведь по-настоящему осознанным может быть лишь поведение «для других» по собственной инициативе. Иначе говоря, в нравственных поступках ребенок должен проявлять своё доброе желание, реализуя, таким образом, свое «Я», действовать по собственной инициативе.

Заметим, что в процессе воспитания педагог большей частью ориентирует ребенка на отрицательные последствия неправильного поведения (обидел товарища, отнял игрушку и т.д.), чтобы вызвать сочувствие, желание утешить, помочь. Гораздо меньше внимания он оказывает обучению детей понимать и анализировать состояние человека в повседневной жизни. Отсюда искажённые представления о нравственном поведении как таковом, которое связано с трудностями, несчастьями других людей, конфликтами, плохим настроением и пр.

Данные нашего исследования свидетельствуют о том, что старшим дошкольникам доступны представления о гуманизме не только как нравственной норме, а как определенной личностной ориентации на сознательное доброжелательное отношение к себе и другим. Они способны к соответствующему поведению, в котором это отношение реализуется, к проявлению чувств, свидетельствующих о гуманистической направленности личности, к пониманию другого человека, проявлять готовность быть собой, нести ответственность за свои поступки. Заметим, что чем богаче становится социальный опыт ребенка, тем более значительный авторитет приобретают те взрослые, которые в глазах ребенка соответствуют нравственным критериям. Итак, ребенок вместе со взрослыми (родителями, родными, педагогами) становится соавтором создания нравственного окружения.

В то же время, преимущественное большинство исследователей отмечают недостаточный уровень профессиональной готовности педагогов к формированию у детей нравственной направленности поведения. Как справедливо отмечает А.Б.Орлов, в работах, посвящённых совершенствованию педагогического мастерства, акцентируется преимущественно необходимость частичных технологических улучшений и совершенствования сложившихся форм и методов подготовки учителей: гораздо меньше внимания уделяется поиску и обоснованию новых подходов в этой работе, выходящих за пределы традиционных представлений о системе подготовки учителей как системе передачи студентам и учителям некоторой суммы психолого-педагогических знаний, умений и навыков.

Мы считаем, что формирование нравственной направленности личности дошкольника связано с формированием соответственной гуманистической нравственной позиции педагога. Ведь осуществлять гуманистический характер воспитания может педагог, который осознает собственные профессионально значимые качества личности с гуманистических позиций, умеет их выявлять в воспитательной деятельности и адекватно оценивать результаты своей работы. При этом мы исходим из философского принципа гуманизации как принятия личности в значении высшей ценности общества, субъекта исторического и культурного развития. Личность педагога, как и личность ребёнка, должна находиться в центре воспитательного процесса, а не быть средством его гуманизации. Готовность к принятию личности ребёнка как высшей ценности может проявить педагог, в структуре ценностных ориентаций которого самооценности личности занимает приоритетное место. Таким образом, воспитатель должен уметь использовать возможности своей личности для того, чтобы стать «соавтором» самосоздания личности ребёнка.

Исследование готовности педагогов к гуманизации процесса воспитания показало, что идеал педагога-гуманиста, на который ориентировано большинство абитуриентов наших вузов, деформируется в процессе профессиональной подготовки. Это можно объяснить тем, что педагогическое мировоззрение будущего педагога разносится на отдельные части (предметы, методики и т.д.), а главное – недостаточным вниманием к формированию готовности педагога выявлять и актуализировать собственные личностные возможности. Гораздо проще пропагандировать абстрактную любовь к детям за счёт невнимания к себе, что длительное время было принято в педагогике как аксиома. Итак, принципиально важным представляется повышение личностного статуса будущих педагогов, развитие педагогической рефлексии, формирование гуманистических ценностных ориентаций, подлинное личностное саморазвитие. Положительное самовосприятие, готовность принимать себя и других – важный показатель формирования педагогической компетентности в период вузовской подготовки. Ведь самопринятие будущих воспитанников и принятие их воспитателем детерминировано уровнем самореализации личности самого педагога.

Современные концепции гуманистической педагогики сущность воспитания трактуют не как прямое воздействие на личность, а как социальное взаимодействие с ней разных субъектов: конкретных людей, их микрогрупп и коллективов, т.е. субъект-субъектное взаимодействие, диалог. Воспитательная ценность этого взаимодействия определяется тем, какие личности принимают в ней участие, насколько они сами осознают, ощущают себя личностями и видят личность в каждом, с кем вступают во взаимодействие.

Согласно концепции нашего исследования, понятие гуманизации воспитания базируется на осознании уникальности каждой человеческой личности, которое становится отображением внутренней личностной позиции педагога.

Психологической основой гуманистической позиции педагога является гуманистически направленная система ценностей. Известно, что изменение ценностей происходит в результате осознания несоответствия между «Я-концепцией» и ценностями, установками и поведением. Прежде всего, изменяется система отношений личности (к себе, к окружающему миру), потом появляется новое отношение к себе, окружающему, новые установки и действия. Таким образом, педагогом-гуманистом может стать не просто «знающий» человек, а тот, кто способен к профессиональному, духовному, культурному саморазвитию.

Как подчёркивает В.А.Сластёнин, сегодня особенно ощущается необходимость тщательной процедуры перевода будущего педагога-гуманиста с объектной в субъектную позицию, т.е. позицию активного профессионального самовоспитания; становление субъектной позиции отвечает убеждённости студента в самоценности педагогической профессии и педагогической деятельности.

Результаты проведённого нами исследования среди педагогов дошкольных учреждений и студентов педагогических колледжей и институтов (репрезентативная выборка – 349 чел.) показали, что вектор доминирования во взаимоотношениях с воспитанниками возрастает с увеличением педагогического стажа, а студенты чаще проявляют доброжелательность и эмпатийность в отношении к потребностям личностного развития детей. Мы связываем это с тем, что у практиков формируются определённые авторитарные стереотипы, шаблонность в восприятии ребёнка.

Вместе с этим, интересно отметить и такую особенность. Во время обучения в педагогическом вузе у значительной части студентов формируется определённая «концепция воспитанника» – некий идеальный образ ребенка-дошкольника, который будущий педагог ожидает увидеть в каждом ребёнке в процессе профессионального общения. Однако, как правило, этот образ на практике не подтверждается, и педагог обращается к типичным способам воспитательного влияния на ребёнка, зачастую негуманным. Понятно, что неадекватный ответ ребёнка в данном случае не будет удовлетворять ожиданий педагога. Повторение подобных ситуаций будет закреплять опыт негуманного поведения педагога.

Исследователи проблемы подготовки педагога к воспитательной деятельности исходят из таких соображений. Одни считают, что необходимо сформировать у будущих воспитателей гуманистическое видение («концепцию») воспитанника, и тогда им будут не нужны специальные технологии работы (Ю.И.Турчанинова, М.С.Деркач). Другие настаивают на необходимости воспитания практической готовности к субъект-субъектному взаимодействию педагога с ребёнком (А.М.Виноградова, Н.Я.Михайленко и др.).

Ориентация на субъект-субъектные отношения в воспитании дошкольников должна учитывать, что субъектность как качество, присущее человеку, в дошкольном возрасте находится в стадии становления. По данным Л.И.Божович, самопознание у ребёнка от года до двух и на третьем году жизни является познанием себя как бы внешнего по отношению к себе; с появлением местоимения «Я» включается механизм перехода от самопознания к самосознанию. Особое значение имеет возникновение самооценки, в развитии которой также решающую роль играет взрослый. Кроме того, главные качества личности ребёнка формируются на основе связи между ребёнком и взрослым, который выступает как образ, ориентирующий действия и поступки

дошкольника по принципу «как большой» (Д.Б.Эльконин). Попытка анализа взаимодействия педагога и ребёнка с точки зрения взаимосвязи функционально-ролевых и личностных позиций предпринята в исследовании Н.Я.Михайленко и Н.А.Коротковой, в котором обучение, совместная и самостоятельная детская деятельность, прежде всего, определяются и задаются позицией воспитателя и занимают определённое место в режиме дня.

Итак, в процессе гуманистического воспитания не только обогащается индивидуальность ребёнка за счёт взаимодействия с педагогом, но и личностно-ориентированное общение с ребёнком повышает собственный личностный уровень воспитателя.

Проблема гуманистической направленности подготовки будущих воспитателей по содержанию определяется противоречием, существующим сегодня между традиционной системой воспитания детей дошкольного возраста и новыми социально-педагогическими условиями. Данное противоречие может быть решено за счёт внесения в психолого-педагогическую подготовку будущих специалистов такого знания, ядром которого являются гуманистические педагогические ценности. Общепедагогическая подготовка воспитателя должна быть обогащена гуманистическими ценностями мировой педагогической мысли. Методическая подготовка заключается в формировании гуманистической направленности педагогической деятельности, системообразующим фактором которой является готовность педагога к воспитанию у детей начал социальной компетентности, гуманного поведения, умения общаться. Положительно оценивая стремление воспитателей к гуманизации педагогического процесса, заметим, что оно связано не с изменением их позиции, а с её обогащением за счёт разнообразия функциональных ролей, осуществлять которые следует, ориентируясь на индивидуальность ребёнка.

Изучение особенностей ориентации воспитателей на личностную модель взаимодействия с ребёнком показало, что, в целом одобряя идеи педагогического сотрудничества, на практике воспитатели недостаточно владеют средствами их осуществления. Требуется специальная разработка методика осуществления связи между осмыслением содержания гуманистической направленности и опытом её реализации. С этой целью разработана система ситуаций выбора ценностей в решении конкретных педагогических ситуаций.

Summary:

The social valuable principles of problem of teacher's training to realization the tasks of humanisational education are considered. The meaning of humanisational pedagogic's values to modern reformation of children's education are showed.

Резюме:

Гуманістичні цінності – основа педагогічного світогляду вихователя. Важливо збагатити загальнопедагогічну підготовку студентів гуманістичними цінностями та сформулювати готовність до самореалізації особистості педагога в процесі гуманістичного виховання.

Литература:

1. Асмолов А.Г. Содействие ребёнку – развитие личности// Новые ценности образования. Вып.6. – М.: Инноватор, 1996. – С.39-44.
2. Деркач М.С. Дидактические основания формирования гуманистической концепции воспитанника у студентов педагогических колледжей: Автореф.дисс. ... канд.пед.наук. – М., 1999. – 16с.

3. Михайленко Н.Я, Короткова Н.А. Дошкольное образование: ориентиры и требования к обновлению содержания// Дошкольное воспитание. – 1992. – №5-6. – С.17-27.
4. Слостёнин В.А Проектирование содержания педагогического образования: гуманистическая парадигма. – М.: Магистр-Пресс, 2000. – С.229-247.
5. Турчанинова Ю.И. Отчуждение в образовании: проблема преодоления // Директор школы. – 1996. - №6. – С.60-65.

Подано до редакції 19.06.01

***Приходько Николай Ильич,
доктор педагогических наук, профессор,
Запорожский государственный университет***

МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ

Социальная педагогика, являющаяся, по сути и назначению “личностной службой помощи людям”, опирается в своём становлении и развитии не на какую-либо одну, а на определенную совокупность наук и накопленный опыт практической социокультурной, правовой, социально-психологической, медико-оздоровительной, реабилитационно-психотерапевтической и др. поддержки личности. При этом эффективность влияния социальных наук на реальные механизмы и модели практической работы (с конкретным человеком, группами, категориями людей) определяется наличием в них именно **педагогического компонента**, который выступает фундаментом и одновременно средством реализации теоретического потенциала этих наук, без которого последние теряют свою прикладную значимость, не имеют реальных путей влияния на социальную практику в процессах взаимодействия личности и общества. Доминантное положение личности конкретного человека с его нуждами, проблемами предполагает выделение определенного общего знания о человеке и его социуме, которым должны владеть все социальные педагоги и работники как специалисты и уметь применять их на практике.

В любой научной или профессиональной практической деятельности есть совокупность приемов и средств, с помощью которых исследуется и преобразуется действительность в соответствии с поставленными задачами. Это-совокупность методов и технологий.

Сила науки и успех практики профессиональной деятельности во многом зависят от совершенства методов исследования и преобразования действительности, от того, насколько они надежны, как быстро и эффективно данная отрасль знаний способна воспринять и использовать все самое новое, передовое, что появляется в методах других наук и в практике.

Все исследовательские методы в социальной педагогике (от диагностических до преобразовательных и эксперимента) подчинены решению конкретно сформулированных проблем педагогического характера, принятым критериям истины и ориентированы на предмет и объект знания данной отрасли.

В социальной педагогике используется комплекс научно-исследовательских методов и методик. Можно выделить следующие подгруппы:

1. Общелогические методы: анализ, синтез, обобщение, сравнение, моделирование, проектирование, экстраполяция.
2. Общенаучные методы: анализ и контент-анализ литературных источников; теоретический анализ и синтез социально-педагогических исследований;

наблюдение (в естественных условиях, при моделировании сложных ситуаций, в процессе тестирования, совместных мероприятий и др.); изучение и обобщение опыта; эксперимент; метод экспертных оценок.

3. Исторические методы: сравнительно-исторический метод (для установления закономерности, повторяемости исторических процессов), генетический метод (выявление происхождения, причин и стадий изучаемого явления), структурный метод (установление связей отдельных элементов со всей системой) и другие.
4. Социологические методы: анкетирование и интервью; социометрия; мониторинг (постоянное отслеживание ситуаций в фокусе их изменений, с прогнозированием этих изменений на определенную перспективу); метод социальных биографий, метод комплексного социального (психосоциального) моделирования и др.
5. Психологические методы применение бланковых и аппаратурных тестов (индивидуальных и групповых).
6. Методы математической статистики (дескриптивный, линейный и факторный анализ, процентное распределение, ранжирование).
7. Собственно педагогические методы воспитания и воспитательной работы: убеждение, разъяснение, совет, опора на положительный пример, использование общественного мнения и прогрессивных традиций учреждения, социума, этноса, педагогическое стимулирование активности личности по решению возникающих проблем, использование таких мощных социально-педагогических инструментов воспитания, как труд, спорт, игра, благотворительная деятельность, психолого-педагогическое просвещение и консультирование, педагогический консилиум специалистов для комплексной диагностики проблемы ребенка, а также методы организационно-педагогической деятельности (диагностирование, проектирование, планирование, координирование, корригирование, анализ, текущий, промежуточный и итоговый контроль, инструктирование и др.).

Источниками исследования, таким образом, выступают: документы, книги, журналы, газеты; люди, дети, социальные, научные работники, преподаватели, семьи и др.; технико-информационные системы-радио, телевидение, компьютерные сети; традиции учреждений, опыт работы социального работника и др.

Преобразовательные методы или, точнее, методы преобразования социальной действительности – это способы профессионального воздействия социального педагога на клиента или социального окружение с целью решения определенных задач.

Сегодня профессию “социальная педагогика” представляет веер специализаций, разновидностей: социальный педагог-психолог, этнолог, социальный юрист, эколог, валеолог, социальный аниматор, геронтолог. Социальные педагоги и работники более узкой специализации (по работе с беженцами, инвалидами, группами риска, медицинский социальный работник и др.). Работающие с определенной возрастной группой (социальная работа с детьми, престарелыми и др.), либо в определенных учреждениях (социальный педагог в школе, социальный работник на производстве). В специфических сферах микросреды (социальный работник на селе, социальный работник в воинской среде, социальная работа в экстренных ситуациях, организация социальной работы). Понятно, что каждая специализация требует своего комплекса методов и средств.

Если основой для классификации преобразовательных методов социальной работы взять характеристику способов воздействия на состояние и поведение личности или социальной общности, то специалисты выделяют три основные группы

методов социальной работы: социально-экономические, организационно-распорядительные и психолого-педагогические.

Группа социально-экономических методов объединяет все те способы, с помощью которых специалисты по социальной работе оказывают воздействие на материальные и моральные, национальные, семейные и другие интересы и потребности клиентов. Методы воздействия на социальные и экономические потребности и интересы используются в форме натуральной и денежной помощи; установления льгот и единовременных пособий и компенсаций; патронажа и бытового обслуживания; морального поощрения и санкций и т. д.

Основными организационно-распорядительными методами являются: регламентирование, нормирование и инструктирование, подбор и расстановка кадров, метод требований, критики и самокритики, контроль, проверку исполнения и т.д.

Регламентирование представляет собой разработку и введение в действие организационных положений, обязательных для исполнения (приказы, типовые положения, должностные инструкции, штаты и др.).

Нормирование заключается в установлении нормативов, которые служат ориентировкой в деятельности социального педагога (нормативы численности обслуживаемых клиентов, нормативы времени обслуживания и др.).

Инструктирование заключается в разъяснении обстановки, задач, возможных трудностей и последствий неправомерных действий клиента, предостережений от возможных ошибок, совете по характеру действий и т.д.

Группа психолого-педагогических методов характеризуется косвенным воздействием и влиянием на клиента через механизм регуляции его самочувствия и поведения.

В группу психолого-педагогических методов входят: убеждение, социологические исследования, наблюдение, социально-психологический диагноз, использование обычаев, традиций и др.

Рассмотрим некоторые, наиболее употребимые методы: изучение результатов деятельности клиентов, социальная терапия (индивидуальная, групповая, трудовая, дискуссионная, семейная, игровая терапия, терапия самовоспитания, психотерапия, социодрама, психодрама и др.), исповедальный метод.

Изучение результатов деятельности клиентов (“биографический метод”): в широком плане - изучение последствий предпринятых усилий, внесенных изменений, реальных сдвигов в жизненных позициях, системе ценностных отношений. В узком - изучение результатов деятельности клиентов: планы и отчеты руководителей учреждений, дневники, журналы и другие документы; продукты (результаты) деятельности: сочинения, технические поделки, самодельные игрушки, наглядные пособия, кино-, видеофильмы; тематические картотеки; фотографии.

Социальная терапия (терапия, греч. – “Забота, уход, лечение”) – систематические, целенаправленные меры по оказанию помощи лицу или группе лиц в вопросах урегулирования чувств, импульсов, мыслей, отношений (по И.Г. Зайншеву).

Терапия выполняет функции: *лечебную* (оказание помощи клиенту в решении его проблем совместно с медиками); *социального развития* (включение клиента в активную групповую деятельность, организация процесса “совместного развития”, положительно влияющего на социальное здоровье клиента); *отстаивания интересов* (разъяснение нужды притесняемых или социально уязвимых людей обществу, организациям). Социальная терапия, таким образом, может рассматриваться как

метод “лечения”; как метод влияния, связанный с обучением и профессиональной ориентацией; как инструмент социального контроля и как средство коммуникации.

Задачи социальной терапии: исправление, корректировка поведения; предупреждение дисфункций; обеспечение нормального развития; самоутверждения личности.

Исповедальный метод - форма психотерапии, используемая с целью устранения психических стрессов, трудностей во взаимосвязях с социальной средой. Предполагает общение социального работника и клиента “один на один”. Используемый на протяжении не одного столетия в большинстве религий, данный метод в педагогике и социальной работе показал свою эффективность.

В социальной работе используются методы, характерные только для этого вида профессиональной деятельности. К ним относят, прежде всего, метод социального диагностирования, метод вмешательства в кризисных случаях, метод работы в общине, метод работы на улице.

В своей книге “Социальные диагнозы” (1917 год) Мэри Ричмонд подробно представила свой метод работы - социальный диагноз, предполагающий оценку как личности клиента, так и его социального положения. Социальная помощь рассматривается ею как комбинация мер, результатом которых являются изменения, как самого клиента, так и социального окружения. Социальные мероприятия Мэри Ричмонд подразделяла на два взаимно дополняющих метода: косвенный метод лечения и непосредственный метод лечения. Косвенный метод состоял в воздействии на внешнюю среду человека, непосредственный - на самого клиента с целью побуждения его к активным действиям по выработке решения.

В настоящее время к методам социального диагноза (социальной диагностики) относят (по И.Г. Зайнышеву):

- зондажно-информационное обследование: сбор сведений об инфраструктуре, численности, составе и динамике местного населения и т. д.;
- социально-историческое обследование: изучение истории заселения и освоения данной территории, изменения состава местного населения, исследования его занятий и традиций;
- информационно-целевой анализ различных документов, статей из местной и центральной прессы, материалов электронных средств информации, писем и жалоб граждан и т.д.;
- социальное картографирование: анализ социально-пространственного распределения и динамики рождаемости и смертности населения, зависимость качества жизни от различных природных и социальных факторов (3).

Метод вмешательства в кризисных случаях (впервые применен в США в 1874 году, когда церковь вмешалась в судьбу девочки, подвергавшейся жестокому обращению в семье, и по всей стране стали образовываться общества предотвращения жестокого отношения к детям) - используется в работе с отдельными людьми, семьями и группами, находящимися в ситуации острого кризиса, вызванного или переходным периодом, или жизненным развитием.

Метод работы в общине рассматривается как социально-политическое средство удовлетворения интересов, потребностей, ожиданий граждан. При этом ставится задача добиваться, чтобы клиент понимал тесную зависимость и взаимообусловленность личных и общественных проблем. Он должен принимать активное участие в солидарных действиях, направленных на решение конфликтных ситуаций. Этот метод состоит из выяснения сути и типа проблемы, анализа причин,

разработки стратегии, программы, планов, привлечения необходимых ресурсов, выявления и вовлечения лидеров, развития отношений между членами общества для облегчения их усилий.

Метод работы на улицах - “открытый” метод социальной работы, ориентированный на проблемы улицы и включающий превентивные меры:

- предотвращение возникновения запущенной (маргинальной) молодежи, особенно уличных групп детей и подростков через установление “случайных” контактов с ними в периоды сборов и проведения свободного времени;
- определение потребностей и особых проблем уличных групп молодежи и форм оказания им соответствующей помощи как индивидуальной, так и групповой;
- предотвращение численного увеличения групп, способствование их распаду и направление их активности в менее агрессивное русло;
- отбор особо тяжелых подростков из уличных групп с попыткой вовлечения их в молодежные группы, находящиеся под педагогической опекой социальных работников;
- поиск помещений для уличных групп молодежи и проведение с ними различных форм досуга и экскурсий с целью ускорения прогресса их социализации или ресоциализации;
- установка контактов с наркоманами, определение их в соответствующие учреждения;
- привлечение подростков к солидарной поддержке своих сверстников, т.е. формирование из их рядов добровольных помощников социального педагога и социального работника.

Технология решения социальных проблем проходит в три основных этапа (по И.Г. Зайнышеву):

- *теоретический этап* предполагает формулирование целевой установки, определение предмета технологизации, выделение структурных элементов, выявление причинно-следственных связей и отношений, в которые включен клиент социальной работы;

- *методический этап* предполагает выбор источников, путей и способов получения, а также определение приемов и средств обработки и анализа информации о состоянии клиента социальной работы, с выработкой конкретных рекомендаций для преобразовательной деятельности;

- *процедурный этап* предполагает решение задач, связанных с организацией практической деятельности по проверке (апробации) выработанных рекомендаций, выявлением и устранением недостатков по использованию предложенных рекомендаций и установлением алгоритма действий в виде соответствующей технологии социальной работы.

В отечественной литературе технологии работы социального педагога трактуются как совокупность приемов, методов и влияний, которые применяются социальными службами, отдельными учреждениями социального обслуживания, социальными работниками с целью достижения успеха и обеспечения эффективности реализации задач социальной защиты населения (1).

Вопрос о классификации технологий работы социального педагога является дискуссионным. В качестве примера приведем классификацию по видам социальных технологий:

- правового обеспечения функционирования общества;
- политические технологии административно-властного регулирования;

- экономического функционирования общества, развития собственности;
- информационного обеспечения средствами массовой информации и компьютерной сети;
- духовно-культурного развития;
- обеспечение социального функционирования общества (2).

В.А. Никитин под социально-педагогическими технологиями понимает конкретную программу действий социального педагога, его сотрудничество с индивидом или социальной группой в прогнозируемых или спонтанных условиях. Автор считает, что для разработки социально-педагогических технологий необходимо учитывать такие обстоятельства как: личностные качества социального педагога, индивидуализацию и персонализацию социальных действий. К наиболее повторяемым недостаткам социально-педагогических технологий ученый относит учебный, морализаторский и прагматический их характер социальной работы (4).

Если содержание деятельности социального педагога имеет цель, определенный алгоритм (логическую последовательность действий), стандарт или норматив действий, объективные критерии оценки результатов действий, то можно говорить о технологичности его работы. Следовательно, педагогическая технология - это фиксируемая система социально-проверенных и упорядоченных норм и правил, отражающих закономерности развивающегося процесса в тех или иных воспитательных формах, которым следует педагог, управляя развитием как самого процесса, так и его участников. Технология - это некая жесткая основа (логика) процесса, следуя которой социальный педагог достигает запланированного результата.

Социальные педагоги национальной системы социальной адаптации, реабилитации, профилактики, социальной помощи и защиты “сопровождают” человека на всем его жизненном пути, особенно в детстве, во время становления и реализации профессиональной карьеры, в период утраты социальных благ, оказывают *хосписную* и *паллиативную* помощь при тяжелейших неизлечимых заболеваниях. Социальный педагог - человек особой, деликатной профессии. Именно поэтому в своей повседневной работе он широко использует весь арсенал социально-психологических, социально-медицинских и непосредственно социально-педагогических технологий.

Социальный педагог образовательного учреждения в первую очередь человек высокой профессиональной компетентности и моральной устойчивости. В отличие от учителя у социального педагога на первом месте - не обучающая и не образовательная роль, а функция педагогического влияния на отношения людей в какой-нибудь деятельности, общении, поддержки и защиты личности. Социальный педагог призван способствовать созданию условий наибольшего благоприятствования, психологического комфорта. Он помогает людям жить, обеспечивая консолидацию собственных сил и возможностей человека и всех возможностей общества применительно к конкретному человеку, развивая активность самого человека, личности как субъекта этого процесса.

Поэтому для него актуальны традиционные методы воспитания и воспитательной работы: убеждение, разъяснение, совет, опора на положительный пример, использование общественного мнения и прогрессивных традиций учреждения, социума, этноса, педагогическое стимулирование активности личности по решению возникающих проблем, использование таких мощных социально-педагогических инструментов воспитания, как труд, спорт, игра, благотворительная

деятельность, психолого-педагогическое просвещение и консультирование, педагогический консилиум специалистов для комплексной диагностики проблемы ребенка, а также методы организационно-педагогической деятельности (диагностирование, проектирование, планирование, координирование, корректирование, анализ, текущий, промежуточный и итоговый контроль, инструктирование и др.)

Вкрапленная педагогический компонент в содержание, технологии и методы всех видов и направлений работы с конкретными людьми, группами людей - тем самым реализуется социально-педагогический подход в работе социального педагога, посредством которого эта работа становится личностно ориентированной.

В конечном счете вся деятельность социального педагога должна способствовать созданию обстановки психологического комфорта и безопасности личности обучающихся, обеспечению охраны их жизни и здоровья, установлению гуманных, нравственно здоровых отношений в социальной среде.

Профессиональная успешность социального педагога определяется результативностью его деятельности и ее общественным признанием.

Основными методами изучения деятельности социального педагога и ее результатов являются анализ отчетности и документации социального педагога, общих отчетных документов учреждения, практического опыта специалиста и беседы с широким кругом людей, детей и взрослых.

Собранная информация является первичной основой для выводов, замечаний и предложений. Необходим ее глубокий и всесторонний анализ, установление причинно-следственных связей, выявление резервов повышения качества и уровня работы.

Основными направлениями оценки эффективности работы социального педагога являются:

- соотнесение имеющихся социально-педагогических проблем и результатов их решения;
- динамика включенности детей и взрослых в социально ценные виды деятельности;
- динамика изменения в отношении участников образовательного процесса к базовым социальным ценностям;
- динамика в социально-педагогических условиях обеспечения жизнедеятельности коллектива учреждения;
- динамика социально-психологической обстановки в социальной среде, микроклимата;
- развитие социальных инициатив детей и взрослых, появление и успешная деятельность общественных объединений;
- состояние документации социального педагога;
- профессиональный рост социального педагога.

Любая проверка должна быть, в конечном счете, элементом общественного и управленческого регулирования отбора и профессионального развития специалистов, препятствующего проникновению в их среду случайных и профессионально непригодных людей, имеющих разного рода противопоказания к социально-педагогической работе - правового, личностного, нравственного, медицинского характера. Вторая важнейшая задача контроля – защитить социального педагога от необоснованных придирок и нареканий, поднять престиж и значимость этой деятельности, поддержать специалиста в непростых условиях становления профессии,

помочь квалифицированными советами и предложениями. Социальный педагог должен хорошо понимать трудности проверяющих, основанных на недостаточном массовом опыте своей профессии, и сам позаботиться о достаточно полном и качественном представлении результатов своего труда.

Summary:

The article is about the main methods and techniques in the work of social pedagogues with individuals, groups, communities; analyze the optimal conditions of using of methods and technologies in social-pedagogical practical; adaptation, therapy, correction, solving pedagogical situations.

Резюме:

В статті представлено основні методи: технології роботи соціального педагога з окремими індивідами, групами, спільнотами; розкриваються оптимальні умови застосування методів і технологій соціально-педагогічної практики, адаптації, терапії, корекції, розв'язання педагогічних ситуацій.

Литература:

1. Бочарова В.Г. Социальная работа: знакомство с профессией. - М., 1997.
2. Вайнола Р.Х. Технології соціальної та соціально-педагогічної роботи // Технології соціально-педагогічної роботи: Навчальний посібник / За заг. ред. проф. А.Й. Капської. - К., 2000. - С. 14-21.
3. Зайнышев И.Г., Злобин Г.Е., Анализ состояния подготовки специалистов по социальной работе в вузах Российской Федерации // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы.-1994.-№3.-С. 3-9.
4. Никитин В.А. Начала социальной педагогики: Учебное пособие. - М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998.
5. Приходько Н.И. Технология воспитания и практической подготовки социальных педагогов // Школьные технологии. - 2000. - №3. - с. 180-185

Подано до редакції 22.05.01

*Алимова Леннара Умеровна,
кандидит педагогических наук, завкафедрой педагогики,
Крымский государственный индустриально-педагогический институт,
г. Симферополь*

ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИЕ И НАЦИОНАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

До недавнего времени в педагогической теории и практике недостаточно учитывались национальные ценности духовной культуры, традиции, обычаи, особенности, опыт народной педагогики.

Понятие «национальные ценности» не составляло предмета специальных исследований и не занимало значительного места в философии 1960 –1990-х годов. Это может быть объяснено тем, что фактически философия служила идеологией правящей партии, большее внимание уделяя критике определенных буржуазных идеалистических концепций и провозглашению идей классиков марксизма-ленинизма как единственно научных и верных.

Высшими ценностями в этот период считались патриотизм, любовь к Родине, готовность жертвовать жизнью ради нее, что, несомненно, ценно для каждого

гражданина. Проблема национальных ценностей исчерпывалась указанного рода представлениями о них.

Однако такие ценности как Любовь, Доброта, Щедрость, Трудолюбие, Чуткость можно считать не только общечеловеческими, но и национальными, характерными чертами, присущими нашему народу.

В период «рыночной экономики» изменяется не только общественно - политическая жизнь страны, но и меняется представление о ценностях, в том числе национальных и патриотических. В этом смысле нельзя не согласиться с мыслями Н.С. Розова о ценностях и цели.

Выделяя блок «общенациональные ценности», автор относит к ним «Россию» как ценность, «Восстановление и процветание России» как цель. Патриотические идеи трактуются в свете нового мышления, т.е. на первый план выходит не политическое, военное и индустриальное могущество страны (государства), а «материально-обеспеченная, граждански достойная и духовно богатая жизнь каждого» человека. «Остальные факторы должны рассматриваться как обеспечивающие эту жизнь для современного и будущего поколения граждан» государства (4, 120-121).

Основные национальные ценности образования, которые изучаются будущими учителями в вузе, могут быть условно выделены в следующие группы: 1) национальные ценности культуры (в широком смысле этого понятия), изучение которых предусмотрено учебными планами и программами высшей школы; 2) памятники отечественной педагогической культуры («Поучение детям» Вл. Мономаха, «Изборник Святослава», «Юности честное зерцало», философский трактат «Календернаме» Эбубекина Мухаммедина и др.) и народного творчества, получившего отражение в произведениях фольклора (легенды, былины, сказки, по словам Ушинского, яркое отражение педагогического гения народа); 3) исторически сложившиеся традиции народа в области воспитания и обучения детей и юношества, выдержавшие испытание Временем и составившие золотой фонд отечественной педагогики; 4) классическое наследие выдающихся национальных педагогов, их ведущие идеи, теории и концепции, получившие отражение в их трудах научного и публицистического жанра, оказавших влияние на развитие педагогической мысли и практики; 5) дидактические и методические разработки, учебные книги и методические пособия, технологические способы и приемы обучения, приобретшие широкую известность и применение в образовательной практике, как отечественной, так и в мировой (классно-урочная форма организация занятий в ее различных вариантах, бель-ланкастерская система обучения, Дальтон-план и метод проектов, «арифметический ящик»

И.Г. Песталоцци, метод рассказов по картинкам К.Д. Ушинского, «Джадидизм» - новый метод И. Гаспринского, проблемное обучение, «исследовательский метод», учебники Я.А. Коменского «Открытая дверь к языкам», «Видимый мир в картинках», К.Д.Ушинского «Родное слово» и «Детский мир», И.Гаспринского «Ходжа - и - Субьян» (Учитель и ученик), Л.Н.Толстого «Азбука» и др.); 6) инновационный творческий педагогический опыт, система обучения и воспитания, сложившиеся в практике отдельных учебных заведений или в индивидуальной деятельности педагогов, оказавшие реальное стимулирующее влияние на отечественную и мировую практику образования (Академия Аристотеля, школа Сократа, Братские школы на Украине, Царскоесельский лицей пушкинской поры, благородный пансион при Московском университете, Вальдорфская школа, Яснополянская школа Л.Н. Толстого, Ново-методная школа И. Гаспринского, Павлышская школа

В.А. Сухомлинского «педагогика сотрудничества» и т.д.); 7) правовые и законодательные акты, принципиального значения программные документы, определившие прогрессивные реформы в области образования (Устав 1804 года о системе учебных заведений в России, реформы в области образования 60-х годов, «Основные принципы единой трудовой школы 1918 г» и др.; 8) педагогическое призвание и таланты, творческий потенциал инновационной деятельности учителя, профессионально-ценностные качества, присущие ему (высокий уровень специальной и профессиональной подготовки, широкий общекультурный кругозор и эрудиция, гуманистический и демократический стиль общения с учениками, коллегами и родителями).

Суммируя все отмеченное выше, можно определить национальные ценности образования как своеобразные производные от общечеловеческих и от национальных духовных и материальных ценностей данного общества и народа. Специфическим свойством национальных образовательных ценностей является то, что в лучших своих образцах они представляют собой общечеловеческие ценности образования (например, основы классно-урочной системы обучения были заложены в братских школах Западной Украины и Белоруссии в XVI - XVII вв., затем теоретически осмыслены и аргументированы в «Великой дидактике» Я.А. Коменского, став достоянием мировой практики, а в практику крымскотатарских школ Крыма введены Исмаил-беем Гаспринским.

Теория и опыт воспитания, сложившиеся в прошлом, являются неисчерпаемыми источниками развития педагогической науки и совершенствования практики воспитания. Из прошлого в настоящее может быть творчески перенесен положительный педагогический опыт или учтен отрицательный. Возможна и переоценка прошлого с учетом достижений современной педагогической науки и практики, новых условий, изменений в других областях науки и жизнедеятельности людей, модернизация (конечно не механическая) старых педагогических идей и опыта. На основе анализа прошлой теории и практики возможно установление закономерностей историко-педагогического процесса и прогнозирования развития педагогической науки и практики.

В ряду учебных дисциплин, признаваемых необходимыми для профессиональной подготовки учителя, «История педагогики» занимает особое место. Изучение истории школы и педагогики - важное условие формирования общей и педагогической культуры, поскольку оно дает знание о процессе развития теории и практики воспитания и образования и содействует становлению мировоззрения и педагогического профессионализма. Педагогические системы многих выдающихся теоретиков и практиков воспитания за рубежом, в Украине и Крыму четко отражают в себе ориентировку на национальные ценности образования, что в значительной мере обусловило их оригинальность и самобытность, инновационный характер, несколько не умалив их общечеловеческий смысл (Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский, И. Гаспринский, В.А. Сухомлинский и др.)

Трудно не согласиться с С.Л. Соловейчиком, что, если спросить любых десять человек, кто такие Колумб, Коперник и Коменский, то, наверное, десять из десяти скажут о первых двух и лишь несколько человек - о третьем. Между тем Ян Амос Коменский открыл для человечества педагогический материк, который обживают до сих пор. Все, что имеет место в современной школе: урок, класс, каникулы, коллективная работа в классе - все это введено Коменским. Он учил, что науку надо не вдалбливать, а объяснять, идя от простого к сложному, от фактов к выводам, от

близкого к далекому, повторяя один и тот же материал и постепенно усложняя его, т.е. как это делается в современной школе. Он выдвинул принцип наглядности, убеждая, что если ученик постигает предмет всеми органами чувств, то усвоение идет быстрее.

Коменский впервые учил учителей преподавать. Он был уверен, что «из всякого ребенка можно сделать человека», если школа будет «мастерской человечности». Его так и называли - «учитель учителей», как позже стали называть А. Дистервега «учитель немецких учителей», К.Д. Ушинского - «учитель русских учителей», И. Гаспринского - «учитель крымскотатарских учителей». Коменского по праву можно назвать отцом современной педагогики.

Среди первых, кто взбудоражил педагогическую общественность 60-х годов XIX века, возвестив об актуальности реформ воспитания и обучения, был Н.И. Пирогов. Основатель новой школы в хирургии, Пирогов одновременно был крупным общественным педагогическим деятелем. Его статьи имели значительный отклик в педагогических и общественных кругах, пробудив, по словам К.Д. Ушинского, «спавшую педагогическую мысль». Будучи попечителем Одесского и Киевского учебных округов, Пирогов проявил себя сторонником и участником прогрессивных преобразований в системе просвещения. В педагогическом наследии Пирогова особое место занимают идеи самопознания посредством воспитания и общечеловеческого воспитания, общечеловеческого образования. Он выделял два рода воспитания - общечеловеческое и специальное. До определенного жизненного рубежа, когда в каждом обнаруживаются склонности и призвание, все люди должны пользоваться плодами одного и того же общечеловеческого воспитания. Специальное воспитание, следовательно, наступает после общечеловеческого. Первоначальная цель воспитания, подчеркивал Пирогов, - научить «быть человеком». «Быть человеком» - это значит научиться с ранних лет подчинять материальную сторону жизни нравственной и духовной» (2, 290).

Не прошел Пирогов мимо проблемы народности воспитания активно обсуждавшейся в педагогических кругах. Он полагал, что общечеловеческое воспитание должно быть согласовано с идеей национального воспитания: "Все мы... можем сделаться через воспитание настоящими людьми... нисколько не переставая быть гражданами своего отечества и еще рельефнее выражая через воспитание прекрасные стороны своей национальности» (2,291).

К.Д. Ушинский – основатель научной педагогики в России, опирающейся на идею народности. Он первым среди русских педагогов предпринял попытку суммировать научные знания о человеке, исходя из признания взаимосвязи педагогики с данными антропологических наук. Стержнем педагогической концепции Ушинского является принцип народности, который должен быть реализован, прежде всего, через приоритет родного языка как предмета школьного образования. Обучение родному языку, разъяснял Ушинский, «развивает дар слова», вводит в сокровищницу языка, формирует «миросозерцание». Он отмечал: «Воспитание, если оно не хочет быть бессильным, должно быть народным, должно быть пронизано народностью» (5.162).

Глубоко проанализировав системы воспитания ведущих стран мира всей эпохи, он пришел к выводу, что общая система воспитания для всех народов не существует не только на практике, но и в теории. «У каждого народа, - писал К.Д. Ушинский, - своя система воспитания. Опыт других народов в деле воспитания есть драгоценное наследие для всех, но точно в том же смысле, в котором опыт всемирной истории

принадлежит всем народам. Как нельзя жить по образцу другого народа, как бы заманчив ни был этот образец, точно также нельзя воспитать по чужой педагогической системе, как бы не была она стройна и хорошо обдуманна. Каждый народ в этом отношении должен питать собственные силы» (5,163). Он утверждал, что при наличии ряда общих черт - системе каждой страны присущи своеобразные национальные характеристики, обусловленные особыми историческими предпосылками, национальными чертами, потребностями и запросами. Попытки превознести ту или иную национальную систему воспитания в качестве универсальной, общечеловеческой, навязывать ее другим народам, К.Д. Ушинский считал несостоятельными, не имеющими под собой реальной почвы. Это бы лишало национальные традиции воспитания необходимой жизненной силы, подрывало бы их основы.

К.Д. Ушинский выступал за полноценное развитие национальной школы. Его идеи о народности воспитания, создании национальной системы образования, отношении к иностранному опыту воспитания и обучения были подхвачены прогрессивными педагогами, которые подчеркивали значение национальных ценностей образования в развитии школы.

Так, например, В.Я. Стоюнин отмечал необходимость оценки деятельности школы только в связи с условиями жизни своего народа, так как «живая школа» не преобразуется и не создается по чужой истории и по чужим опытам без учета своей истории и народной психологии.

Основополагающий тезис Ушинского – двуединство обучения и воспитания. При этом он считал задачи воспитания намного существеннее и важнее, «чем развитие ума вообще, наполнение головы голыми знаниями». Он поддерживал установку мировой педагогики Нового времени на приоритет гуманного воспитания человеческой личности. Ведущую роль в этом процессе отводил наставнику, и если Я. Коменский в свое время утверждал, что профессия учителя – самая превосходная под солнцем, то Ушинский считает, что он (наставник) подобен плодотворному лучу солнца для молодой души.

Проблемы общечеловеческих и национальных ценностей в педагогике крымскотатарского народа периода депортации выражались не только в социализации и организации образования детей, молодежи и взрослого населения депортированных, но и в осуществлении ценностных ориентаций в их воспитании и образовании.

Отрыв от родины и родного (крымскотатарского) быта, ослабление роли семьи, когда в семье осталось по одному – два человека, в условиях депортации могли привести к кризису национального, нравственного и религиозного воспитания. Возникла опасность ценностной переориентации детей и молодежи на чуждые нашему народу идеалы. Педагогика из науки о воспитании превращается в этих условиях в педагогику выживания, которая решает проблемы, связанные: 1) с интеграцией в социальную среду республик проживания; 2) сохранение национальной ментальности и культуры; 3) включение в общеобразовательный процесс и овладение общечеловеческими ценностями.

Богатое наследие многих представителей крымскотатарского народа содержит глубокие идеи о культуре человечества. Среди них можно выделить идеи о всечеловечности культуры, о национальной культуре как части общечеловеческих ценностей, о месте и роли культуры крымскотатарского народа в общем потоке мировой культуры, многие другие идеи, которые были необходимы и для адаптации к жизни, и для выживания в условиях депортации.

Основной целью депортированных в области образования и культуры являлось сохранение (вопреки запретам государства) национальной духовной, языковой и ментальной среды. Ярко проявлялось стремление не только и не столько физически, как духовно, сохранить национальные традиции, искусство, литературу, педагогическую культуру и ее представителей. Следует заметить, что просветительские и педагогические идеи великого педагога, основателя народной школы Я.А. Коменского наиболее ярко отразились в творчестве выдающегося крымскотатарского просветителя, педагога, реформатора Исмаила Гаспринского – идеолога Джадидизма, основоположника новометодной школы «Усул-и-Джадид», заменившего буквослагательный метод обучения на звуковой (выдвинутый А. Дистервегом). Гаспринский вслед за Коменским произвел реформу в содержании образования, т.е. не меняя религиозного содержания обучения, включил в учебные планы школ и медресе некоторые европейские дисциплины. Джадидистский журнал «Шура» («Совет») прямо указывал: «Те, кто, познав религиозные науки, будет работать на духовном поприще, должны в совершенстве овладеть основами религии, изучив предварительно светские науки, особенно экономику и социологию» (6, 27).

До революции 1917 года цивилизованному миру было широко известно имя Исмаил-бея Гаспринского. Его знали как знаменитого издателя и бессменного редактора первой в истории тюрко-татарской газеты «Герджиман», как плодовитого писателя и крупного книгоиздателя. Но еще более он был известен как талантливый педагог, идеолог и практический организатор целого движения в области просветительства среди мусульманских народов России – джадидизма. За просветительскую деятельность И. Гаспринский еще при жизни был признан Улуг Устазом – Великим Учителем.

И. Гаспринский и его педагогические воззрения по праву являются национальными ценностями крымскотатарского и других мусульманских народов и возводятся в ранг общечеловеческих ценностей.

Знание постановки образования у себя на родине, изучение народного образования за рубежом и постоянное стремление к просвещению своего народа, понимание, что народное образование - важнейшая задача среди множества повседневных дел, выдвинули на первый план требование безотлагательного реформирования школьного дела. В январе 1884 года Гаспринский открыл школу в Крыму, где им же велось преподавание по новому методу по его же учебнику «Ходжа - и - Субьян».

Реформа коснулась не только содержания образования, но и форм организации обучения. Так, классно-урочная система в крымскотатарских школах была введена И. Гаспринским.

Душой болея за образование и просвещение родного народа, он осознавал ведущую роль учителя в обучении детей и составил методическую разработку, которая познакомила их с основами джадидистских принципов обучения, выдвинул принцип единства обучения и воспитания.

Важное место в его педагогическом наследии занимают проблемы женского образования, которому он посвящает ряд работ: «Страна женщин», «Женщины» («Кадынлар»), «Арслан - кыз» («Девушка - львица»), «Дар-уль-Рахат мусульманлары» и др.

Женское образование И. Гаспринский рассматривал как часть общего образования народа и им выдвинуто много важных идей по этому вопросу.

Для Крыма проблема женского образования усложнялась тем, что значительная часть мусульманского духовенства крайне отрицательно относилась к развитию женского образования, выравниванию их социально-культурных прав. Многие считали, что обучение девочек поведет к безнравственности. Подобные мысли И. Гаспринский считал смешными и жалкими заблуждениями, грубым унижением науки и воспитания.

В этих условиях Улуг Устазу приходилось в своих работах напоминать и убеждать, что по священному закону ислама «обучение обязательно (фарз) для мужчин и женщин». Он утверждал, что одна грамотная девочка принесет обществу больше пользы, чем несколько мальчиков, потому что девочка став матерью, большей частью обучает детей сама, особенно там, где нет мектебов (школ). Наука и знания матери для детей, потому важно обучение и воспитание девочек, «призванных Аллахом приносить разумно-нравственные плоды». И. Гаспринский считал, что следует обязать каждого муллу и мектебдара обучать девочек начальной грамоте и вере, из которых позже появятся «учительницы» (Ходжа Хатун).

Его труд «Кадынлар» - настольная книга, о назначении которой говорит эпиграф: «Для каждого дома женщина как воздух нужна. Для самой женщины наука и знания столь же нужны». По мнению автора три вида обязанностей должна выполнять женщина: оставаться хорошей женщиной, быть хорошей женой, быть хорошей матерью. Материнство, супружество, обязанности матери-воспитателя - вот что определяет исключительную важность женщины в обществе. Отсюда необходимость уважения к женщине, повышения ее знаний, общей культуры (7, 2-3).

Во времена И. Гаспринского на Западе, в России образование женщины рассматривалось как средство борьбы за раскрепощение, эмансипацию, равноправие. У И. Гаспринского прослеживается идея образования женщины, прежде всего, для воспитания детей.

В статье приведены лишь некоторые представители прогрессивной педагогики прошлого, являющиеся национальной гордостью своего народа и составляющие общечеловеческую ценность в образовании. Подробное изучение их наследия в области образования и воспитания в курсе «История педагогики», руководствуясь при этом принципом историзма, несомненно, будет способствовать повышению методологической культуры современного учителя и совершенствованию его профессионализма с опорой на анализ педагогического наследия прошлого и современной практики обучения и воспитания учащихся.

Summary:

In the summary it is clarified the absence of national and common to all mankind values of education, their connection and interconnection; defined fundamental (basic) groups of national values of education; brought forward values of educational pedagogical heritage of great pedagogues of the past; J.A.Comensky «The Teacher of all Teachers»; K.D.Ushinsky – «The Teacher of Russian teachers» I.Gasprinsky- «Ulug Ustaz- The Great Teacher» and etc... It is also mentioned possibilities of delivering a special course on the «History of Pedagogics» in order to study pedagogical culture of the past, to raise methodological culture of an up-to-date teacher and to perfect his professional skills.

Резюме:

У статті визначена сутність національних і загальнолюдських цінностей утворення, їхній зв'язок і взаємозв'язок; виділені групи основних національних

цінностей утворення; приведені цінності утворення в педагогічній спадщині великих педагогів минулого: «Вчителя вчителів» Я.А.Коменського, «Вчителя російських учителів» К.Д.Ушинського; «Великого Вчителя» («Улуг Устаз») І.Гаспринського й ін.; зазначені можливості курсу «Історія педагогіки», у вивченні педагогічної культури минулих, підвищенні методологічної культури сучасного вчителя й удосконалюванні його професіоналізму.

Література:

- 1.Ганкевич В.Ю. Очерки истории крымскотатарского народного образования. – Симферополь.: Таврия, 1998.
- 2.Джуринский А.Н. История педагогики. – М.: Владос, 1999.
- 3.Национальные ценности образования: История и современность. – М.:1996
- 4.Розов Н.С. Культура, ценности и развитие образования. – М., 1992
- 5.Ушинский К.Д. Пед. соч. т.2.
- 6.Шура. – 1912 – № 12.
- 7.Гаспринский И. Женщины. – Бахчисарай, 1903.

Подано до редакції 27.06.01

Бабченко Ольга Володимирівна,
кандидат педагогічних наук, ст. викладач,
Південноукраїнський державний педагогічний університет,
ім. К.Д.Ушинського, м. Одеса

ЗМІСТ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Педагогічна діяльність є залежною від умов, які пропонуються загальноосвітньою школою, від вимог середньої освіти. Розвитком творчості особистості школярів займалися багато науковців: педагогів, психологів, гуманістів, митців. Чимало разів змінювалися форми і методи творчого розвитку школярів. Але базове у навчанні, його ціль завжди залишалася незмінною. Метою викладання предметів мистецтва є — залучення до духовної культури як до способу передачі від покоління до покоління загальнолюдських цінностей, при сприйнятті і відтворенні яких у своїй діяльності, відбувається творчий і моральний *саморозвиток* людини, збереження цілісності його внутрішнього світу. Так, прилучаючи до духовної культури, людина одночасно прилучається і до своєї *природної сутності*, розвиваючи свої базові — універсальні — здатності: до цілісного, образного мислення; до співпереживання з навколишнім світом; до творчої діяльності.

Реалізацію даної мети здійснює естетичне виховання людини засобами мистецтва і художньої педагогіки. У їхній основі лежать художня освіта і художня діяльність. Тільки в їхній сукупності ми можемо уявити собі здійснення цілей естетичного виховання у всій повноті. Тому ці поняття не є синонімами і не можуть підміняти один одного. Не можна також уявляти собі естетичне виховання як набуття гуманітарних знань в галузі мистецтвознавчих наук. Це два різних способи розвитку свідомості людини, що не заміняють, а доповнюють друг друга.

Новий поштовх до осмислення *критеріїв оцінки* творчого розвитку людини дали останні досягнення філософії і психології в галузі естетичного виховання, що розкрили у відповідності, до задач формування *гармонійно розвинутої людини* три взаємозалежних напрямки в ньому: а) збереження моральної цілісності особистості; б)

розвиток її творчого потенціалу; в) забезпечення гармонійної співвіднесеності в ній соціальних унікальних рис.

Усе це природно реалізується в художній діяльності людини.

Дитина у своїй пізнавально-творчій діяльності засвоює насамперед її зміст, зв'язаний з емоційно-оцінним ставленням до життя. І тут роль естетичного і художнього виховання незамінна! Адже мистецтво — це засіб концентрації того життєвого досвіду людства, що пов'язаний із задачами розвитку морального і творчого потенціалу людей. Тому одна з головних цілей мистецтва — в опорі на універсальні сили людини розвивати його моральний ідеал, творчі установки, естетичні емоції, почуття.

На жаль, виховну функцію мистецтва часто зв'язують з дидактичними задачами, що виходять зі змісту художнього твору. Це дуже поверховий погляд на проблему. Виховна функція мистецтва зв'язана насамперед з його природою, в основі якої лежать: а) властивість узагальнено й образно відбивати дійсність у її суперечливих проблемах; б) можливість оцінити дійсність з погляду її гармонічного розвитку, критерієм чого є естетичний ідеал художника, його уявлення про красу; в) колективна форма процесу сприйняття, її «соборність»; г) емоційність впливу твору мистецтва на людину, заснована на ефекті співпереживання; д) поліфонічність художнього сприйняття, яка базується на комплексних здібностях нашого мозку (от чому розподіл мистецтв на просторові і тимчасові в достатній мірі умовний, оскільки наш чотиримірний світ завжди наданий у будь-якому виді мистецтва — чи прямо, чи опосередковано); е) творчі можливості уяви сприймаючого, його художня інтуїція.

Випробуючи на собі вплив художніх творів, людина переживає вплив високих зразків мистецтва. Перед педагогами стоїть мета — опанувати цим стихійним процесом і направити його в русло педагогічних задач.

«Виховний ефект» мистецтва розкривається настільки, наскільки на уроках будуть представлені в нерозривній єдності:

1. Сприйняття мистецтва. У ці миті учень, підкоряючись своєму емоційному стану, актуалізує для себе проблемну ситуацію, яка опиняється в центрі уваги художника, і входить у «діалог» з ним. Автор непомітно для сприймаючого схиляє його на сторону більш творчого типу мислення, змушуючи його пережити високі хвилини натхнення, зв'язані з емоційним збагненням змісту буття.

2. Усвідомлення власних естетичних емоцій і почуттів. Будь-який художній твір має одночасно декілька унікальних властивостей: викликаючи співпереживання герою, учить нас *розуміти іншого*; шляхом емоційного збагнення авторської позиції учить *розуміти й удосконалювати себе*; утілюючи естетичний ідеал творця, *формує в нас художню картину світу й образ людини* в центрі її; прилучає до духовних цінностей.

Тільки при цих умовах можна реально говорити про те, що мистецтво розвиває художній смак. У дорослих це відбувається самостійно, чи під впливом художньої критики. У дітей — тільки за допомогою педагога-вихователя. На жаль, дуже часто педагоги приступають до цієї форми естетичного виховання, мінаючи процес сприйняття самого мистецтва, дивуючись потім, чому зазнають поразки. Але ж художні знання марні без естетичних емоцій, почуттів.

3. Втілення пережитого у власній творчій діяльності. Для дитини як цілісної натури ця форма переживання мистецтва обов'язкова, вона викликає невідомий інтерес з його боку. Мобілізує свою уяву, що синтезує колишній життєвий досвід і нове, тільки що пережите почуття при сприйнятті мистецтва, він відчуває потребу

матеріалізувати свою уяву, додати йому об'єктивну форму, буде це гра, розповідь, малюнок, художній виріб, танець, пісня і т.п. Причому форма ця щораз індивідуальна, що і відрізняє *творчий тип* художньої діяльності від виконавського типу, який відтворює зразок.

Реалізація цілей художньо-естетичного виховання і художньої педагогіки виявила систему стрижневих завдань викладання предметів мистецтва, чітко сформульованих у програмах з мистецтва.

Завдання перше оволодіння «золотим фондом» художньої спадщини світу, формування в дитини емоційної чуйності на прекрасне. Розвиток у нього почуття співпереживання, цілісності сприйняття, що являє собою уміння усвідомлювати почуття і думки творця, виражені у відповідній образній формі — музичній, образотворчій, словесній. Сприймаючи мистецтва, учні сприймають саме життя, але в духовному, моральному аспекті (учень — глядач, слухач, читач).

Завдання друге прилучення учня до образної мови мистецтва шляхом усвідомлення художніх засобів його виразності, спеціальних знань, умінь і навичок (учень майстра).

Завдання третє формування художніх інтересів і творчої активності особистості, її естетичного ідеалу, розкриття художньої картини світу. З рішенням цього завдання зв'язане формування в учнів потреби ставити перед собою і вирішувати творчі завдання, реалізація яких і викликає розвиток у них універсальних творчих здібностей до фантазії, уяви, інтуїції, гнучкості мислення, уміння переносити уявлення і поняття в суміжні галузі, відновлювати цілісну картину дійсності по її фрагментах, розвиток інтересу до пошуків аналогій і гармонізації протиріч (учень-творець).

Саме тому уроки по предметах мистецтва в школі займають особливе місце в ряді інших, особливо серед предметів природного циклу, де критерій творчих здібностей дитини в основному визначається через його інтелектуальні можливості. На уроках мистецтва ж, учень виявляється цілісно, тобто мобілізує і реалізує в собі базові — універсальні — здатності людини до самоусвідомлення, співпереживання з навколишнім світом, перетворення його в єдиному творчому пориві. Тільки за умови, якщо такий порив на заняттях відбувся, ми можемо говорити про художній розвиток учня. От чому не можна форсувати навчання спеціальним навичкам у тому чи іншому виді художньої майстерності у відриві від формування уяви, вільного польоту фантазії, які і синтезують наше співпереживання і аналіз пережитого в єдиний художній образ, що народжує задум. А от він вже потребує свого втілення.

Усі ці задачі і були закладені в змісті нових програм по мистецтву. Вони мають систематизований характер і орієнтовані на розвиток творчого потенціалу дітей, погодженого з логікою історичного розвитку мистецтва і вікових особливостей дитячої психології. Звідси тематичний принцип побудови програм по мистецтву, заснований на тому, що ключові, вихідні закони мистецтва, які надалі розгалужуються і поглиблюються, присутні в навчанні із самого початку.

Тематична побудова програм по мистецтву забезпечує цілісність навчання, його доцільність і свідомість шляхом вписування конкретного художнього твору в тематичний контекст навчальної програми чверті, року. Тематизм забезпечує також послідовність і системність введення дитини в «золотий фонд» художньої спадщини. Його систематичне освоєння допомагає учню усвідомити місце людини у світобудові, яка перетворює силу краси. Прилучення до мистецтва відбувається поступово: починаючи з бачення найближчого естетичного середовища, воно потім поширюється

до знайомства з мистецтвом рідного народу, зарубіжним мистецтвом, світовою культурою в цілому.

Методи реалізації принципово нових цілей і задач, що стоять перед предметами мистецтва, диктують необхідність у принципово нових формах спілкування вчителя й учня – у педагогіці, яка носить художній характер.

Художня педагогіка передбачає:

1. Організацію драматургії уроку. Це: а) емоційна цілісність уроку — як умова змістовної єдності сприйняття мистецтва і творення; б) взаємозв'язок з образною природою інших видів мистецтва; в) включення ігрових ситуацій.
2. Спрямованість учителя на педагогіку співробітництва. Це: а) діалог і колективний пошук істини — як основа спілкування вчителя з учнями; б) опора на творчий і моральний потенціал дітей; в) створення системи стимулювання і підтримки позитивних форм поведінки учнів на заняттях і поза ними, розвиток колективних форм роботи.
3. Створення на уроці атмосфери творчого споглядання.

Художньо-графічний факультет педагогічного навчального закладу покликаний готувати фахівців, які здатні на високому рівні проводити методичну та творчу роботу в галузі освіти та мистецтва, фахівців, професійна підготовка яких забезпечена високим рівнем знань з питань художньої педагогіки, психології творчості дітей і практичних вмінь навчання шкіл та навчальних закладів різних типів за освітніми та освітньо-професійними програмами (початкова школа, загальна, повна школа, ліцеї, гімназії, коледж) та працювати у позашкільних закладах (гуртки, студії, центри естетичного виховання, дитячі станції як осередок художньої творчості дітей)

Художньо-педагогічна підготовка фахівців орієнтована на подальше творче опанування практичної майстерності, розпредмечування досвіду в процесі художньо-естетичного виховання учнів.

Зміст художньо-педагогічної підготовки вчителів образотворчого мистецтва також розглядає загальні відомості культурно-історичного процесу, духовні цінності та пріоритети освіти на демократичних засадах, шляхи національного розвитку культурно-освітніх надбань українського народу, його провідних діячів науки, культури і мистецтва тієї чи іншої епохи.

Чинниками, що визначають рівень професійної духовної культури майбутнього вчителя, повинні бути стійкі моральні переконання; демократизм в спілкуванні; відкритість, доброзичливість; уміння використовувати взаємодії, педагогічний вплив; чуйність, увага та довіра дітей; здібність переконувати учнів і спрямовувати їх на моральне здоров'я, чесність, принциповість, правдивість, етичну скромність та етичну потребу; вольові якості; єдність слова та справи; самовідданість, оптимізм, свідомість, порядність, самокритичність, потреба жити інтересами дітей; інтелігентність; почуття людської гідності; широкі духовні потреби; культурний світогляд, художня, професійна ерудиція, майстерність; потреба в постійному розвитку художньо-естетичних смаків; потреба в постійній самоосвіті тощо.

Блок системи ознак, що характеризують високий професіоналізм, педагогічну та творчу якість майбутнього вчителя передбачає професійну методологічну компетентність, в тому разі й методичну, художню майстерність; потребу працювати якісно з високою ефективністю; високий рівень почуття відповідальності за свою справу стосовно художньо-естетичного виховання школярів; самостійність мислення, спробу дій; уміння обґрунтувати творчий метод та форми особистої діяльності й бачити перспективу, потребу в постійному розширенні й поновленні своїх знань;

постійне, безперервне зростання професійного рівня; здібність до пошуку нових методів навчання та педагогічних методичних технологій, рішення завдань художньо-естетичного виховання підростаючого покоління.

Основу формування високого рівня професіоналізму складають вимоги до особистості, що визначають напрям художньої та методичної діяльності, художню та педагогічну позицію й вимоги до знань, умінь та навичок студентів, через які ця система ознак реалізується. Освітньо-кваліфікаційний рівень випускника художньо-графічного факультету педагогічних вузів визначається системою вимог до інтелектуальних якостей майбутнього вчителя. Такими якостями моделі повинні бути: професійне, художньо-педагогічне мислення; практично-дійовий розум; педагогічна спостережливість; оперативна педагогічна пам'ять; кмітливість; гнучкість, рішучість, оригінальність, ясність думки та розвинена мова. Модель процесу пізнання-навчання повинна бути спрямована на розвиток таких інтелектуальних властивостей: довгострокову професійну пам'ять, системність, логічність і довідність думки, її глибину, широту; самостійність, критичність мислення в творчій професійній діяльності.

Система професійної підготовки охоплює дисципліни художнього циклу, які включають елементи багатопланового навчання студентів образотворчій грамоті. Такими дисциплінами, що розглядають питання системної художньої підготовки є малюнок, живопис, пленер (навчально-творча практика), історія мистецтва, перспектива, пластична анатомія, композиція, художньо-прикладна графіка, оформлення виробів дум, моделювання, декоративно-прикладне мистецтво, методика образотворчого мистецтва, дизайн та інші предмети за навчальним планом кожної спеціальності.

Summary:

In clause the purpose and basic tasks of art preparation in conditions of a modern comprehensive school and, connected with it, contents of methodical preparation of the future teachers of fine arts at a stage of high school preparation is considered

Резюме:

В статье рассматривается цель и основные задачи художественной подготовки в условиях современной общеобразовательной школы и связанное с ним природно содержание методической подготовки будущих учителей изобразительного искусства на этапе вузовской подготовки.

Література:

1. Державна національна програма «Освіта. Україна XXI століття» – К., 1994
2. Закон України про вищу освіту (Проект). – К., 1997
3. Концепція педагогічної освіти. – К., 1998
4. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. – М., 1995
5. Абдуллина О.А.. Комплексная экспертиза состояния и перспективы развития общепедагогической подготовки учителя // Педагогическое образование. –М., 1991.

Подано до редакції 18.06.01

*Біда Олена Анатоліївна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет ім. П. Тичини*

ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДОЗНАВСТВА ШЛЯХОМ СТВОРЕННЯ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО КОМПЛЕКТУ

Метою даної статті є з'ясування питань змісту природознавчої освіти в початковій ланці та підвищення рівня його викладання шляхом створення навчально-методичного комплексу на допомогу вчителю початкових класів, що викликано змінами, які відбуваються в процесі реформування освіти в нашій країні.

На сучасному етапі розвитку початкової освіти у першому-другому класах переважної більшості шкіл вивчається предмет “Ознайомлення з навколишнім світом” за підручниками “Віконечко” для першого класу (автори Н.М.Бібік і Н.С.Коваль) і “Журавлик” – для другого (автори Н.М.Бібік, Л.С.Бондаренко, Н.С.Коваль). У 3 і 4 класах навчаються за “Природознавством” (автори Н.С.Коваль, Л.К.Нарочна, Т.М.Байбара та ін.).

Характеризуючи нові підручники, слід зазначити серед інших “Природознавство” 3(2) клас Т.М.Байбара та Н.С.Коваль. Цей підручник визнано одним з кращих серед поданих на конкурс, організований Міністерством освіти України та Міжнародним фондом “Відродження” в рамках програми “Трансформація гуманітарної освіти в Україні”. Він значно розширює можливості молодшого школяра у вивченні природи.

Певну роль в організації навчального процесу відіграє інтеграція (хоча зазначимо, що природознавчі курси самі по собі є інтегрованими). Останнім часом авторами В.Р.Льченко, Н.Ж.Гуз, С.І.Собакар запропоновані альтернативні підручники “Довкілля” для початкової ланки, які об'єднують основні фактичні знання предметів “природознавство”, “народознавство”, “валеологія” і частково “малювання”.

Однією зі спроб інтегрування змісту навчання грамоти, математики та ознайомлення з навколишнім у першому класі чотирирічної початкової школи є підручник “Горішок”. Він інтегрує базовий зміст вище названих навчальних предметів початкової ланки і дає можливість вийти за межі самодостатньої функціональної ролі його окремих складових.

Створити такий підручник, як “Довкілля” чи “Горішок” важко одному автору, тому творцями “Горішка” стали такі відомі фахівці початкової ланки, як Н.М.Бібік, М.С.Вашуленко, Л.П.Кочіна, а авторами “Довкілля” – В.Р.Льченко, Н.Ж.Гуз, С.І.Собакар.

Нині найцікавіші інноваційні технології, оригінальні програми, підручники, посібники апробуються під егідою Науково-методичного центру Міністерства освіти і науки України у школах нашої країни. Так, починаючи з 1998 року, здійснюється апробація програми інтегрованого курсу “Навколишній світ”, призначеної для 1-3 класів початкової школи, у середніх навчальних закладах, підготовчих класів гімназій, які працюють за комплексним експериментом з розробки змісту, методів і педагогічних технологій “Програма розвитку дітей “Росток”.

Слід зазначити, що за часи реформування освіти природознавчий матеріал у підручниках був приведений у відповідність до нових соціально-економічних цілей, життєвих реалій, до потреб національного характеру освіти. На сучасному етапі в

учнів початкових класів уроки природознавства та сільськогосподарської праці мають формувати загальні уявлення про навколишній світ, засвоєння норм загальнолюдської моралі та особистісного спілкування, основ гігієни, сприяти виробленню перших трудових навичок.

Як стверджує О.Я.Савченко, “в процесі підготовки та проведення уроку мудрий вчитель орієнтується не тільки на його зміст, а одночасно продумує, як це зробити з найбільшою користю для розвитку особистості дітей, збереження їх емоційного благополуччя, оптимізму, розвитку позитивного ставлення до навчання, уміння вчитися” [6, с.4]. Тому одного підручника для вчителя недостатньо. Постає питання про навчально-методичний комплекс. З метою забезпечення активізації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів на допомогу класоводу створюються, крім підручників, методичні посібники, зошити з друкованою основою, картки з природознавства, поурочні розробки для кожного класу. Тобто автори намагаються представити навчально-методичний комплект на допомогу вчителю. Таку роботу виконують, зокрема з природознавчих дисциплін, наукові співробітники Інституту педагогіки АПН України, викладачі-методисти вищих навчальних закладів країни: Т.М.Байбара, Л.С.Бондаренко, Н.М.Бібік, К.Ж. Гуз, В.Р.Ільченко, Н.С.Коваль, Л.К.Нарочна, В.А.Онищук, О.Я.Савченко, С.І.Собакар та інші.

У 2001-2002 навчальному році класоводи одержать удосконалений підручник з природознавства 3(2) кл. (автори Т.М.Байбара та Н.С.Коваль), який виходить разом із зошитом з природознавства та методичним посібником, що складає навчально-методичний комплект. У журналі “Початкова школа” № 5 за 2001 рік визначено основні риси нового комплексу:

- органічне поєднання інформаційної і виховної функції;
- гуманістична та екологічна спрямованість навчального матеріалу;
- науковість викладу, що враховує особливості сприйняття молодших школярів;
- сучасний дизайн.

Проте слід зазначити, що запропонованих розробок уроків та зошитів з природознавчих дисциплін для класовода недостатньо. Поряд із існуючими для них посібниками (розробки уроків, методичні рекомендації) потрібні додаткові посібники для їхніх курсів та їх частин (хрестоматії, супутники, словнички та ін.), адже вчителю потрібно використати велику кількість допоміжної літератури, щоб при підготовці до уроку знайти потрібний цікавий текстовий матеріал, ребуси, кросворди, чайнворди, загадки, вікторини і т. п. з метою врахування особливостей регіонів, інтересів дітей, їхніх можливостей тощо.

У зв'язку з цим, нами на допомогу класоводу підготовлено і видано комплект методичних посібників [1-5]. Подаємо їх коротку характеристику.

Навчальний посібник для студентів педагогічних факультетів вищих навчальних закладів та класоводів “Природознавство та сільськогосподарська праця: Методика викладання” складається з десяти розділів. У ньому особлива увага приділена висвітленню таких питань: методи навчання природознавству і сільськогосподарській праці, перевірка й оцінювання знань і вмінь учнів, форми організації навчального процесу даного предмету. Показана їхня дидактична послідовність і взаємозв'язки з педагогічними науками. Ці питання методики викладання природознавства в початкових класах практикується відповідно із сучасністю.

У посібнику, порівняно з традиціями введено новий розділ “Шляхи підвищення якості навчально-виховного процесу”, в якому приділяється значна увага питанням

активізації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів, їх особистісно зорієнтованому навчанню і вихованню, проблемі розвивального навчання, здійснення міжпредметних зв'язків, ролі диференціації та інтеграції у підвищенні якості проведення уроків, екологічному та естетичному вихованню молодших школярів за допомогою засобів довкілля, а також здійсненню народознавчого підходу під час викладання даної дисципліни. У посібнику розкриваються особливості роботи вчителя у початкових класах сільської малокомплектної школи, а також із шестирічними першокласниками. При створенні посібника враховано те, що природознавство є пропедевтичним предметом природознавчих дисциплін, які вивчаються у старших класах – ботаніки, зоології, географії, фізики, астрономії тощо.

Використовуючи запропонований посібник, класовод може пригадати, теоретичні знання, необхідні для організації навчально-виховного процесу з природознавства.

У сучасній школі найактуальнішою є проблема активізації пізнавальної діяльності учнів. Від того, якою мірою активні учні в процесі вивчення навчального матеріалу, як самостійно проходить їх діяльність на уроці, залежить і ефективність всієї роботи вчителя. Сьогодні замало “давати знання”. З перших днів у школі дитину треба вчити вчитися, вчити думати. Обов'язок вчителя – розвивати пізнавальні можливості учнів, вміти зацікавити матеріалом уроку, допомогти дітям отримувати задоволення від самостійної діяльності на уроках, прищепити інтерес до знань. Завдяки інтересу дитяча думка послідовно проникає в суть явища чи предмета, відшукує зв'язки.

Щоб реалізувати поставлене завдання, нами підбрано цікаві тексти, які зосереджені у посібниках “Хрестоматія: довкілля” для початкових класів, яка скомпонована у відповідності з програмою природознавства (Розділ “Довкілля”, 1-3 класи), автори К.Ж. Гуз, В.Р.Ільченко, С.В.Собакар. При її написанні ми намагались подати матеріал коротко і максимально доступно для дітей молодшого шкільного віку. Хрестоматія з довкілля – це книга, у якій подано уривки з енциклопедичної, науково-популярної, довідкової та художньої літератури про явища у живій і неживій природі, про звичаї, обряди та повір'я нашого народу, корисні поради щодо загартування організму дитини та зміцнення її здоров'я, а також дидактичні ігри і цікаві завдання про довкілля, що сприяють розвитку пам'яті та спостережливості у дітей.

Посібник складається з п'яти розділів. У I розділі посібника “Нежива природа. Явища і процеси у довкіллі” йде мова про процеси, що відбуваються у природі. Вчитель, маючи цю книгу, зможе дати відповідь на різноманітні запитання своїх вихованців про землю, зірки, воду, природні явища.

Другий розділ найбільший за обсягом, адже в ньому розповідається про розмаїття рослинного і тваринного світу, їх пристосування та користь, подаються легенди про рослини та тварини. Тут же йде мова про “Червону книгу”, яку можна назвати своєрідним звинуваченням, пред'явленим людству природою. У ній стисло дається важлива інформація про поширення виду, що знаходиться в небезпеці, причини зміни чисельності, особливості біології, розмноження у неволі. При написанні цього розділу ми намагались пробудити почуття любові до навколишнього світу, а також бажання зберегти все це для майбутніх поколінь.

У розділі “Природа та людина” подано різні теорії щодо походження світу. Значна увага приділяється українським звичаям та обрядам – нашій історії і культурі, яка віками передавалася з покоління в покоління. Вчитель при підготовці до уроку з

рубрики цього розділу “Народний прогностик” може підібрати відомості про християнські свята, а також потрібні прислів’я, приказки, народні прикмети.

У наступному розділі “Організм дитини” піднімається проблема здоров’я у сучасних умовах екологічної кризи, йде мова про загартування дитячого організму, про те, як захиститися від простуди, який орган що “робить і за що відповідає” тощо.

В останньому розділі – інформація для ерудитів та інтелектуалів 7-10 років. В ньому лише факти, без коментарів. Матеріал даного посібника можуть використовувати студенти педагогічних факультетів та вчителі-практики початкових ланок при підготовці до уроку.

З метою активізації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів на уроках природознавства нами створені супутники природознавства для 3(2) та 4(3) класу початкової школи. У даних посібниках подається матеріал, який допоможе молодшим школярам краще засвоїти уявлення і поняття про предмети неживої і живої природи, що передбачено програмою з природознавства; сприятиме розвиткові інтересу до природи, екологічному та природоохоронному вихованню учнів початкових класів.

До кожного розділу підручників (Байбара Т.М., Коваль Н.С. Природознавство 2(3) кл. – К.: Веселка, 1996, та Коваль Н.С., Нарочна Л.К. Природознавство 4(3) кл. – К.: Освіта, 1997) відомості про предмети і явища неживої і живої природи представлені в рубриках: “Це цікаво знати”, “Чи знаєш ти, що?..”, “Ребуси, кросворди, чайнворди та завдання до відгадок”, “Загадки”, “Народний прогностик”, “Словничок”. В них подані додаткові відомості про предмети і явища неживої та живої природи, а також пропонується широка підбірка загадок, ребусів, кросвордів, чайнвордів, схем, таблиць тощо. Ми сподіваємося, що представлені дані допоможуть учням початкових класів краще засвоїти програмовий матеріал з природознавства, активізувати розумову діяльність, розширити кругозір, сприятимуть вихованню кмітливості, наполегливості дитини.

Для вчителів початкових класів та студентів педагогічних факультетів пропонуємо невеликий природничо-екологічний тлумачний словник, який містить різноманітний довідково-інформаційний матеріал та тлумачення понад 700 термінів з природознавства, екології та охорони навколишнього середовища. Окремі терміни супроводжуються тлумаченням з прикладами. При тлумаченні деяких понять наводяться кілька означень, що застосовуються на практиці. Вони знадобляться студентам педагогічних факультетів та класоводам при проведенні уроків з дисциплін природничого циклу (ознайомлення з навколишнім, природознавство, довкілля тощо), а також уроків сільськогосподарської праці, при формуванні у молодших школярів природничих, екологічних та природоохоронних уявлень і понять.

На всіх етапах різних типів уроків з природознавства матеріал пропонує посібників допоможе класоводу застосувати різноманітні прийоми, створити відповідні ситуації для підвищення продуктивної розумової діяльності учнів, кращого засвоєння ними навчального матеріалу.

Зупинимося на деяких питаннях засвоєння природничого матеріалу дітьми і урізноманітненні їхньої діяльності з використанням матеріалу представленого нами комплекту на уроках природознавства. Вивчаючи у 2(3) класі тему “Тварини – частина живої природи”, учитель продовжує формувати поняття про різні групи тварин: звірів, птахів, комах, плазунів, риб, а також про свійських і диких тварин тощо. При підготовці до уроку учителю буде корисно звернутися до посібника “Природознавство та сільськогосподарська праця: Методика викладання”, зокрема до

розділу III “Формування природничих уявлень і понять”. Використавши теоретичний матеріал посібника, класовод пригадає загальні принципи формування понять. Адже будь-яке поняття як узагальнене знання не можна просто завчити, воно формується у процесі тривалої роботи учнів над відповідним змістом:

- на основі сприймання конкретних одиничних предметів;
- через абстрагування суттєвих для даної групи ознак;
- їх узагальнення у спеціальному слові.

Наприклад, використовуючи матеріали §3.4. названого розділу посібника при формуванні поняття “дикі тварини”, учитель перш за все разом з учнями 2-го класу з’ясовує будову і спосіб життя однієї з тварин, наприклад, вовка, за планом: назва тварини; особливості зовнішньої будови; де живе; як добуває їжу; пристосування до захисту і нападу; значення для людини, в природі; чи потребує охорони тощо.

Після цього, користуючись опудалом чи таблицею, використовуються ці ж питання до інших тварин: зайця, білки, лисиці тощо. Класовод вчить дітей виділяти в предметах їх ознаки і властивості. Потім встановлюються подібності і відмінності між тваринами. Вчитель разом зі школярами порівнює ознаки і властивості кількох предметів, які щойно розглядали і характеризували. На наступному етапі виділяє загальні для всіх тварин риси. Діти підкреслюють ті ознаки, що визначили як суттєві, спільні для всіх тварин – де живе; як добуває їжу; пристосування до захисту і нападу. Інші риси тварин учнів визначають як варіативні, не суттєві.

На наступному етапі в результаті проведеного аналізу вчитель разом з дітьми на основі спільності суттєвих ознак об’єднує ці зовні різні тварини в одну групу й узагальнює поняттям “дикі тварини”, незалежно від багатьох несуттєвих відмінностей. Це нове значення – поняття – існує у дитини вже не у формі образу сприйнятої тварини: вовка, зайця, білки – а у формі слова, яке узагальнено означає поняття “дикі тварини”.

При опрацюванні даної теми доцільно використати матеріал супутника природознавства для 3(2) класу. Особливе місце у посібнику займає використання текстів, за допомогою яких допитливі “чомучки” дізнаються про природу явищ, цікаве про предмети неживої та живої природи. Такі тексти наведені для кожної теми підручника. Тексти можна опрацювати в класі на різноманітних етапах уроку: чи то разом з учителем, чи у вигляді самостійного завдання. Окремі тексти варто опрацьовувати вдома під час виконання домашніх завдань. Так, у розділі “Тварин на землі багато” із рубрики “Це цікаво знати” нашого посібника вчитель може запропонувати дітям прочитати тексти “Руда шубка”, “Хто бачить вухами?” та інші.

Важливою умовою підвищення якості навчального процесу є підтримання пізнавальної активності учнів у ході контролю за рівнем знань. Відомо, що повторне відтворення дітьми навчального матеріалу знижує інтерес до предмету, якщо проводиться як дублювання і у формі простого повторення. Оживити опитування і активізувати роботу учнів допоможуть цікаві форми перевірки засвоєння фактичного матеріалу. Важливий засіб збудження пізнавального інтересу дітей – використання ребусів, кросвордів, чайнвордів, шарад, анаграм тощо. Ігрова форма вивчення й повторення навчального матеріалу притягує увагу до підручника навіть у не працелюбних учнів. Враховуючи важливість застосування загадок у навчальному процесі з природознавства, в супутнику кросворди і чайнворди підібрані із використанням загадок. Слова-відгадки діти вписують у відповідні клітини.

Кросворди не лишають байдужими школярів будь-якого віку. У грі кожен хоче бути переможцем. Але виграють ті учні, які швидше можуть відтворити вивчений матеріал. Особливо треба використовувати такі кросворди, які складені на базі основного програмового матеріалу із зашифрованими природознавчими поняттями і термінами. На уроці кросворди мають бути спрямовані не для перевірки загальної ерудиції учнів, а для кращого засвоєння ними фактичного матеріалу. Про майбутню роботу з кросвордами корисно попередити учнів раніше, щоб вони відповідно повторили основний матеріал теми підручника.

Для закріплення понять про різноманітність тварин варто запропонувати молодшим школярам відгадати кросворди про свійських та диких тварин. Враховуючи навички дітей у даних видах роботи, завдання можна диференціювати.

Формуючи у дітей поняття про різноманітність тваринного світу, про пристосування їх до навколишнього середовища, варто дати додому завдання відгадати відповідні кросворди посібника, після чого діти розподіляють тварин за групами: звірі, птахи, риби, комахи тощо і доводять свої твердження, вказуючи, за якими ознаками вони їх об'єднували у названі групи.

При перевірці рівня застосування знань, використовуючи матеріал “Супутника природознавства”, діти, відгадуючи кросворди у вигляді загадок і питань та об'єднуючи слова-відгадки в певні групи, продовжують формувати, уточнювати поняття “свійські і дикі тварини”, “звірі”, “птахи”, “комахи” тощо.

Для закріплення у дітей вміння розрізняти предмети живої і неживої природи при проходженні теми “Природа навколо тебе” можна використовувати чайнворди. Звичайно, тут також необхідно пояснити, в чому особливість таких головоломок, і навчити їх розгадувати. На уроках природознавства можна поєднувати розгадування “шифровок” – ребусів з усвідомленням або закріпленням вивчаного матеріалу. У “Супутнику природознавства” ребуси складено так, що окремі букви та один-два малюнки відповідають одній-двом фразам: це полегшує розуміння змісту ребуса. Розгадування ребусів розвиває реакцію учнів, мобілізує їхню увагу. Ребуси можна придумувати до будь-якої природничої теми самим учням. Ці види на уроці забирають небагато часу, але роль їх помітна. По-перше, навчальний матеріал, який опрацьовується на уроці, міцніше засвоюється, по-друге, завдяки застосуванню даного виду роботи легше урізноманітнювати прийоми роботи, що зменшує втомлюваність учнів. До того ж це полегшує формування уявлень і понять, запам'ятовування їх ознак та взаємозв'язків, що існують у природі. Ребуси можна практикувати на різних етапах уроку, але найдоцільніше – на етапі актуалізації опорних знань учнів та сприймання і усвідомлення нового навчального матеріалу. Діти із зацікавленістю відгадують ребуси, визначають явища і предмети неживої і живої природи, стан води, дерев, кущів, трав, культурних та дикорослих рослин, бур'янів, звірів, птахів, риб та ін. Наприклад, при вивченні теми “Природа потребує охорони” учні відгадують ребуси, запропоновані у “Супутнику природознавства”, і, працюючи над їхнім змістом, з'ясовують, чим викликана тривога у птахів взимку, яку роботу потрібно проводити, щоб приваблювати птахів у ліси, гаї, парки, сади. Така робота збагачує словниковий запас дітей, активізує мислення, тренує пам'ять, розвиває загальну ерудицію, розширює обсяг знань, допомагає в інтелектуальному спілкуванні, є надійним засобом психологічного розвантаження розумової праці школярів.

На уроках природознавства доцільно використовувати різні “цікавинки”, які “Супутник природознавства” пропонує під рубрикою “Чи знаєш ти, що?..”. Робота з

використанням цікавинок на уроках природознавства – важливий засіб виховання інтересу молодших школярів. Вона викликає позитивні емоції учнів, підвищує інтерес до вивчаного. Цікаві факти з історії науки, уривки з науково-популярної літератури, предметні ігри, змістовні вправи – все це зацікавить дітей, розширить їхні знання і сприятиме розвитку кмітливості та спостережливості. Здобути інтерес учнів, дати поштовх думці, вчити логічно і самостійно мислити – така загальна мета будь-якого уроку. Тому урок має бути насиченим цікавим матеріалом, включаючи завдання з логічним навантаженням (порівняйте, виділіть головне, обґрунтуйте, доведіть, узагальніть та ін.). Доцільно в класному календарі природи ввести рубрику: “Чи знаєш ти, що?..”, куди діти мають записувати найцікавіші для них відомості. Такі відомості про явища і предмети живої та неживої природи в супутнику підібрані для кожної теми.

Посібник рекомендує під час проведення уроків-екскурсій застосовувати дидактичні ігри про конкретні об’єкти і явища природи (гра на визначення форми і складу предметів, звуків, на розвиток спостережливості та ін.), а на узагальнюючих уроках в кінці чверті та року – проводити різні конкурси, вікторини, змагання, використовуючи матеріал “Супутника природознавства”.

Молодші школярі – чутливі і емоційні слухачі. Їм до вподоби поетичні рядки, віршовані примовки, влучні і виразні прислів’я та приказки. Серед дидактичних засобів значне місце посідає загадка, яка розглядається як засіб розвитку, навчання, виховання. Вмінню відгадувати загадки в давні часи надавалися великого значення – воно було мірилом мудрості і розуму. Тому у супутниках значна роль відводиться загадці.

Діти дуже люблять загадувати і відгадувати загадки. Вони розвивають процеси мислення – аналіз, синтез, абстрагування, порівняння, зіставлення тощо.

Загадка може бути використана для того, щоб зосередити увагу дітей на понятті, яке вивчається або закріплюється на уроках природознавства з метою уточнення, конкретизації знань дітей про предмети і явища природи, їх призначення. При цьому загадки відбираються, виходячи з мети уроку і рівня розвитку дітей. Відгадування загадок можна планувати як складову частину знань з природознавства. Так, усвідомлюючи поняття про дикорослі й культурні рослини, діти в результаті порівняння, аналізу, абстрагування встановлюють ознаки, характерні для даних груп рослин. Якщо учні вирощують на навчально-дослідній ділянці культурні рослини, якщо вони ознайомлені з найбільш поширеними дикорослими рослинами своєї місцевості, дітям неважко впізнати зашифровані у віршиках характерні особливості рослин, що їх оточують. І якщо учні правильно усвідомили ознаки понять про дикорослі і культурні рослини, їм не важко буде слова-відгадки об’єднати в ці групи, тобто виконати завдання, запропоновані у супутниках.

У супутнику для використання на уроках пропонуються прикмети, які узагальнюють багатовіковий досвід трудової діяльності людей, тривалі спостереження за взаємозв’язком явищ у природі та працею; допомагають передбачити і врахувати життєві явища, події: “Ранній грім – родючий рік”. Використовуючи народні прикмети, вчитель має переконати учнів у цілісності природи. Наприклад, класовод має пояснити дітям (тема “Життя тварин”) походження прикмет: “Ластівки літають низько – перед дощем”, “Риби вискакують з води і ловлять комах – на дощ”. Встановлюючи причини таких дій тварин, учитель разом з учнями з’ясує, що перед дощем значно підвищується вологість повітря, крила комах зволожуються, стають важкими, і вони спускаються нижче до землі. Комахами

живляться птахи і риби. Тому перед дощем птахи літають низько над землею, а риби вискакують із води, щоб зловити комах.

При викладанні природознавчих дисциплін ми рекомендуємо використовувати матеріал “Природничо-екологічного тлумачного словника”. Так, вивчаючи питання про охорону природи, доцільне трактування поняття про рідкісні види рослин і тварин, а вивчаючи свійських тварин – поняття про тваринництво та ін.

Отже, використовуючи матеріал запропонованого нами комплекту, учитель може будувати уроки природознавства так, щоб вони були захоплюючими, цікавими, щоб успіхи у навчанні породжували в учнів почуття радості, пробуджували пізнавальні інтереси, інтелектуальні сили учнів, бажання вчитися, пізнавати нове, розкривати, досліджувати. При застосуванні на уроках природознавства текстів, ігор, тематичних добірок для дітей, цікавих вправ і запитань, загадок і прислів'їв, місцевих народних прикмет, ребусів, кросвордів, чайнвордів, збагачується пізнавально-емоційний елемент уроку, поширюються знання дітей. Це сприяє розвитку кмітливості, спостережливості, вихованню справжніх друзів природи і тому, щоб дитяча допитливість і цікавість переростала у практичний інтерес до знань. Ми вважаємо, що запропонований методичний комплект проектується як єдине ціле у контексті розвитку освіти в Україні та узгодженні із програмою та існуючими підручниками.

Summary:

In this article the questions of matter and increase of the teaching level of the natural history course under the conditions of Ukraine's education reform are considered. Special attention is paid to making complete training course to help elementary school teachers.

Резюме:

В данной статье уясняются вопросы содержания и повышения уровня преподавания курса природоведения в условиях реформирования просвещения в Украине. Особенное внимание обращается на создание учебно-методических комплектов в помощь учителю начальных классов.

Література:

1. Біда О.А. Природознавство та сільськогосподарська праця: Методика викладання: Навч. посібник для студентів педагогічних факультетів вищих навчальних закладів та класоводів. – Київ; Ірпінь: ФТФ “Перун”, 2000. – 400с.
2. Біда О.А. Супутник природознавства: Навч. посібник для 3-го класу чотирирічної і 2-го класу трирічної початкової школи. / Упорядник О.А.Біда. – К.: Знання, 1998. – 249с.
3. Біда О.А. Супутник природознавства: Навч. посібник для 4-го класу чотирирічної і 3-го класу трирічної початкової школи. / Упорядник О.А.Біда. – К.: ТОВ “Міжнародна фінансова агенція”, 1998. – 134с.
4. Біда О.А. Довкілля: Хрестоматія: Для початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів. / Упорядник Біда О.А. – Київ, Ірпінь: ФТФ “Перун”, 1999. – 368с.
5. Біда О.А. Природничо-екологічний тлумачний словник: для вчителів початкових класів і студентів педагогічних факультетів. – К.: Тов. “Міжнародна фінансова агенція”, 1998. – 102с.
6. Савченко О.Я. Сучасний урок у початкових класах. – К.: Магістр-S, 1997. – 254с.

Подано до редакції 18.06.01

*Белкіна Надія Іванівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Ніжинський державний педагогічний університет ім. М.Гоголя*

**ФОРМУВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ ЯК НЕВІД'ЄМНОЇ СКЛАДОВОЇ
ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА
(НА ПРИКЛАДІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ "ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ")**

Самостійна робота в процесі навчання високо цінилася в усі періоди розвитку цивілізації. Зокрема Я.А.Коменський наголошував: "...Альфою та омегою нашої дидактики нехай буде пошук і відкриття способу, за якого б учителі менше навчали, а учні більше б училися" [2; 162].

Самостійність у набутті знань виступає провідною рисою сучасного спеціаліста, оскільки набута у вищому навчальному закладі освіта - лише база, що потребує постійного поновлення. Тому основна увага в роботі зі студентами повинна бути звернена не тільки на здобуття і засвоєння міцної бази знань, а й на формування самостійності у набутті знань. Самостійність у здобутті знань проявляється лише завдяки власній діяльності, з появою внутрішньої потреби у знаннях, розвитком пізнавальних інтересів.

Самостійність у здобутті знань передбачає оволодіння вміннями і навичками вирізняти зміст та мету роботи, правильно організувати власну самоосвіту, вміння під різним кутом зору підходити до вирішуваних питань, здатність до творчості. Тому зміст освіти у вищій школі повинен бути одним із засобів у формуванні самостійності майбутніх спеціалістів. На наш погляд, чітка організація самостійної роботи при вивченні курсу "Історія педагогіки" допоможе у формуванні такої якості як здатність до самостійно-творчої роботи. Проте, за короткий термін вивчення цього курсу, який читається протягом одного семестру, неможливо в повній мірі сформувати у студентів вище названу якість, хоч як би досконало не була б організована самостійна робота. Це процес довготривалий, який вимагає певної системи поставлених цілей, постійного контролю і корекції з боку викладача. Ми вважаємо, що таку роботу варто розпочати з перших днів навчання студентів у вузі.

Формування молодого педагога відбувається під впливом багатьох чинників, одним із провідних повинна стати педагогічна література, а саме твори класиків педагогічної літератури, зокрема В.Сухомлинського, А.Макаренка, К.Ушинського, С.Русової, Й.Песталоцці, А.Дістервега та інших. Тому, на нашу думку, необхідно розробити систему цілей, спрямованих на оволодіння навичками самостійної роботи, яка повинна починатися з першого курсу, поступово ускладнюючись, завершуватися на випускному.

Самостійна робота студентів над творами класиків педагогічної літератури повинна плануватися з урахуванням вивчення психолого-педагогічних дисциплін на кожному курсі, набуття студентами відповідних вмінь і навичок роботи над книгою. Робота над книгою - це творчий процес, який передбачає певну методику і який залежить від правильної організації цієї роботи. Існують різноманітні види записів основного змісту першоджерела. До них належать конспект, план, виписки, тези, цитати, анотації тощо. Ці види не є самоціллю, вони служать засобами оволодіння певною працею і можуть використовуватися комплексно. Для цілеспрямованого й оптимального управління процесуальною стороною пізнавальної діяльності студентів розробляються технологічні карти для різних видів самостійних робіт: написання

конспекту, процесу складання тез, складання плану, підготовки виписок, анотацій, рецензій тощо. Технологічні карти призначаються для студентів з різним рівнем підготовки. Недостатньо підготовлений студент використовує їх як програму дій для виконання завдань, тоді як для студента, що має певний запас знань, технологічна карта виконує функцію лише пам'ятки.

Така самостійна робота студентів вимагає постійного контролю і корекції з боку викладача. Відомо, що у вузах США існують спеціальні посади академічних консультантів. Вітчизняні вчені, зокрема А.М.Алексюк, вважають, що в сучасних умовах слід значно збільшити обсяг консультативної роботи викладачів, насамперед доцентів і професорів, розглядати її як важливу складову викладацького навантаження [1; 437].

Оволодіння певними видами роботи над першоджерелами є першою сходинкою, що веде до самостійної творчої діяльності. Спочатку робота над першоджерелами носить в основному репродуктивний характер, яка з часом повинна переходити в діяльність творчого характеру. На перехідному етапі це може бути комбінований вид роботи, що полягає у підготовці повідомлень, рефератів, доповідей з використанням раніше опрацьованих першоджерел та виступів з ними студентів на семінарсько-практичних заняттях з психолого-педагогічних дисциплін. Тематика і організація цих видів робіт повинна бути спрямована на оволодіння студентами елементарного аналізу і синтезу, узагальнення і систематизації тощо. Відповідні технологічні карти процесу реферування, підготовки доповідей, повідомлень, як і на першому етапі, можуть виконувати різні функції від пам'ятки до програми дій для виконання завдання.

Наступним кроком у формуванні самостійності в набутті знань студентами є вивчення курсу "Історія педагогіки". Залучення до активної самостійної роботи, активізація пізнавальної діяльності студентів здійснюється на лекції, в основу якої повинен бути покладений принцип проблемності. Педагогічна література накопичила багатий арсенал проблемного викладу лекцій. В ході лекції можуть бути використані найрізноманітніші прийоми проблемного викладу матеріалу: ознайомлення студентів з незавершеною розв'язання окремих питань; існуванням різних точок зору на одну й ту ж проблему; постановка питань, відповіді на які пропонуються дати студентам; способи розв'язання проблем з метою викликати інтерес до подальших самостійних пошуків та інші. Виклад лекції з використанням проблемних прийомів стимулює студентів до активної самостійної діяльності, яка продовжується на семінарських заняттях з історії педагогіки. У процесі роботи над лекцією, підготовки до семінарських занять важливо, щоб студенти навчилися відокремити відоме від невідомого, проаналізувати конкретні умови й оцінити їх, вичленили проблему, сформулювати предмет пошуку, розробити план розв'язання проблеми, зробити необхідні висновки тощо.

Семінарські заняття сприяють розвитку пізнавальної активності й самодіяльності студентів більшою мірою, аніж будь-які інші форми організації навчання. На семінарських заняттях студенти вчаться умінню висловлювати й аргументувати свої думки, вмінню критично аналізувати аргументи опонентів. У педагогічній теорії і практиці накопичений багатий досвід проведення семінарів різних видів. Організація самостійної роботи студентів з першого курсу, спрямована на формування відповідних умінь і навичок, вироблення творчого підходу до постановки і розв'язання питань, дозволить, використавши різновиди семінарів, перетворити їх на самостійно-творчу лабораторію студентів.

Потреба в такому проведенні семінарських занять зумовлена ще й тим, що з часів Переяславської Ради історія школи і освіти в Україні постійно й цілеспрямовано перекручувалася. Чимало діячів народної освіти України були зараховані до табору буржуазних націоналістів, буржуазно-реакційних педагогів, їх імена були забуті, а праці не вивчалися. Штучні обмеження історичних джерел наукових досліджень в галузі національної науки, культури гальмували розвиток освіти, школи і педагогіки протягом тривалого історичного періоду.

Ці та ряд інших проблем потребують творчого підходу до їх вирішення. Їх розв'язання може бути представлено на семінарських заняттях як результат лопіткої самостійної роботи студентів. Завершальним етапом самостійної творчої діяльності студента може стати курсова чи дипломна робота з історії педагогіки. Така робота відрізнятиметься високим рівнем самостійного пошуково-творчого потенціалу студента на протигагу звичайним курсовим роботам, які в більшості є компіляцією декількох джерел.

У зв'язку з цим змінюється підхід до оцінювання рівня підготовленості студента. Необхідно відмовитися від того, що єдиним вимірником рівня підготовленості спеціаліста є оцінка, одержана студентом на екзамені як результат завченої і виданої інформації. Сучасні дослідники проблем вищої школи вказують: "Вища школа, орієнтуючись на довільну пам'ять студента, намагається повністю використовувати її незалежно від стану й розвитку кожного окремого студента. При цьому застосовується критерій: якість запам'ятовуваної і виданої студентом на екзамені інформації - єдиний і головний показник рівня його підготовленості. А єдиним вимірником показника є чотирибальна оцінка. Час показав хибність критерію. Це стара і тому глибоко вкорінена хвороба, від якої вищій школі доведеться ще довго лікуватися, розробляючи в процесі видужування нові показники, вимірники й критерії підготовки спеціаліста" [3; 22-23].

На нашу думку, показником підготовки спеціаліста повинен стати рівень готовності і вміння випускника вищої школи самостійно здобувати знання і творчо їх використовувати.

Кращі науково-творчі здобутки можуть бути опубліковані у студентських періодичних виданнях, представлені на студентських наукових конференціях.

Таким чином, перебудова системи вищої освіти повинна докорінно змінити суть підготовки спеціаліста вищої школи, привести її у відповідність до вимог розвитку суспільства.

Summary:

The article states that one of the indispensable qualities of a modern specialist is the ability to acquire knowledge on his own since higher school can only form the basis of knowledge, which requires a permanent updating. The important means of the development of independence in studies are the work at pedagogical literature, which should begin as early as the first year, the problem-solving approach to teaching History of Pedagogies. The level of independence is reflected in the students' course and diploma papers. The suggested approach also requires changes in the system of assessment.

Резюме:

Умение самостоятельно приобретать знания - одна из ведущих черт современного специалиста, так как знания, полученные в вузе - только база, которая нуждается в постоянном возобновлении. Важным средством в формировании

самостоятельности может быть педагогическая литература, работа над которой должна начаться с первого курса. Формированию самостоятельности будет способствовать также проблемное чтение лекций по курсу “История педагогики” и семинарские занятия, которые должны стать самостоятельно-творческой лабораторией студента. Уровень сформированности самостоятельности будет отражать курсовая или дипломная работа. Такая подготовка специалиста требует изменений в системе оценивания.

Література:

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. - Київ: Либідь, 1998.
2. Коменский Я.А. Великая дидактика // Избр. сочинения – М., 1965.
3. Коротяев Б.І., Гришин Е.О., Устенко О.А. Педагогіка вищої школи. –К., 1990.

Подано до редакції 25.05.01

***Бігич Оксана Борисівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Київський державний лінгвістичний університет***

СИСТЕМА МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Системний підхід до процесу методичної підготовки студентів у вищому закладі освіти. Предметом нашого дослідження є система методичної підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності вчителя іноземної мови в початковій школі як цілеспрямований навчально-виховний процес організації та стимулювання активної навчально-пізнавальної діяльності студентів з оволодіння професійними знаннями, навичками і вміннями, розвитку творчих здібностей та формування професійних якостей особистості вчителя іноземної мови.

Згідно з системним підходом до розгляду об'єкта дослідження ми, слідом за С.Я.Харченко (1999: 28), розглядаємо методичний аспект фахової підготовки студентів вищих закладів освіти до майбутньої професійної діяльності вчителя англійської мови в початковій школі як систему, виявляючи її компоненти та виділяючи внутрішні зв'язки.

Компонентами системи методичної підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності вчителя іноземної мови в початковій школі є мета, зміст, організаційні форми і методи такої підготовки, які в сукупності і складають структуру системи методичної підготовки.

Наукова новизна створеної нами системи методичної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови для початкової школи полягає в розробці нового змісту кожного з виділених компонентів, в установленні взаємозв'язків між ними, тобто створенні такої моделі методичної підготовки, яка б найповнішою мірою відповідала потребам практики шкільного навчально-виховного процесу і характеру професійно орієнтованого навчання іноземних мов у вищому закладі освіти.

Застосування системного підходу до процесу методичної підготовки студентів у вищих закладах освіти зумовлює її місце і значущість у процесі їх фахової підготовки до майбутньої професійної діяльності вчителя іноземної мови. Як підсистема методична підготовка функціонує вагомим і невід'ємним компонентом загальної

системи професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищому закладі освіти. Невіддільність підсистеми методичної підготовки від загальної системи професійної підготовки зумовлена всіма причинно-наслідковими зв'язками між взаємодіючими елементами будь-якої системи. Так, цілі, зміст, форми і методи методичної підготовки є адекватними загальним цілям, змісту, формам і методам професійної підготовки.

Отже, підсистема методичної підготовки може розглядатися як окрема система з власними структурними елементами. Системний підхід до професійної підготовки дозволяє визначити систему методичної підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності вчителя іноземної мови в початковій школі як певну сукупність елементів - складників цієї системи, функціонування яких є взаємопов'язаним та взаємозумовленим.

Мета як вихідний компонент системи методичної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови для початкової школи.

При розгляді цілей навчання іноземних мов у вищому закладі освіти з орієнтацією на посилення особистісноутворюючого потенціалу цього предмета виділяються такі взаємопов'язані та взаємозумовлені цілі: комунікативні, особистісноформуючі та професійно-орієнтовані цілі (Сафонова 1996: 96).

Професійно-педагогічні цілі навчання іноземних мов є лише окремим випадком професійно-орієнтованих цілей навчання іноземних мов у вищому закладі освіти. На правах складових вони входять у перші два типи цілей, однак доцільним є їх окреме виділення у межах аспекту методичної підготовки студентів як майбутніх учителів іноземної мови в початковій школі. З орієнтацією на ці чинники у вищому закладі освіти створюються передумови для процесу "професіоналізації" курсів як основної, так і другої іноземних мов, що дозволяє здійснювати навчання студентів нормам іншомовного спілкування паралельно з оволодінням лінгводидактичними і дидактико-методичними аспектами комунікативного вивчення іноземних мов та етикетом комунікативно-навчального педагогічного мовлення.

Опосередковане міжмовне професійне спілкування в процесі читання спеціальної, зокрема методичної, педагогічної і психологічної літератури, та безпосередня участь у міжмовних дискусіях з професійних проблем при обговоренні нових напрямів у методиці навчання іноземних мов у початковій школі неможливі без наявності у студентів соціокультурних знань та без розвитку в них соціокультурних навичок і вмінь. Студенти зустрічаються зі значними труднощами при визначенні новизни і практичної значущості професійної іншомовної зарубіжної літератури через відсутність у них вмінь розпредмечувати лінгвокраїнознавчу інформацію в національно-забарвлених термінах і терміносполученнях; прагнення до соціокультурного осмислення іншомовних термінологічних одиниць та їх співвіднесення з рідномовними термінами; знань про методи, підходи, способи і прийоми навчання в методиці навчання іноземних мов молодших школярів за кордоном; знань специфіки організації різних аспектів навчально-виховного процесу в початковій школі, характерної для системи освіти країн виучуваних іноземних мов; вмінь професійно грамотно викладати суть зарубіжного навчально-виховного досвіду рідною мовою тощо.

З чого випливає необхідність формування у студентів як майбутніх учителів іноземної мови в початковій школі білінгвальної методичної компетенції, інтегративного білінгвального явища, компонентний склад якого включає мовну, мовленнєву, лінгвокраїнознавчу, лінгводидактичну і культурознавчу компетенції.

Мовна методична компетенція трактується як комплекс мовних знань, навичок, умінь і здібностей, оволодіння якими дозволяє студенту породжувати граматично правильне і лексично коректне іншомовне мовлення, функціонально характерне для науково- та навчально-педагогічної сфер спілкування, а також лінгвістично коректно інтерпретувати зміст різних типів висловлювань у розглянутих сферах спілкування.

Мовленнєва методична компетенція визначається як комплекс комунікативних знань, мовленнєвих навичок і умінь та здібностей, оволодіння якими дозволяє майбутньому вчителю іноземної мови в початковій школі комунікативно прийнятно будувати, наповнювати і варіювати професійне іншомовне мовлення (в залежності від функціональних факторів спілкування) та комунікативно коректно інтерпретувати понятійні елементи різних функціональних типів педагогічного, психологічного і методичного текстів.

Лінгвокраїнознавча методична компетенція включає комплекс соціокультурних знань, навичок, умінь і здібностей, оволодіння якими дозволяє студентам коректно використовувати іншомовну і вітчизняну фахову термінологію в іншомовному мовленні; професійно коректно продукувати термінологічно насичене мовлення в умовах професійного міжмовного спілкування, а також розпредмечувати соціокультурний контекст науково- та навчально-професійного іншомовного мовлення; професійно коректно викладати чи переповідати рідною мовою суть іншомовних матеріалів, які функціонують у сфері мовної освіти, зокрема в початковій школі; передати іноземною мовою суть вітчизняних професійних текстів, які акумулюють досягнення теорії і практики вітчизняної мовної освіти, зокрема в початковій ланці середньої освіти.

Лінгводидактична методична компетенція визначається як комплекс умінь описувати мовні одиниці в навчальних цілях; лінгводидактично інтерпретувати особливості функціонування мовних одиниць у мовленні; формулювати правила вживання мовних одиниць у мовленні; систематизувати та описувати лінгвокраїнознавчий потенціал у навчальних цілях; складати навчальні мовні, лінгвокраїнознавчі, країнознавчі та комунікативно-мовленнєві мінімуми; методично структурувати автентичний мовленнєвий матеріал у навчальних цілях; укладати навчальний соціокультурний коментар мовленнєвих творів.

Культурознавча методична компетенція містить знання про релігійні, філософські і соціологічні основи систем освіти в Україні та в країнах виучуваних іноземних мов, а також умінь ними оперувати при розгляді моделей мовної освіти, принципи побудови яких відображають основні положення філософії і соціології освіти, характерні для певного типу суспільства в конкретний історичний період.

Отже, мета системи методичної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови для початкової школи полягає у формуванні у студентів білінгвальної методичної компетенції - інтегративного білінгвального явища, яке включає мовну, мовленнєву, лінгвокраїнознавчу, лінгводидактичну і культурознавчу компетенції.

Зміст методичної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови для початкової школи. Представимо схематично зміст методичної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови для початкової школи у світлі концепції Ю.І.Пассова (1998) з урахуванням виділеного нами методичного аспекту, об'єкти володіння яким складають методичні знання, навички та вміння навчати всіх перерахованих нижче компонентів змісту професійної підготовки студента. (Детальніше див. О.Б.Бігич 2000а).

Зміст методичної підготовки	Вчитель іноземної мови для початкової школи
-----------------------------	---

Процесуальні аспекти методичної підготовки	Пізнавальний аспект засобами іноземної мови (ІМ)	Розвиваючий аспект засобами ІМ	Виховний аспект засобами ІМ	Навчальний аспект засобами ІМ
--	--	--------------------------------	-----------------------------	-------------------------------

Аспекти змісту методичної підготовки	Культурологічний аспект	Психологічний аспект	Педагогічний аспект	Соціальний аспект
--------------------------------------	-------------------------	----------------------	---------------------	-------------------

через призму методичного аспекту

Компоненти змісту методичної підготовки	Факти культури країни, включаючи мову як невід'ємний компонент цієї культури в її діалозі з рідною мовою і культурою	Здібності здійснювати мовленнєву діяльність, спілкування, навчальну діяльність тощо	Моральність. Інтернаціоналізм. Патріотизм. Гуманізм. Етична культура. Естетична культура. Екологічна культура.	Уміння говоріння. Уміння читання. Уміння аудіювання. Уміння письма.
---	--	---	--	---

Змістові лінії методичної підготовки	Соціокультурна компетенція	Розвиваюча компетенція	Виховна компетенція	Мовна і мовленнєва компетенція
--------------------------------------	----------------------------	------------------------	---------------------	--------------------------------

+ навчальна компетенція

Навчальні дисципліни	Лінгвокраїнознавство	Психологія	Педагогіка	Лінгвістичні дисципліни
----------------------	----------------------	------------	------------	-------------------------

Об'єкти володіння	Знання, навички та вміння	Знання, навички та вміння	Знання, навички та вміння	Знання, навички та вміння
-------------------	---------------------------	---------------------------	---------------------------	---------------------------

через призму методики навчання іноземних мов

Організаційні форми методичної підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності вчителя іноземної мови у початковій школі. Будь-які професійні вміння вчителя іноземної мови отримують практичну цінність лише за умови їх проходження через призму методики навчання іноземних мов, оскільки саме ця навчальна дисципліна має безпосередній вихід на шкільний урок іноземної мови в

початковій школі. У процесі цілеспрямованого формування в майбутніх учителів іноземної мови для початкової школи комплексу методичних умінь на основі системи фахових знань виняткова роль належить дисципліні “Методика навчання іноземних мов у початковій школі”. Її мета - забезпечити основи методичної фахової підготовки студентів до реалізації їх професійних функцій учителя іноземної мови в молодшій школі з урахуванням особливостей навчання основ іншомовної мовленнєвої діяльності, організації та планування навчально-виховної роботи з іноземної мови в молодших класах.

Методична підготовка студентів до майбутньої професійної діяльності вчителя іноземної мови в початковій школі охоплює такі організаційні форми: прослуховування лекційного курсу, відвідування практичних занять та професійно-вибіркових дисциплін, проходження педагогічної практики, написання курсової та дипломної робіт. (Детальніше див. О.Б.Бігич 2000б).

У лекційному курсі студенти знайомляться як із загальноприйнятими теоретичними положеннями методики навчання іноземних мов у початковій школі, так і з новими дискусійними ідеями, а на практичних заняттях оволодівають основами методичних умінь здійснювати комунікативно-навчальну, розвиваючу, виховну, гностичну, конструктивно-плануючу та організаторську функції вчителя іноземної мови в початковій школі.

Вдосконалення методичної підготовки студентів здійснюється в процесі написання курсових і дипломних робіт, проходження педагогічної практики в середніх закладах освіти та відвідування професійно-вибіркових дисциплін.

Професійно-вибіркові дисципліни, які пропонуються старшокурсникам кафедрою методики викладання іноземних мов Київського державного лінгвістичного університету, передбачають значне поглиблення деяких тем лекційно-практичного курсу “Методика навчання іноземних мов у початковій школі” та охоплюють такі напрями: комплексна індивідуалізація процесу навчання іноземних мов у молодшій школі; інтенсивне навчання іноземних мов молодших школярів; рольова гра в процесі навчання іноземних мов учнів молодших класів, тестування процесу навчання іноземних мов у молодшій школі, позакласна виховна робота з іноземної мови в початковій школі тощо.

Педагогічна практика спрямована на розвиток у студентів умінь здійснювати навчально-виховну діяльність учителя іноземної мови в початковій школі на базі сформованої іншомовної компетенції та знань основ теорії методики, педагогіки і психології, вмінь поєднувати теоретичні знання з практичною діяльністю навчання і виховання молодших школярів, умінь вирішувати конкретні методичні завдання згідно з умовами навчально-виховного процесу в початковій школі; на забезпечення практичного пізнання студентами закономірностей професійної діяльності вчителя іноземної мови в початковій школі та оволодіння системою фахових умінь у процесі проведення навчально-виховної і дослідницької робіт на початковому ступені навчання; на виховання у студентів потреби систематично поновлювати свої професійні знання і творчо застосовувати їх у практичній діяльності.

Виконання курсової роботи передбачає поглиблення знань студентів з конкретної методичної проблеми, подальший розвиток умінь самостійного критичного опрацювання наукових джерел, розвиток умінь аналізувати педагогічний досвід та узагальнювати власні спостереження за навчально-виховним процесом з іноземної мови в початковій школі, стимулювання студентів до самостійного наукового пошуку, формування дослідницьких умінь та вмінь практичної реалізації

досліджуваної методичної проблеми в самостійно виконаних розробках. Навчально-методичні матеріали, розроблені студентами й апробовані в навчально-виховному процесі з іноземної мови в початковій школі, повинні засвідчити їх уміння розробляти цікаві прийоми і способи навчання молодших школярів, серії та комплекси вправ для формування мовленнєвих навичок і розвитку мовленнєвих умінь, добирати мовний і мовленнєвий матеріал згідно з проблемою дослідження, виготовляти наочні посібники тощо. (Детальніше див. О.Б.Бігич 2000в).

Дипломна робота є самостійним науковим дослідженням студента, в якому розглядається певна наукова або науково-методична проблема навчання іноземної мови в початковій школі: узагальнюються та критично осмислюються теоретичні передумови її вирішення, обґрунтовуються та розробляються положення, а також рекомендації з використання отриманих результатів у практиці навчання іноземної мови в молодших класах. Виконання дипломної роботи спрямоване на систематизацію, закріплення, розширення теоретичних знань студентів з методики навчання іноземної мови в початковій школі, поглиблення знань студентів з психології, педагогіки та лінгвістики, розвиток умінь застосовувати засвоєні знання при вирішенні конкретних методичних завдань, удосконалення навичок самостійної роботи студентів з науковою літературою, формування вмінь проводити анкетування, тестування, експериментальне навчання в молодших класах тощо.

Отже, в системі професійної підготовки студентів методичний компонент є тим стрижневим елементом, в якому інтегруються раніше набуті лінгвістичні, психолого-педагогічні, суспільнознавчі, медико-гігієнічні та інші знання, навички і вміння. Саме в межах курсу методики навчання іноземної мови в початковій школі майбутні вчителі вперше отримують можливість застосувати на практиці свої професійні знання та випробувати свої професійні вміння.

Активні навчальні прийоми методичної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови для початкової школи. *В процесі методичної підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності вчителя іноземної мови в початковій школі найефективнішими є такі навчальні прийоми, в яких активну участь у процесі навчання беруть самі студенти.*

До активних навчальних прийомів методичної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови для початкової школи належать прийоми, в яких зміст методичної підготовки закладений у вигляді імітативної моделі професійної діяльності вчителя іноземної мови в початковій школі, чим і зумовлюються специфічні способи взаємодії викладача і студента. Активні навчальні прийоми складаються з вирішення методичних завдань, аналізу проблемних методичних ситуацій та ділових ігор. Ділові ігри є найскладнішим за конструюванням активним навчальним прийомом методичної підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності вчителя іноземної мови в початковій школі.

Одне із завдань організації сучасного навчально-виховного процесу у вищому закладі освіти полягає в забезпеченні природного переходу студента від одного провідного типу діяльності (навчально-пізнавального) до другого (професійного) з відповідною трансформацією предмету, мотивів, цілей, засобів, способів і результатів діяльності. Саме ділова гра передбачає поступовий перехід від “традиційного” навчання до нового - знаково-контекстного - типу навчання, який відтворює предметний і соціальний контексти майбутньої професійної діяльності вчителя іноземної мови. З цих позицій ділова гра є квазіпрофесійною діяльністю, яка несе в собі риси як навчання, так і майбутньої самостійної професійної діяльності вчителя

іноземної мови в початковій школі. Оволодіння діловими якостями вчителя іноземної мови поєднується з оволодінням прийомами його професійної діяльності, а навчання набуває колективного характеру.

Ділова гра переслідує вирішення таких завдань навчально-виховного процесу у вищому закладі освіти: формування у майбутніх учителів іноземних мов для початкової школи цілісного уявлення про їх професійну діяльність у процесі її розвитку, розвиток професійного теоретично-практичного мислення, оволодіння предметно-професійним і соціальним досвідом та прийняттям індивідуальних і спільних рішень, забезпечення умов появи професійно-пізнавальної мотивації, вдосконалення та подальший розвиток набутих раніше професійних знань, навичок і вмінь.

Досить високої ефективності ця активна форма навчання досягає на семінарських і практичних заняттях, при захисті курсової роботи у вигляді колективного проекту, на заняттях у межах професійно-вибіркових дисциплін, а також при проведенні підсумків педагогічної практики.

Структура ділової гри впливає з теоретичних уявлень про неї як форму контекстного навчання, в якому учасники здійснюють квазіпрофесійну діяльність. Основними структурними компонентами ділової гри виступають знайомство з реальною навчально-виховною ситуацією в початковій школі, побудова її імітаційної та ігрової моделі, формулювання головного завдання навчальній групі(ам) студентів, уточнення їх ролі в грі, створення ігрової проблемної ситуації, виділення необхідного для вирішення проблеми теоретичного матеріалу, власне вирішення проблеми, створення графічної моделі взаємодії учасників, обговорення і перевірка отриманих результатів, коректування, реалізація прийнятого рішення, аналіз підсумків роботи, оцінка результатів роботи.

Отже, ділова гра моделює професійну діяльність учителя іноземної мови в початковій школі, забезпечує інтегративну освіту та використання студентами раніше набутих лінгвістичних, психологічних, дидактичних, методичних тощо знань, сприяє розвитку і вдосконаленню професійних навичок і вмінь студентів.

Таким чином, представлена нами система методичної підготовки студентів як майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності в початковій школі є відображенням тих соціальних вимог, які на сьогодні висуваються суспільством до підготовки майбутніх учителів іноземних мов для початкової ланки шкільної освіти.

Summary:

The system of the students' pre-service foreign language teaching training for the primary school includes such components: the aim, the contents, the organization forms and the methods of this training.

Резюме:

Система методической подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности учителя иностранного языка в начальной школе включает такие компоненты: цель, содержание, организационные формы и методы методической подготовки.

Література:

1. Бігич О.Б. Зміст професійної освіти вчителя іншомовної культури // Іноземна філологія на межі тисячоліть: вісник харківського національного університету ім. В.Н.Каразіна. - Харків: Константа, 2000. - вип. 471.- С.30-34.

2. Бігич О.Б. Методична підготовка вчителя іноземної мови в системі професіоналізації процесу навчання іноземних мов: Вісник Київського державного лінгвістичного університету: Серія педагогіка та психологія.- вип.3.- К.: Видавничий центр КДЛУ, 2000.- С.179-183.
3. Бігич О.Б. Сторінка студента-дослідника // Іноземні мови.- 2000.- № 4.- С.70-72.
4. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур.- Липецк, 1998.- 160 с.
5. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций.- Воронеж: Истоки, 1996.- 237 с.
6. Торунова Н.И., Кокташева Г.И., Шерстеникина В.А. Деловая игра в профессиональной подготовке лингвиста-преподавателя // Иностр. яз. в школе.- 2000.- № 6.- с.77-83.
7. Харченко С.Я. Дидактические основы подготовки студентов к социально-педагогической деятельности.- Луганск: Альма матер, 1999.- 138 с.

Подано до редакції 11.06.01

**Гончарова Оксана Николаевна,
кандидат педагогических наук, ст. преподаватель,
Королев Олег,
студент**

Таврический национальный университет им. В.И. Вернадского, г. Симферополь

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ

Информационная культура является одним из важнейших компонентов культуры вообще. В этом ключе информационную культуру рассматривают как достигнутый уровень организации информационных процессов, степень удовлетворения людей в информационном общении, уровень эффективности создания, сбора, хранения, переработки, передачи, представления и использования информации, обеспечивающей целостное видение мира, предвидение последствий принимаемых решений.

Одним из основополагающих признаков информационной культуры учащихся есть понимание сущности информации и информационных процессов, их роли в процессе познания окружающей действительности и создающей деятельности человека. А, учитывая перспективы развития концепции информатизации образования как составной части процесса информатизации общества, в содержание информационной культуры учащихся средней школы также включаются такие компоненты: владение умениями и навыками орудийного применения персонального компьютера, включая умение работать с клавиатурой, монитором, с программным обеспечением персонального компьютера; понимание роли компьютера как органичного средства учебного процесса, роли программной поддержки процесса обучения, включая педагогические программные средства; умение организовать поиск, выбор компьютерной информации, необходимой для решения учебных задач; наличие представлений об алгоритме, его свойствах и форме записи; представление об основных алгоритмических структурах и умение самостоятельно составлять алгоритмы; представление о базах данных, информационно-поисковых системах. Одной из важнейших составляющих информационной культуры учащихся является способность подчинять свои интересы тем нормам поведения, которых необходимо придерживаться в интересах общества, осознанное принятие всех тех ограничений и запретов, которые будут создаваться “коллективным интеллектом”; понимание того факта, что ошибки или умышленные непродуманные действия (например, запуск

вируса) могут полностью уничтожить работу многих людей, результат которой не всегда можно обновить. Поэтому становится актуальным вопрос о формировании информационной культуры учащихся уже начиная с младших классов. А, следовательно, необходимо подготавливать учителей младших классов к формированию у учащихся информационной культуры.

Для формирования вышеперечисленных элементов информационной культуры учащихся в процессе обучения с учетом психолого-педагогических требований целесообразно использовать компьютерные программы обучающе-контролирующего и информационного характера.

Созданная в 1988 году под руководством А.П. Ершова концепция информатизации образования [2] стала одной из первых попыток оценить современные тенденции в образовании и их связь с информатизацией, выявить возникающие проблемы и наметить пути их решения.

Авторы концепции информатизации образования определяют информатизацию образования как процесс подготовки человека к полноценной жизни в условиях информационного общества.

Изменение целей и содержания обучения является ведущим звеном процесса информатизации образования. Технологическое переоснащение учебного процесса, появление новых методов и организационных форм обучения является производным, обеспечивающим достижение выдвигаемых целей.

Однако многие видные и опытные методисты, педагоги в своих работах давно указывают на необходимость перехода от просто предмета "Информатика" к науке об информации и информационной культуре в консорциуме общеобразовательных дисциплин.

Так, в [1] Е.Я.Коган и Ю.А.Первин предлагают создать принципиально новый школьный курс "Информационная культура", который может либо сочетаться с ОИВТ, либо заменить её полностью. При этом задачей курса ставится не просто научить учащихся работать с компьютером, а сформировать у них стиль мышления, адекватный требованиям современного общества.

Изучение информатики в младших классах даст возможность использовать компьютер и его программное обеспечение при изучении различных учебных предметов, снимая там рутину, давая возможность придать учебно-познавательной деятельности исследовательский, творческий характер, решать до некоторой степени проблемы информатизации учебного процесса, внедрения новых информационных технологий обучения разных предметов и их встраивания в действующие дидактические системы. Причем при изучении других предметов (математики, иностранных языков, географии, истории и т.д.) используются почти без исключений лишь готовые программные продукты (типа English Platinum, World Atlas, GRAN1, Derive и т.д.), текстовые, графические, музыкальные редакторы, базы данных, электронные таблицы и т.д.

По мнению Е.И. Машбица, в любом учебном процессе с использованием ЭВМ "компьютер может быть как объектом изучения, так и средством обучения".

Место компьютера в учебном процессе определяется его полезностью либо "вредностью" для самого процесса. В любом случае, "ещё никогда учитель не получал столь мощного средства обучения".

Перечислим основные положительные моменты, связанные с введением компьютера в учебный процесс:

1. Использование компьютера расширяет способы предъявления информации, что позволило задействовать дополнительные механизмы её усвоения и запоминания.
2. Использование компьютера повышает уровень мотивации учебного процесса.
3. Использование компьютера увеличивает количество учащихся, активно вовлеченных в процесс, в силу возможности адаптировать учебный материал в соответствии с уровнем конкретного ученика.
4. Расширились виды учебных задач и способы их решения.
5. Использование компьютера количественно и качественно изменило систему контроля знаний учащихся, их способности думать, создавать и решать учебные задачи. Осуществляя динамический контроль, можно с помощью того же компьютера гибко управлять индивидуальным учебным процессом.
6. Использование компьютера способствует формированию у учащихся рефлексии своей деятельности. “Реакция компьютера” на действие ученика является для последнего информацией о своих действиях, способствует самоанализу.
7. Использование компьютера предоставляет возможность за меньший объем времени выполнить больший объем учебной (и не только) работы, расширяя границы представления учеников о современном мире.
8. Использование компьютера предъявляет к учителю большие требования как к специалисту в своей области знаний.
9. Использование компьютера может оказать существенное влияние на управление учебным процессом за счет динамичной и полной информации.
10. Компьютер может одновременно являться и средством обучения и средством повышения интереса учащихся к предмету.

Большое число преимуществ компьютеризации обучения служит основой появления всё большего числа его сторонников в школе. Но многие педагоги, особенно в первые годы внедрения ЭВМ в учебный процесс, однозначно негативно, либо с опаской относились к “нововведению”. Это связано с неминуемыми недостатками любой обучающей системы.

Перечислим основные проблемы, возникающие при обучении с использованием ЭВМ и их причины.

1. Чрезмерная увлеченность ученика компьютером может отвлечь его от действительности и даже привести к психологической деградации.
2. Работа любой ЭВМ не застрахована от сбоев, что обычно приводит к огромной потере учебного времени.
3. Обучающая программа не может не иметь ошибок и быть совершенно защищенной от любых случайных действий ученика.
4. При обучении на компьютере отсутствует личностное общение, что может ослабить воспитательное значение учебного процесса.
5. Долгое использование ЭВМ приводит к утомлению ученика, а в дальнейшем к ухудшению физического и психического здоровья.
6. Реакция компьютера на ответ обычно детерминирована разработчиком и часто делает невозможным нестандартное решение задачи.

Необходимо учитывать, что ученикам младших классов по исследованиям врачей рекомендуется проводить перед компьютером не более 40 мин. в день.

Широкое распространение с 1988 г. по настоящий момент получил обучающий пакет “Роботландия” Ю. Первина, А. Дуванова, Я. Зайдельмана. На начальном этапе разработки эта обучающая система имела узконаправленную ориентацию на младших школьников. Она содержала программные модули, которые позволяли в доступной и

занимательной форме ученику младших классов овладеть основными понятиями информатики, навыками составления алгоритмов, навыками работы с клавиатурой, знаниями устройства ЭВМ, управлением исполняющих устройств, прикладными программами, принципами информационных коммуникаций и работой с данными.

Основное отличие “Роботландии” от других автоматизированных обучающих систем в применении и развитии творческого потенциала ученика и поэтапного формирования его информационного мировоззрения.

Массовость данного программного продукта обусловлена двумя причинами: во-первых, аппаратной реализацией “Роботландии”, которая позволяет устанавливать её на несколько типов ЭВМ; во-вторых, методической поддержкой в журнале “Информатика и образование” и отдельно вышедшем издании [3].

В 1996 г. предприятие “Роботландия” выпустило в свет новую версию системы “Роботландия-2”, которая основной своей целью ставит формирование навыков у учащихся не только старших, но и младших классов комплексного решения прикладных задач средствами учебного программного обеспечения.

Проведенный эксперимент показал, что разработанные компоненты методической системы обучения информатике в младших классах с использованием программы “Роботландия”, позволяют на достаточно высоком уровне сформировать необходимые знания, умения и навыки учащихся в области основ информатики.

Разработанное педагогическое программное средство может использоваться как на уроках при работе учителя с классом, так и при самостоятельной работе учащихся.

Систематичное использование средств новых информационных технологий обучения позволяет существенно углубить понимание учащимися учебного материала, усилить мотивацию к обучению, активизировать учебную деятельность, придать обучению исследовательскую, творческую направленность.

Summary:

The article is devoted to an urgent problem of preparation of teachers of younger classes to formation of information culture of pupils. The experience of work with a software «Robotlandiya» is examined.

Резюме:

Стаття присвячена актуальній проблемі підготовки вчителів молодших класів до формування інформаційної культури учнів. Розглянутий досвід роботи з програмним засобом «Роботландія».

Литература:

1. Коган Е.Я., Первин Ю.А. Курс "Информационная культура" // Информатика и образование. – 1995. - №1. - С. 21-30.
2. Концепция информатизации образования // Информатика и образование.- 1988.- №6. - С.13-18.
3. Роботландия. Книга для школьников / Первин Ю.А. и др. - М.: Просвещение, 1991.- 219с

Подано до редакції 26.06.01

*Гринь Тамара Володимирівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
завкафедрою педагогіки, психології і методики початкового навчання,
Чернігівський державний педагогічний університет ім. Т.Г. Шевченка*

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ ЯК НАЙВАЖЛИВІШИЙ НАПРЯМ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ

У системі професійної підготовки вчителя початкової школи одним із головних напрямків є формування у студентів здатності бачити, розуміти і творчо розв'язувати педагогічні проблеми. Для цього студенту необхідно не тільки оволодівати професійними вміннями та навичками, а й усвідомлювати культуру, образ професійної діяльності, образ сучасного школяра, образ «Я - вчитель» з метою досягнення рівня теоретичного професійного мислення.

Критерієм та результатом якості професійної підготовки студента є набуття ним педагогічного досвіду. Відтак природним є структурування процесу навчання з метою просування студентів від знань в області конкретних дисциплін до набуття досвіду в майбутній діяльності.

Проте на останніх курсах навчання актуальним стає не тільки оволодіння досвідом організації навчально-виховного процесу в школі, а й формування механізму його свідомого програмування та корекції. Таким механізмом виступає педагогічне мислення як інтегральна властивість особистості, яка визначає в цілому всю професійну діяльність вчителя. Тому педагогічне мислення повинно бути об'єктом цілеспрямованого формування та основою організації навчального процесу в вузі.

Реалізація цієї мети потребує критичного перегляду змістовно-організаційних форм та методів роботи зі студентами. Педагогізація навчального процесу, його професійна спрямованість передбачає використання поряд з традиційними формами нестандартних методів навчання, стимулювання творчих здібностей студентів, створення позитивної мотивації навчальної роботи, формування навичок програмування та корекції навчально-виховного процесу, здатності до оцінювання як власних, так і інших способів розв'язання педагогічних задач, а в кінцевому рахунку — забезпечення можливості вибору способу професійно-індивідуальної самореалізації на основі свідомого засвоєння теоретичних понять та закономірностей.

Найбільш ефективними нестандартними методами навчання є ділові ігри, відкриті заняття в межах школи передового педагогічного досвіду безпосередньо в школі, засідання клубу творчої педагогіки, публічний захист знань, факультетський конкурс з основ педагогічної майстерності тощо.

Особливу роль в цьому плані відіграють проблемні лекції. Педагогіка - це не тільки академічний навчальний предмет, це дисципліна творча, де професійний та життєвий досвід викладача та студента синтезуються. Практика засвідчила безсумнівну необхідність застосування діалогічної форми проблемної лекції. Мета такої лекції полягає в створенні еталону професійної поведінки вчителя в тій чи іншій ситуації завдяки співпраці викладача та студента. Образна мова викладача, влучні характеристики, вдало підібрані епітети та порівняння, точність формулювань, репліки студентів, полеміка — все це сприяє створенню професійного фону в аудиторії.

Одним із компонентів педагогічного мислення є інтерес студентів до науково-дослідної роботи. На кафедрі педагогіки, психології та методики початкового

навчання склалась така система підготовки дипломних робіт. Процес підготовки дипломної роботи починається з I-го курсу і розцінюється як один з найважливіших факторів професійного становлення вчителя, засобом його загальної та професійної самоосвіти та самовиховання. Зі студентами I-II курсів викладачі орієнтуються на індивідуальну роботу. На наступному етапі обирається тема курсової роботи, готуються повідомлення, тези, реферати за індивідуальними завданнями. Викладачі аналізують такі основні професійно-педагогічні вміння студентів, як спостережливість, пам'ять, творча уява, здібність до аналізу фактів, педагогічних ситуацій, уміння висловлювати свою точку зору та інше.

Наступність курсової та дипломної роботи забезпечується не тільки тим, що ними керує, як правило, один і той самий викладач, а й в їх проблематиці та публічному захисті. Така форма захисту сприяє формуванню у студентів вміння обґрунтовувати актуальність обраної теми, виявляти своє ставлення до поставленої проблеми. Проблематика дипломних робіт відповідає найбільш актуальним питанням педагогіки початкової школи. Зокрема, деякі студенти зацікавлені проблемами розвиваючого навчання, можливостями народної педагогіки в розвитку, навчанні та вихованні особистості та ін. Неодмінною умовою є аналіз досвіду роботи вчителів з цієї проблеми. Підготовка дипломної роботи обов'язково потребує проведення педагогічного експерименту, якісного та кількісного аналізу отриманих експериментальних даних.

Кафедра рекомендує окремим студентам-дипломникам виступити на засіданнях педради, методоб'єднань, науково-практичних конференціях. Оскільки окремі дипломні роботи мають певну науково-методичну цінність та інтерес для широкого педагогічного загалу, їх автори виступають на сторінках місцевої преси, публікують матеріали в педагогічних виданнях.

Найбільш актуальним компонентом педагогічного мислення є здатність вчителя забезпечити реальну гуманізацію навчально-виховного процесу в школі. Ця проблема найважливіша.

Відомо, що в будь-якій професійній діяльності моральний рівень особи, комплекс її ціннісних орієнтацій відіграють провідну роль. Тим актуальніше ця думка звучить стосовно професії вчителя. Оновлення змісту та методична підготовка сучасного вчителя, на наш погляд, мають здійснюватися передусім на основі принципу гуманізації.

Розглянемо поняття "гуманізація навчально-виховного процесу" в кількох аспектах. Найперше як стратегічну мету вищої освіти, яка потребує підготовки не тільки кваліфікованого спеціаліста, а й морально вихованої людини, здатної до творчості. По-друге, це система навчання та виховання студентів, майбутніх вчителів з урахуванням економічних, соціально-філософських, політичних, моральних обставин, коли в центрі уваги — Людина, викладач та студент.

На думку К.Д.Ушинського, особа викладача має величезний виховний потенціал: "У вихованні все повинно ґрунтуватися на особі вчителя, тому що виховна сила виливається тільки з живого джерела людської особистості... Без особистого безпосереднього впливу вихователя на вихованця справжнє виховання, що проникає в характер, неможливе". Він стверджував, що особистий приклад учителя — "це плодотворний промінь сонця для молоді душі, який нічим замінити не можна".

Отже, проблеми гуманізації освіти, підготовки такого вчителя, котрий може працювати в системі гуманних взаємовідносин, на перший план ставлять питання про мораль в глибинному значенні цього поняття.

Дослідження підтверджують таку позицію. Студентам було запропоновано визначити якості, які, на їх думку, притаманні гуманному викладачеві. Проведене анкетування (112 студентів випускного курсу) дало такі результати. Передусім, гуманний викладач - це високоосвічена людина не лише за своїм фахом, а й така, яка має певні знання, що стосуються культури, літератури, мистецтва тощо; яка не принижує гідності студента, вимоглива; вміє щиро радіти або засмучуватися успіхами і невдачами студентів; проста й інтелігентна людина.

Ми бачимо, що педагогічна домінанта в узагальненому образі — це домінанта моральна, яка є стрижнем професійного рівня.

Особистісно орієнтована система навчання та виховання передбачає переоцінку сутності виховання кожної дитини, рішучий поворот усього навчально-виховного процесу до особистості школяра як суб'єкта власного розвитку.

Вирішальну роль при цьому відіграють педагогічно доцільні морально-етичні відносини педагогів та учнів. Виховуючи відносини в школі – це спеціально організована і спрямована вчителем гуманна, морально-естетична, розвиваюча взаємодія суб'єктів виховання, зумовлена всією системою матеріальних і духовних відносин та цінностей суспільства. В школі дитина включається у певні відносини з педагогом та своїми однокласниками. Навчання та виховання здійснюється на ґрунті взаємовідносин принаймні двох головних дійових осіб школи – вчителя, який передає досвід попередніх поколінь, і учня, що засвоює його. Цей процес не лише об'єднує їх, а й потребує їхньої співдіяльності, взаємодії. Процес формування відносин, що виховують, передбачає – співробітництво та співтворчість.

Співробітництво – це високий рівень виховуючий стосунків чим педагогічно доцільніші стосунки вчителя і учнів, тим більшою мірою вони виховують, тим вищі результати навчання і краще самопочуття дитини в школі. Взаємодія при співробітництві будується на взаємоповазі, взаємодовірі. Великого значення набувають доброзичливість, терпляче переконання, особистий приклад вчителя, довіра, порада, прохання, гумор, відкритість педагога та інші прийоми взаємодії.

Найвищим рівнем взаємодії вчителя і учня є співтворчість, в умовах якої педагога і учнів характеризує не лише професійна, а й особистісна увага, приязнь і любов один до одного, що найчастіше проявляється, як свідчить практика, у ставленні до першої вчительки.

Відносини, що виховуються, є суттю, умовою, формою, результатом і критерієм педагогічного процесу, тому їх гуманізація – основа особистісно орієнтованої системи навчання та виховання. Цей шлях вимагає від вчителя не тільки опрацювання навчального матеріалу, а й праці над самим собою, перебудови своєї психології, взаємовідносин з дітьми та батьками.

Сучасній школі потрібен новий тип учителя з новим педагогічним мисленням. Такий вчитель повинен по-іншому визначати пріоритетні напрями своєї роботи, зосередивши увагу на головній спрямованості педагогічної професії – бути вихователем дитини в найширшому значенні цього слова. Проте, як показує практика, і сьогодні більшість вчителів залишаються вчителями-предметниками. Це часто сумлінні працівники, які люблять свою справу, але помилково вважають, що головне в їхній роботі – виконання навчальних програм без орієнтації на конкретний клас, конкретного учня, на рівень його підготовки. А вихователь-вчитель дотримується іншої позиції: він спільно з дітьми, враховуючи рівень їхнього розвитку, йде до засвоєння навчальних предметів, визначає темпи навчання, коригує програми та графік навчального процесу з метою оптимального впливу навчально-виховної

діяльності на розвиток дітей. “Не предметоцентризм, а дитиноцентризм – так можна окреслити особливість сучасних методик”, - вважає О.Я. Савченко.

Традиційно вчителі та школа пишалися сильними учнями. При новому ж підході до організації навчально-виховного процесу вчитель повинен пишатися тими, котрі внаслідок спільної праці з педагогом із слабких учнів стають інтелектуально і морально розвинутими людьми.

Такий рух можливий лише за умови, коли вчитель вселяє в кожну дитину впевненість у тому, що вона досягне успіху, якщо створить такі умови, коли кожний учень переживає почуття успіху, радість і натхнення від нього, не допускає, щоб дитина відставала від своїх однолітків і помічала своє відставання.

Принципово змінюється характер усього процесу навчання і виховання, зокрема, уроку. Звичайна школа вчить відповідати на питання. Гуманна школа, школа розвитку повинна навчати запитувати. Навчання та виховання мають базуватися на запитаннях, а учень – таким, що запитує, сумнівається у своїх знаннях і не боїться сказати про це вчителю, оскільки знає, що, крім схвалення, його питання не викличе іншої реакції. Саме з питань та сумнівів розпочинається пошук і творчість, зародження інтересу до знань і культури.

Ідея унікальності кожної дитини визначає практичну діяльність вчителя: кожна дитина гідна уваги та поваги, навіть якщо вона і не є прикладом. Вчителю важливо помітити і раптову відповідь, і оригінальну фразу, будь-який успіх – йому необхідно навчитися дивуватися унікальним якостям дитини, розвивати їх. У цьому ми бачимо одну з професійних якостей вчителя. Необхідно знайти в кожній дитині позитивне, сконцентрувати її увагу саме на позитивних якостях. Навіть у найважчої дитині є “плюсові” якості, спираючись на які, можна розвивати інші, поступово ліквідовуючи негативні риси.

Домагатися, щоб в дитині було більше позитивного і менше негативного - одне з головних завдань виховання. При цьому неприпустимі конфронтація, боротьба вихователя з вихованцями, протиставлення їх один одному. Вимогливість, але підсилююча та поважлива, м'якість, але вимоглива та зацікавлена, терпимість, але обов'язково результативна – суть гуманних відносин вчителя та дитини. Адже не випадково Януш Корчак своє кредо по відношенню до провинності дитини сформулював таким чином: і простити, і помилувати.

Гуманна педагогіка розглядає знання як умову усвідомлення людиною свого місця в житті, підвищення почуття власної гідності. Головне її завдання – виявити і розкрити в дитині все цінне, виключити з наших методів примус і приниження її гідності. Не ставити негативних оцінок, не скаржитись батькам, не робити зауважень без приводу, невтішних записів у щоденниках і т. ін.

У гуманній школі не має місця імперативному підходу до навчання і виховання. Мета в іншому: йти до співробітництва, співтворчості, співуправління, взаєморозуміння і взаємоповаги. Все це основа гуманної педагогіки.

Гуманізація сучасної школи можлива за умови, коли кожний вчитель стане воістину інтелігентною людиною. А інтелігентність вчителя – це його не тільки людська, а й професійна потреба, це необхідність бути освіченим нарівні віку, це вміння співчувати, співпереживати, це віра в потенційні можливості дитини, це педагогічний оптимізм, що наповнює весь ритм шкільного життя. Якщо школа і вчитель завжди в пошуку – це гарна школа, гарний вчитель. Справжнє оновлення приходить до того, хто намагається стати і зумів стати на шлях творчого життя.

Тому сьогодні в школі не тільки потрібно працювати вчителем, а й бути ним. Без

такого вчителя високого класу розв'язати завдання оновлення школи неможливо.

Summary:

The article deals with the problem of humanization of educating and upbringing junior schoolchildren. Key words: pedagogical thinking, upbringing relations, humanization of modern school, proficiency of a teacher.

Резюме:

В статье акцентируется внимание на проблеме гуманизации обучения и воспитания младших школьников. Ключевые слова: педагогическое мышление, воспитывающие отношения, сотрудничество, гуманизация современной школы, профессионализм учителя.

Література:

1. Ушинський К.Д. Три елементи школи // Ушинський К.Д. Твори: В 6 т. – К., 1952-1954. – Т.1.
2. Савченко О.Я. Концептуальні засади реформування початкової школи // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції у м. Донецьку 2-3 листопада 2000 року. – С.8-14.
3. Савченко О.Я. Новий етап розвитку 4-річної початкової школи // Початкова школа. – 2001. - №9. – С.9-11.

Подано до редакції 18.06.01

*Гузій Наталія Василівна,
кандидат педагогічних наук, доцент, докторант,
Національний педагогічний університет ім.М.П.Драгоманова*

ПРОФЕСІОНАЛІЗМ ЯК СИСТЕМОУТВОРЮЮЧИЙ ФАКТОР ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Характер сучасних цивілізаційних процесів визначається інтенсивним розвитком гуманістично орієнтованих наукових парадигм, ствердженням таких суспільних та особистісних цінностей як "людина", "духовність", "соборність", "творчість", "професіоналізм". Це зумовлює і кардинальне переосмислення завдань вищої школи, реформування системи підготовки спеціалістів в напрямках підвищення ролі особистісного потенціалу фахівця як людини і професіонала. Розвиток тенденцій особистісно зорієнтованої освіти обумовлюється як сучасними пріоритетами гуманістичного над авторитарно-тоталітарним, екологічного над техногенним, аксіологічного над інформаційним, так і паритетами співіснування різних концептуальних ідей, співвідношення та гармонійної інтеграції соціального та індивідуального, логічного та образного, традиційного та інноваційного.

Одним з пріоритетів реформування педагогічної освіти виступає завдання підвищення статусу вчителя як суб'єкта педагогічної праці. Це вимагає поряд із засвоєнням майбутніми вчителями традиційної системи знань, умінь та навичок, нормативних еталонів професійно-педагогічної культури формування їх професійної позиції, педагогічного кредо, готовності до якісної педагогічної праці на рефлексивній основі, оволодіння смислами та цінностями професії, прагнення до творчих пошуків, самовдосконалення та самоорганізації.

У сучасних концепціях професійно-педагогічної підготовки розробляються шляхи докорінного реформування педагогічної освіти з позицій гуманістичної парадигми, підвищення ефективності процесу професіоналізації майбутнього вчителя-

вихователя, формування його професійно важливих якостей, орієнтації на цілісність педагогічної праці, на особистісний розвиток учнів. Разом з тим триває достатньо справедлива критика на адресу стану теорії та практики професійної підготовки вчителів, вказується на недостатню чіткість цілей педагогічної освіти, консерватизм змісту та технологій підготовки вчителя, неконструктивне збереження традиційних "зунівських" орієнтацій, що суттєво заважає вирішенню означених поставлених завдань. Спроби нововведень здебільшого емпіричного характеру часто обмежуються організаційними, зовнішніми сторонами і не завжди достатньо теоретично осмислені, слабо прогнозовані і тому виявляються малоефективними. Це стимулює активні теоретичні та методичні пошуки якісно нових шляхів, концептуальних підходів до вдосконалення педагогічної освіти, які забезпечують випереджальний характер розвитку як освітньої галузі в цілому, так і ефективності професійної підготовки педагогічних кадрів.

Провідними структурними компонентами системи підготовки вчителів виступають її цілі, зміст та технології, визначення та оновлення яких здійснюється відповідно до суспільних пріоритетів, стратегій розвитку педагогічної освіти, її теоретико-методологічних засад.

У сучасній теорії і практиці педагогічної освіти погляди на цілі професійно-педагогічної підготовки оновлюються з позицій теорії особистісно зорієнтованого навчання та виховання. За думкою багатьох дослідників (Є.Белозерцев, В.Болотов, В.Новичков, В.Лазарев, Н.Конопліна, О.Пехота, В.Семиченко, інш.) педагогічна освіта в її аутентичному розумінні повинна перш за все забезпечувати загальний та професійний розвиток особистості майбутнього вчителя-вихователя, оволодіння смислами та цінностями педагогічної професії поряд із системою знань, умінь та навичок, готовність не тільки до практичної роботи, а й до постійного саморозвитку та самовдосконалення. Цільова орієнтація педагогічної підготовки на особистісний розвиток та саморозвиток студентів вимагає посилення її індивідуалізації, переведення студента з об'єктної на суб'єктну позицію, перенесення акцентів із зовнішніх збудників пізнавальної активності, інтересу до навчання на внутрішні - ціннісно-сміслову сферу майбутнього вчителя, розвиток його професійної свідомості, ментальності, самовизначення.

Відповідно до нових цільових установок та завдань професійно-педагогічної підготовки особистісної орієнтації відбувається модернізація змісту педагогічної освіти. У наукових дослідженнях проектування нового змісту підготовки вчителя виявляється її сутнісна специфіка (В.Болотов, В.Новичков, В.Сластьонін), обґрунтовуються принципи функціональної повноти змісту освіти (В.Ледньов, Л.Міщенко), його цілісності та інтегративності (В.Семиченко, В.Сластьонін). Специфіка підготовки вчителя полягає в антропологічній природі педагогічної освіти, що обумовлює необхідність оволодіння майбутніми вчителями широкими людинознавчими знаннями про суб'єктів педагогічного процесу - вчителя та учнів. Виходячи із такої специфіки, професійно-педагогічну підготовку належить відносити до особливого типу навчання, що відображає глибoku особистісну спрямованість процесу формування майбутнього вчителя як людини і професіоналу, і зміст якої неможливо обмежувати засвоєнням певної суми знань, умінь та навичок універсального характеру.

Тому проблему відбору змісту професійно-педагогічної підготовки слід розглядати не стільки з позицій логіки науки, структурної побудови предметних знань, скільки з точки зору логіки професійного та особистісного зростання студента,

його індивідуальної стратегії. Це вимагає як засвоєння майбутніми вчителями нормативних еталонів професійно-педагогічної культури, так і формування готовності до постійного творчого пошуку та збагачення професійної праці, забезпечення ефективності функціонування системи діагностики та корекції якостей професійно-педагогічної свідомості та поведінки.

Останнім часом здійснювалися достатньо успішні спроби побудови дидактичних моделей, що описують високі рівні якості педагогічної праці та їх успішне впровадження в систему професійної підготовки вчителів як навчальних дисциплін - педагогічної майстерності (Барбіна С., Зязюн І., Кузьміна Н., Семиченко В., Тарасевич Н., інш.); педагогічної творчості (Вишнякова Н., Гузій Н., Лазарев М., Сисоєва С., Скульський Р., Раченко І., інш.); педагогічної культури (Гармаш Е., Гриньова В., Іванова Т., Ісаєв І.), професійної індивідуальності вчителя (Волошенко О., Мажар Н., Пехота О., інш.), педагогічної техніки (Миндикану В., Шаймарданов Р., інш.), а також курсів з педагогічної антропології (Бім-Бад Б.), педагогічної деонтології (Левітан К.), педагогічної акмеології (Багаєва І, Деркач А., Кузьміна Н., Маркова А.). Аналіз існуючих підходів підтвердив теоретичну правомірність та практичну ефективність застосування кожної з них, дозволив виявити їх особливості та специфічні можливості. Не розкриваючи останні, слід відзначити спільні риси таких навчальних курсів: їх інтегративну сутність, аналогічні функції, особливу предметність, що полягає у цілісності професійно-педагогічної діяльності та особистості вчителя.

Серед навчальних дисциплін, безпосередньо спрямованих на професійний та особистісний розвиток майбутнього педагога, найбільш популярним виявився курс з основ педагогічної майстерності, який вперше було апробовано представниками наукової школи Н.Кузьміної та розвинуто і запроваджено в практику підготовки вчителів колективом вчених Полтавського педагогічного інституту під керівництвом І.Зязюна. Курс "Основи педагогічної майстерності" було включено до навчальних планів педагогічних навчальних закладів в рамках експерименту в 80-ті рр. і він знайшов підтримку та позитивну оцінку педагогічної громадськості. За думкою багатьох дослідників (Барбіна С., Луговий В., Пехота О., Цокур О., інш.), такий навчальний курс був єдиним серед циклу психолого-педагогічних дисциплін, що безпосередньо відображає зміст професійно-педагогічної діяльності, зорієнтований на професійний розвиток та саморозвиток майбутнього вчителя, індивідуалізацію та персоналізацію професійної підготовки, а також сприяє оволодінню студентами засобами самоорганізації педагогічної діяльності, дозволяє їм побудувати професійний "Я-образ" і в такий спосіб підвищити продуктивність навчання.

На даний момент навколо питань викладання педагогічної майстерності, творчості та інших подібних навчальних дисциплін склалася достатньо суперечлива ситуація. З одного боку, накопичено позитивний досвід, схвальні відгуки студентів підтверджують необхідність та доцільність їх запровадження в практику професійної підготовки вчителів, а з іншого - триває дискусія щодо коректності вихідних теоретичних положень та практичних можливостей "навчання" студентів педагогічної майстерності, творчості, культурі без включення в реальну педагогічну практику та набуття досвіду педагогічної діяльності. Це певною мірою пояснюється тим, що дані феномени, відображаючи динамізм наукового пошуку в галузі теорії та методики професійно-педагогічної освіти, ще недостатньо осмислені та концептуально обґрунтовані, хоча, за думкою І.Колесникової, при відповідній методології та методиці виявлення майстерності та творчості у студентів можливо вже на

початкових етапах навчання, якщо враховувати те, що стаж роботи не є визначальним в формуванні індивідуального стилю діяльності.

Проблема змісту професійної підготовки фахівців дошкільної та початкової освіти актуалізується і у зв'язку з розбудовою багатоступеневої педагогічної освіти, запровадженням, крім традиційних рівнів молодшого спеціаліста та спеціаліста, ланок бакалаврської та магістрської підготовки і тому виникає необхідність інтеграції та ієрархізації подібних навчальних курсів, розробки та збереження їх інваріантів.

Ідея творчого підходу до педагогічної діяльності та організації професійного навчання майбутнього вчителя, зорієнтованого на розвиток творчого потенціалу його особистості, індивідуального стилю професійної діяльності обумовила розробку та впровадження в Національному педагогічному університеті навчального курсу з педагогічної творчості, який пройшов успішну апробацію і сприяє активізації становлення професійної культури педагога на основі творчої самореалізації в педагогічній діяльності. Завданнями курсу є усвідомлення студентами творчого характеру педагогічної діяльності, її психологічної природи, цілісної структури, мети, специфіки, рівнів професійної творчості вчителя; розуміння себе провідним суб'єктом педагогічної діяльності, власних професійно значущих якостей, оволодіння механізмами та прийомами творчої самореалізації в професійній діяльності та шляхами професійного самовдосконалення; набуття знань та практичних умінь організації професійно-педагогічної діяльності як розвиваючої взаємодії, спрямованої на творення особистості учнів; ознайомлення з новаторським педагогічним досвідом, зразками педагогічної творчості, шляхами створення творчої лабораторії вчителя.

Іншою теоретичною ідеєю, моделлю та педагогічною стратегією на рівні магістрської підготовки було визначено параметр професіоналізму, що на наш погляд, є більш масштабним, більш високого гатунку порівняно з педагогічною творчістю та майстерністю, але який лишився поки поза рамками навчального процесу в закладах педагогічної освіти. Розроблена концептуальна змістовно-технологічна модель формування професіоналізму педагога покладена в основу спеціального навчального курсу в системі магістрської підготовки та проходить практичну апробацію.

Умови практичної реалізації завдань навчальних курсів з педагогічної майстерності, творчості, професіоналізму вимагають усвідомлення специфічності їх предметного кола, інтеграційної природи, особливостей методики викладання, аналізу результативності, певних труднощів у підготовці викладачів.

Таким чином, формування педагогічного професіоналізму передбачає реалізацію інваріантної ієрархізованої моделі багаторівневого професійного зростання фахівця-дошкільника та початківця як умілого працівника-майстра, творця-дослідника і, врешті-решт, професіонала.

Summary:

Aimful work necessity at the pedagogical culture of professor-teacher's staff of higher education establishment increase has been grounded. The opportunity of elaborated conceptional-technological models of professional-pedagogical training according to the problem of renovation of contents of pedagogical education solution has been discovered. The experience of introduction of training courses of principles of pedagogical skills, creation, professionalism in the sistem of multileveled teacher's training has been presented in the article.

Резюме:

В работе обосновывается необходимость целенаправленного профессионального и личностного развития будущих специалистов дошкольного и начального образования. Раскрываются возможности разработанных концептуальных содержательно-технологических моделей подготовки и презентуется опыт их внедрения при изучении курсов с основ педагогического мастерства, педагогического творчества, педагогического профессионализма.

Литература:

1. Барбина Е. Формирование педагогического мастерства учителя в системе непрерывного педагогического образования.- К., 1997.
2. Белозерцев Е.П. Педагогическое образование: реалии и перспективы // Педагогика.-1992. - № 1-2.- С.61-65.
3. Болотов В.А., Исаев Е.И., Слободчиков В.И., Шайденко Н.А. Проектирование профессионального педагогического образования // Педагогика, 1997.-№ 4.- С.66-72.
4. Основы общей и прикладной акмеологии.-М., 1994. - 388 с.

Подано до редакції 10.07.01

*Дикань Валентина Степановна,
кандидат педагогических наук,
Крымский факультет Национального университета внутренних дел*

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВНЕДРЕНИЯ РЕФЛЕКСИВНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В УНИВЕРСИТЕТАХ США

Изучение накопленного американской педагогикой и психологией практического опыта по реализации рефлексивного подхода в непосредственную практическую деятельность представляет особый интерес. Без четкой организационной и технологической проработки, определения конкретных методов, приемов, форм внедрения любая концептуальная идея обречена оставаться только гипотетически эффективной. В отечественной практике обучения и воспитания есть немало примеров тому, как многообещающие идеи оставались не внедренными или на практике давали прямо противоположные результаты именно вследствие того, что методические основы их применения были недостаточно проработаны. В данном же случае мы имеем дело с концептуальным подходом, который нашел свое непосредственное практическое воплощение не только в самой Америке, но и во всем мире, именно благодаря наличию мощной методической базы. Рассмотрению организационных и методических аспектов внедрения рефлексивного подхода непосредственно в процесс обучения на примере подготовки студентов – будущих педагогов – посвящена данная статья.

Рефлексивный (или, иначе, исследовательски-ориентированный подход) реализуется как бы на двух уровнях: 1) уровне общей организации процесса обучения специалистов соответствующего профиля, учитывающем все аспекты учебной ситуации, кроме специфики изучаемой предметной области; 2) уровне отношений субъектов познавательной деятельности с изучаемым предметом.

Рассмотрение соответствующих особенностей осуществляется на основе профессиональной подготовки студентов – будущих преподавателей иностранного языка. Основное внимание в рефлексивном подходе к обучению уделяется следующим исследовательским процедурам. Преподаватели и будущие педагоги

осуществляют процесс обучения, одновременно проводя его постоянное, непрекращающееся, всестороннее исследование: собирают данные о тех или иных аспектах, исследуют реализуемые отдельными субъектами (в том числе собственные) подходы, взгляды, представления, организацию преподавательской практики; используют получаемую информацию, с одной стороны, для более полного осмысления и понимания происходящих событий; с другой – для повышения возможностей выбора более оптимальных стратегий познания и поведения, своевременного привнесения корректив; с третьей – для формирования и дальнейшего развития специфического, критического мышления, "обслуживающего" процесс рефлексивного анализа, поднимающего его на более высокий уровень.

Поскольку полное рассмотрение структуры, функций и путей реализации критического мышления не входит в задачи данного исследования, ограничимся общим перечнем тех задач, которые оно решает при рефлексивном подходе к учебному процессу.

Критическое мышление, развиваемое и реализуемое в учебном процессе, ориентируется на постановку и рассмотрение следующих задач:

- 1) Определение сущности социально-педагогических ролей преподавателей и студентов; раскрытие факторов, влияющих на ролевые взаимодействия между преподавателем и студентами; установление степени восприятия студентами роли педагога; выяснение, каким образом соответствующая роль определяет стиль обучения и взаимодействия с обучаемыми педагога.
- 2) Исследование истоков представлений преподавателя об обучении и познавательной деятельности; выявление влияния, которое эти представления оказывают на учебную практику.
- 3) Рассмотрение сути представлений студентов о познавательном процессе и обучении; выявление, каким образом представления студентов влияют на их подход к обучению; выяснение тех когнитивных стилей, которые предпочитают студенты.
- 4) Раскрытие видов взаимодействия, возникающих в ходе обучения, а также предпочтений, оказываемых конкретными студентами определенным стилям общения.
- 5) Исследование методов и приемов, используемых преподавателями с целью сбора информации об обучении.

Необходимость развития рефлексивного компонента на основе критического мышления у преподавателей обусловлена следующим обстоятельством. По мнению многих американских ученых-исследователей, существующие в США лаборатории, призванные улучшить педагогическую деятельность, чаще всего производят незначительный эффект, так как редко вовлекают преподавателей в непосредственное исследование процесса обучения. Чтобы педагог мог решать предъявляемые к системе образования задачи, он должен научиться сам объективно смотреть на процесс обучения и собственную деятельность, критически осмысливать те факты, которые выявляются в ходе этой деятельности.

В данной статье будут рассмотрены те приемы, благодаря которым внимание педагога акцентируется на различных аспектах процесса обучения иностранному языку. Для всесторонней иллюстрации методов, которые используются в американской высшей школе для "обслуживания" рефлексивных процессов, рассматриваются разные виды ситуаций обучения: работы с начинающими и подготовленными (в американской терминологии – "продвинутыми") студентами, включения в различные виды контекста (чтение, письмо, говорение), рассмотрения

действий педагогов, отличающихся по опыту и навыкам. Неоднозначность описываемых событий позволяет полнее раскрыть специфику реализуемого подхода и динамику его реализации, а не только дать идеализированное теоретическое описание. Общим для всех приведенных примеров является опора на критическое мышление субъектов рефлексивного анализа.

Следует подчеркнуть, что приемы, рекомендуемые преподавателям для исследования обучения, исходят из единых представлений о сущности педагогической деятельности и развития педагога. Эти предположения в рамках рефлексивного подхода принимаются как аксиоматичные и не подвергаются дискуссионному обсуждению. Принятие такой общей системы исходных установок позволяет сконцентрировать энергию исследователей на динамичных аспектах конкретных ситуаций обучения.

1. Информированный педагог обладает большим объемом знаний об обучении как сложной многоаспектной деятельности. Педагог, имеющий обширные знания и более глубокую осведомленность о различных компонентах и критериях обучения, в значительной степени готов к высказыванию взвешенных, объективных суждений, корректным умозаключениям и принятию оптимальных решений в процессе обучения.

2. Самоисследование – средство познания процесса обучения. Для многих педагогов только посещение занятий наставниками является основным и единственным источником информации об их педагогическом мастерстве. Действительно, комментарии и оценки наставников, посещение уроков коллегами весьма полезны, однако педагоги сами по себе вполне способны исследовать собственные принципы и приемы, более того, они находятся в гораздо лучшем положении, чем внешние наблюдатели, так как в состоянии делать выводы на основании полной информации о себе и своей деятельности.

3. Многое из того, что происходит в обучении, неизвестно преподавателю. Педагоги часто не ориентируются как в особенностях процесса обучения, который они осуществляют, так и в истинных причинах тех спонтанных решений, которые они принимают. Свидетельством этому могут быть следующие типичные высказывания педагогов после просмотра видеозаписей собственных занятий: "Я даже не задумывался над тем, что так много говорю, не позволяя студентам практиковаться. Предложенный темп занятий был ужасным. Я не предоставлял им достаточно времени для подготовки предыдущего задания, сразу же переходя к следующему. Плохо также выполнялись групповые упражнения. Студентам не было понятно, что им следовало выполнять. Складывалось впечатление, что половина студентов осталась вне поля зрения преподавателя" [4, р. 4]. Одна из причин такого положения заключается в том, что во время занятий многие события происходят почти одновременно, поэтому педагогам трудно их осознать.

4. Опыт является недостаточной основой для развития. Хотя считается, что опыт – ключевой компонент развития педагога, сам по себе он может быть не единственным основанием профессионального роста. Из дня в день многие аспекты обучения возникают и повторяются почти без изменений, и педагоги начинают работать почти автоматически, не испытывая потребности в более глубоком осознании происходящего, – в рефлексии. Опыт – начальный, стартовый пункт в развитии педагога, но, чтобы он начал играть продуктивную роль в процессе дальнейшего приобретения нового опыта, педагог должен систематически его исследовать, анализировать.

5. Критическое мышление в состоянии обеспечить более глубокое понимание обучения. По мнению М.Д. Уоллеса [6], критическое мышление включает исследование опыта обучения, как основу для оценки и принятия решения, как источник изменения. Оно охватывает: постановку вопросов о том, каким образом и почему происходит то или иное событие; какие ценностные системы эти вопросы отражают; какие существуют приемлемые альтернативы и ограничения, обязывающие остановиться именно на данном варианте в сравнении с другими. Педагоги, лучше информированные относительно сущности обучения, в состоянии сами оценить уровень профессионального роста, определить, какие аспекты обучения им следует изменить.

Основная идея, которой мотивируется внедрение рефлексивного подхода в практическую деятельность педагогов, заключается в том, что на любом занятии, в каждой аудитории постоянно происходят события, которые педагог мог бы использовать в целях более глубокого понимания процесса обучения, собственного развития и развития студентов. Обычно преподаватели не в состоянии использовать данные события, не замечая их или теряя из виду, позволяя другим происшествиям затмить их, отодвинуть на задний план. Если же такой опыт становится объектом рефлексии путем рассмотрения его на основе критического мышления, то педагоги получают возможность проникнуть в глубину происходящих событий, развивать стратегии вмешательства в их ход, вносить эффективные изменения в зависимости от необходимости. Однако реализация данного подхода требует четкой методической основы, задающей как последовательность, так и содержание рефлексивного анализа.

Ниже приводится ряд методических приемов, которые рекомендуется использовать педагогам в исследовании обучения. При их объяснении педагогам обязательно подчеркивается, что каждая методика имеет как преимущества, так и недостатки, а также сферы применения. Только сам педагог вправе решить, какие методические приемы целесообразны для проведения конкретных исследовательских процедур. Наиболее часто для организации рефлексивного исследования применяются следующие методические приемы.

1. *Обучающие дневники* – рукописные или записанные на кассету сведения об опыте обучения. Дневник – это зафиксированные впечатления преподавателя или будущего преподавателя об особо запомнившихся эпизодах процесса обучения. Уже сам по себе процесс написания помогает привести в движение интуицию, проницательность, "заглянуть" в глубинные слои происходящего. В этом смысле написание выступает как процесс открытия.

Ведение дневников целесообразно и потому, что может обеспечить доступ к скрытому, эмоциональному, быстро меняющемуся компоненту обучения, оказывающему непосредственное влияние на способ, с помощью которого преподаватели обучают, а студенты познают. Дневник является средством получения и накопления вопросов и гипотез, служащих предпосылкой для рефлексии.

Обычно в дневниках фиксируются: описание значимых, существенных аспектов занятий и событий; личная реакция на происходящее в группе (классе, школе); вопросы или наблюдения за назреванием и разрешением возникающих в педагогической деятельности проблем; мысли, идеи, необходимые для последующего анализа, а также напоминания о предстоящих действиях. Некоторые педагоги предпочитают вести дневник в аудиозаписи.

Заметки в дневниках о том, как: педагог произвел презентацию нового материала, выделив проблематичные моменты занятия; проанализировал их и

подобрал альтернативный вариант с целью использования в будущем для успешной учебной деятельности, – вскрывают, насколько педагог готов к фиксации и анализу собственного опыта.

2. *Отчеты о занятиях* – сведения, которые описывают главные черты занятия. Отчет – это структурированный перечень, дающий возможность педагогам описать свои воспоминания о главных, характерных особенностях занятия. Цель такого отчета – предоставить педагогам быстро составляемую, простую схему для постоянного контроля над тем, что случилось в течение занятия, сколько времени было затрачено на различные этапы, и насколько эффективно оно было. В то время как план занятия отражает, что педагог намеревается сделать, отчет описывает, насколько удачно в действительности это происходило с точки зрения педагога.

Хотя такая форма, как отчет, не представляет собой точного отражения того, что происходило в течение занятия, он служит полезным свидетельством многих важных особенностей урока и поэтому может оказать содействие в руководстве процессом обучения.

Чтобы создать эффективные формы отчета, их должны готовить преподаватель или группа педагогов с тем, чтобы контекст изучаемого определенного курса соответствовал поставленным целям.

3. *Анкетирование* – деятельность, связанная с разработкой методических средств (анкет и планов исследования), предназначенных для сбора информации о тех или иных специфических аспектах обучения и познавательной деятельности. С помощью анкет можно исследовать многие аспекты. Например, преподаватель может поставить задачу – исследовать отношения студентов к групповой деятельности, и с помощью анкет выяснить, насколько эффективными они считают групповые виды деятельности, что, на их взгляд, они узнают во время групповой работы и в каком контексте, для развития каких умений она наиболее приемлема и пр. Анкеты-вопросники – полезный способ получения информации об эмоциональных критериях процесса обучения и познавательной деятельности, таких как: представления, отношения, мотивы, предпочтения. Они дают возможность преподавателю собрать большое количество информации относительно быстро.

4. *Аудио и видеозаписи* – записи занятия или его фрагментов. С помощью магнитофона или установленной в аудитории видеокамеры можно записать многое из того, что происходит на занятии. Преимущества записанного занятия заключаются в следующем: запись позволяет сконцентрировать внимание на определенном субъекте или объекте; можно уловить множество деталей занятия, которые невозможно заметить с помощью других средств; просмотр записи можно повторять многократно, что создает возможность выделять все новые и новые аспекты, углублять понимание происходящего.

Недостатки записи занятия: присутствие аудио и видеозаписывающих устройств может отрицательно сказываться на естественном микроклимате в аудитории, скрывая студентов; записывающие устройства часто обладают ограниченным диапазоном действия (например, охватывают только студентов, сидящих в первом ряду); просмотр требует дополнительных затрат времени. По мнению M. Schratz: "Установка оборудования для записи лекции и прохождение через всевозможные фазы анализа требует много времени. По этой причине такой вид деятельности не может превращаться в каждодневную практику. Его следует применять только в особых случаях" [5, p. 89].

5. *Наблюдение* – набор заданий, выполняемых педагогом при посещении занятия своего коллеги или студентами – будущими преподавателями, посещающими занятия своих наставников. Наблюдение включает в себя посещение занятий с целью зрительного анализа различных аспектов обучения. В данном контексте наблюдение предполагается как, в большей мере, способ приобретения информации о процессе обучения, чем способ оценивания обучения. Следует помнить, что многие люди неохотно принимают участие или соглашаются стать объектом наблюдения, так как наблюдение ассоциируется с оцениванием. Таким образом, чтобы наблюдение расценивалось как положительный опыт, функция наблюдателя должна быть ограничена только накоплением информации. В обязанности наблюдателя не должно вменяться оценивание занятия, действий ведущего его преподавателя или студентов.

6. *Исследовательская деятельность* – внедрение плана действия, предусмотренного для внесения изменений в некоторые аспекты занятия с последующим введением элементов инновации; изучение собственной деятельности, реализуемой субъектом этой деятельности.

Как полагают R. Gregory [1], S. Kemmis & R. McTaggart [3], исследовательская деятельность обычно включает маломасштабные поисковые проекты собственных занятий педагога и состоит из нескольких этапов, которые вновь повторяются в циклах: *планирование, деятельность, наблюдение, рефлексия*. Например, педагог (группа педагогов):

- подбирает вопрос или аспект для более детального исследования (например, использование вопросов преподавателем);
- выбирает приемлемую методику для получения информации по теме (например, аудиозапись аудиторных занятий);
- собирает информацию, анализирует ее и решает, какие изменения необходимо произвести;
- усовершенствует план деятельности с целью оказания положительного воздействия на изменение поведения во время обучения (например, совершенствует план, чтобы сократить частоту ответов на вопросы самим же преподавателем);
- наблюдает за эффектом, оказываемым запланированной деятельностью на поведение преподавателя (например, путем аудиозаписи занятия и анализа поведения педагога во время опроса) и размышляет над его значимостью.

Характерным для организации и реализации такого рода приемов является тщательная проработка всего инструментария, благодаря которому процедура сбора информации и включения ее в анализ становится максимально упрощенной; внимание исследователя, таким образом, будет фиксироваться на работе с самой информацией, а не на поиске способов ее получения и трансформации. Приведем некоторые примеры, подтверждающие это.

В американской педагогической литературе освещается значительный опыт ведения индивидуальных дневников, в том числе, при обучении иностранному языку. В последнее время большинство педагогов придерживаются мнения, что более эффективной формой является совместное ведение дневников, когда участники соответствующей группы *обдумывают* результаты, как своих собственных впечатлений, так и представлений своих коллег, находящихся отражение в дневниках.

Приведем в качестве *примера* организацию совместного ведения дневников тремя преподавателями английского языка. Каждый преподаватель *запланировал* ведение дневников по работе с двумя своими группами в течение 10 недель семестра. При ведении записей в дневнике педагоги пытались отразить ход событий во время

занятий в своей собственной интерпретации, размышляли о них, исходя из личных представлений о происходящем. Они не сужали свое внимание до нескольких вопросов, а стремились максимально полно отразить происходящие события. Педагоги постоянно обменивались своими дневниками, предоставляя коллегам возможность ознакомиться с содержанием записей. По результатам ознакомления составлялись краткие письменные отзывы на записи каждого из коллег. Нередко в данных письменных отзывах задавались дополнительные вопросы, высказывались пожелания о более полном освещении событий, выделялись особо существенные фрагменты и вопросы, требующие специального обсуждения. Раз в неделю, в пятницу, проводилась общая встреча, где коллеги обсуждали дневники (при этом делалась и размножалась для каждого участника аудиозапись обсуждения).

В конце семестра записи дневников, письменные отзывы и аудиозаписи были *проанализированы* с целью определения, как протекало это трехгранное взаимодействие и какие вопросы возникали чаще всего.

Интересная особенность, возникшая в результате такого *трехаспектного взаимодействия* (записей в дневниках, письменных отзывов и еженедельных обсуждений): *аналитическая исследовательская деятельность* педагогов стала глубже. От местных, микроуровневых наблюдений (фиксации действительных событий во время обучения) педагоги постепенно перешли к общим – макроуровневым – вопросам и проблемам.

Как указывают D. Kember, M. Kelly [2], приведшие в своей работе данный пример, в результате педагоги-исследователи пришли к выводу, что *в будущем* в большей мере следует акцентировать внимание на нескольких острых проблемах, обеспечить возможность *исследовать* более глубоко вопросы, представляющие общий интерес, чем пытаться одновременно изучать множество вопросов.

Интересен вывод, который делается по итогам данного исследования: "В конце концов, существенно то, что была разработана строгая, последовательная, приемлемая, поэтапная система ведения дневников и обмена опытом" [2, p.21], которая представлена на рис. 1.

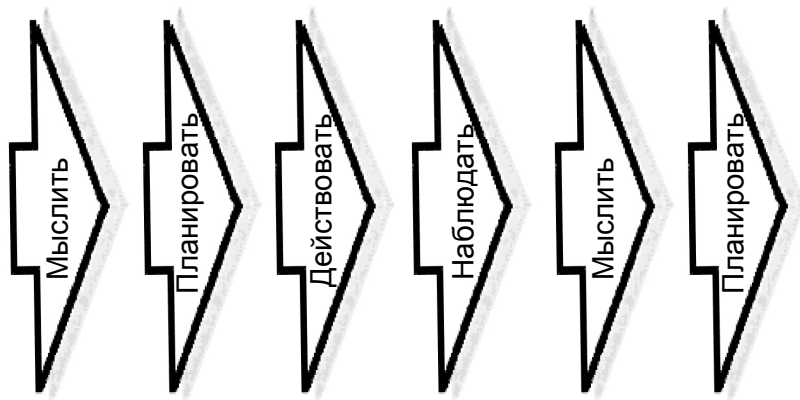


Рис. 1 Система совместного ведения дневников.

В данном высказывании отчетливо отражена одна из особенностей рефлексивного (или иначе исследовательски-ориентированного) подхода, которую

условно можно выразить следующим образом. Важен не только результат научного поиска, но и процесс его организации. Даже если результат не столь явный, сам факт включения участников педагогического процесса в его критическое рассмотрение является полезным. В определенном плане такую ориентацию можно подвергнуть критике, поскольку выполнение соответствующих исследовательских процедур обычно забирает много времени и энергии исполнителей. Именно этим можно объяснить тот факт, что рефлексивный подход при всей его потенциальной привлекательности пока еще не получил достаточно широкого распространения в мировой педагогической системе.

Преимущества описанных методических приемов – в их относительно простом способе выполнения. Однако они имеют и определенный недостаток: факты, включаемые в рефлексивное осмысление, базируются на субъективном впечатлении об обучении и, по сути, отражают только воспоминания и интерпретацию событий, а не их действительное состояние. Поэтому в американской системе высшего образования широко используются аудио и видеозаписи.

С точки зрения М. Schratz: "Аудио и видеозаписи – это мощное средство развития *"саморефлексивной компетентности"* ("self-reflective competence") лектора. Они сопоставляют его с зеркальным "объективным" отражением всего того, что происходит в аудитории. Более того, аудио и видеозаписи занятия, которые хранятся для последующего использования, представляют спустя годы ценнейшую возможность прослеживания индивидуального роста педагогического мастерства преподавателя" [5, p. 89].

Таким образом, реализуемые в университетах США организационные структуры, обеспечивающие внедрение современного рефлексивного подхода в процесс обучения, способствуют установлению общей "атмосферы исследований", делая объектом рефлексии многочисленные аспекты учебного процесса, вузовской деятельности, образа жизни, отношений самого студента.

Summary:

The article deals with the nature of classroom procedures and techniques introduced for exploring the process of the U.S.A. Universities teaching of foreign language student teachers.

Резюме:

Стаття присвячена розкриттю суті організаційних і методичних прийомів дослідження процесу навчання в університетах США на прикладі підготовки студентів-майбутніх викладачів іноземної мови.

Литература:

1. Gregory R. Action Research in the Secondary Schools. – London: Routledge, Chapman & Hall. – 1988. – 187 p.
2. Kember D., Kelly M. Using Action Research to Improve Teaching. – Hong Kong: Hong Kong Polytechnic. – 1992. – 247 p.
3. Kemmis S., McTaggart R. The Action Research Planner. – Victoria: Deakin University Press, 3rd ed. – 1988. – 254 p.
4. Richards J.C., Lockhart C. Reflective Teaching in SLC. – New York: Second Language Classrooms Cambridge University Press. – 1994. – 332 p.
5. Schratz M. Researching while Teaching: an Action Research in Higher Education // Studies in Higher Education. – 1992. – № 17(1). – P. 81-95.
6. Wallace M.J. Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach. – Cambridge: Cambridge University Press. – 1991. – 164 p.

Подано до редакції 20.06.01

ІННОВАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ У ЗМІСТІ ВУЗІВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА

Радикальні соціально-економічні зміни призвели до створення нової парадигми освіти, одним з головних постулатів якої є потреба в розвитку інноваційного потенціалу суспільства. Життя вимагає людей нового типу, здатних системно й конструктивно мислити, швидко знаходити потрібну інформацію, приймати правильні рішення, створювати принципово нові ідеї в різних галузях знання. Для розв'язання цього завдання потрібні нові підходи, нове педагогічне мислення, нове ставлення педагога до своєї діяльності. Для того, щоб виховати “інноваційну людину”, сама освіта повинна бути просякнута нововведеннями, в ній повинен превалювати дух творчості, постійного пошуку.

Під час вузівського навчання, на етапі зародження інноваційної діяльності, її загальних творчих основ створюються найбільш ефективні умови для розвитку інноваційної поведінки майбутнього педагога, виховання сприйнятливості до нового. Даний період можна вважати сензитивним до розвитку мотиваційно-ціннісного ставлення до педагогічних інновацій, оскільки саме в цей час майбутній педагог найбільш чутливий до проблем освіти, до складних педагогічних ситуацій, які він проживає у реальному житті і які вимагають від нього особистісної участі та вирішення.

Однак аналіз психолого-педагогічної літератури, а також результати нашого дослідження свідчать, що для значної частини студентів і педагогів-практиків характерний низький рівень сформованості інноваційної поведінки, а також – готовності до інноваційної діяльності.

Основною причиною такого стану, який одержав назву “інноваційна хвороба”, є існуюча практика традиційного вузівського навчання, яка не передбачає глибокого вивчення інноваційних процесів у сучасному освітньо-виховному закладі.

Підготовка сучасного педагога, здатного здійснювати ідеї особистісно-орієнтованої освіти, оригінально розв'язувати актуальні освітньо-виховні та соціокультурні проблеми, вимагає особливих підходів до характеру його практичної та мислительної діяльності (А.Вербицький, М.Кларін, В.Сластьонін та ін.).

На жаль, вузівська підготовка майбутніх педагогів не завжди відповідає сучасним вимогам. Причини такої неадекватності, на наш погляд, полягають у такому:

- інновації слабо представлені в освітніх цілях, у системі управління вищим педагогічним навчальним закладом, у відносинах “викладач – студент”;
- процеси оновлення недостатньо враховують потреби студентів (більше 40% студентів не задоволені освітою, яку одержують);
- у сфері професійно-педагогічної підготовки виявляється дисонанс між цінностями викладачів і студентів;
- недостатній рівень поінформованості і низька процесуальна готовність до інновацій, посилення екстернальності (орієнтації на зовнішні причини) викладача перешкоджає формуванню ставлення до інноваційної діяльності як педагогічної цінності;

– процес професійної підготовки майбутніх педагогів не орієнтований на забезпечення готовності до нововведень, що гальмує розвиток інноваційної поведінки.

З метою попередження негативних стереотипів педагогічного мислення, “інноваційної інертності” нами розроблений курс “Інноваційні педагогічні технології”, який читається студентам Рівненського державного гуманітарного університету протягом останніх п’яти років. В основу означеного курсу покладено принцип творчої самореалізації особистості, коли суб’єкт в актах своєї самодіяльності не лише проявляється, але й створюється і самовизначається. Напрямок його діяльності можна визначити й формувати його самого (С.Л.Рубінштейн).

Метою курсу виступає поглиблення та розширення професійної підготовки спеціалістів, становлення творчої індивідуальності майбутнього педагога, яка розвивається й формується в умовах альтернативної освіти.

Зміст курсу орієнтований на нову галузь педагогічної науки – педагогічну інноватику (педагогічну неологію, аксіологію та праксеологію), на поглиблене ознайомлення студентів із новітніми досягненнями сучасної науки і прогресивними зарубіжними та вітчизняними освітньо-виховними технологіями. Вивчаються найбільш типові моделі альтернативної освіти, що відрізняються якісною своєрідністю, яскраво вираженим авторським підходом до трактування педагогічних ідей. Детально розглядаються насамперед ті концепції та освітні проекти, які стали основою масових педагогічних рухів, дали імпульси розвитку гуманістичної педагогіки.

Важливе значення курсу “Інноваційні педагогічні технології” – не тільки розкриття основних чинників, причин, бар’єрів у процесі здійснення інноваційної діяльності педагога, а й формування психологічної готовності до прийняття нового, розвиток сприйнятливості до педагогічних нововведень.

Готовність до інноваційної діяльності обумовлюється двома необхідними чинниками: організацією оптимального інноваційного середовища та освоєнням технології самоорганізації педагогічної діяльності, пізнавальним інструментом відображення практики навчання й виховання. В якості такого інструмента нами розглядається структурна модель інноваційної діяльності як інтегрована система цілісного педагогічного процесу та інноваційної педагогічної діяльності, на основі якої педагог має можливість оволодіти всіма її структурними елементами – від формування мети до одержання результату, його оцінки та наступної корекції.

Структурна модель інноваційної діяльності може бути представлена педагогічними характеристиками-цінностями за трьома параметрами:

- 1) емоційно-ціннісним (сприйнятливості до нового, потреба удосконалювати свою діяльність; переконаність у необхідності педагогічних інновацій; постійне прагнення до самопізнання);
- 2) когнітивним (поінформованість про особливості інноваційної педагогічної діяльності; володіння методами педагогічної дослідницької діяльності; здатність комбінувати й створювати нові форми та методи роботи);
- 3) процесуальним (організація спільної творчої діяльності в педагогічному колективі, здатність до оцінки ефективності досягнення результатів).

Використання означеної структурної моделі у процесі підготовки майбутніх педагогів передбачає зміну технології навчання та змісту освіти. Курс “Інноваційні педагогічні технології” дозволяє за допомогою оптимально організованого

інноваційного середовища включати студентів у особистісно-значущі види активності, забезпечувати розвиток готовності до інноваційної діяльності.

У відповідності до мети означеного курсу педагогічна взаємодія зі студентами організується з урахуванням таких специфічних принципів:

1. неперервності та цілісності розвитку особистості, гармонізації
2. педагогічної діяльності, інтеграції всіх її аспектів;
3. особистісної зорієнтованості;
4. професійно-практичної спрямованості (варіативність змісту занять у зоні актуальних ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів і запитів педагогічної практики);
5. альтернативності, свободи вибору (спільне планування, диференційовані завдання тощо);
6. усвідомленості професійно-особистісного розвитку під час педагогічної взаємодії (рефлексія, корекція власної діяльності);
7. творчого самовираження, співробітництва та співтворчості.

Для розвитку пізнавальної та професійної діяльності, творчого самовираження майбутніх педагогів використовуються завдання, що спонукають до багатоваріантних рішень. У монографії М.В.Кларіна “Інноваційні моделі навчання у зарубіжних педагогічних пошуках” пропонуються рекомендації щодо створення творчої обстановки у процесі навчання:

- ♦ *усувати внутрішні перепони творчим проявам.* Щоб студенти були готові до творчого пошуку, потрібно допомогти їм набутти впевненості у своїх взаєминах з оточуючими – сокурсниками, викладачами;
- ♦ *приділяти увагу роботі підсвідомості.* Навіть коли проблема не знаходиться безпосередньо у центрі уваги, наша підсвідомість може непомітно для нас самих працювати над нею. Деякі ідеї можуть на мить “з’явитися на поверхні” і важливо своєчасно зафіксувати їх, щоб пізніше прояснити, впорядкувати і використати;
- ♦ *утримуватися від оцінок.* Це дозволяє тим, хто навчається, розширити потік ідей, більше часу й уваги приділити вільним роздумам над проблемою;
- ♦ *показувати студентам можливості використання метафор і аналогій для творчого пошуку, відщукання нових асоціацій та зв’язків.* Можливості творчого пошуку збільшуються за рахунок незвичайних співставлень, порівнянь. Під час вузівського навчання робота з метафорами передбачає не просто спонукання до образного мислення, але й поєднання спонтанності у створенні образів і цілеспрямованості в їх осмисленні, включенні у вирішення творчого завдання;
- ♦ *надавати можливість розумової розминки,* зміст якої не пов’язаний з майбутньою запланованою діяльністю;
- ♦ *підтримувати жвавість уяви,* яка є підґрунтям творчого мислення;
- ♦ *“дисциплінувати” уяву, фантазію, контролювати їх.* Після творення обстановки внутрішньої свободи, періоду “дозрівання ідей”, усі пропозиції обговорюються і критично переглядаються;
- ♦ *розвивати сприйнятливості, підвищувати чутливість, широту й насиченість сприйняття всього оточуючого;*
- ♦ *допомагати тим, хто навчається, бачити сенс, загальну спрямованість їх творчої діяльності,* бачити у цьому розвиток власних можливостей вирішувати творчі завдання.

Серед прикладів моделей навчання М.В.Кларін виокремлює організацію творчого пошуку на основі систематичного вирішення проблем, дискусії та

дидактичної гри. Особливе місце серед означених моделей належить дидактичним і рольовим навчальним іграм, які дозволяють найбільшою мірою відтворити ситуації творчого професійного пошуку.

Основи методики дидактичних ігор закладені в їх структурі, яка складається із чотирьох етапів.

1. Орієнтація – представлення теми, що вивчається, характеристика імітації та ігрових правил, огляд загального ходу гри.
2. Підготовка до проведення – виклад сценарію, ігрових завдань, правил, ролей, процедур. Суттєвою для проведення гри є детальна розробка ігрового задуму, або сценарій. Сценарій – це організаційна й сюжетна схема гри, загальний план, згідно з яким проводиться дидактична гра. Сюди належать такі розділи, як опис ігрової обстановки, атрибути гри; розробка репертуару ігрових дій учасників гри; характеристика організації гри; створення методичних вказівок учасникам гри.
3. Проведення гри (на цьому етапі організуються й фіксуються ігрові дії, коректуються неточності тощо).
4. Обговорення гри, в ході якого дається описовий огляд-характеристика “подій” гри та їх сприйняття учасниками.

Центром дидактичних ігор є навчальні проблеми, які можуть виступати джерелом нових знань, поглиблювати й розширювати уявлення майбутніх педагогів. Найбільш суттєвим моментом означеної моделі навчання є збереження своєрідності дидактичної гри як ігрової діяльності, де максимально виявляється самостійність, ініціатива, активність і творчість.

У світовій педагогіці виокремлюють поняття, тісно пов'язані з використанням гри у навчальних цілях: моделювання, імітація, змагання. Однією з функцій ігрового моделювання є пошук самостійного рішення того чи іншого професійного завдання та зміна, корекція його вирішення. В якості головних способів ігрового моделювання педагогічної діяльності в умовах вузівської підготовки майбутніх педагогів визначають мікрОВикладання, реалізацію педагогічних ситуацій, професійні й ділові ігри, соціально-психологічний тренінг, психодраму, дидактичні спектаклі тощо. Ігрове моделювання включає й різні форми творчого пошуку: “мозковий штурм”, дискусії, метод синектики (об'єднання різнорідних елементів).

В умовах ігрового моделювання відбувається перехід навчальної діяльності в навчально-творчу, оскільки створені умови сприяють використанню потенційних можливостей студентів, їх творчих здібностей. Ігрове моделювання дозволяє позбавитися від педагогічних стереотипів, шаблонів, що особливо важливо у розвитку готовності до здійснення нововведень як складової інноваційної поведінки майбутніх педагогів.

Серед специфічних методів формування інноваційної поведінки педагога на особливу увагу заслуговують методи рефлексивно-інноваційного практикуму, запропоновані В.О.Сластьоніним і Л.С.Подимовою, як-от: полілог, дискусія, рефлексивна інверсія, інтерв'ю. Суть означених методів “рефлексивного культивування” полягає в їх принциповій інноваційній відкритості по відношенню до кожної педагогічної задачі, не у споживацькому, а у творчому розумінні. Рефлексивно-інноваційні методи дозволяють актуалізувати попередній досвід, переосмислити його, виявити нові відношення і проблеми освітньо-виховного закладу майбутнього, спрямувати процес переосмислення себе та своєї діяльності у напрямку створення інновацій.

До методів, що дозволяють реалізувати інноваційну поведінку педагога, перш за все, відноситься **проблемно-рефлексивний полілог**, метою якого є актуалізація і розвиток творчих можливостей педагога до самостійного осмислення проблем інноваційної діяльності, а також до прийняття інноваційних рішень. Даний метод складається з таких етапів:

- 1) етап відшукування і визначення педагогічних проблем, де кожний учасник, не повторюючи попереднього, структурує проблеми;
- 2) етап висунення ідей щодо вирішення означених проблем;
- 3) колективне обговорення.

Цінність такого полілогу полягає в тому, що забезпечується розвиваючий ефект не лише найбільш підготовлених у формулюванні й вирішенні проблем педагогів, а й усіх – в тому числі менш поінформованих і творчих. Через “заборону” на повторення кожним учасником досягається ефект максимального осмислення альтернативних рішень.

Наступним методом розвитку інноваційної поведінки є **позиційна дискусія**, яка дозволяє не лише сформувати банк даних про різні педагогічні інновації, але й забезпечити процес їх критичного аналізу. Механізм такої дискусії передбачає поділ групи на три частини.

Перша група зосереджує увагу на виробленні проекту майбутньої інновації, на своєму баченні та обґрунтуванні її. У процесі даної діяльності припустима критика рішень, що пропонуються, оскільки наприкінці дискусії групі необхідно представити на загальне обговорення один із напрацьованих варіантів.

Після викладу першою групою свого проекту інновації до обговорення приєднується друга група, перед якою стоїть завдання вияснити всі альтернативні варіанти стосовно запропонованого нововведення і, засновуючись на цьому, спростувати твердження першої групи. Відхиливши запропоновані пропозиції, друга група починає розробляти своє рішення, потім вона також викладає програму дій.

Завдання третьої групи полягає в аналізі та пошуку конструктивного у запропонованих проектах, оскільки вона здійснює синтез і віднаходить компромісні шляхи розв'язання проблеми. Далі групи змінюються ролями, і весь цикл повторюється знову.

Усе позитивне, створене в процесі групової діяльності, на кожному етапі фіксується. В ситуації, коли пропонуються відразу декілька конструктивних проектів, що заслуговують на увагу, відбувається “аукціон рішень”. Суть його полягає в подальшому поглибленому аналізі запропонованих проектів на загальному пленумі, в результаті чого кожний проект рішення проходить аналітичну експертизу. Здійснюється це за допомогою механізму “продажу” розроблених проектів, а “грошіма” виступають наслідки від їх впровадження.

Таким чином, формується цілісне уявлення тих процесів і явищ, які можуть виникнути в результаті впровадження інновації. Ті з проектів, які набрали найбільшу кількість негативних наслідків, вилучаються з переліку.

“Аукціон проектів” дає можливість глибоко й детально проаналізувати розвиток наслідків від початку впровадження інновації в залежності від різних протиріч і конфліктів. Побудова цілісної концептуальної моделі розгортання подій та визначення ролі й позицій групи, яка включена в інноваційний процес, дозволяє опрацювати різні варіанти наслідків. В результаті рішення приймаються не методом проб і помилок, а відповідно до всебічного аналітичного експертизи.

Педагогічна ефективність використання курсу “Інноваційні педагогічні технології” у вузівській підготовці майбутніх педагогів визначалась за такими показниками: 1) динаміка розвитку професійно значущих інноваційних якостей за трьома параметрами діяльності, що у сукупності забезпечують готовність до нововведень; 2) динаміка емоційних станів студентів, показник психологічної атмосфери у групі; 3) зміна структури педагогічних цінностей стосовно інноваційної діяльності (на основі самооцінки).

Аналіз результатів нашого дослідження дозволив констатувати ряд “позитивних” змін у структурі професійної свідомості майбутніх педагогів, у рівні емоційно-ціннісних, процесуальних та когнітивних компонентів інноваційної діяльності. Зафіксовані зміни у структурі педагогічних цінностей майбутніх педагогів, суттєво підвищилася значущість таких якостей інноваційної діяльності, як переконаність у необхідності педагогічних інновацій, інформованість про особливості інноваційної педагогічної діяльності, володіння методами педагогічної дослідницької діяльності, організація спільної творчої діяльності.

Отже, ефективність інноваційних процесів у системі професійно-педагогічної підготовки обумовлюється інноваційним середовищем вищих педагогічних навчальних закладів, яке забезпечує інноваційну діяльність всіх суб’єктів педагогічного процесу і, насамперед, розвиток готовності до нововведень як компонента професійної підготовки.

Summary:

There is considered the reasons of uncorrespond high school's preparation of future teachers to modern demand. There is presented the model of innovational activity indexes of which are defining teachers' readiness to innovations in the system of the high professional education.

Резюме:

Раскрыты причины неадекватности вузовской подготовки будущих педагогов современным требованиям. Представлена структурная модель инновационной деятельности, параметры которой определяют готовность педагогов к нововведениям в системе высшего профессионально-педагогического образования.

Література:

1. Вильданова Ф.З. Исследование инноваций в системе педагогического образования // Профессиональное образование. – 1998. – №1. – С.85-90.
2. Инновационные процессы в профессионально-педагогическом образовании. – М., 1996.
3. Казимирская И.И. Теоретические основы формирования педагогически направленного мышления учителя в системе профессионального образования: Автореф.дисс. ... докт.пед.наук. – М., 1991.
4. Кларин В.М. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М., 1994.
5. Машкіна Л.А., Поніманська Т.І. Підготовка студентів до інноваційної педагогічної діяльності. – Хмельницький, 1998.
6. Сластёнин В.А. Учитель в инновационных образовательных процессах // Сластёнин. – М., 2000. – С.350-357.

Подано до редакції 24.07.01

*Дронова Ольга Олегівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Слов'янський державний педагогічний інститут*

ІНТЕГРУЮЧИЙ ПІДХІД У ВИКЛАДАННІ КУРСУ "ОСНОВИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА З МЕТОДИКОЮ" НА ДОШКІЛЬНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ ПЕДВУЗІВ

Актуальними питаннями загальної проблеми освіти визнаються соціалізація особистості в період навчання у вузі, зміст підготовки спеціаліста нового типу для галузі дошкільної освіти та пошук шляхів забезпечення наступності між дошкільною та шкільною освітою. Шляхи їх розв'язання містяться у особистісно-орієнтованій освітній парадигмі (І.Д. Бех, А.М. Богуш, О.В. Глузман, І.А. Зязюн, В.А. Петровський, В.В.Сериков, І.С. Якіманська та ін.) та теорії конвергенції (Дж. Клейн), елементами якої є концепція інтегративної освіти (Д. Купер).

Умовою соціалізації особистості є набуття нею професіоналізму. Молодь потребує сьогодні такої системи навчання та виховання, яка природно і спонтанно уможливила б опанування цінностей світової культури, сприяла трансформації їх у систему власних цінностей. Сучасна модель соціалізації розрахована на уміння людини виявити і реалізувати власні природні задатки, вільно вибирати і випробувати різні види діяльності і культивувати схильності і інтерес до тієї діяльності, у якій кожен зможе реалізувати себе як особистість.

Кваліфікація "Вихователь дітей дошкільного віку. Практичний психолог у закладах освіти" насамперед передбачає розвиненість духовно-гуманістичної сфери особистості (освіченість і інтелігентність, порядність, доброзичливість, чуйність, відкритість, впевненість у собі, тощо) а вже потім системність емпіричних, дослідно-теоретичних, експериментальних та рефлексивних знань і умінь фахівця. Дошкільна освіта є базовою складовою системи безперервної освіти і має зберегти своєрідність, залишитися самоцінною освітньою ланкою з приманними їй специфікою, особливим призначенням, характерними цілями й завданнями. Гарантом безперервності освітнього процесу на етапах дошкільного і шкільного дитинства є не стільки знання, уміння і навички, скільки становлення особистості як загальної передумови успішного шкільного навчання. Тільки ставлення до дошкільного дитинства як самоцінного періоду життя перетворює малюків на повноцінних школярів, породжує особистісні якості, що дають їм змогу не лише добре навчатися, а й жити повноцінним шкільним життям, зберігати дитячу субкультуру, почувати себе компетентними і щасливими, довіряти дорослому оточенню.

Впровадження Базового компонента дошкільної освіти передбачає внесення істотних змін у практику спілкування педагога з дітьми. Сучасна особистісно-орієнтована освітня парадигма, зміст якої викладено в роботах Л.В. Артемової, І.Д. Бека, А.М. Богуш, І.А. Зязюна, Л.Г. Коваль, В. А. Петровського, Г.П. Шевченко, І.С. Якіманської та інших вчених, вимагає від педагога адекватної професійної компетентності. Професійність сьогодні розглядається як поєднання педагогічних її показників з психологічними на загальному фоні енциклопедичних знань, доброго смаку, естетичного розвитку. На думку О.Л. Кононко, ідеальним є збіг професіоналізму педагога з його прийняттям дітьми [1].

Певні можливості професійного зростання містяться у навчальному курсі "Основи образотворчого мистецтва з методикою у дошкільних закладах". Вони

забезпечуються використанням елементів інтегративної освіти (навчальних програм, стилю навчально-освітнього спілкування, форм, методів).

Ми розробили концепцію навчального курсу "Основи образотворчого мистецтва з методикою у дошкільних закладах" для спеціальності 7. 010101 - "Дошкільне виховання"; 7. 040101 - "Психологія" і упродовж п'яти років (1995-2001) здійснювали експериментальне випробування на педагогічному факультеті СДПІ, на курсах підвищення кваліфікації дошкільних працівників регіону Донбасу та Запорізької області.

Вона ґрунтується на ідеї поліфункціональності мистецтва у соціумі. Функції мистецтва (гедоністична, сугестивна, комунікативна, виховна, просвітницька, катарсична, компенсаторна, соціалізуюча та інші) дозволяють визнати його середовищем, фактором, засобом розвитку особистості і активним компонентом особистісно-розвиваючих педагогічних технологій. Усвідомлення функцій мистецтва надає педагогу та психологу можливість застосовувати його під час діагностичної, реабілітаційної, корекційної діяльності, а також у розвитку креативності та позитивних якостей особистості у будь-якому віці, починаючи з раннього дошкільного. Мистецтво інтегрує світ людини, природи, речей і явищ підсвідомості. Воно виховує, розважає, активізує, навчає. Такою ж ефективною може виявитись і образотворча діяльність людини (М. Є. Бурно, Л. С. Виготський, Р. Гудман, С. Льюїс, О. І. Копитін та ін.).

Інтегруючі навчальні програми вчені розглядають як міждисциплінарні навчальні форми, утворені на ідеї об'єднання та синтезу. Вони належать до загальної теорії конвергенції (Дж. Клейн). Інтегруючі програми базуються на теорії пізнання і розуміння того, що ПОШУК ЗНАННЯ є найкращим способом міждисциплінарного дослідження. У них знаходять відображення різні моделі мислення, дослідницької тематики та проблемного навчання. Вони здатні підсилити розуміння студентами соціального оточення і надати освіті "esprit de corps" (фр. - дух служіння). Інтегруючі навчальні курси формують риси характеру і загальнолюдські цінності: адаптивність, терпіння, толерантність, сприйнятливості; готовність до ризику, до розв'язання проблем і до знайдення рішення у багатозначній ситуації (Д. Купер).

Виходячи із загальної концепції інтегративної освіти, у нашій педагогічній діяльності ми керувалися такими основними її принципами:

- інтегративні здібності мислення є суттєвим робочим інструментом для усіх студентів; на їхній розвиток спрямовано навчальну програму курсу;
- кожен студент бере участь у сумісних формах навчання, де розвиваються заповзятливості, діловитість, винахідливість, практичність, ініціативність і які інтегрують досягнення як індивіда, так і групи;
- при відмінностях у культурі усіх людей поєднують людяність та гідність, а також здатність подолати відмінності завдяки залученню у практику обговорення суспільних проблем.

Програму курсу розроблено на основі аналізу державних документів про освіту "Концепція державної культурної політики України" (1995 р.); "Базовий компонент дошкільної освіти в Україні" (1999 р.); "Концепція дошкільного виховання в Україні" (1994 р.); "Освіта": Державна національна програма "Україна ХХІ століття" (1994 р.); "Основи національного виховання. Концептуальні положення" (1993 р.), сучасних проблем суспільства, соціокультурної ситуації в Україні; досвіду підготовки фахівців галузі дошкільної освіти на педагогічному факультеті Слов'янського державного педагогічного інституту; наукової спадщини докторів педагогічних наук, професорів

Є. О. Фльоріної, Н. П. Сакуліної, Н. О. Ветлугіної, кандидатів педагогічних наук В. Б. Космінської, Н. Б. Халезової (вчених, яким створили систему естетичного виховання та розвитку дитячої образотворчої діяльності); науково-методичної спадщини вітчизняних вчених: Ф. І. Шміта (який започаткував у Харкові Музей дитячої художньої творчості); С. Ф. Русової (яка обґрунтувала концепцію українського дитячого садка); сучасних вітчизняних та зарубіжних досліджень теорії та практики образотворчого мистецтва, розвитку художнього сприймання та дитячої зображувальної творчості, концепції сучасної особистісно-орієнтованої освітньої парадигми Л. В. Артемової, А. М. Богущ, І. А. Зязюна, В. О. Моляко, Л. Г. Коваль, Т. С. Комарової, В. П. Котляра, Л. Н. Столовича, Г. П. Шевченко, Р. М. Чумічевої та ін.

Зміст навчального курсу передбачає усвідомлення студентами функцій мистецтва в соціумі; визначення напрямків застосування мистецтва в системі розвитку та соціалізації особистості в період дошкільця; обґрунтування принципів розроблення особистісно-орієнтованих освітніх технологій розвиваючого спілкування педагога та психолога з дітьми в середовищі образотворчого мистецтва.

Реалізація функцій мистецтва у психолого-педагогічній технології розвитку особистості та соціалізації дошкільника розв'язує проблему гуманізації освіти та комплексного підходу у визначенні її змісту.

Зміст інтегрує філософські концепції (про суцільність та цілісність зв'язків та явищ природи, дійсності, про форми та методи пізнання та відтворення світу; про феномен краси та форми її існування; про феномен людини та її діяльну сутність, творчу активність; про феномен художнього образу та художньої творчості); психологічні теорії поетапного формування розумових дій (П.Я. Гальперін), настанови (Д.Н. Узнадзе), психоаналізу (З. Фрейд), діяльності (О.М. Леонтьєв), особистості (В.С. Мухіна); педагогічні концепції щодо закономірностей, форм та методів соціально організованих освітньо-виховних впливів на людину з метою досягнення стійких, особистісно - та соціально-цінних змін у його свідомості та поведінці, продуктах його діяльності. Зміст курсу ґрунтується також на даних фізіології, анатомії, біології, природознавства, мистецтвознавства, етнографії. Розглядаються можливості сугестопедагогіки, ЕНІОпедагогіки (нових галузей педагогіки, які виникають на синтезі наук).

Завдання курсу визначаються його змістом, спрямованим на підготовку фахівця галузі дошкільньої освіти, здатного до САМОреалізації:

- розвивати інтерес, зацікавленість професією шляхом розкриття значних функціональних можливостей мистецтва у соціумі;
- активізувати потребу у САМОрухові через оцінку власної компетентності у теорії та практиці образотворчого мистецтва;
- познайомити студентів з принципами розробки особистісно-розвиваючих програм та технологій спілкування з дошкільниками у середовищі краси та образотворчого мистецтва;
- розвивати рефлексивну діяльність (як вихователя і практичного психолога) через усвідомлення феномену "Краса".

Предмет курсу визначає процес підготовки фахівця галузі дошкільньої освіти засобами образотворчого мистецтва.

Форми організації вивчення курсу: аудиторні та позааудиторні (навчальні та пізнавальні). Різні форми діалогу в процесі викладання та опанування курсу студентами. Лекційні, практичні, лабораторні заняття. Самостійна робота студентів: робота у бібліотечних каталогах, конспектування та анотування літератури, твір або

творча робота у контексті науково-методичного або літературного джерела; реферування; розроблення програми та технології спілкування з дітьми на матеріалі мистецтва; експеримент виконання творчого завдання; виконання, курсової або дипломної роботи; звіт за зображувальним практикумом, заняття у науковій групі "Школи мистецтв".

Концепція студентського клубу "Школа мистецтв" (О.О. Дронова), полягає у створенні такої форми спілкування викладача зі студентами, яка сприяє розвитку потреби молодшої людини у САМОвивченні, САМОдослідженні та усвідомленню власних можливостей у соціалізації; формуванню позитивної "Я-концепції" на основі адекватної самооцінки; потреби у САМОрухові.

Багаторічні вивчення контингенту першокурсників свідчать про те, що багато з них потребують індивідуальних форм спілкування. Залучення до активних форм художньої діяльності допомагає кожному окремому студенту відчутти себе потрібним у нових умовах, швидше адаптуватися і пристосуватися до них. Для деякого художня діяльність стає реабілітаційним процесом, або сприяє корекції окремих якостей чи властивостей особистості. Психологічна _ готовність до особистісно-розвиваючого спілкування у "ШКОЛІ МИСТЕЦТВ" забезпечується усвідомленням студентом форм існування краси ("Краса існує у природі, мистецтві і науці, людських стосунках і у тобі самому. Вміти знаходити її, зберігати, примножувати і створювати - означає бути людиною").

Структуру утворюють "Ліга КВК", художники-дизайнери, оформлювачі, журналісти, "Студентський театр", комп'ютерна група, "топ-моделі", музично-вокальна група, спортивно-хореографічна, наукова, група флористів та ін.

Форми самореалізації студентів: науково-дослідна робота; краєзнавчі експедиції; випуск стіннівок, радіогазети, журналу; театральньо-концертна діяльність; персональні виставки і творчі звіти; творчі конкурси; шефська робота в дошкільних установах, організація студій та гуртків у дошкільних закладах; участь у спортивних змаганнях тощо.

Важливою частиною базового курсу "Основи образотворчого мистецтва з методикою у дошкільних закладах" визначено спецкурси: "Психолого-педагогічні особливості роботи з обдарованими дітьми" [Дронова О.О., Крайнова Л.В., Міхеєва О.І. Особливості роботи з обдарованими дітьми в умовах масових дошкільних закладів: Програма спецкурсу // Програми педагогічних інститутів: Збірник програм спецкурсів для спеціальності 7. 01. 01. 03. "Дошкільна педагогіка та психологія". - К.: ІЗМН. - 1997. - С. 3-11] та "Народні художні промисли України [Дронова О. О. У тому ж збірнику. - С. 13-20]. Зміст спецкурсів складають аналіз науково-методичного вітчизняного та зарубіжного доробку і дослідження авторів. Спецкурси доповнюють рівень освіти і збагачують професійність майбутніх спеціалістів можливістю діяти в умовах, яких вимагає сучасність.

Розподіл навчального часу за темами
(навчальний план 1998 р.)

Розділи курсу та теми	Семестр	Лекції	Прак-тичні	Лабора-торні
РОЗДІЛ I. Вступ до курсу. Концепція курсу у контексті особистісно-орієнтованої освітньої парадигми	II	2		
РОЗДІЛ II. Актуальні питання	II	18	20	

теорії та практики образотворчого мистецтва				
П. 1. Естетичний та соціально-педагогічний компоненти образотворчого мистецтва: поліфункціональність мистецтва в соціумі	-"	2		
П. 2. Поняття про художній образ у мистецтві	-"	2		
П. 3. Теорія та психологія художньої творчості: психологічні механізми художньої творчості	-"	2		
П. 4. Теорія та психологія художнього сприймання: механізми та закони художнього сприймання	-"	2		
П. 5. Живопис: види, жанри техніка та виражальні засоби	-"	2	4	
П. 6. Графіка: види та особливості графічних технік	-"	2	4	
П. 7. Скульптура: види, жанри, матеріали, виражальні засоби	-"	2	4	
П. 8. Архітектура як вид пластичного мистецтва	-"	2	4	
П. 9. Декоративне мистецтво: види, матеріали, техніки	-"	2	4	
РОЗДІЛ III. Образотворче мистецтво як особистісно-розвиваюче середовище у дошкільному закладі	III	10	8	8
III. 1. Поняття про особистісно-розвиваюче середовище: теорія і практика застосування ОТМ у дошкільній освіті	-"	2	2	
III. 2. Відбір змісту та особливості моделювання особистісно-розвиваючої програми з ОТМ для раннього і дошкільного віку	-"	2	2	
III. 3. Створення освітнього середовища у дошкільному закладі засобами ОТМ: оформлення помешкання та обладнання педагогічного процесу	-"	2	2	4
III. 4. Організація особистісно-розвиваючого спілкування педагога з дитиною раннього і дошкільного віку в середовищі	-"	2	2	4

образотворчого мистецтва				
РОЗДІЛ IV. Образотворче мистецтво як засіб діагностики, корекції та розвитку особистості у дошкільному дитинстві	IV	14	12	
IV. 1. Зміст і технологія вивчення та подальшого розвитку позитивних якостей особистості засобами творів мистецтва	-"	4	4	
IV. 2. Зміст, основні напрямки діагностики та технології розвитку особистості засобами зображувальної та образотворчої діяльності	-"	6	4	
IV. 3. Зміст і напрямки професійної діяльності педагога та психолога при використанні ОТМ в особистісному розвитку дітей дошкільного віку	-"	4	4	
РОЗДІЛ V. Особистісно-розвиваючі технології зображувальної діяльності. Психолого-педагогічні умови трансформації зображувальної діяльності у образотворчу	V	10	16	
V. 1. Малювання як засіб особистісного розвитку дітей дошкільного віку	-"	4	4	
V. 2. Заняття скульптурою в дитячому садку	-"	2	4	
V. 3. Декоративно-прикладна діяльність як засіб та середовище особистісного розвитку дитини	-"	2	4	
V. 4. Ігрове будівництво та моделювання. Особистісно-розвиваючі технології діяльності конструювання	-"	2	4	
РОЗДІЛ VI. Активізація інноваційної діяльності педагогічного колективу дошкільного закладу	VI	2	4	
РОЗДІЛ VII. Теорія і методика викладання курсу у педагогічному коледжі	VI	2		

РАЗОМ: 126 аудиторних годин (лекцій - 58; практичних - 60; лабораторних - 8. Самостійна робота – 64)

РОЗДІЛ I програми передбачає ознайомлення студентів з концепцією курсу у

лекційній формі. Лекція містить головні наукові поняття та визначення, методологічні категорії особистісно-орієнтованої освітньої парадигми; розкриття особистісно-розвиваючої технології навчання, побудованої на матеріалі образотворчого мистецтва і спрямовується на введення у спеціальність, формування мотивів опрацювання курсу, розвиток у студентів зацікавленості різними формами.

РОЗДІЛ II розрахований на теоретичне та практичне ознайомлення студентів з актуальними питаннями мистецтва: поліфункціональність мистецтва в соціумі, проблема художнього образу у мистецтві, діалектика вираження та відображення; психологічні механізми художньої творчості та художнього сприймання; види та жанри образотворчого мистецтва, провідні та "нетрадиційні" техніки образотворчого мистецтва; відбір змісту для освітніх програм дошкілля. Матеріал опрацюється протягом другого семестру на лекційних та практичних аудиторних заняттях. Студенти виконують тест "Довільний малюнок" з модулю ККЗ¹. Його аналіз дозволяє викладачеві ближче ознайомитися з індивідуально-типологічними особливостями контингенту студентів, дослідити схильності до зображувальної діяльності, її рівень а також ознайомити студентів з елементами проєкційних методик у психодіагностиці, активізувати інтерес до курсу і бажання глибоко і всебічно опанувати його можливості у професійній підготовці. Виконання завдань КР з модулю ККЗ надає можливість визначити вихідний рівень інтелектуально-естетичного розвитку кожного студента, його художні інтереси, внутрішній світ. До модулю ККЗ входить реферат з теорії мистецтва, історії світового та вітчизняного мистецтва; завдання з філософсько-психологічного аналізу твору мистецтва; зображувальний практикум; словничок наукових понять та визначень, необхідних для свідомого опрацювання курсу; бібліографія з анотацією опрацьованої літератури; творча робота. У другому семестрі студенти отримують залік.

РОЗДІЛ III. Опрацюється у третьому семестрі на лекційних, практичних та лабораторних заняттях. Студенти вивчають можливості та умови, принципи моделювання особистісно-розвиваючого середовища на матеріалі ОТМ у дошкільному закладі.

Лекційний зміст передбачає обговорення поняття "особистісно-розвиваюче середовище" та його визначення у психолого-педагогічних науках; здійснюють історичний огляд теорії та практики застосування ОТМ у системі дошкільної освіти, програм навчання та виховання дітей засобами ОТМ і розвитку зображувальної діяльності. Важливо підкреслити розбіжності науково-методичних концепцій художньої освіти, акцентуацію "діяльнісного" підходу; визначити проблеми та перспективи; окреслити алгоритм моделювання особистісно-розвиваючої програми з ОТМ для дошкілля; з'ясувати особливості організації спілкування на матеріалі ОТМ у дошкільному закладі.

Форма "діалогу" потребує особливого особистісно-орієнтованого змісту спілкування педагога з дітьми в середовищі ОТМ. Багатофункціональні можливості мистецтва визначають мету і зміст спілкування: діагностичного, корекційно-реабілітаційного, творчо-розвиваючого. Передбачаються види спілкування, спрямовані на сприйняття творів мистецтва, осмислення дитиною творчого процесу художника та соціально - особистісної цінності твору; усвідомлення дитиною власних можливостей у зображувальній діяльності; усвідомлення, дитиною цінності образотворчої діяльності та її продукту у власному САМОрухові.

¹ Модуль ККЗ є додатком до програми

На практичних заняттях у цьому розділі студенти навчаються моделювати програму для раннього, молодшого, середнього та старшого дошкільного віку; аналізують чинні та експериментальні авторські програми; навчаються розробляти "сценарії" спілкування з дітьми на матеріалі ОТМ (конспекти занять).

Лабораторні заняття розгортаються на базі дошкільного закладу (експериментальної лабораторії викладача). Студенти вивчають рівень застосування ОТМ у створенні освітнього середовища, аналізують оформлення помешкання відповідно до "законів краси" та гармонії, особливостей дошкільного дитинства; обладнання педагогічного процесу; відвідують "майстер-класи", де спостерігають особливості організації різних форм спілкування педагога з дітьми у середовищі ОТМ.

Наприкінці семестру студенти подають звітну роботу та виконують семестрову КР з модулю ККЗ.

РОЗДІЛ IV вивчається у четвертому семестрі. Його зміст визначається доведенням необхідності залучення багатофункціональності мистецтва до особистісно-розвиваючих психолого-педагогічних технологій дошкільця. На лекційних заняттях студенти осмислюють і усвідомлюють можливості застосування творів ОТМ під час діагностики, корекції, реабілітації та творчого розвитку дітей від народження до 7-ми років. Окремо вивчаються діагностичні, корекційні-реабілітаційні та особистісно-розвиваючі можливості образотворчої діяльності дітей дошкільного віку.

Під час практичних занять студенти детальніше вивчають графічні тести, навчаються підбирати методи діагностики і наповнювати їх змістом ОТМ; моделювати діагностичні методики та розробляти корекційно-реабілітаційні і розвиваючі програми з урахуванням індивідуальних особливостей дитини.

Наприкінці семестру студенти виконують письмову роботу за змістом і напрямками професійної діяльності педагога та психолога в особистісному розвитку дітей дошкільного віку засобами ОТМ. Навчаються аналізувати графічні тести з проєкційних методик.

РОЗДІЛ V опрацьовується у п'ятому семестрі. Його зміст визначають особистісно-розвиваючі технології зображувальної діяльності. Важливо розкрити умови трансформації зображувальної діяльності у образотворчу; методи та прийоми розвитку креативності особистості, потреби у досягненні образно-естетичної виразності малюнка, скульптури, продукту декоративно-прикладної діяльності, будівлі; роль ідентифікації з особою художника та психологічної настанови на самостійний пошук задуму та способів його реалізації.

У лекційних формах відбувається осмислення студентами класифікації основних видів зображувальної техніки: живопису, графіки, ліплення, витинання, моделювання та конструювання, оригамі, ікебани, інтарсії, плетіння, гравіювання, вишивки, тощо; видів зображувальної діяльності: малювання, ліплення, декоративно-прикладна діяльність, дизайн, моделювання, будівництво з ігрового будівельного матеріалу. Головна увага приділяється усвідомленню студентами головної ознаки особистісно-розвиваючої технології зображувальної діяльності дошкільників. Цією ознакою ми вважаємо відповідність видам та жанром образотворчого мистецтва, етапам творчого процесу художника, теорії пізнання, "природі" дитини. Обговорюється значення різних видів образотворчої діяльності у розвитку особистості в період дошкільця, формуванні стійкої позитивної "Я-концепції" та соціалізації.

На практичних заняттях студенти випробують окремі елементи технології розвитку малювання, ліплення, декоративно-прикладної діяльності, моделювання та

будівництва. Практичні заняття розгортаються у базовому дошкільному закладі, який є експериментальною лабораторією викладача курсу.

Наприкінці семестру студенти виконують ККР (з модулю ККЗ).

РОЗДІЛ VI опрацьовується у шостому семестрі. Його зміст визначає інноваційна діяльність педагогічного колективу дошкільного закладу з ОТМ.

У лекційній формі визначається сутність інновацій застосування ОТМ у дошкільній освіті, визначаються перспективні інноваційні тенденції розвитку теорії та практики: види зображувальної діяльності дошкільників, умови трансформації зображувальної діяльності у образотворчу; застосування ОТМ у діагностиці, корекції, реабілітації, соціалізації дитини в період дошкілья. Розглядаються концепції спеціалізованого дитячого садка з поглибленим вивченням мистецтва, авторських програм. Розкривається зміст та спрямованість методичної роботи на різних рівнях.

Практичні заняття відбуваються у дошкільному закладі, де студенти випробують окремі форми методичної роботи з ОТМ: узагальнення передового досвіду, педагогічна нарада, семінар-практикум, показові заняття, психолого-педагогічне консультування тощо.

РОЗДІЛ VII передбачає ознайомлення студентів з теорією та практикою, методикою викладання курсу у педагогічному коледжі. Зміст лекції передбачає інформацію про особливості багаторівневої підготовки фахівця системи дошкільної освіти з ОТМ, ознайомлення з програмою та формами викладання курсу, видами та типами сучасних уроків, змістом позакласної роботи учнів. Обговорюється професіограма фахівця.

У шостому семестрі студенти складають екзамен, програма якого є складовою частиною модулю ККЗ. Студенти, які виявили здібності та схильність до науково-дослідної роботи виконують курсові та дипломні роботи, проблематика яких є додатком до програми.

Експериментальне випробування концепції навчального курсу "Основи образотворчого мистецтва з методикою у дошкільних закладах" дозволило отримати результати, які свідчать про можливість підготовки спеціаліста "інтегративного" профілю (О. В. Глузман). Важливою умовою ми визнаємо використання елементів інтегративної освіти. Концепція навчального курсу, програма, форми і методи її реалізації у освітній роботі спрямовуються на підготовку педагога з універсально-синтетичними знаннями та універсально-функціональною діяльністю. Його головною властивістю є володіння предметною, дослідницькою, організаційною діяльністю у діалектичній єдності і спрямованості на кінцевий результат.

Під час опанування навчального курсу студент вивчає, коректує і реалізує себе як особистість і як професіонал. Він готовий до виконання функціональних обов'язків на усіх стадіях педагогічного процесу: діагностичній, проєктуючій, організаційній, формуючій, контрольно-перевірній, інтерпретаційній. Він отримує можливість оволодіти тим досвідом, який відповідає особистісним цілям, завданням і складати основу подальшого професійного зростання. Такий рівень професійної підготовки забезпечує соціалізацію особистості.

Summary:

The article deals with the opportunities of integrative approach in teaching educational subject "Foundations of fine arts and methods in preschool institutions". There is given a system of the integrative syllabus? curriculum and forms of its realization. The article describes the principles of the integrative education and its role in the training of a new type

specialist for preschool sphere.

Резюме:

В статті розглядаються можливості інтегруючого підходу в преподаванні навчального курсу "Основи образотворчого мистецтва з методикою в дошкільних закладах". Представлена система інтегруючого навчального курсу, інтегруюча програма і форми її реалізації. Розкриваються принципи інтегрованого навчання і його роль в підготовці спеціаліста нового типу для системи дошкільного навчання.

Література:

1. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості в дошкільному дитинстві.-К.: Освіта, 1998.-255с.
2. Кудин В.А. Эстетическое воспитание студентов.-К.: Вища школа, 1984.
3. Мухина В.С. Образовательная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. - М.: Педагогика, 1981. - 240с.
4. Ребенок в мире культуры / Под общ. ред. Р.М. Чумичевой. - Ставрополь: Ставропольсервисшкола,1998. - 558 с.
5. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии: Монография. - Волгоград: Перемена, 1994.
6. Учимся общаться с ребенком / В.А. Петровский, А.М. Виноградова, Л.М. Кларина и др.-М.: Просвещение, 1993. - 191с.

Подано до редакції 30.07.01

*Дуб Едуард Павлович,
кандидат історичних наук, доцент,
Харківський військовий університет*

СОЦІАЛЬНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ВПЛИВУ НА ПРОЦЕС САМОВОДОСКОНАЛЕННЯ КУРСАНТІВ ВВНЗ

Особливості сучасного розвитку українського суспільства, зміни, що в ньому відбулися і відбуваються, породили чимало труднощів і проблем, які вимагають свого постійного розв'язання, а це в свою чергу пред'являє кожній людині значною мірою більш високі вимоги, ніж було раніше. У складних умовах сьогоденного життя і діяльності людина повинна вміло виходити з будь-яких обставин, впевнено виконувати свої функціональні обов'язки, забезпечувати гідне існування собі та своїм близьким і рідним. Це цілком і повністю відноситься і до військової сфери, де проблема підготовленості особистості як в професійному, так і в морально-психологічному відношенні завжди вважалася головною. Одним із шляхів, що покликаний надійно забезпечити постійно зростаючу професійну і життєву компетентність кожного громадянина, в тому числі і військового фахівця, є, на наш погляд, усвідомлене звернення людини до своїх внутрішніх сил, своїх здібностей і можливостей з метою подальшого саморозвитку. Мова йде про самостійну роботу над собою, яка, якщо її розглядати всебічно, є нічим іншим, як процесом самовдосконалення. Невипадково однією з головних цілей Державної національної програми "Освіта (Україна ХХІ століття)" є "забезпечення можливості духовного самовдосконалення особистості" [1].

Слід зазначити, що в сучасній педагогічній літературі поняття "самовдосконалення" вживається значно рідше ніж "самовиховання" і "самоосвіта". Більш того, можна зустріти застосування деяких з них як однопорядних, що,

наприклад, робить Л.П.Грімак з самовихованням і самовдосконаленням. Вільно підмінює їх одне іншим (самовиховання і самовдосконалення) І.О.Донцов. Наполегливо стверджує, що самовиховання в цілому збігається з самовдосконаленням С.М.Ковальов [2]. Є й інші своєрідні підходи. Так І.О.Мартинюк в самовихованні особистості бачить дві основні складові – самоконтроль і самовдосконалення [3], тобто самовиховання він вважає більш широким поняттям ніж самовдосконалення.

Вимагає чіткого з'ясування проблема співвідношення цих педагогічних понять (самовиховання, самоосвіта, самовдосконалення). Ми підтримуємо точку зору авторів навчального посібника “Психологія і педагогіка” за редакцією К.О.Абульханової, Н.В.Васіної, Л.Г.Лаптева, В.О.Сластьоніна, згідно з якою самовиховання і самоосвіта є складовими частинами більш широкого поняття – самовдосконалення [4]. До речі, ще в 1987 році подібна позиція у військовій педагогіці відстоювалася М.М.Єфімовим [5]. В пострадянські ж часи крім “Военной психологии и педагогики”, що видана в Російській Федерації [6], і де знайшла місце проблема самовиховання військовослужбовців, військово-педагогічна література, в тому числі і українська, нічим іншим не поповнилася. Такий стан речей ніяким чином не сприяє а нетеоретичній розробці проблеми самовдосконалення людини в умовах армії, а ні методичному озброєнню військовослужбовців щодо їх самостійної роботи над собою.

Найбільшій гостроті ця проблема набуває у вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ), де майбутні командири не тільки придбають той чи інший військовий фах, але й озброюються методикою самоосвіти і самовиховання, набувають особистий досвід цієї роботи. Важливість проблеми полягає і в тому, що курсанти і слухачі ВВНЗ за той же період часу, що і студенти цивільного навчального закладу, повинні не тільки здобути вищу освіту, а й стати фахівцями військової справи. Крім того, виконання багатьох службових обов'язків спонукає курсантів і слухачів шукати шляхи, які б забезпечували їм рівну підготовку і розвиток з випускниками цивільних навчальних закладів. Розв'язати цю проблему багато в чому може і повинен процес самовдосконалення (самоосвіти і самовиховання) майбутнього офіцера. Підкреслюючи значущість цього процесу, ще наприкінці XIX століття відомий педагог П.Ф.Каптерев зазначав: “Не школа і не освіта є джерелом самовиховання і самоосвіти, а навпаки, самовиховання є основою школи”[7].

Процес цей має складний зміст, свою логіку, свої особливості – особливо коли мова йде про людину військову. Крім того, самовдосконалення курсантів (як його наявність, так і якість) значною мірою залежить від багатьох факторів суб'єктивного і об'єктивного порядку, які в підсумку і визначають його змістовний і якісний боки. Нас цікавить передусім **соціально-педагогічна характеристика** цього процесу, причому процесу, який відбувається в умовах вищого військового навчального закладу. З цього випливає необхідність виділення військово-професійного аспекту самовдосконалення особистості. Таким чином, процес самостійної роботи людини над собою в армійських умовах, в тому числі в ВВНЗ, приймає характер військово-професійного самовдосконалення.

Відомо, що самовдосконалення, як соціальний процес, базується на вимогах суспільства і професії до особистості фахівця. Тому і джерело професійного самовдосконалення майбутнього офіцера слід шукати у тім соціальному оточенні, яке безпосередньо і опосередковано впливає на курсанта. Звідси впливають *конкретні педагогічні завдання*, які повинні розв'язуватися сумісними зусиллями всіх тих, хто має відношення до підготовки військових кадрів (командири, викладачі, організатори навчального процесу та інші фахівці ВВНЗ): доведення до захисників своєї держави,

вимог суспільства; чітке і аргументоване обґрунтування тих соціальних, морально-бойових, психологічних та професійних якостей і властивостей, знань, умінь та навичок, якими повинні володіти випускники ВВНЗ, щоб у повній мірі виконувати свої цивільні і військово-професійні обов'язки; визначення соціально і професійно значущого ідеалу (у вигляді зразку, прикладу, інших форм), якому повинні наслідувати і що має бути для них не тільки орієнтиром, але й певною цільовою настановою. Останнє є результатом дії тих рушійних сил, які слід шукати у середині особистості – мотивів професійного самовдосконалення людини.

Мотиви, як спонукаючі сили процесу самовдосконалення, виникають не тільки на підставі зовнішнього (соціального) фактору, але й в силу внутрішніх протиріч, що є наслідком постійного незадоволення самим собою, систематичним порівнянням свого Я – реального з Я – ідеальним, прагненням скоротити дистанцію між наявним і бажаним. І все це у кожній людині має свої особливості, свій характер, своє забарвлення. Таким чином, самовдосконалення – явище не просто соціальне, а особистісно-соціальне. Більш того, за результатом цього процесу на перше місце виходить особистісний аспект. Саме особистість виступає конкретним носієм тих змін і придбань, які відбулися в результаті процесу самовдосконалення. І це зрозуміло, бо в центрі будь-яких педагогічних дій, ініціатив, процесів завжди знаходиться людина.

Але як би ми не керувалися поглядами і принципами (наприклад, гуманізму і педоцентризму), що віддають перевагу homo sapiens, не можна забувати, що особистість живе в суспільстві, в конкретному колективі, і зміни, які відбуваються з нею як результат самоосвіти і самовиховання, не можуть не відбиватися на тому ж колективі і навіть суспільстві. Діалектика тут полягає в тому, що суспільство, впливаючи на процес самовдосконалення особистості, відчуває на собі результати цього процесу і змушене корегувати вимоги до своїх членів. З цього випливає ще одна *група педагогічних завдань*, яка стосується тих, хто навчає і виховує майбутніх військових керівників: сприяння розповсюдженню в курсантських колективах позитивного досвіду тих, хто досяг значних успіхів в роботі щодо самовдосконалення; аналіз діяльності і узагальнення результатів самовиховного і самоосвітнього процесів курсантів з метою визначення найбільш важливих на сьогоднішній час з урахування професійної сфери якостей, властивостей, знань, навичок, умінь тощо як перспективи роботи над собою, а також шляхів і оптимальних форм, методів і прийомів, що сприяють цьому; переконливий показ своїм підопічним важливості такої роботи як складової, яка посилює рівень розвитку курсантського колективу, його якісних характеристик, що в підсумку відбивається на здатності вирішувати колективом всі ті навчальні та службові завдання, які обумовлені особливостями конкретного ВВНЗ.

Уявляється необхідним вказати і на таку *групу педагогічних задач*, яка стосується соціального боку проблеми, що розглядається. Їх також слід урахувати і вирішувати педагогічному колективу вищого військового навчального закладу. Ці задачі пов'язані з організацією і управлінням процесом самовдосконалення майбутнього офіцера. На наш погляд, це передусім створення необхідних умов для навчаних і стимулювання їхньої самостійної роботи над собою. Що стосується першої задачі, то вона нерідко зводиться до часу, якого часто не вистачає навчаним. На це вказують і самі курсанти. На запитання “Що заважає Вам займатися самовдосконаленням?” більше 90% курсантів 5-х курсів Харківського військового університету, серед яких було проведено опитування з цією проблемою, вказали на брак часу. Це може бути так, але коли не дотримуються інші умови, які мають більш соціально-педагогічний зміст. Насамперед це створення в курсантському колективі (в

навчальній групі, на курсі, на факультеті, в ВВНЗ взагалі) такої атмосфери, коли будь-які спроби з боку роботи над собою, тих, хто навчається, не кажучи вже про наполегливе і постійне здійснення процесу самовдосконалення, викликають всезагальне схвалення й підтримку товаришів, викладачів, командирів. По-друге, це формування так званого культу самостійної роботи над собою всіх, хто обрав важкий, але почесний шлях життя – бути кадровим військовим. Цей культ слід вміло пов'язувати не тільки з особистими інтересами курсанта, але і з його майбутньою військово-професійною діяльністю, яка має соціальне призначення.

Друга педагогічна задача в контексті управління процесом самовдосконалення майбутнього офіцера, як вже було вказано, стосується стимулювання самостійної роботи курсантів над собою. Тут командний і викладацький склад ВВНЗ може використовувати різноманітні організаційні форми і педагогічні прийоми, що підвищують як службовий, так і соціальний статус тих, хто займається цією роботою, і особливо, хто досяг в ній значних результатів. Мова йде про систему заохочень і посадових призначень курсантів, що є в основному прерогативою командирів курсантських підрозділів, керівництва ВВНЗ. В умовах навчання це посади молодших командирів і суспільні постійні, або разові доручення, які в курсантському середовищі вважаються достатньо значущими; в період закінчення ВВНЗ це – призначення випускників на більш високі посади, або в ті сфери військово-професійної діяльності, які відповідають якостям і здібностям молодих лейтенантів і вважаються найбільш престижними. Що стосується професорсько-викладацького складу, то в його руках знаходиться не менш значний арсенал прийомів і форм стимулювання роботи курсантів щодо свого самовдосконалення. Це – і просто схвалення їх роботи, постановка в приклад, і більша довіра в усіх справах (особливо навчальних), і залучення до військово-наукової роботи, і клопотання перед командирами про заохочення, і надання певних пільг, і багато чого іншого.

Такі, на наш погляд, деякі соціально-педагогічні аспекти проблеми самовдосконалення курсантів ВВНЗ. За підсумком їх розгляду можна зробити такі **висновки**:

1. В сучасних умовах розвитку українського суспільства проблема самовдосконалення особистості як в теоретичному, так і в практичному плані набуває особливої значущості.

2. Самовдосконалення особистості, яка обрала своїм головним життєвим шляхом військову службу і яка навчається у вищому військовому навчальному закладі, набуває яскраво виражений військово-професійний характер.

3. В умовах ВВНЗ ця проблема має свої особливості, головною з яких є використання навчаємими процесу самовдосконалення як реального механізму, що дозволяє їм не тільки отримати вищу освіту, яка не повинна ні в чому поступатися тій, що здобувається у цивільних вищих навчальних закладах, але й добре засвоювати військовий фах.

4. Не зважаючи на те, що процес самовдосконалення – явище в цілому особистісно-соціальне, його залежність від вимог суспільства і конкретного професійного середовища, його соціальна генеза змушують особливу увагу приділяти саме соціальному аспекту.

5. Виходячи з цього в сфері підготовки військових кадрів перед всіма, хто має безпосереднє відношення до навчання і виховання майбутніх офіцерів, виникають цілком конкретні педагогічні завдання. Їх розв'язання за рахунок досвіду, професійної і методичної підготовленості організаторів навчального процесу в ВВНЗ, командирів і

професорсько-викладацького складу робить процес самовдосконалення підопічних більш активним, цілеспрямованим і оптимальним і, таким чином, ефективним.

Summary:

This article grounds the necessity of self-dependent work of students of military institutes of higher education on their self-improvement. Social aspects of pedagogical impact on this process are exposed and specific pedagogical tasks are considered, solutions of which make for an answer to the problem of self-improving of officers to be.

Резюме:

В статті обґрунтовується необхідність самостійної роботи курсантів вищих військових навчальних закладів по своєму удосконаленню, розкриваються соціальні аспекти педагогічного впливу на цей процес, розглядаються конкретні педагогічні задачі, вирішення яких в значительній мірі сприяє вирішенню проблеми самовдосконалення майбутніх офіцерів.

Література:

1. Державна національна програма "Освіта (Україна XXI століття)". – К., 1994. – С.6.
2. Див.: Гримак Л.П. Резервы человеческой психики: Введение в психологическую активность. – М., 1989. – С. 267 с.; Донцов И.А. Самовоспитание личности. Философско-этические проблемы. – М., 1984. – С.6, 21.; Ковалёв С.М. Воспитание и самовоспитание. – М., 1986. – С.4.
3. Психологія і педагогіка життєтворчості: Навч. – методич. посібник / В.М.Даній, Г.М.Несен, Л.В.Сохань, І.Г.Єрмаков та ін. – К., 1996. – 180 с.
4. Психология и педагогика: Учебное пособие / Под редакцией К.А.Абульхановой, Н.В.Васиной, Л.Г.Лаптева, В.А.Сластенина. – М., 1998. – С.233 – 234.
5. Ефимов Н.Н. Основы педагогического самообразования / МГУ им. М.В.Ломоносова. – М., 1987. – С.94.
6. Военная психология и педагогика: Учебное пособие / Под ред. П.А.Корчемного, Л.Г.Лаптева, В.Г.Михайловского. – М., 1998. – 384 с.
7. Педагогическая библиотека, издаваемая К.Тихомировым и А.Х.Адольфом. выпуск XII. Опыт педагогической хрестоматии. – М., 1898. – С.179.

Подано до редакції 23.07.01

***Іванчук Марія Георгіївна,
кандидат психологічних наук, доцент,
Чернівецький національний університет***

ПРО ДЕЯКІ ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ

У психології навчання відсутні спеціальні дослідження особливостей мислення в умовах інтеграції, розвитку й виховання особистості молодших школярів.

У пошуках психологічних обґрунтувань досліджуваної проблеми ми звернули увагу на вчення І.П.Павлова й К.М.Сеченова, на висунутий ними принцип системності, відповідно до якого синтетичний підхід спирається на цілісну, інтегративну діяльність головного мозку. Системність у роботі головного мозку зв'язана з інтеграцією інформації й виявляється в утворенні та функціонуванні нейропсихічних систем різного смислового порядку. Утворення таких систем і забезпечує продуктивність навчальної діяльності, спрямованої на пізнання і засвоєння інтеграційних зв'язків.

Загальним способом здійснення інтеграційних зв'язків у будь-якій ситуації є узагальнення знань, умінь, інформації, одержуваної в системі предметного навчання.

Інтеграція інформації сполучена з формуванням загальних моделей мислення, що підвищують можливості творчої пізнавальної діяльності. Інформаційні зв'язки ніби "повертають" до учня об'єкт з різних сторін у процесі предметних дій. Кожен новий аспект, новий зв'язок повинні включатися в існуючу понятійну структуру за допомогою процесів генералізації і розрізнення. Учень виділяє загальне, особливе й одиничне в нових знаннях, включає їх у систему світоглядних ідей. Процеси встановлення і засвоєння зв'язків у мисленні й пізнанні розкриті в асоціативній теорії розумової діяльності, що панує на початку ХХ століття і складає основу традиційної дидактики.

Слово "асоціація" означає "союз", "зв'язок" (у даному випадку мається на увазі зв'язок між психічними явищами, уявленнями). Сприйняття або уявлення можуть викликати інші спогади-уявлення, що безпосередньо колись переживалися: одночасно з ними або слідом за ними (асоціації за суміжністю), подібність з колишніми (асоціація за подібністю), протилежні, що контрастують із наявними (асоціація за контрастністю).

Асоціації відіграють важливу роль у процесі запам'ятовування і відтворення, в усвідомленні узагальнених понять. Зрозуміти, запам'ятати щось - значить зв'язати запам'ятати з чимось, вплести те, що підлягає усвідомленню, запам'ятовуванню у мережу вже наявних зв'язків, утворити асоціацію. Щоб асоціація закріпилася, необхідний збіг у часі дій психічних процесів. Вони повинні переживатися одночасно і водночас мати визначене значення для людини. Саме в міру цього в майбутньому виникнення одного з цих процесів ніби тягне за собою інший, що у минулому збігався з цим процесом.

У процесах усвідомлення, запам'ятовування і відтворення винятково важливу роль відіграють смислові зв'язки. У смислових зв'язках відображаються відносини в першу чергу між причинами і наслідками, а також між цілим і його частинами, загальним положенням і приватними висновками з нього та ін. Так, при вивченні природознавства будь-яке природне явище пов'язується з його умовами, що викликані причинами, наслідками.

У якості однієї з психологічних основ процесу інтеграції в початковому навчанні можуть бути використані ідеї вченого-психолога Ю.А.Самаріна про асоціативне мислення. Суть його ідеї полягає в тому, що будь-яке знання є асоціація, а система знань є система асоціацій [4]. Ю.А.Самарін виділяє такі види асоціацій: локальні, частковосистемні, внутрішньосистемні та міжсистемні, а також класифікує рівні розумової діяльності в залежності від характеру об'єднання асоціацій у системі відповідного рівня.

Найпростішим нервовим зв'язком, що утворює елементарні знання про предмет або явище, є локальна асоціація. Це зв'язок ізольований, тобто не співвідноситься з іншими знаннями. Він може забезпечувати лише елементарну розумову діяльність і характерний зв'язок для молодшого шкільного віку.

Частковосистемні асоціації - це найпростіші системні асоціації. Вони виникають на основі вивчення окремої теми або предмета, явища. Цей процес пізнання окремих предметів і явищ супроводжується добором нових чинників і понять шляхом порівняння їх з уже наявними уявленнями. На цій стадії відбувається найпростіше узагальнення знань, але отримане нове знання ще не співвідноситься з суміжними знаннями. На цьому рівні виникає аналітико-синтетична діяльність учнів.

Внутрішньосистемні асоціації забезпечують пізнання учнями цілісних систем знань (фізичної, хімічної, біологічної та ін.). Відбувається процес широкого використання знань у межах досліджуваного предмета.

Міжсистемні асоціації є вищим ступенем розумової діяльності учня. Вони поєднують різні системи знань, узагальнюють їх, дають можливість пізнати явище або процес у його розмаїтті. Тільки на цьому рівні асоціацій виникають загальні поняття. Формування міжсистемних асоціацій дозволяє учневі використовувати знання з різних галузей, підпорядковувати їх один одному, встановлювати взаємозв'язки на стику знань.

Учені вважають, що для молодших школярів характерні локальні та частковосистемні асоціації. Однак експерименти зарубіжних і вітчизняних учених-дослідників (С.Кейплен, В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін та ін. [2]) показують, що в учнів початкових класів закладені великі потенційні можливості для інтелектуального розвитку. Вони можуть мислити узагальнено, якщо їх цьому навчити. Близько 80 відсотків інтелектуальних (розумових) здібностей людини формуються вже до 8 років. На наш погляд, при інтегрованому навчанні від найпростіших узагальнень, не співвіднесених із суміжним знанням, молодший школяр може опанувати як частковосистемними, так і внутрішньосистемними асоціаціями, що забезпечують пізнання цілісних систем, які відображають причинно-наслідкові, тимчасові, просторові, кількісні та інші зв'язки. Однак механізм асоціацій, на наш погляд, включає лише репродуктивні дії. Концепція Ю.А.Самаріна не пояснює переходу мислення від одного рівня розвитку до іншого. Тому виникає необхідність і в інших механізмах: інтуїції, припущенні, гіпотезі, дедукції та ін.

Цікавий з позиції нашої проблеми механізм виявлення інтеграційних зв'язків шляхом аналізу через синтез. Аналіз через синтез пронизує весь процес сприйняття, приводить до формування узагальнених моделей мислення, що відображають взаємодію суб'єкта із загальними для ряду навчальних предметів об'єктами пізнання. Такі моделі в найбільш розвинутій формі здобувають евристичний характер.

Якщо простежити найпростішу діяльність мислення, то можна побачити, що при цьому процесі спочатку виділяються деякі ознаки предметів, потім створюється еталон порівняння, а за ним - класифікація. Для створення образу уяви необхідно забезпечити основу, тобто "розділити на частини" певні минулі образи, а потім зібрати, синтезувати з них щось нове, не схоже на колишнє. "Поділ" досвіду, а потім вибір іде досить складними асоціаціями, що призводять до інтеграції знань.

Актуальна сьогодні проблема соціалізації дитини, тобто прилучення її до моральних норм і цінностей суспільства. У вітчизняній психології утвердився діяльнісний підхід до формування людини як особистості.

Психологи Л.С.Виготський, А.Н.Леонтьєв, Д.Б.Ельконін обґрунтували періодизацію психічного розвитку дитини, показали процес розвитку її психіки як процес зміни провідних типів діяльності.

Провідна діяльність в психології розуміється як така, розвиток якої зумовлює найголовніші зміни в психічних процесах і психологічних особливостях особистості дитини на даній стадії [1, 3].

Відповідно до положень педагогічної психології у молодшому шкільному віці (від 6 до 10 років) провідною є навчальна діяльність, тобто спеціальна діяльність із засвоєння теоретичних форм мислення. Саме навчальна діяльність визначає перспективи психічного розвитку, становлення особистості школяра. Під впливом навчальної діяльності предметом пізнання молодших школярів стають не тільки

явища навколишньої дійсності, але і внутрішній світ людини. У молодших школярів починає формуватися здатність до морального самопізнання, відбувається соціалізація - освоєння соціального досвіду, прилучення себе до суспільства.

Керуючись діяльним підходом до формування особистості, Д.І.Фельдштейн розглядає її становлення в онтогенезі як особливу форму прояву соціального розвитку. Вихідним пунктом для зазначеного дослідження є положення про те, що в процесі онтогенезу зростаюча людина набуває суспільного досвіду, тобто відбувається її соціалізація. З іншого боку, дитина здобуває й все більшу самостійність, тобто відбувається процес її індивідуалізації. Інакше кажучи, процес розвитку особистості являє собою єдність цих двох взаємозалежних компонентів - соціалізації й індивідуалізації. Причому окремі вікові періоди роблять свій специфічний внесок у процес формування особистості. Важливим вважається також твердження, що в процесі онтогенетичного розвитку розвиток психіки і розвиток особистості нерозривно пов'язані і взаємно детерміновані [5].

Спрямованість навчання на гуманізацію вимагає підвищеної уваги до особистості кожної дитини. Як же відбувається становлення особистості? Людина як одинична природна істота - насамперед індивід, представник *homo sapiens*. Особистість і індивід - не одне і те ж. Особистість невіддільна від системи, особистість - це соціальна якість індивіда. Природні риси виступають у структурі особистості як соціально зумовлені її елементи. Людина стає особистістю в праці і спілкуванні. Особистістю не народжуються, а стають.

Людина як особистість існує в системі відносин і розвивається за фазам:

Перша фаза - становлення особистості - адаптація - "бути як усі". Людина не може здійснити свою потребу в персоналізації раніше, ніж засвоїть діючі в групі норми, опанує прийомами і засобами діяльності, доступні її членам.

Об'єктивно вона вже на цьому етапі може при відомих обставинах виступати для інших як особистість.

Друга фаза - індивідуалізація особистості. Вона породжується протиріччям, що загострюється, між необхідністю "бути як усі" і прагненням людини до максимальної персоналізації.

Третя фаза формування особистості - інтеграція - її сутність визначається протиріччями між уже сформованим прагненням і здатністю людини бути ідеально представленим у інших відносинах своїми особливостями, з одного боку, і потребою навколишніх прийняти, схвалити, культивувати індивідуальні властивості особистості, що відповідають системі цінностей і сприяють загальному успіхові, з іншого боку. При позитивному розв'язанні цих протиріч відбувається інтеграція особистості в групі. Якщо ж протиріччя не усунені, то відбувається дезінтеграція особистості.

Характер розвитку особистості задається рівнем розвитку групи, куди вона включена й інтегрована. Звідси друга модель розвитку особистості - модель вікового розвитку, яка виділяє такі етапи формування особистості.

1 етап (до 3 років) - ранній дитячий вік;

2 етап (4-11 років) - дошкільний і молодший шкільний вік - дитинство;

3 етап (12 - 15 років) - підлітковий вік;

4 етап (16 - 18 років) - юність.

Фази розвитку особистості в дошкільному періоді (до 3 років) :

1) адаптація, вираження "я" із навколишніх явищ;

2) індивідуалізація, протиставлення себе навколишнім: "моя мама", "мої іграшки", "я мамин") (а);

3) інтеграція, що дозволяє управляти своєю поведінкою, рахуватися з навколишнім світом (не тільки підкорятися, але я домагатися свого - "дай", "хочу" та ін.).

У дошкільному періоді (4-6 років) також повторюються три фази: адаптація - засвоєння дитиною норм і способів схвалюваної батьками і вихователями поведінки; індивідуалізація - прагнення знайти в собі щось таке, що виділяє її серед інших дітей або в позитивному плані, або в негативному; інтеграція - прагнення особистості дитини позначити свою неповторність, узгоджену з готовністю дорослих прийняти в дитині те, що відповідає найважливішому завданню переходу на новий етап виховання - третій період розвитку особистості.

У молодшому шкільному віці ситуація формування особистості багато в чому нагадує попередню. Школяр входить у зовсім нову для нього групу однокласників. Ця група керується вчителем. Повторюються ті ж фази розвитку всередині цього періоду. Аналогічне відбувається і в інших періодах.

Весь дошкільний і шкільний вік входить в одну "еру сходження" до соціальної зрілості. Вважається, що це сходження повинно відбуватися природним шляхом. Кожна людина осягає світ, виходячи, насамперед, із закономірностей свого розвитку. Водночас не можна опускати сензитивні періоди розвитку, наприклад, віку "чомучок"... Якщо вчасно не реалізувати пізнавальну діяльність, то потім вона може згаснути або її темп буде нижчим.

Інтелектуальний розвиток - це непросте нагромадження знань. Неотримане на попередньому етапі, не завжди компенсується в майбутньому, відбуваються безповоротні великі втрати, зумовлені фізіологічними властивостями мозку.

Узагальнюючи сказане, можна зробити такі висновки:

1) молодший вік (починаючи з 5-6 років) є сензитивним для пізнавальної діяльності дитини;

2) створення методики інтегрованих занять сприяє, в педагогічному плані, розв'язанню триєдиного завдання. З одного боку, забезпечуємо молодшому школяреві адекватно його віковій діяльність щодо оволодіння основними знаннями, доведеними до рівня теоретичного узагальнення, систематизації й інтеграції їх. З другого, створюємо умови для розумового, інтелектуального розвитку, сприяємо становленню особистості, формуванню в учнів ціннісних орієнтацій та сприятливих умов для переходу в наступний період онтогенезу.

Summary:

The different psychological mechanisms of the integrated educational system at primary school are considered, the usage of those provide the good effect in the making of the pupil's personality.

Резюме:

Раскрываются некоторые психологические механизмы интегрированного обучения в начальной школе, учитывание которых обеспечивает эффективность становления личности школьника.

Література:

1. Выготский Л.С. Проблемы обучения и умственного развития в школьном возрасте. – М., 1956.

2. Давыдов В.В., Эльконин Д.Б., Маркова А.К. Основные вопросы современной психологии детей младшего школьного возраста. – М., 1978.
3. Леонтьев Н.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1979.
4. Самарин Ю.А. Очерки психологии ума. Особенности умственной деятельности. – М., 1962
5. Фельдштейн Л.И. Психология развития личности в онтогенезе. – М., 1989.

Подано до редакції 02.07.01

***Кодлюк Ярослава Петрівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант кафедри педагогіки і методики початкового навчання,
Тернопільський державний педагогічний університет ім. В.Гнатюка***

ФУНКЦІОНАЛЬНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДРУЧНИКА ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Процес реформування національної системи освіти актуалізує проблему шкільного підручника, якість створення якого у значній мірі зумовлюється рівнем розвитку теорії шкільного підручника. У системі структурних компонентів вказаної теорії чільне місце займають функції даного виду навчальної літератури, що визначають вимоги до підручника, його змісту, структури.

Наявний науковий фонд дозволяє стверджувати, що проблема функціонального забезпечення підручника ще не отримала належного теоретичного обґрунтування.

Насамперед доводиться констатувати відсутність єдиних підходів до трактування сутності категорії "функція підручника". Так, наприклад, В.Г. Бейлінсон у дане поняття вкладає соціологічний зміст - це роль, призначення, співвіднесення з метою; це те, чого ми чекаємо від даного продукту, тобто від книги [1]. І.П. Товпінець розглядає функції "як загальні нормативи моделювання і використання підручника, які визначають його цільову спрямованість і вибір засобів для реалізації діяльності навчання" [6, с.35]. Вихідним пунктом в аналізі функцій підручника, на думку І.Я.Лернера, мають виступати суспільні цілі та умови навчання [3]. Саме ці компоненти, вважає вчений, утворюють метасистему для процесу навчання, тому їх аналіз сприяє виділенню глобальних функцій підручника.

Кількість функцій підручника також не є постійною. Вона коливається в середньому у межах одного десятка, а В.Г. Бейлінсон вказує переліки, які нараховують до 40 функцій. Найчастіше вчені називають такі функції: інформаційну, трансформаційну, систематизації, закріплення і контролю, самоосвіти, інтегруючу, координуючу, розвиваючо-виховну.

Виходячи з того, що система функцій визначається роллю і місцем підручника у процесі навчання на конкретному етапі розвитку школи, правомірно вести мову про його провідні функції.

Проаналізувавши суспільні цілі та умови навчання як головні чинники функцій, І.Я.Лернер в якості провідної виділяє функцію керівництва навчально-пізнавальною діяльністю учнів [3]. Вчений обґрунтовує свою точку зору тим, що в сучасних умовах підручник є основним носієм соціального досвіду, який підлягає засвоєнню і втілений у відповідній моделі навчання; він відстоює процесуальну спрямованість підручника.

Д.Д.Зуєв як провідну виділяє розвиваючо-виховну функцію, оскільки вона, на думку вченого, пронизує всі інші функції підручника.

Охарактеризовані аспекти стосуються і підручників для початкової школи як важливої складової цілісного процесу підручникотворення, однак специфіка даної ланки освіти зумовлює функціональні особливості підручників для молодших школярів. Зупинимося на них детальніше.

У підручниках для початкової школи, які реалізують ідеї розвиваючого навчання системи Л.В.Занкова, як провідна виділяється розвиваюча функція. Підтвердження даного положення знаходимо у А.В.Полякової, предмет дослідження якої - дидактичні основи підручника для початкової школи з урахуванням принципу розвиваючого навчання [4].

Усвідомлюючи, що сучасна освіта вимагає особистісно орієнтованої моделі навчання, О.Я.Савченко виділяє провідними інформаційну, розвиваючу і мотиваційну функції [5].

Ми поділяємо точку зору відомого дидакта. Підтвердження висловлених положень бачимо в тому, що провідним видом діяльності у молодшому шкільному віці є навчальна, а основними її компонентами - змістовий, мотиваційний та процесуальний. Тому саме за умови вдалої реалізації у підручниках вказаних функцій можливе повноцінне формування на даному етапі навчальної діяльності.

Інформаційна функція фіксує предметний зміст освіти і види діяльності, які повинні бути сформовані в учнів при вивченні предмета, визначає обов'язковий обсяг інформації (Д.Д.Зуєв). Таким чином, у підручнику для початкової школи мають знайти належне відображення всі елементи змісту освіти: знання про світ, уміння користуватися цими знаннями як способами діяльності, досвід творчої діяльності, емоційно-ціннісне ставлення до світу (концепція І.Я.Лернера).

Актуальною і складною для авторів є проблема відбору навчального матеріалу. У поняття "навчальний матеріал" А.В.Полякова включає навчально-предметний матеріал (різного роду тексти) і організацію діяльності учнів, спрямовану на його засвоєння за допомогою завдань, запитань, задач, ігрових форм, поєднання завдань, запитань з текстовими компонентами. Саме за такого підходу реалізується єдність змістової і процесуальної сторін навчання [4].

Суттєвим недоліком окремих підручників для початкової школи є недостатньо продуманий відбір інформації з точки зору її значущості для молодших школярів. Вчені стверджують, що навчання у початковій школі має бути цікавим, викликати позитивні емоції, розвивати інтелектуальні почуття, задовольняти допитливість, інтерес. Як свідчить практика, учнів захоплює, насамперед, зміст текстів - зв'язних, доступних, емоційних, насичених живими образами; цікава у пізнавальному плані інформація, що відповідає актуальним потребам молодших школярів; яскрава, образна, емоційно виразна мова підручника; глибока і послідовна логіка викладу матеріалу.

Чільне місце у підручниках для початкової школи займають завдання і вправи, які, з одного боку, виступають носіями інформації, тобто замінюють тексти, а з іншого - становлять самостійний компонент підручника - апарат організації засвоєння. Таким чином, навчальні завдання - це структурний компонент підручника, в якому на матеріалі конкретного навчального предмета реалізуються всі елементи змісту освіти.

У науці відомі різні підходи до класифікації навчальних завдань (Г.В.Бельтюкова, А.І.Уман). У контексті нашого дослідження заслуговує на увагу поділ їх на такі групи: ті, що спрямовані на засвоєння знань; формування умінь і навичок; набуття досвіду творчої діяльності; формування емоційно-ціннісного ставлення до світу.

Специфічною ознакою навчальних завдань для молодших школярів є спрямованість їх на формування насамперед процесуальних аспектів навчання (умінь і навичок, творчої діяльності). Тому значний інтерес викликає класифікація вправ за характером пізнавальної діяльності: репродуктивні, до яких належать завдання на відтворення навчального матеріалу, на його застосування у знайомих умовах, дії за зразком, тренувальні вправи; продуктивні, що включають завдання на застосування знань у нових умовах, вправи з елементами пошукової і дослідницької діяльності, з елементами творчості. Не применшуючи ролі репродуктивних завдань як необхідного засобу формування умінь і навичок, що в умовах початкового навчання має неабияке значення, авторам підручників доречно змінити співвідношення завдань на користь продуктивних.

А.В.Полякова робить висновок про те, що “інформаційна функція підручника повинна бути не тільки і не стільки направлена на нагромадження знань, умінь та навичок, що само собою важливо, скільки служити засобом, інструментом розвитку пізнавальної, вольової, емоційної сфер молодшого школяра” [4, с.96]. Вона обґрунтовує думку про те, що з метою всебічного розвитку учнів початкових класів доречно розширити функції підручника, зокрема ті, що забезпечують процесуальний компонент навчальної діяльності (насамперед *розвивальну*).

Аналіз відповідної літератури з даного аспекту проблеми дозволяє зробити певні висновки: по-перше, деякі вчені взагалі не виділяють розвиваючу функцію підручника [2], іноді елементи даної функції включають у зміст інших (самоосвіти, організаційно-процесуальну); по-друге, ряд дослідників об'єднує дану функцію з виховною, виділяючи так звану розвиваючо-виховну [1;3] (не заперечуючи взаємозв'язку між вказаними функціями, вважаємо, що кожна з них покликана реалізувати свої, специфічні завдання); по-третє, іноді розвиваюча функція вживається як синонім до розвиваючо-виховної, хоча акцент робиться на розвиваючих можливостях підручника [6, с.108]; по-четверте, Л.В.Занков, О.Я.Савченко, А.В.Полякова виділяють розвивальну функцію як провідну підручників для початкової школи.

У чому полягає розвиваюча функція? Насамперед в умінні автора спроектувати у текстах, завданнях, схемах розгорнуте уміння вчитися (ставити та усвідомлювати мету діяльності, складати план і відбирати засоби виконання, прогнозувати результати, раціонально виконувати, здійснювати самоконтроль та самооцінку) [5], тобто вдало реалізувати процесуальний аспект підручника.

В умовах спрямованості школи на особистісно-орієнтоване навчання неабиякої ваги набуває проблема формування у молодших школярів творчих здібностей, у даному випадку - засобами підручника. Тому доцільно насичувати навчальну книгу завданнями на формування уміння переносити знання у нову ситуацію, різнобічно аналізувати предмети, бачити нові функції об'єкта, знаходити багатоваріантність зв'язків; вправами на розвиток уваги, гнучкості мислення.

Вказуючи на недостатнє відображення у сучасних підручниках для початкової школи розвивальної функції, вчені переконані, що “саме розвиваючий ефект у плані творчих здібностей учнів має бути одним із найважливіших показників якості навчальних книг” [4, с.106].

З метою цілісного формування особистості молодшого школяра доречно належним чином репрезентувати у підручниках емоційно-ціннісний елемент змісту освіти, що передбачає розвиток потреб, емоцій та почуттів учня, які зумовлюють його ставлення до оточуючої дійсності. Дане положення виступає важливим теоретичним підґрунтям розробки моделі підручника для особистісно-орієнтованого навчання.

Зважаючи на те, що емоції і почуття завжди предметні, тобто формуються передусім змістом навчального матеріалу, а таким предметним змістом для них виступають знання, уміння та навички, досвід творчої діяльності, то саме ці елементи, на думку І.Я.Лернера, є необхідною базою для формування емоцій. Засобами розвитку емоційної сфери молодшого школяра у підручнику виступають емоційно насичені тексти, цікава у пізнавальному плані інформація, оригінальні факти з “емоційним прицілом”; неабияку роль відіграють завдання і вправи, які, з одного боку, враховують наявні потреби учнів, їхні ціннісні орієнтації, а з іншого - ті, що покликані формувати потреби школярів, систему цінностей. Тому доречним є включення у підручники завдань на оцінювання об'єктів, вчинків людей; на аналіз емоційної сфери героїв твору, автора, власних почуттів і переживань, викликаних змістом навчального матеріалу. Запитання такого виду допомагають зрозуміти життя героїв твору, відчути їхнє горе і радість, перенести пережите ними на себе, своїх рідних і друзів, за всім цим побачити автора, зрозуміти його ставлення до зображуваних подій, до дійових осіб.

Неабияке значення має розкриття у змісті навчального матеріалу цінності того, що вивчається. Виділяють навіть особливий вид текстів – ціннісно-орієнтовані, домінуючою ознакою яких є те, що будь-який об'єкт характеризується в них не з точки зору будови, ознак, властивостей тощо, а стосовно людини і людських ідеалів. Такі тексти містять оцінку фактів, подій, вчинків людей; виражають певні почуття.

У процесі засвоєння навчального матеріалу молодший школяр набуває досвіду оцінної діяльності, формує власні ціннісні орієнтири. Саме шляхом втілення у підручниках досвіду емоційно-ціннісного ставлення до дійсності забезпечується цілісне формування особистості, реалізується не лише розвиваюча, а й *виховна функція* підручника.

Виховання на уроці здійснюється двома шляхами: змістом навчального матеріалу та самою організацією уроку (методами і прийомами навчання, стилем спілкування вчителя з учнями, вдалим використанням наочних посібників та ін.). Основний навчальний матеріал, що підлягає засвоєнню, сконцентрований у підручнику (хоча дане твердження не виключає можливості і доцільності використання на уроці додаткової пізнавальної інформації). А тому одним із концептуальних положень для авторів має стати вимога дидактів і методистів про те, що зміст сучасних підручників мають визначати цінності загальнолюдського та національного характеру. Інтегруючим ядром даного виду навчальної літератури для молодших школярів має стати українознавство.

Незаперечна роль підручника у розумовому вихованні учнів, яке полягає, передусім, у формуванні умінь і навичок культури розумової праці, у розвитку мислительних операцій. Навчальний матеріал підручника має сприяти формуванню умінь спостерігати, аналізувати, порівнювати, узагальнювати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, здійснювати само- і взаємоконтроль.

Доречно зауважити, що виховна функція підручника передбачає два аспекти: єдність змістового і процесуального компонентів підручника та його взаємодію з суб'єктами навчального процесу - вчителем і учнями. Тому, на думку вчених, саме від учителя, від його розуміння потреб та інтересів учнів, уміння враховувати їхній емоційний стан залежить рівень виховного впливу підручника на молодших школярів [4].

Зважаючи на вікові особливості учнів початкових класів (підвищена чутливість, прагнення отримати схвалення, допитливість та ін.), неабиякого значення набуває

мотиваційна функція сучасного підручника. Йдеться про те, що зміст навчального матеріалу, який зафіксований у підручнику, а також методичне забезпечення мають сприяти формуванню у молодших школярів інтелектуальних почуттів, бажання вчитися, розвиткові пізнавальних потреб та інтересів.

Summary:

In the article the main functions of the textbook for the primary school are grounded and analyzed: informative, developing, upbringing, motivative.

Резюме:

В статье обосновываются и анализируются ведущие функции учебника для начальной школы: информационная, развивающая, воспитательная, мотивационная.

Література:

1. Бейлинсон В.Г. Арсенал образования.- М.: Книга, 1986.- 238с.
2. Зуев Д.Д. Школьный учебник.- М.: Педагогика, 1983.- 240с.
3. Каким быть учебнику: Дидактические принципы построения /Под ред. И.Я.Лернера, Н.М.Шахмаева.- Ч.1.- М.: Изд-во РАО, 1992.- 169с.
4. Каким быть учебнику: Дидактические принципы построения /Под ред. И.Я.Лернера, Н.М.Шахмаева.- Ч.2.- М.: Изд-во РАО, 1992.- 160с.
5. Савченко О.Я. Дидактика начатковой школы. - К.: Абрис, 1997. - 416с.
6. Теоретические проблемы современного школьного учебника: Сб. науч. трудов / Отв. ред.: И.Я.Лернер, Н.М.Шахмаев. - М.: Изд-во АПН СССР, 1989.- 172с.

Подано до редакції 19.06.01

***Комар Ольга Анатоліївна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет ім. П.Тичини***

ОВОЛОДІННЯ СТУДЕНТАМИ НОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ (ІНТЕГРАЦІЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ)

Реалізація нових концепцій навчання і виховання учнів загальноосвітніх шкіл України висунуло нові вимоги до професійної підготовки вчителя. стало очевидно необхідністю підвищення якості підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності.

Перехід вищої школи до підготовки гармонійно розвинутої особистості, здатної до постійного оновлення наукових знань, професійної мобільності та швидкої адаптації до змін, що відбуваються у соціально – культурній сфері, вимагає наукового обґрунтування змісту, організаційних форм і методів навчання студентів, уміння організовувати навчальний процес, в умовах якого формувалася б цілісність наукових знань учнів.

Щоб забезпечити соціально – необхідний рівень підготовки фахівців у вищій школі, необхідно реалізувати комплексний підхід до формування у майбутніх спеціалістів таких особистісних якостей, як професійна придатність, різнобічність, творча активність. Тому пріоритетним завданням вищої школи на сучасному етапі її розвитку є формування у випускників постійного прагнення до професійного самовдосконалення, самостійного оволодіння новими знаннями, уміння вдосконалювати їх у практичній діяльності.

Одним із перспективних напрямків удосконалення змісту освіти взагалі і початкового навчання зокрема є інтегрований підхід до його структури та організації його засвоєння учнями загальноосвітньої школи. Розвиток цього напрямку став особливо актуальним після того, як в педагогічній науці та шкільній практиці стали впроваджуватися уроки з інтегрованим змістом в існуючій системі диференційованого навчання. В умовах навчання інтеграція знань покликана подолати недоліки масової диференціації змісту освіти.

У державній національній програмі "Освіта" відзначалось, що існуюча в Україні система освіти перебуває в кризовому стані, не задовольняє потреб, які постають перед нею в умовах культурного та духовного відродження українського народу. Криза виявляється передусім у невідповідності знань запитам особистості, суспільним потребам та світовим стандартам⁵.

Сучасні світові стандарти в галузі освіти вимагають інтеграції знань, прагнення до об'єднання теоретичного знання в цілісну систему, яка відображає об'єктивний світ в його єдності і розвитку. Інтеграція сучасного наукового знання як одна з найважливіших тенденцій розвитку науки знайшла відображення і в шкільному навчанні. Продуктивним напрямком модернізації змісту освіти є використання інтегративного підходу на різних рівнях: тематична, блочна, міжпредметна інтеграція. Інтеграція як методична система дозволяє більш широко і різнобічно засвоювати ті поняття і явища, які мають об'єктивні міжгалузеві зв'язки. Вона сприяє формуванню системного мислення, позитивно-емоційному задоволенню пізнавальних потреб, економному використанню навчального часу.

Інтеграція змісту навчальних предметів не забезпечує предметної системи їх вивчення. Вона є важливим засобом її удосконалення, подолання недоліків, поглибленого засвоєння знань про взаємозалежність між предметами. Такий підхід до проблеми спирається на необхідність забезпечення оптимального поєднання диференціації та інтеграції в освіті.

Багаторічні спостереження показують, що учні початкових класів, що одержали підготовку з тих чи інших предметів, утруднюються застосовувати набуті знання на практиці. Їм бракує самостійності мислення, уміння переносити одержані знання в подібні або нові ситуації. Причиною такого стану є ігнорування закономірності, з якої випливає, що інтеграція - це не зміна діяльності, не просте перенесення знань з одного предмету на інший, а процес створення нових дидактичних еквівалентів, які відображають тенденції інтеграції сучасного наукового знання.

У початковій школі не так гостро стоїть проблема втілення інтегрованих уроків, оскільки вона покликана дати дітям основи знань, закласти базу для подальшого розумового і світоглядного розвитку людини. Тому, мабуть, нормою саме для початкових класів є елементи інтегрування міжпредметних знань, а не засвоєння фундаментальних інтегрованих курсів, хоча, засвоєння інтегрованих знань у початковій школі - справа не нова. Природознавство - навчальний предмет, який об'єднує біля семи галузей знань. Читання включає, крім художніх літературних текстів, матеріали з історії, природознавства (М.Р.Львов). Математика теж є інтегрованим предметом, який містить в собі арифметичний, алгебраїчний та геометричний матеріали (С.І.Волкова). Якщо з такої точки зору розглядати питання, то можна погодитись з тим, що в початковій школі всі навчальні предмети в тій чи іншій мірі містять інтегровані знання (С.І.Маслова). Але в даному випадку йдеться про внутрішньопредметну інтеграцію, реалізація якої не викликає особливих утруднень.

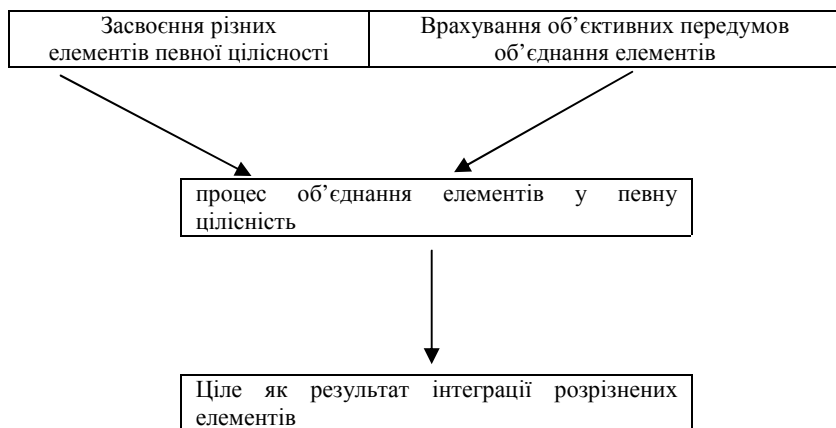
Для підготовки студентів до успішного здійснення інтеграції змісту навчальних предметів початкової школи необхідно вияснити суттєві ознаки поняття "інтеграція", її структуру як процесу засвоєння знань та вплив на процес формування в учнів єдиної наукової картини світу.

Інтегрування змісту навчальних дисциплін має особливу структуру. В ній можна виділити відносно відокремлені і разом з тим поєднані між собою компоненти, яким в цілісності притаманні нові якісні і кількісні характеристики. Вони являють собою ущільнені дидактичні одиниці, засвоєння яких приводить до формування укрупнених способів, які мають можливість практично формувати загальнопредметні уміння.

На нашу думку, за такого розуміння суті інтеграції її структура, як процесу, можна подати у такому вигляді (див. Схему).

Так, наприклад, в початкових класах має місце тематичне вивчення навчального матеріалу. Так, тема "весна" розвивається з точки зору природознавства, читання, праці, математики тощо. Для ефективного поєднання знань з різних предметів за спільною темою важливо визначити передумови, які полягають в тому, що:

- у дітей є певний досвід, свої погляди на оточуючий світ, які необхідно поглиблювати та поширювати;
- протиріччя між знаннями і досвідом дитини;



- Необхідність об'єднання розрізнених знань для створення цілісного уявлення про явища та події оточуючого світу.

Дидактично правильно організована інтеграція змісту навчальних дисциплін має сприяти підвищенню наукового рівня навчання, бо забезпечує природні зв'язки між виучуваними процесами і явищами оточуючого світу, розкриваючи його матеріальну єдність. При цьому розвивається діалектичне і системне мислення учнів, гнучкість розуму, вміння переносити і узагальнювати знання з різних предметів і наук.

У чому ж полягає суть інтеграції в навчанні? Стосовно системи навчання поняття "інтеграція" може набувати два значення: по-перше, це створення у школяра цілісного уявлення про оточуючий світ (тут інтеграція розглядається як мета навчання), по-друге, це знаходження спільної платформи зближення предметних знань (тут інтеграція – засіб навчання).

Інтеграція як мета навчання повинна забезпечити ті знання, які відображають єднання окремих частин світу як системи, навчити дитину з перших кроків навчання

увияти світ як єдине ціле, в якому всі елементи взаємопов'язані. Реалізація цієї мети вже частково здійснюється в початковій школі, адже інтеграція також є засобом знань.

В першу чергу вона покликана заповнити незнання на стику з тими, які уже мають, між диференційовано засвоєними знаннями встановити природно існуючі зв'язки. Вона спрямована на розвиток ерудиції учнів, на поновлення існуючої вузівської спеціалізації в навчанні. В той же час інтеграція не повинна замінити навчання класичним навчальним предметам, вона повинна об'єднати одержувані знання в єдину систему.

Для забезпечення учнів початкової школи цілісними знаннями про природу і суспільство та способи діяльності людини в умовах інтегративно-диференційованого навчання (оптимального поєднання двох підходів до цілісного знання) необхідно розв'язати ряд завдань:

1. Створити навчальні програми і підручники, побудовані на принципі інтеграції.

2. Вирішити питання про раціональну організацію педагогічного процесу в початковій школі, використавши позитивні можливості класно-урочної системи навчання.

3. Забезпечити підготовку вчителів до здійснення інтегрованого навчання молодших школярів з умілим поєднанням його з диференційованим навчанням.

Сьогодні в школах України вже впроваджено інтегровані предмети "Народознавство", "Художня праця", "Музика і рух" та ін. При вивченні цих предметів проводяться прості інтегровані уроки, які розраховано на одну академічну годину (45 хвилин).

Вивчаючи передовий досвід шкіл з проблеми інтеграції змісту навчальних дисциплін початкової школи, треба відзначити роботу вчителів українського коледжу ім. В.О. Сухомлинського (м. Київ). Вони проводять два, три уроки, які пов'язані між собою однією темою. Такі уроки проводяться за часовим проявом: 30хв + 30 хв., або 30хв. + 30хв. + 30хв. Варіанти інтеграції, зміст предметів різні: природознавство + читання; праця + читання; письмо + малювання, позакласне читання + математика + праця; природознавство + праця тощо. Кожна з груп уроків має свою мету, але всі вони підпорядковані одній загальній меті (наскрізній меті), яка передбачає цілісність знань.

У своїй роботі ми вводимо термін "наскрізна мета" та "блок уроків". Наскрізна мета передбачає інтеграцію знань учнів з різних навчальних предметів. Такі блоки уроків можуть бути одно-, дво-, три- і більшескладовими. Під цим ми розуміємо інтеграцію змісту навчального матеріалу під час проведення різних типів уроків.

Якщо відбувається інтеграція змісту навчального матеріалу на одному уроці (45 хв.), тоді такий урок будемо називати структурно-простим. Або однотипним (урок засвоєння нових інтегрованих знань, умінь і навичок, тощо).

Структурно-складені уроки метою яких є інтеграція знань в блоці двох, трьох уроків, проводяться в різних комбінаціях. Наприклад: перший урок інтегрованого блоку присвячується засвоєнню нових знань, другий - формуванню умінь і навичок, третій - творчому застосуванню знань, умінь і навичок отриманих на перших двох уроках. В результаті проведення трьох уроків загального тематичного блоку діти пізнають суть якогось явища (наприклад, з природознавства – "осінь", "весна" та ін.) Та навчаються його відобразити в малюнках, ліпленнях, аплікаціях, конструюванні,

або скласти про вивчене явище казку, вірш, оповідання, або текстові математичні задачі.

Завдання кафедр, що готують вчителя початкової школи, полягає в тому, щоб навчити студентів здійснювати інтеграцію знань учнів, які засвоюються в умовах диференційованого навчання.

Учитель досконало має знати шкільну програму, зміст підручників, уміти підбирати навчальний матеріал, диференціювати його, знати, який саме матеріал доцільно інтегрувати і з якою метою. Одним із засобів, що сприяє підвищенню рівня засвоєння навчального матеріалу в початкових класах, є інтеграція змісту споріднених навчальних предметів.

Так склалося, що цілісна наукова картина світу "розірвалася" на окремі цикли предметів, а кожний навчальний предмет розчленувався на розділи, теми, які вивчаються дозами на окремих уроках. І за цього ніхто не бере на себе обов'язок формувати замість локального цілісного наукового світогляду учнів старших класів.

Слід пам'ятати, що основи останнього закладаються в початковій школі. Цьому мають сприяти інтегровані за змістом уроки в початкових класах, до підготовки і проведення яких повинен готувати вуз.

Нині гостро стоїть завдання підняти рівень навчально-виховного процесу в педагогічному вузі, посилити професійно-педагогічну підготовку майбутнього вчителя початкової школи. Важливе місце в даному процесі посідає підготовка майбутніх вчителів до здійснення інтегрованого навчання молодших школярів. Уміння інтегрувати навчальний матеріал в умовах існуючого сьогодні диференційованого вивчення предметів початкової школи слід розглядати як одну з умов оволодіння педагогічною майстерністю.

Питання підготовки студентів до здійснення інтегрованого навчання молодших школярів - одна з актуальних дидактичних проблем. Її розв'язання вбачається в організації цілеспрямованого процесу, який сприятиме формуванню психологічної, теоретичної і технологічної готовності майбутніх вчителів до застосування спеціальних знань у їхній професійній діяльності.

Здійснення інтеграції змісту навчальних предметів початкової школи пов'язане із здібністю вчителя подавати матеріал на уроці (циклі уроків) як цілісну систему для формування у дітей міцних знань та наукових уявлень про оточуючий світ. Майбутні вчителі повинні вміти підбирати і групувати навчальний матеріал для його інтегрування, ставити мету інтегрованого уроку, методично правильно проводити інтегровані уроки. Значною мірою ці проблеми можуть бути розв'язані у процесі вивчення студентами спецкурсу "особливості підготовки та проведення інтегрованих уроків у початковій школі".

Мета підготовки - озброїти студентів науково-теоретичними знаннями та сформуванню умінь планувати та проводити інтегровані уроки в початковій школі. У процесі підготовки мають бути розв'язаними такі завдання:

- ознайомлення студентів з науковими дослідженнями і практичними досягненнями з даної проблеми;
- формування у студентів переконаності в доцільності інтегрованого навчання молодших школярів;
- розкриття можливостей проведення інтегрованих уроків у початковій школі, використовуючи існуючі програми та підручники;
- вироблення умінь інтегрувати зміст навчальних предметів початкової школи.

Спецкурс розраховано на 36 годин (8 годин - лекції, 16 годин - практичні та 12 годин - лабораторні заняття). Програма допускає певну варіативність змісту курсу в залежності від ступеня підготовленості студентів, нових вимог до сучасного інтегрованого уроку, специфіки підготовки студентів у вузі.

Тематика і обсяг різних організаційних форм вивчення спецкурсу подані в навчально-тематичному плані.

Навчально-тематичний план спецкурсу

№	Тема	Лекція	Практичні	Лабораторні	Всього
1.	Вступ. Концепція інтегрованого навчання	2	-	-	2
2.	Особливості інтегрування уроків у початковій школі	2	2	-	4
3.	Інтегрований урок: його структура та вимоги до побудови	2	2	-	4
4.	Технологія інтегрування навчальних предметів початкової школи:	-	2	4	6
a)	специфіка інтегрування у 1 класі	-	4	4	8
б)	специфіка інтегрування у 2 класі	2	-	-	2
в)	специфіка інтегрування уроків у 3 – 4 класах	-	2	-	2
5.	Планування інтегрованих уроків. Вимоги до їх проведення				
6.	Підсумкове заняття				
	Всього	8	16	12	36

Розроблена нами програма формування у студентів умінь здійснювати інтеграцію змісту навчальних предметів початкової школи базується на моделі диференційовано – інтегрованого навчання молодших школярів. А вихідним положенням були мета і завдання інтегрованого навчання в умовах існування диференційовано-інтегрованих предметів.

Процес навчання передбачає надання студентам теоретичних знань та практичних умінь щодо здійсненню інтеграції змісту навчальних предметів початкової школи.

Засвоєння майбутніми педагогами процесу інтеграції змісту навчання в початковій школі виконує функцію систематизації дидактичних і методичних знань студентів, розуміння технології побудови інтегрованого уроку, уроку-блоку та інтегрованого навчання як системи. Вищеназвана дає можливість студентам зрозуміти зв'язки і залежності між виучуваними темами та поняттями в змісті навчання початкової школи, сприяє розвитку у майбутніх вчителів умінь осмислено вибирати з багатьох тем і понять ті, які є можливістю і доцільністю інтегрувати з метою створення у школярів цілісної картини оточуючого світу, які в конкретних ситуаціях та умовах є найбільш оптимальними, тобто, найбільш ефективними.

Розв'язуючи проблему підготовки студентів до здійснення інтегрованого навчання молодших школярів та вироблення у них умінь здійснювати інтеграцію змісту навчальних предметів ми врахували координацію дій викладачів дидактики та методики. Нами було здійснено роботу щодо ознайомлення з робочими планами викладачів з метою вироблення шляхів забезпечення знань студентів з проблеми інтеграції змісту навчальних предметів; обговорення питань змісту навчання студентів на кафедрі тощо. Практикується використання позаурочної роботи (наукові конференції викладачів та студентів), виконання студентами курсових та дипломних робіт.

Сьогодні за даним спецкурсом навчаються студенти в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини. Навчання за спецкурсом відбувається протягом семестру. Як показує досвід, таке навчання студентів має високу ефективність на завершальному етапі підготовки вчителя початкової школи - після вивчення дидактики, окремих методик, перед першою виробничою практикою в школі.

Підсумовуючи вище сказане можна зробити такі висновки :

1. В умовах диференційованого (автономного) вивчення окремих навчальних предметів початкової школи об'єднання часткового знання в загальне, синтез окремих ознак, властивостей, що вивчаються окремо на споріднених навчальних предметах, може забезпечуватися на спеціально організованих уроках, які отримали умовну назву "інтегровані уроки".

2. Структура інтегрованих уроків, на яких досягається одна дидактична мета, що реалізується за допомогою психологічного механізму засвоєння нового інтегрованого знання, або формування інтегрованого уміння може бути віднесена до поняття "структурно простий інтегрований урок".

Змістом таких уроків є, найчастіше, навчальні предмети, побудовані на основі наявних навчальних програм, розроблених з урахуванням принципу міжпредметної інтеграції. Типізація таких уроків здійснюється з урахуванням суті дидактичної мети, а тому загальні вимоги до традиційних уроків можуть бути перенесені на інтегровані уроки.

3. Уроки з різних предметів, зміст яких дозволяв інтегрувати знання учнів за спільними темами, доцільно групувати в блоки з метою цілісного засвоєння навчального матеріалу учнями. Такі структурно - складені уроки оформлені в поняття "інтегровані блоки уроків", структура і результати яких залежать від наскрізної мети та цілей кожної складової всього блоку.

4. Уміння інтегрувати зміст навчальних предметів початкової школи успішно формуються, коли загальнопедагогічні, методичні знання та уміння переносяться в умови спеціальної підготовки студентів до здійснення інтеграції змісту початкової освіти учнів за рахунок введення спецкурсу з цих питань.

Summary:

The model of didactic preparation of future teachers of junior forms for the development of integrative education of schoolchildren as far the results of its experimental investigation are defended in the thesis. It is established that it must reflect the main components of students activity in conducting for an integrative lesson on the basis of it's integrative contents.

The special course "the peculiarities of preparation for integrative lesson at junior" is worked out on the basis of this inversion. It is necessary to include this special courses in a

scientific plan of pedagogical faculties at higher educational establishments. The aim of it is the further development of professional preparation of students.

Резюме:

В статті йде про розробку студентів до реалізації інтегрованого навчання молодших школярів. Розкривається поняття «інтегрований урок», «інтегрований блок», «загальна мета». Автор знайомиться з програмою спецкурсу по підготовці студентів до інтеграції змісту навчальних предметів в початкових класах, плануванню і проведенню інтегрованих уроків.

Література:

1. Бондар В. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі. – К.: Фоліа, ЛТД, 2000. – 191 с.
2. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.: Методичний посібник. – К.: Мауп, 2000. – 312 с.
3. Комар О.А. Формування у студентів умінь здійснювати інтеграцію змісту навчальних предметів на уроках в початковій школі: Автореферат на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. – К., 1996. – 24 с.
4. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.
5. "Україна ХХІ століття". Державна національна програма "Освіта" // Початкова школа. – 1993. – № 4. – С.3.

Подано до редакції 19.06.01

*Матвієнко Олена Валеріївна,
кандидат педагогічних наук, старший викладач,
Національний педагогічний університет ім.М.П.Драгоманова, м. Київ*

ПАРАМЕТРИ ОЦІНКИ ПРОДУКТИВНОСТІ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ У ШКОЛІ

Демократизація суспільства, національне відродження, розширення економічної самостійності України зумовили необхідність докорінного перегляду підходів до механізму формування національної свідомості особистості на основі проектування новітніх освітніх систем. У цих умовах система освіти повинна не тільки подолати свою внутрішню кризу, а й, оновлюючись, забезпечити якісно новий рівень загально-освітньої, професійної, наукової підготовки громадян, всебічний розвиток кожної людини як особистості і найвищої цінності суспільства.

На зміну старій уніфікованій початковій школі, що працювала на "середнього учня", має прийти школа, де таланти будуть формуватись не всупереч, а завдяки вчителю.

Згідно з методологією системного підходу питання виховання національне свідомої особистості розглядається як частина більш загального питання розвитку і саморозвитку суб'єкта діяльності. В останні роки розробляється принципово інший підхід до проблеми розвитку особистості у площині парадигми гуманізації та народності освіти, оскільки в суспільстві все чіткіше спостерігається гуманістичний і гуманітарний рух, швидкий зріст суспільної активності, прагнення особистих свобод як обов'язкових умов повноцінного саморозкриття і реалізації особистості.

Суть процесу освіти - не лише в передаванні, а й в обміні духовними цінностями. На думку професора М. Берулави, президента Міжнародної академії гуманізації освіти, відношення інтегральної індивідуальності і педагогічної системи соціуму постає як взаємодія, що приводить до змін і розвитку кожної із систем. На

рівні навчально-виховного процесу це означає, що внаслідок взаємодії учень і вчитель набувають нових особистих якостей.

Історія розвитку теорії виховання і навчання свідчить про існування таких протилежних підходів до її побудови:

- емпіричний, релігійний або науковий;
- ідеал слухняного вихованця або творчої особистості вихованця;
- універсалізоване виховання (всіх за однією програмою) або індивідуалізоване виховання;
- на базі авторитарних або демократичних відносин між вихователями і вихованцями.

Останні підходи в кожній з перерахованих пар становлять основу гуманістичного диференційованого й індивідуалізованого підходу до організації всебічного і гармонійного розвитку особистості кожного, підготовки його до повноцінного і щасливого життя, яке пронизують ідеї співробітництва і співтворчості вчителя, учнів і колективу у навчально-виховному процесі.

В сучасних умовах особливу увагу приділяють вихованню співробітництва, співдружності, взаємної вимогливості, творчої активності, колективізму у відносинах між учителем, учнем та всіма іншими членами суспільства.

Поняття "особистісно-орієнтована", "особистісно-орієнтоване виховання, навчання" дуже швидко ввійшли в нашу лексику й широко використовуються в педагогічній теорії та практиці.

Теоретичні основи особистісно-орієнтованої освіти сьогодні розробляється цілою низкою наукових інститутів. Нині визначено, що основами особистісно-орієнтованої освіти є міждисциплінарний підхід до осмислення освіти в цілому та її підсистем (навчання і виховання), а також гуманітарно-системний підхід, який дає можливість розглядати будь-яку педагогічну дійсність як "живу", надскладну, динамічну, відкриту й не повністю детерміновану систему.

Особистісно-орієнтована освіта береться як спосіб реалізації в широкій практиці ідей гуманістичної педагогіки. У межах цього дослідження розробляються механізми переходу масової шкільної практики до особистісно-орієнтованого виховання. При цьому мається на увазі не розробка конкретних виховних моделей, а визначення стратегії нової виховної роботи взаємодії.

Найвищою і постійною своєю цінністю особистісно-орієнтоване виховання проголошує розвиток особистості дитини.

Головними параметрами особистісно-орієнтованого виховання є особливе виховне середовище та виховна взаємодія.

Основною діяльністю, що забезпечує найбільш інтенсивний розвиток у молодшому шкільному віці, є навчання. Тому важливо, щоб саме школа стала психологічно необхідним для дитини інститутом, де діти могли б різносторонньо розвиватися, вчилися б відкрито виражати свої думки та почуття.

Але освіта передбачає, в основному, лише засвоєння учнями певної суми знань, умінь та навичок, навчально-виховний процес будується без урахування індивідуальності дитини і школа часто залишається для неї "холодним домом", де не вистачає емоційного тепла, доброзичливості, особистої зацікавленості педагогів у її успіхах. Так, 60,5 % вчителів, яких ми опитували, та 65,8 % батьків вважають, що "школа у великій кризі і необхідні значні, корінні зміни у ній", в той же час 73,2 % батьків і лише 20 % вчителів вважають, що "в першу чергу необхідно змінити ставлення до учня", 35,2 % вчителів і 42,8 % батьків відзначають присутність деяких власних "негативних установок" на дитину. Лише 19,2 % вчителів відзначають, що за

останні роки процеси, що відбуваються у школі, змінюють стан справ на кращий і лише 4,6 % з них зазначають, що "ці зміни стосуються оптимізації розвитку дитини"².

Такий стан справ спостерігається не лише у російських школах. Так, американський психолог У. Глассер вважає, що "змінювати потрібно саму екологію школи", щоб ті, для кого вона призначена, не відчували себе у ній зайвими людьми.

Звідси випливає необхідність динамічної перебудови освітнього процесу початкової школи.

Особливістю сучасної системи освіти є відсутність єдиного показника якості освіти, різні автори та різні педагогічні колективи, визначаючи якість освіти, виходять з різноманітних, часом розрізнених та незалежних параметрів, що показують феномен освіти. Основним показником ефективності освітньої діяльності залишається якість знань. У сучасній педагогічній практиці існує безліч способів фіксації якості знань та прийомів, що дозволяють на її основі визначити ефективність діяльності освітнього закладу. Визначаються вищезазначені параметри за допомогою спеціально розроблених, критеріально-орієнтованих тестів, у яких завдання формулюються у вигляді задач, орієнтованих на необхідні параметри. За ступенем правильності розв'язання цих задач визначається якість засвоєння учнями наповнення навчання та оволодіння відповідною діяльністю. Контроль якості навчання з допомогою таких тестів називають об'єктивним, оскільки він дає можливість відтворити результати і не залежить від особистого ставлення та установок експериментаторів, що його здійснюють.

На відміну від об'єктивного, всі види контролю, де можливі варіації оцінки під впливом вражень, настроїв, суджень та кваліфікації називаються суб'єктивними і в останні роки не рекомендуються для використання на практиці роботи через суб'єктивізм у інтерпретаціях.

Крім того, в якості аргументу необґрунтованості цього підходу можна навести безславний крах спроб управління освітою за допомогою процента успішності, який тепер називають "процентоманією".

Методика тестового контролю якості навчання побудована на послідовному використанні інформаційно-діяльнісного підходу, котрий виходить з того, що будь-яка діяльність може успішно виконуватися людиною лише на основі раніше засвоєної інформації та залежно від успішності її засвоєння. У відповідності до цього В.Беспалько пропонує ієрархізовану систему тестів, що виявляють, вимірюють та оцінюють якість навчання. В такій ієрархії, на думку автора, відбито увесь можливий досвід діяльності, того, кого випробовують - від повного незнання до найповнішого знання - творчого володіння загальнолюдським досвідом.

Однак, якість знань не виступає єдиним значимим параметром оцінки освітньої діяльності. Крім якості знань велике значення у визначенні ефективності діяльності освітнього закладу мають:

- показники вікового розвитку учнів, взаємовідповідність їхнього соціального та біологічного віку;
- показники особистісного розвитку учнів та їхня задоволеність процесом отримання знань та можливостями особистісного та пізнавального розвитку;
- визначення ефективності способів отримання знань та технологій, що при цьому використовуються;
- задоволеність педагогів результатами власної освітньої діяльності;

² За даними опитування 52 вчителів та 410 батьків міст Києва, Краматорська, 1999-2000 рр.

- оцінка батьками розвитку дитини у освітньому процесі.

Складнощі визначення ефективності роботи будь-яких навчальних закладів полягають в тому, що неможливо проводити їх експертизу на основі єдиної методики та єдиних критеріїв, оскільки різні категорії навчальних та освітніх закладів зазвичай через різні причини знаходяться на різних етапах свого розвитку.

Крім того, будь-яка експертна оцінка не може зводитися лише до вимірювання та до кількісної оцінки змісту освіти, без фіксації самих учасників освітнього процесу, дітей та змісту, що належить тим та іншим.

І нарешті, на наш погляд, не можна порівнювати результати діяльності освітніх закладів, що реалізують різні цілі, направлені на різні об'єкти та які мають відмінні предмети досліджень. Порівняння може відбуватись лише в рамках певного освітнього закладу з допомогою фіксування динаміки його власного розвитку та ін.

Експертиза будь-якого освітнього закладу повинна робитись не за методом "перевірки зверху", а у вигляді різноманітних внутрішньо-організаційних заходів, що включають можливість проведення дискусій, обговорень та врахування думок учасників освітньої роботи та авторів проектів та концепцій. Важливе, на наш погляд, співвідношення об'єктивних та суб'єктивних методів експертування (тестування, анкетування, творчий звіт педагогічного колективу, науково-практична конференція чи семінар, оцінка діяльності колективу замовниками, аналіз документації проекту чи програми, аналіз вражень дітей та батьків - учасників концепції чи програми, що реалізується, аналіз власних вражень авторів та учасників реалізації програми чи концепції та ін.). Лише з такої точки зору можлива, на нашу думку, реальна експертиза освітнього закладу.

Оцінка діяльності як освітнього закладу в цілому, так і ефективності діяльності педагогів у цьому закладі можуть бути об'єктивні лише в тому разі, якщо критерії оцінки та параметри, що використовуються, адекватно відбивають ті реальні завдання, котрі покликані вирішувати учасники навчально-виховного процесу. Саме такий підхід може виступити не лише основою об'єктивної оцінки діяльності освітнього закладу, але й реальним стимулом для викладачів - суб'єктів цього процесу. Усе вищесказане дозволяє вибудувати методику оцінки діяльності освітнього закладу, що реалізує особистісно-орієнтований підхід. Ми припустили, що можливими формами експертизи можуть виступати:

- 1) творчий звіт педагогічного колективу;
- 2) науково-практична конференція з якого-небудь проекту, програми, або концепції в цілому;
- 3) аналіз документації проекту чи програми;
- 4) оцінка проекту опікунською радою школи;
- 5) враження педагогів від результатів своєї власної освітньої діяльності;
- 6) точка зору дітей та батьків - учасників програми чи програми, що реалізується.

Експертами можуть виступати вчителі, автори проектів та програм, батьки, діти, інші обізнані та зацікавлені особи (зовнішній експерт, незалежний, експерт організації).

При цьому, ми вважаємо, що оцінка дітей та батьків може мати як плюси, так і мінуси. До плюсів оцінки дітей та батьків належить те, що, будучи учасниками навчального процесу та виступаючи, у деякому значенні, його замовниками, вони можуть дати емоційну оцінку, зацікавлені в організаційних змінах, не є незалежними і т.п.

До мінусів ми віднесли відсутність методичних та педагогічних знань у деяких батьків, суб'єктивність, захист свого вибору типу навчального закладу для дитини і т.п.

Сказане вище дозволило створити та випробувати на практиці комплексну методику оцінки діяльності навчального закладу, що реалізує особистісно орієнтований підхід. У якості складників комплексної методики вибрали спеціально розроблені методичні процедури: анкета (лист опитування) для батьків і дітей, твори "Моя школа", "Якби я був директором школи", "Моя вчителька", "Хто в домі хазяїн" та ін., анкети для вчителів, що визначають рівень їх задоволення власною освітньою діяльністю та умовами педагогічної праці в школі та ін.

У якості критеріїв виступили: інтелектуальність, емоційність, вмотивованість та соціальна адаптивність; в якості показників аналізувалися: успішність навчання, рівень розвитку мисленневих операцій, темп розвитку пізнавальних процесів, рівень тривожності, ступінь емоційної стійкості, ріст мотивації навчання, динаміка самооцінки, сформованість соціальних установок, рівень соціальної адаптації, рівень розвитку комунікативних рис.

Крім того, в оцінку якості педагогічної праці були включені довільні, але, на нашу думку, достатньо важливі характеристики, такі, як педагогічна майстерність, психолого-педагогічна грамотність та ін.

Істотним фактором експертизи, на наш погляд, є аналіз показників відхилень у пізнавальному та особистісному розвитку дітей, учасників експериментальної роботи та оцінка програм коригувальних робіт з ними:

- відхилення у стані фізичного здоров'я;
- відхилення у психічній сфері дитини: неадекватність самооцінки;
- неадекватні реакції та форми поведінки, взаємостосунки з однолітками та дорослими; тривожність, підвищена емоційна напруженість, агресія, ворожість до оточуючих; невпевненість у можливості свого власного росту;
- пасивність, безініціативність; конформізм; побічні реакції; порушення адаптації дитини до існуючих умов та ін.

На оцінку експертів можна винести такі освітні та розвиваючі завдання: відповідність мети проекту до вимог замовлення; орієнтованість на гуманістичні цінності, загальну культуру особистості та індивідуальні здібності; тенденції до розвитку пізнавальних здібностей та освітніх потреб, розвиток природних даних, інтелектуальної сфери, соціальну адаптацію.

Предметом експертизи можуть виступати також логічна структура та повнота компонентів проекту; науково-методична та матеріально-технічна забезпеченість; кадровий потенціал; можливість для педагога максимально використовувати свій особистісний потенціал у навчальній та розвиваючій діяльності, вийти з кола педагогічних стереотипів на нову систему оцінки результатів своєї діяльності та професійного вдосконалення; використання індивідуального підходу до особистості; поєднання індивідуального підходу з груповою гармонією; варіювання темпів проходження програми в залежності від рівня розвитку дитини та групи в цілому; опора на основну діяльність дитини; розвиток індивідуальних творчих здібностей дитини; розвиток пізнавальних здібностей; розвиток особистості; орієнтація на здійснення права на вибір; поєднання вимог викладача та бажань дитини.

Акмеологічний підхід, на основі якого розроблена концепція особистісно-орієнтованої освіти молодших школярів, дозволяє побудувати таку модель життя та діяльності школи, що саморозвивається, у якій регулярно відбувається повернення до

основ цього процесу, аналіз цих основ, цілей та засобів їх реалізації; а тоді зміна цілей, засобів та технік дозволяє пов'язати реальні актуальні та перспективні проблеми воедино та оновлювати підхід, виходячи не з традицій чи правил, а на основі критичного аналізу труднощів та цінностей самого навчального процесу та його учасників. Часто це призводить до необхідності відмови від узвичаєних уявлень та введення нових форм та методів впливу на особистість, що розвивається та процеси її розвитку. При цьому ми виходимо з того, що методи, які ми використовуємо, можуть бути ефективніші за загальноприйняті, але ми не вважаємо, що вони забезпечать остаточне розв'язання проблеми.

Такий підхід, на наш погляд, впливає з визнання неможливим у нинішній час розв'язати глибокі протиріччя масової освіти, в першу чергу, це протиріччя між колективним характером організації навчально-виховного процесу та індивідуальним характером учня, по-друге, між культурою дорослих та спонтанністю дитини та ін.

Цим обумовлені завдання експертизи педагогічних ідей, планів та програм, а також проблем, що стоять перед школою, яка реалізує особистісно орієнтований підхід.

Якщо в загальноосвітніх школах основна аргументація їхньої експертизи пов'язана з деякими відомими педагогічними судженнями та правилами, то у експериментальній школі багато питань розв'язуються в рамках дискусії усіх учасників педагогічного процесу. Ця школа не вирізняє себе з системи освіти, із соціально-культурної ситуації. Тому з перших моментів обговорення підходів до проектування концепції особистісно орієнтованої початкової освіти ми відхилили відбір дітей до школи в якості основи своєї діяльності, оскільки це означало ухилення від багатьох загальноосвітніх проблем, які перекладають труднощі педагогів на самих учнів та їхніх батьків.

Це не означає однак, що в школі повністю відсутній відбір учнів та їх диференціація. Аналіз батьківських вражень доводить, що обговорення з вчителями дитячих труднощів у експериментальній школі відбувається менш травматично, батьки відзначають, що в них є реальна можливість спостерігати за освітнім процесом та розвитком своєї дитини, що підвищує ступінь їхньої довіри до вчителів та знижує тривожність, яку зазвичай відчувають батьки молодших школярів.

Експертиза ефективності особистісно орієнтованої освіти дозволила виявити позитивні та негативні характеристики школи, яка її реалізує.

Позитивні характеристики, активність та самостійність педагогів, залучення батьків до справ школи та свідомий вибір батьками цієї школи, спільна відповідальність за дітей, "особисте обличчя" школи, шкільний патріотизм тощо.

Негативні характеристики - деяка ізоляція серед інших шкіл, відсутність у батьків досвіду у новому навчанні та в інших батьківсько-дитячих стосунках, неспівпадіння уявлень про освіту в учнів авторської та традиційної школи, що призводить до труднощів в разі переходу дитини до масової школи, система наступної сходинок освіти не готова до навчання дітей з авторської школи та ін.

Крім того, до позитивних нововведень у такій школі ми б віднесли педагогічний ентузіазм та самостійність вчителів, їх творчу спрямованість та деякий снобізм, котрий передається також учням та батькам, захопленість власними концепціями, програмами та вміння бачити їх перспективи та аналізувати недоліки.

Отже, підбиваючи підсумки проблем експортування школи, яка реалізує особистісно-орієнтований підхід, та параметрів оцінки її діяльності, ми можемо відзначити, що існує ряд складнощів у процедурі експортування навчального закладу,

оскільки різні категорії навчальних та освітніх закладів, як правило, знаходяться на різних етапах свого розвитку.

Крім того, неможливо порівнювати результати діяльності освітніх закладів, що реалізують різні цілі, спрямовані на різні об'єкти та які мають відмінні предмети досліджень.

Подолати зазначені труднощі, як показало дослідження, можна з допомогою вказаної вище методики експортування освітнього закладу, що реалізує особистісно орієнтований підхід, який показав позитивний ефект свого використання.

Критеріями оцінки розвитку особистості молодого школяра в особистісно-орієнтованому навчально-виховному процесі, згідно з запропонованим підходом, можуть виступати інтелектуальність, емоційність, вмотивованість та соціальна адаптованість.

Показниками оцінки розвитку особистості молодшого школяра в особистісно-орієнтованому навчально-виховному процесі виступають:

успішність у навчанні, рівень розвитку мислення, темп розвитку пізнавальних процесів, рівень тривожності, ступінь емоційної стійкості, ріст мотивації навчання, динаміка самооцінки, сформованість соціальних установок, рівень соціальної адаптації, рівень розвитку комунікативних якостей.

Summary:

The present work is dedicated to the parameters of estimation of efficiency of personal-oriented education in the modern school. The problem is examined within the system of acmeological knowledge from the position of the complex psycho-acmeological approach. The personal oriented teaching and educational process of the primary school is examined as social phenomenon, whose essence consists in laying the basis of the development of junior schoolboy's personality and providing formation of ego-conception of the child.

Резюме:

Настоящая работа посвящена параметрам оценки продуктивности личностно-ориентированного образования в современной школе. Проблема рассматривается в системе акмеологических знаний, с позиции комплексного психолого-акмеологического подхода. Личностно ориентированный учебно-воспитательный процесс начальной школы проанализирован как социальный феномен, суть которого в том, что он закладывает базис развития личности младшего школьника, обеспечивает формирование Я - концепции ребенка.

Література:

1. Асмолов А.Г. Ягодина Г.А. Образование как расширение возможностей развития личности // Вопросы психологии. – 1992. – № 12.
2. Беспалько В. Какой будет школа в 21 веке? // Мир образования. – 1996. – № 9. – С.23-26.
3. Глассер У. Школа без неудачников. – М., 1991. – 176с.
4. Делюкаров К.Х., Комиссарова Г.А. Философия образования в период социальных трансформаций. - М.: Товарищество научных изданий КМК, 1997. - 132с.
5. Деркач А.А., Кузьмина Н.В. Акмеологические пути постижения вершин профессионализма. - М.: РАУ, 1993. - с.32.
6. Лысенко В. Концепция глобального образования // Народное образование. - 1993. - № 7, 8.

Подано до редакції 12.06.01

*Михайлович Татьяна Стевановна,
кандидат педагогических наук, доцент,*

Харьковский государственный педагогический университет им. Г.С.Сквороды

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В МЕТОДИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Новый концептуальный подход к учебно-воспитательному процессу в школе, когда главным ценностным ориентиром является личность ученика, требует пересмотра некоторых аспектов подготовки специалистов начального образования в высших учебных заведениях, направленность ее на способность творческой обработки учебного материала, самоорганизации системы способов когнитивной деятельности на конкретном предметном содержании. Это касается и подготовки учителей начальных классов в процессе изучения методико-математического цикла.

Современное развитие общества, которое определяется как постиндустриальное и информационно насыщенное, требует такого подхода к самому процессу обучения, когда учитывается развитие информационных технологий и использование их в различных областях человеческой деятельности.

Анализ педагогических исследований по проблеме информационных технологий в профессиональной подготовке специалистов начального образования позволяет выделить основные направления их использования:

- анкетирование студентов с целью определения их мотивации в приобретении профессиональных умений и навыков, их познавательных интересов;
- тестирование студентов с целью определения уровня усвоения ими изучаемого материала, а также для определения интересующих параметров развития личности будущего учителя;
- использование обучающих программ как средства для самоподготовки студентов по конкретной предметной теме или для дистанционного обучения;
- использование тренировочных программ в качестве моделей ситуаций, в которых студент, в ходе профессиональной деятельности, может оказаться;
- автоматизированная обработка и упорядочение полученной информации, ее сохранение и дальнейшее использование;
- в формировании информационной культуры;
- в формировании компонентов критического мышления;
- для приобретения, представления, использования и обработки знаний.

Использование информационных технологий в учебно-познавательном процессе должно занимать определенную позицию и не противоречить дидактическим принципам. В ходе исследования данного вопроса были сделаны следующие выводы.

Принцип научности – требование научности относится не только к содержанию образования, но также к методам и формам его организации. С этих позиций использование информационных технологий является как методом, так и формой (в определенном контексте) подготовки учителей и дает возможность применять моделирование для освещения на современном научном уровне вопросов, которые учитель излагает учащимся в школе.

Принцип доступности – использование информационных технологий позволяет студенту самому выбирать уровень сложности задания, что выступает как сильная трудность для субъекта обучения. В этом случае принцип научности приобретает не

абстрактный, а конкретно-содержательный смысл, а принцип доступности становится мерой интеллектуального напряжения субъекта.

Принцип преемственности в обучении – данный принцип предполагает обеспечение преемственности в содержании обучения, когда каждый новый элемент учебного материала в ходе его усвоения учащимся опирается на ранее полученные знания и выступает как его логическое развитие. Важным способом реализации этого принципа в усвоении знаний, выработке умений и навыков студентов является обеспечение межпредметных и внутрипредметных связей, проведения систематического повторения в различных ситуациях полученных знаний и т.д. Данный принцип распространяется также и на методы и средства обучения. Использование компьютерно ориентированных программ обучения дает возможность реализовать этот принцип на значительно высоком качественном уровне.

Принцип активизации обучения – практическая и познавательная активность студентов, а также их самостоятельность в учебном процессе предусматривает их эмоциональное отношение к самому процессу получения знаний, к используемым при этом способам и приемам. Использование в обучении студентов информационных технологий способствует формированию у них таких качеств как самостоятельность в приобретении знаний, творческий подход в усвоении знаний и приобретении на их основе умений и навыков, инициативность, т.е. способствует реализации данного принципа. Проводимые исследования дают возможность утверждать, что студенты испытывают только положительные эмоции, т.к. им приходится самим вести диалог с компьютером, который для них является объективно оценивающей системой.

Принцип наглядности – данный принцип наиболее ярко выражен при использовании компьютерно ориентированного обучения. Работая за компьютером, студент воспринимает результат своей работы визуально. Восприятие информации при работе с любой учебной программой также происходит зрительно. Это дает возможность студенту не только моделировать информацию или ситуацию, но и сразу видеть возникающие в ходе работы ошибки. Студент самостоятельно оценивает результат работы, что создает положительный эмоциональный фон. Положительное влияние, даже на слабоуспевающих студентов, оказывает использование в учебно-познавательном процессе мультимедиа.

Принцип системности – данный принцип предполагает усвоение студентами понятий и отдельных предметных тем в их логической связи и преемственности. Например, чтобы усвоить понятие «скорость», необходимо хорошо усвоить понятие «длина» и «время». Систематичность является характерным признаком научного знания. Системности и целостности приобретенных студентами знаний способствует использование такого метода компьютерно ориентированного обучения, как моделирование.

Принцип личностно ориентированного обучения – данный принцип предполагает учет психофизических особенностей субъекта обучения, его базовую подготовку по отдельным предметам, а также общую подготовку, его интеллектуальные возможности, мотивационный аспект и другие факторы. Применение информационных технологий в подготовке специалистов начального образования дает возможность полностью реализовать этот принцип.

Таким образом, использование компьютерно ориентированного обучения наполняет принципы обучения в высшей школе новым содержанием.

Остановимся на рассмотрении отдельных направлений использования информационных технологий в методико-математической подготовке специалистов начального образования.

Представление, использование, обработка знаний и информационные технологии.

Выбор оптимального способа представления знаний во многом зависит от характера и сложности решаемых задач. Например, представление знаний, когда объектом является диагностика чего-либо, отличается от представления знаний для случая, когда объектом является моделирование.

Системы, основанные на знаниях – это системы программного обеспечения, основными структурными элементами которых являются: база знаний, механизм логического вывода.

Представление знаний при компьютерно ориентированном обучении, в конечном счете, определяет характеристики системы. К этим системам относятся экспертные системы – интеллектуальные программы, способные делать логические выводы на основе знаний в конкретной предметной области и обеспечивающие решение специфических задач, т.е. присущих данной конкретной предметной области. Среди обучающих систем различают наиболее разработанные на сегодняшний день: экспертные системы по вопросам медицинской диагностики; по отдельным научным исследованиям.

Как отмечается в литературе по искусственному интеллекту, необходимым этапом в разработке такой системы является приобретение соответствующих знаний от эксперта, т.е. специалиста в конкретной области знаний. При этом экспертом считается специалист, который обладает следующими качествами:

- большим объемом знаний конкретной предметной области;
- большим практическим опытом работы или исследований в этой конкретной предметной области;
- умением правильно сформулировать проблему данной предметной области;
- умение найти оптимальное и правильное решение данной проблемы и реализовать его с наименьшими морально-материальными затратами.

В случае использования данных систем в учебно-познавательном процессе высшего учебного заведения экспертом может выступать либо преподаватель конкретного учебного предмета, либо студент, хорошо усвоивший конкретную тему и имеющий большой практический опыт по отработке этой темы и переносе знаний из нее в новую ситуацию.

Кроме требований, предъявляемых эксперту, без которого использование экспертной системы невозможно, существуют требования, которые необходимо предъявить и к самим экспертным системам, если желаем, чтобы учебно-познавательный процесс с их использованием приносил максимальную пользу.

Требования к экспертным системам следующие:

- в экспертной системе должны использоваться знания из конкретной предметной области;
- приобретение знаний экспертной системой должно осуществляться через эксперта;
- определение реальной и достаточно сложной задачи из конкретной предметной области в соответствии с приобретенными экспертной системой знаниями;
- наделение экспертной системы способностями эксперта, т.е. теми качествами, какие предъявляются эксперту – человеку.

Два последних требования обязательны на современном этапе развития информационных технологий и применения их в обучении. Слишком велики затраты на развитие и применение экспертных систем, чтобы тратить их на решение проблем, которые можно решать без компьютерно ориентированного обучения. Эта реплика касается третьего требования. Заменить специалиста при обучении система не может и это всем известный и очевидный факт. Однако, в плане дистанционного обучения или при решении небольшого конкретного вопроса она может выполнять такую функцию. Идея создания экспертных систем заключалась в этом – заменить специалиста в конкретной предметной области, т.е. решать определенные проблемы в отсутствии эксперта. Однако, реализация её оказалась намного сложнее, чем это предполагалось вначале.

Использование в учебно-познавательном процессе высшей школы таких интеллектуальных программ имеет кроме практической пользы еще и положительный момент в психологическом плане. На практике известно, что когда проблему, ставящую в затруднительное положение обычного, в плане знаний и практического опыта в конкретной предметной области, человека, весьма легко решает эксперт, то обязательно отыщется хотя бы один субъект, который подвергнет сомнению правильность решения. При компьютерно ориентированном обучении этот вопрос не возникает. Пользователь может еще раз проработать задание и убедиться в ошибочности принятой им стратегии решения проблемы.

При использовании или составлении данного вида интеллектуальных программ необходимо знать ее структурные элементы:

База знаний – механизм представления знаний конкретной предметной области.

Модуль приобретения знаний – через него осуществляется получение знаний экспертной системой от эксперта в данной конкретной предметной области. Здесь же осуществляется определение, подтверждение, модификация и поддержка базы знаний экспертом, а при необходимости ее дополнение и пополнение новыми знаниями.

Модуль логических выводов – он обеспечивает правильность выводов на основании тех знаний конкретной предметной области, которые заложены в базу данных экспертной системы.

Пользовательский интерфейс – обеспечивает правильную подачу ответов пользователю. Без данного элемента пользоваться системой невозможно, т.к. Через него также происходит ввод данных пользователем – неспециалистом и осуществляется обратная связь.

Модуль советов и объяснений – данный элемент играет важную роль в силу того, что при затруднении восприятия пользователем вывода по решению выбранной им проблемы, необходимы дополнительные объяснения, комментарии. Иногда данный модуль интерпретируют как консультанта при затруднениях в решении проблемы. Данный элемент системы будет полезен и в тех случаях, когда вывод используется для оказания помощи в решении вопросов, не касающихся непосредственно данной проблемы. Указанный элемент экспертной системы важен не только для пользователя, но и для эксперта. С его помощью эксперт может определить не только функционирование системы, но и точно выяснить, как используются знания, представленные им.

В экспертных системах знания представлены в конкретной форме, а имеющаяся база знаний позволяет их легко определять, модифицировать и пополнять. Это возможно потому, что знание, в этих случаях, определяется как *формализованная информация*, которую используют или на которую ссылаются в процессе логического

вывода. Данное положение верно как при машинном так и при безмашинном обучении или решении определенной проблемы. Если же решение проблемы выполняется программным путем при компьютерно ориентированном обучении, то знания в этом случае выступают как обязательная информация, представленная в определенно заданной форме.

В ходе решения проблемы в некоторой предметной области знания преобразуются в две категории – *факты* и *эвристики*. Данную особенность преобразования знаний необходимо учитывать при использовании или составлении программ для экспертных систем. Кратко охарактеризуем эти категории.

В литературе по искусственному интеллекту указывается, что *факты* – это знания, которые в достаточной мере освещены в учебных пособиях, методической литературе, специальной литературе, справочниках и т.д. по данной конкретной предметной области.

Эвристики – это знания, которые основываются на практическом или теоретическом опыте эксперта – специалиста в данной конкретной области и являются его интеллектуальным капиталом в результате многолетней практической деятельности.

Помимо этих категорий, знания рассматриваются и как *фактические* знания, которые используются для баз знаний и в сетевых моделях, и как *правила*, - знания в виде правил для решения проблемы. Кроме этих определений в исследованиях по искусственному интеллекту существует так называемое «знание о знаниях», что подразумевает знание способов использования знаний конкретной предметной области, а также знание свойств знаний.

Если рассмотреть цепочку вида «живая природа – фауна – животное – кошка – самка – Мурка», то можно сделать вывод об иерархической структуре знаний, где каждый элемент имеет разные связи с элементами других иерархических структур и поэтому возникает необходимость представления всех знаний в виде сети.

При использовании экспертных систем в учебно-познавательном процессе подготовки специалистов начального образования необходимо учитывать такие факторы, как однородность представления знаний и простота понимания. Управление знаниями и логическим выводом, как показала практика безмашинного обучения, становится более простым при однородном представлении знаний. Простота понимания выражается в том, что представление знаний понятно не только эксперту, но и пользователю системы. В противном случае затрудняется приобретение знаний и их оценка. Кроме этого необходимо выбрать подходящую для решаемой проблемы модель представления знаний из типовых моделей. Для экспертных систем, на современном этапе их развития, составления и использования, существуют такие типовые модели: логическая модель представления знаний в системе логики предикатов; модель, основанная на использовании правил знаний; модель, основанная на использовании фреймов (рамок), т.е. на единице представления знаний, запомненной в прошлом и детали которой при необходимости могут быть изменены согласно текущей концепции; модель семантической сети.

Помимо решения проблемы представления знаний экспертные системы дают возможность решить проблему обработки знаний, которая является актуальной при компьютерно ориентированном обучении так, как является одной из областей обработки информации.

Представление и обработка знаний невозможна, если не решить вопрос об оснащении программы экспертными знаниями. В литературе по данному вопросу указывается три уровня приобретения знаний.

1. Создание или заимствование алгоритмов из литературных источников по конкретной предметной области проектировщиком программы.

2. Приобретение знаний происходит путем формирования этапов работы или описания объектов. Программа данного уровня может быть нацелена на дополнение знаний или заполнение пробелов в знаниях.

3. Самостоятельное приобретение программой алгоритмических знаний. Данный уровень является приоритетным на современном этапе развития информационных технологий, однако в учебно-познавательном процессе его место пока не определено.

В настоящее время большинство программ для компьютерно ориентированного обучения представлены первым уровнем. Программ второго уровня приобретения знаний очень незначительное количество и они отличаются простотой представления знаний.

Наиболее просто создавать программы для систематизированных знаний конкретной предметной области или для имеющих определенное правило решения – алгоритм.

Подводя итог сказанному, можно указать на то, что экспертные системы предполагают активное участие специалиста – эксперта и используя знания конкретной предметной области, извлеченные из эксперта, решают сложные проблемы обычно не решаемые неспециалистом и общаются с последним на естественном языке.

Таким образом, функции экспертной системы в подготовке специалистов начального образования можно охарактеризовать следующим образом:

- оказание помощи (полу-)специалистам в их профессиональной подготовке, переподготовке и профессиональной деятельности по специальной тематике или конкретной предметной области;
- восполнение нехватки специалистов – экспертов в конкретной предметной области;
- функции «третейского судьи» при решении проблемы несколькими субъектами учебно-познавательной деятельности;
- эффект обучения, обусловленный приобретением пользователем-субъектом учебно-познавательной деятельности, опыта в интеллектуальной деятельности.

В ходе методической подготовки специалистов начального образования предполагается использовать следующие деловые игры:

- моделирующие процесс руководства учебно-познавательным процессом при изучении определенной темы, решении проблемы;
- моделирующие определенную ситуацию;
- моделирующие ситуацию выбора с целью формирования правильной стратегии действий;
- проблемных ситуаций, для решения которых необходимо использовать знания из других предметных областей.

Следующим направлением использования информационных технологий, при подготовке специалистов начального образования является *создание и применение программно-методических комплексов.*

Программно-методический комплекс состоит из двух частей: информационно-методической и программной.

В первую часть входит разработка проблем по отдельным темам или разделам курса математики, а также разработка тестов по текущий или итоговой проверке усвоения конкретного программного материала.

Вторая часть представляет собой программную оболочку с простым и дружественным интерфейсом, который в состоянии понять пользователь. Данная программа может быть разработана с участием эксперта-специалиста в данной предметной области или используется готовый продукт.

Одной из тем, которую должен усвоить в процессе методико-математической подготовки специалист начального образования, является «пропедевтика геометрического материала в начальной школе». Кроме этой темы рассматривается и тема, касающаяся развития пространственного мышления при помощи геометрического материала. Усвоению и первой – обязательной и второй – специфической, способствует использование готовых программ под общим названием «графический редактор». Графические редакторы позволяют создавать, редактировать, копировать, осуществлять преобразование в виде поворота, параллельного переноса, графических фигур, пользоваться комплексом рисунков, работать с различными шрифтами и многое другое. С помощью данных программ можно создавать динамический образ объекта, позволяющий показать изменения, происходящие с объектом или процессом. При этом субъект деятельности не только наблюдает процесс, но и сам участвует в нем. Применение динамических наглядных пособий способствует увеличению объема знаний, так как позволяет не только выделить характерные особенности формируемого понятия, но и при необходимости произвести вспомогательные построения, перемещения, различные изменения.

При использовании графических редакторов дидактический принцип наглядности реализуется в полной мере, при этом, наглядность становится объектом моделирования, а не просто средством обучения.

Применение спрайтов, средств мультимедиа дает возможность изобразить процессы, не видимые глазу.

В ходе методико-математической подготовки специалистов начальных классов целесообразно использовать графический редактор следующим образом:

- на занятиях по информатике (если такой курс есть) осуществлять ознакомление с каталогом графических редакторов, их особенностей и с принципами отбора оптимального редактора для выполнения задания по конкретной теме;
- подробное изучение выбранного пакета программ графического редактора с целью отбора необходимого материала для дальнейшей работы по конкретной выбранной теме;
- применение выбранного графического редактора или его частей, для усвоения конкретной темы, и его использование в учебно-познавательном процессе учащихся начальных классов (методический аспект).

Summary:

In the article the different ways of the computers' usage in the process of methodical mathematical preparation of the future teacher's for the primary education are considered.

Резюме:

В статті розглядаються деякі напрямки використання інформаційних технологій в методико-математичній підготовці спеціалістів початкової освіти.

Література:

1. В. М. Марченко. До питання використання сучасних інформаційних технологій у вивченні планіметрії.// Інформатика та комп'ютерно-орієнтовані технології навчання. Збірник наукових праць всеукраїнської науково-практичної конференції. –Хмельницький, 2001.
2. Раков С.А. Пакет динамічної геометрії, як засіб підтримки конструктивного підходу до вивчення геометрії.// Інформатика та комп'ютерно-орієнтовані технології навчання. Збірник наукових праць всеукраїнської науково-практичної конференції. –Хмельницький, 2001.
3. Ж.Л. Лорьер. Системы искусственного интеллекта: пер. с франц. – М.: Мир, 1991

Подано до редакції 11.06.01

*Набочук Юрій Костянтинович,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Ясінький Андрій Миколайович,
старший викладач,
Семещук Ігор Лаврентійович,
Рівненський економіко-гуманітарний інститут*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Важливим фактором, що стимулює реформування освіти в Україні, є формування нових інформаційних відносин у суспільстві. Актуальність проблеми формування інформаційної культури майбутніх вчителів зумовлюється кардинальними змінами в соціальному та економічному житті України. З цього приводу І.А.Зязюн, підкреслює, що ми відмовились від гніту одноманітності типології школи та інших навчальних закладів і інтенсивно рухась по шляху диференціації і варіативності навчальних закладів.³ Та тільки зміна статусу навчальних закладів освіти не змінить положення, необхідна кардинальна зміна змістовно дидактичної наповненості сучасної школи. Вирішення проблеми на нашу думку необхідно розпочати із молодшої ланки загальноосвітньої школи. Проблема змісту навчання на педагогічних факультетах країни широко дискутується педагогічною громадськістю. “У загальному сенсі “Чому навчати?”, з позиції теорії навчання, зводиться до наступного: - метою навчання кожної дисципліни є формування вмінь з переходом у навички при вирішенні ситуативних завдань відповідної фахової дисципліни; - поступове і осмислене оволодіння всіма необхідними і доступними навичками і вміннями здійснюється через дії, адекватні сфері їх застосування”⁴. Оскільки стратегічні напрямки розвитку країни, як показують останні дослідження, безпосередньо пов'язані із формуванням засад інформаційного суспільства, то завдання вищої школи мають бути націлені на формування вчителя нової генерації. Вихідною позицією у формуванні змісту навчання педагогічних факультетів має бути теорія формування інформаційної культури особистості. Необхідно на основі сучасних засад психології та філософії, враховуючи особливості менталітету нашого

³ Зязюн І.А. Гуманістична стратегія теорії і практики навчального процесу// Рідна школа. -2000. -№8. -С.8-12.

⁴ Зварич І. Проблемне навчання у вивченні іноземної мови// Рідна школа. -2001. -№2. -С.24-25.

народу, сформувати закономірності формування інформаційної культури. Система таких знань має бути спроектована у площину професійної підготовки вчителя молодших класів. Враховуючи тенденції розбудови професійної освіти та інтеграційні процеси, вважаємо, що саме пріоритет інформаційних технологій має бути закладений в основу визначення змісту освіти вчителя молодших класів.

Аналізуючи навчальні програми вузівської підготовки вчителів молодших класів необхідно визнати, що вони не відповідають сформованим вимогам. Вивчення сучасних комп'ютерних технологій на педагогічних факультетах проводиться протягом відносно невеликого курсу "Сучасні інформаційні технології та технічні засоби навчання". В межах відведеного часу необхідно адаптувати зміст курсу до сучасного рівня вимог інформаційної культури вчителя. Головним завданням такого курсу є підготовка вчителя до роботи із застосуванням нових інформаційних технологій навчання. Розробка відповідних методик навчання викликала появу серйозних психолого-педагогічних проблем, зумовлених застосуванням комп'ютерної техніки, і необхідністю переглянути ряд положень і принципів дидактики, педагогіки, психології та інших наук. Виникає проблема інтеграції цих положень в інформаційні технології, такий процес на нашу думку становить основу сучасної практики пізнання. Аналіз досвіду наукових праць щодо забезпечення інтеграції інформаційних технологій у зміст категорій професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів дали змогу констатувати:

- перспективи розвитку інформаційних систем сучасного суспільства однозначно не визначені;
- розроблені та доведені до практичного використання лише окремі розділи із змісту професійної підготовки вчителя початкових класів;
- зміст викладання основ інформатики на педагогічних факультетах в цілому розглядається як теоретико - педагогічна проблема.

Формування основ інформаційної культури у студентів нашого інституту розглядаємо як неперервний процес початок якого закладено ще в шкільному віці. Комп'ютерні технології, вивчення яких пропонується студентам, розглядаються нами як сучасний засіб розв'язання інформаційних задач. З аналізу стану застосування комп'ютерної техніки в навчально-виховному процесі початкової школи можна виділити систему інформаційних задач: - задача управління навчально-виховним процесом; - задача підготовки інформаційного простору задіяного в навчально-виховний процес; - задача подачі інформації учням з використанням комп'ютерної техніки. Кожна із поставлених задач розв'язується певним колом програмних продуктів які необхідно освоїти студентам.

Перша група задач розв'язується вузько спеціалізованими програмами перелік яких неможливо однозначно запропонувати. Основою для роботи з даного типу програмами є володіння навичками управління операційним середовищем Windows.

Найбільш складним і важливими для роботи учителя є другий тип задач. Зміст і об'єм інформації з якою працює вчитель в основному визначена державними стандартами та регламентована програмами навчання. Для високоякісної підготовки інформації до використання вчитель може використати текстові та графічні редактори, засоби мультимедіа, спеціалізовані педагогічні засоби. При роботі у комп'ютерному класі йому необхідно володіти навичками використання локальної мережі та офісної техніки. Складним питанням для вчителя є задача пошуку інформації із використанням сучасних інформаційних технологій. Це пов'язано із недостатньою розвиненістю системи інформаційного забезпечення нашого

суспільства. Більшість інформації нашого суспільства залишається недоступною для пошуку засобами комп'ютерних технологій.

Для організації вирішення третього типу задач використовують спеціалізовані програмні засоби. Структура та дидактичний зміст таких програм адаптується до вимог часу. З огляду на динамічний характер розвитку ринку педагогічних програм немає потреби ґрунтовно засвоювати будь-яку з існуючих технологій. Завдання підготовки студента до розв'язування даного типу задач базується на достатньому рівні комп'ютерної грамотності. Особливістю нашого факультету залишається, те, що вчителю необхідно проаналізувати зміст педагогічного програмного засобу, запропонованого для роботи в класі, і прийняти рішення про доцільність і технологію його використання на уроці. Таке рішення може бути обґрунтованим лише при умові достатньо високого рівня загальної педагогічної підготовки вчителя. Використання демонстраційних, ігрових, контролюючих, мультимедійних та інших типів педагогічних програм може бути ефективним тільки при достатній підготовленості колективу учнів до їх сприйняття. Завдання вчителя початкових класів у роботі з ППЗ ні в якому випадку не зводиться до ролі інженера програміста, він має забезпечити загальне педагогічне управління процесом навчання.

З проведеного аналізу ситуації випливає, що базовими для студентів педагогічних факультетів виступають знання, які сформовані у літературі як компоненти інформаційної культури особистості взагалі. Доповненням до них є вміння використовувати спеціалізовані педагогічні програмні продукти для організації роботи учнів на уроці. Учитель зобов'язаний вміти підготувати, використовуючи програми загального користування, інформацію для подачі учневі через засоби комп'ютерної техніки або без них. Запропонована нами програма "Сучасні інформаційні технології навчання та ТЗН" включає три розділи, зміст яких розкриває методику та формує вміння по розв'язанню поставлених нами завдань формування інформаційної культури вчителя початкових класів.

Резюме:

Проблема формирования информационной культуры будущих учителей начальных классов является актуальной во время роста информатизации общества и повышения требований образования к подготовке будущих специалистов. Ее решение предусматривает усовершенствование системы обучения в ВУЗ, а также самостоятельного образования за программой повышения квалификации педагогических кадров. Важно сосредоточиться на укреплении материальной базы факультетов подготовки и переподготовки учителей начальных классов, обеспечения их современными информационными средствами.

Summary:

The problem of information culture future teachers of junior classes is actual during the in time growth society informatization and rising of demands to education for training future specialists. The outcome of this problem to expect improved the system studies in High Schools and self education with program of growth qualification of pedagogical staff. It's important to focus on strengthens of material base faculties of training and retraining teachers of junior classes, to securing teachers by modern information measures.

Література:

1. Ясінський А.М. Формування основ інформаційної культури засобами інтегрованих завдань з інформатики: Дис. ... канд.пед.наук. -К.:НПУ імені М.Драгоманова, 2000. -202с.

2. Машбіць Ю.І., Токунь О.О. Основи нових інформаційних технологій навчання. АПН України, -К.: ІЗМН, 1997, -204с.

3. Сучасні інформаційні технології в навчальному процесі. -К.: КДПШ, 1991. - 243с.

Подано до редакції 13.07.01

*Паскаль Елена Викторовна,
и.о. доцента кафедры социальной педагогики и психологии,
Южноукраинский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского, г. Одесса*

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ФОНЕТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ БЛИЗКОРОДСТВЕННОЙ ДИГЛОСИИ

Актуальность проблемы формирования фонетической компетентности младших школьников, т.е. их фонетических знаний, способности правильного «произношения всех звуков ..., звукосочетаний соответственно орфоэпическим нормам, ударений, хорошо развитый фонетический слух, который дает возможность дифференцировать фонемы; владение интонационными средствами выразительности речи (темп, тембр, сила голоса, логические ударения и т.п.)» [2, 151], в условиях близкородственного двуязычия обуславливается современным пониманием проблемы языкового образования национальных меньшинств Украины в аспекте теории поликультурного обучения.

Подготовка к этой работе студентов – будущих учителей начальных классов складывается под влиянием исторически «возросшей потребности общества в самостоятельно мыслящей, деятельной, творческой, национально сознательной личности», определяется ролью языка в формировании личности и «несоответствием традиционной системы обучения языкам потребностям сегодняшнего дня» [1, 12].

Таким образом, предметом обучения в школе, отмечается в концепции школьного языкового образования национальных меньшинств в Украине, должен быть «не столько язык исключенный из системы практических действий, сколько представленная им мысль, ... языковая и общая культура ее носителя» [1,17]. Приоритетность в изучении языков отдается родному, затем государственному и иностранному языкам. Конечной целью обучения должна стать автономная многоязычность, свободный переход от одного языка к другому с высокой языковой культурой общения.

В южном многонациональном регионе Украины русский язык стихийно выполняет функцию языка межнационального общения, который, в свою очередь, под влиянием других национальных языков претерпел существенные отклонения от литературных норм. Поскольку соблюдение норм литературного произношения является одним из важных показателей, как речевой компетентности человека, так и его общей культуры и образованности, возникает необходимость уже на начальных этапах обучения учащихся в условиях близкородственного билингвизма заложить основы правильного произношения в соответствии с фонетико-орфоэпическими нормами языка.

В связи с социокультурными особенностями отдельных регионов Украины значительная часть детей с раннего возраста находится под влиянием двух или

нескольких языков. Второй (третий и т.д.) язык усваивается детьми спонтанно, неосознанно в процессе речевого общения. Поскольку славянские языки близки по своему лексическому и фонетическому составу, обучающиеся легко понимают друг друга, несмотря на многочисленные заимствования правил из другой языковой системы.

По данным наблюдений, процесс общения учащихся, как на родном, так и на другом языке, в специфических условиях двуязычия (функционирования русского, украинского, влияния элементов других национальных языков, южнорусских и южноукраинских говоров и т.д.) неизбежно сопровождается речевыми ошибками. Однако двуязычие, по нашему мнению, более общий термин, предполагающий владение двумя языками, когда человек в любой ситуации может использовать один или другой язык. С ним соотносится такой социолингвистический феномен как «диглоссия» - это такое двуязычие, когда человек в разных ситуациях пользуется двумя языками и не может заменить один другим в любой ситуации, предполагающей обязательную сознательную оценку говорящим своих речевых особенностей (идиом). Именно такая ситуация для южного региона Украины, и в частности Одессы очень характерна. Исходя из вышесказанного, диглосию и билингвизм можно определить как разновидности двуязычия, которые разнятся функционированием.

В лингвистике существует несколько определений функционирования языка на определенной территории (пиджины, лингва франка, койне).

Пиджины в лингвистическом энциклопедическом словаре определяются как «структурно-функциональный тип языков, не имеющих коллектива исконных носителей и развивающихся путем существенного упрощения структуры языка – источника. Используется как средство межэтнического общения в среде смешанного населения. Пиджин не результат естественного развития языка, а результат вторичного преобразования его в условиях регулярных и массовых контактов, т.е. пиджин ...ареально-типологическая категория» [3, 267]. Пиджин, как отмечает В.А.Виноградов, функционирует как лингва франка – “функциональный тип языка, используемый в качестве средства общения между носителями разных языков в ограниченных сферах социальных контактов” [3, 267]. Расширение коммуникативной сферы лингва франка может привести к превращению его в койне. Термин «койне» используется для обозначения функционального типа языка в качестве основного средства повседневного общения с широким диапазоном коммуникативных сфер в условиях регулярных социальных контактов между носителями разных диалектов или языков» [3, 230]. Для обозначения функционального типа языка, используемого жителями города Одесса и южного региона Украины, нами используется термин “городское койне”, предусматривающий “любое средство общения, главным образом устное, обеспечивающее постоянную коммуникацию связности некоторого региона” [3, 230].

Отличительные особенности городского койне, функционирующего в городе Одесса и южном регионе Украины, пытались исследовать многие, но сделать это до конца не удавалось никому. Более демократичной произносительной системы нет, по-видимому, нигде. Здесь нет четких, раз и навсегда установленных норм и правил. Вместо них присутствуют лишь общие закономерности, традиции в произношении, ударении, построении предложений и фраз.

Отметим, что проблема воспитания культуры русской речи не является новой. Она исследовалась в разных направлениях: теоретические аспекты обучения русскому языку в Украине (Л.В. Вознюк, КН. Голобородько, А.П.Коваль, Н.А. Пашковская,

М.Б. Успенский, М.Н. Шанский и др.); формирования произносительных умений и навыков русской речи младших школьников в условиях национально-русского билингвизма (А.Ф. Бойцова, М.А. Брицын, Н. И. Волошановская, И.Ф. Гудзик, И.М. Казнадзей, А.П.Коваль, Е.И. Лобчук и др.); явления интерференции и транспозиции в процессе изучения русского языка (А.М. Богуш, Л.А. Войцешук, А.П. Коваль, И.А.Луценко и др.); формирование культуры произносительных навыков русского языка в странах СНГ (А.Ф. Бойцова, Е.А. Брызгунова, П.С. Вовк, А.А.Галеева, Г.Г. Городилова, Г.Ф. Мамедов, А. Е. Супрун и др.); проблема коррекции отклонений в языковом развитии учащихся (А. М. Богомолова, М.А.Савченко, В.И.Селиверстов, Ф.П.Сергеев, Л.Ф.Спирина, М.Ф. Фомичова, С.Н. Цейтлин, А.В.Ястребова и др.). Однако педагогический аспект корригирования произносительных ошибок русского языка учащихся, поступающих в школы в специфических условиях билингвизма, характерных для юга Украины, не был предметом исследования ученых.

Необходимость воспитания образованной и высококультурной языковой личности, владеющей общепринятыми нормами речевого поведения, в соответствии с научными и методическими разработками, своевременное педагогическое корригирование речевых отклонений и нарушений норм литературного произношения и обуславливает необходимость формирования речевой компетентности младших школьников в условиях диглосии.

Анализ устной русской речи младших школьников южного региона Украины с точки зрения нормативности употребления звуков русской речи показывает, что учащиеся не владеют многими произносительными нормами и не осознают неправильного произношения. Такое состояние русской речи учащихся в условиях функционирования украинского языка, естественно, требует педагогического вмешательства, целенаправленного педагогического корригирования русского произношения уже с первых дней обучения в школе. Естественно, что такая работа предполагает специальную методику. Тут нельзя ограничиваться общими рекомендациями, а необходимы очень конкретные рекомендации и способы, учитывающие специфику языковой ситуации отдельных регионов Украины.

На основе теоретических позиций исследования нами была разработана лингводидактическая модель педагогического корригирования произносительных навыков русской речи учащихся первых классов в условиях диглосии.

Практическое обучение студентов данному виду деятельности проходило во время проведения педагогической практики на базе школ города Одесса и Одесской области. Выполняя обязанности учителей начальных классов, студенты имели возможность работать по предложенной нами методике педагогического корригирования произносительных навыков русской речи в условиях диглосии.

Студентам предлагалось, используя все виды опоры - слуховую, двигательную, зрительную и тактильную, сформировать артикуляционный и акустический образ фонематического элемента и подвести ребенка к пониманию различия и сходства в артикуляции звуков.

На данном этапе педагогического корригирования в рамках "Кружка друзей русского языка" студентами проводилось занятие, помогающее детям почувствовать языковую ситуацию, причины наличия ошибок в устной речи. Второй задачей данного этапа было объяснение и показ артикуляции звуков в случае резких различий изучаемого фонематического элемента с соответствующим элементом в родном языке или при отсутствии звука в родном языке (объяснение звуков редукции и ударения,

ритмической модели, словом любого фонетического элемента как суперсегментного уровня, начиная со слуховой демонстрации модели). Корректирующая работа, направленная на подведение учащихся к пониманию и осознанию различия и сходства в артикуляции звуков, предполагала адаптацию материала с учетом возраста учащихся. С этой целью нами была разработана лингвистическая сказка по мотивам произведения Ганса Христиана Андерсена «Русалочка», которая называлась «Сказка об удивительном городе». После урока с использованием сказки учащиеся узнали, почему звуки могут быть непохожи друг на друга, почему они могут звучать по-разному.

Какие различия могут быть в произношении звуков, как звук произносится правильно, какие органы речи принимают участие в произношении звуков, и как эти органы речи должны быть сложены, чтобы получился нужный звук, учитель рассказывает и показывает на следующем этапе. Объяснение и показ учителем (студентом) артикуляции звуков русского языка проводилось индивидуально с каждым учащимся, используя артикуляционные упражнения.

Спецификой упражнений, направленных на усвоение и осознание сходства и различия в артикуляции звуков русской речи, было использование лингвистической сказки с главным героем «Неугомонным язычком», которая обеспечивала занимательность и доступность изучаемого материала для осознания учащимися младшего школьного возраста. На данном этапе можно говорить о бессознательной имитации (быстром повторении), которая осуществлялась на основе первичной классификации звука.

Рассмотрим приемы работы над постановкой артикуляции звука [ч'] (фонема [ч'] в русском и украинском языках различаются по месту образования: в русском языке - это небо-зубной, а в украинском - переднеязычный, альвеольный звук).

Задание «Путешествие неугомонного язычка».

Цель: объяснить и показать артикуляцию звука [ч'], научить детей контролировать работу органов речи при образовании звука.

Материал: зеркало.

Процедура выполнения: учитель обращается к ребенку и говорит: «Сейчас я тебе расскажу сказку о маленьком неугомонном язычке и его приключениях, и мы поможем маленькому Неугомону в его играх». Учитель рассказывает детям сказку:

- В своем маленьком домике жил язычок. Он был очень веселый и подвижный и любил разные игры. Жил язычок один, и ему очень хотелось увидеть, что происходит там, за калиткой его домика. Но домик был всегда надежно защищен. Дверцы домика (зубы) всегда были закрыты, а за дверью находилась высокая калитка (губы). Чтобы его выпустили посмотреть, что происходит вокруг, и погулять, язычку приходилось шуметь, свистеть, кричать. И тогда домик маленького Неугомона (рот) открывался, и озорной язычок мог увидеть то, что происходит за надежными дверями и высокой калиткой.

- А теперь давайте поможем маленькому язычку поиграть в игру «Скажи звук [ч']».

- Учитель продолжает рассказ: «Однажды маленький Неугомон-язычок заметил, что дверцы его домика (зубы) чуть-чуть приоткрылись, калитка (губы) слегка продвинулись вперед, и он решил посмотреть, что же происходит на улице. Он быстро помчался к выходу, но натолкнулся на небольшое препятствие, стоящее между дверью и потолком (небом) (альвеолы - выпуклости, идущие от зубов к небу). И тут он услышал звук от столкновения. Но удар был мягким, и поэтому ему

послышался мягкий звук [т']. Учитель просит ребенка повторить артикуляцию звука [т']. Затем маленький язычок оттолкнулся от препятствия (альвеол) и сильно ударился о потолок (нёбо). В это время послышался звук [ш']. Чтобы все вокруг тоже слышали этот звук, язычок позвал на помощь воздух, и собрался произнести звук [ч']. Для этого он приподнял потолок в своем домике (мягком нёбе), открыл шторы, развернул голосовые связки и быстро помчался к выходу, помогая струей теплого воздуха. Когда он услышал слияние двух звуков [т']+[ш'], у него получился звук [ч'].

Учитель, показывая сам и объясняя артикуляцию звука, просит ребенка повторить за ним, пока не добьется правильной и чистой артикуляции. По аналогии происходит объяснение и показ артикуляции других звуков.

После осознания учащимися правильной артикуляции звуков русского языка, не имеющих аналогов в родном языке учащихся, переходим к следующему этапу коррекционно-педагогической работы.

Следующий этап педагогического коррегирования предполагал закрепление правильной артикуляции скоррегированных звуков русской речи учащихся первых классов. Действенным на данном этапе работы было использование упражнений, содержащих многократное повторение сочетания нужного звука в различных фонемных комбинациях: повторение слогов, слов за учителем, произнесение названий предметов, изображенных на картинках, в словах – названиях которых нужный звук стоит в разных позициях; подбор картинок к произносимым словам, выделение нужного звука в слове. Во время индивидуального повторения за учителем осуществлялась корреляция между артикуляторным движением и акустическим впечатлением. На данном этапе работы использовались имитационно-слуховые упражнения, способствующие закреплению правильной и чистой артикуляции коррегируемых звуков.

Специально акцентируя внимание учащихся на коррегируемой фонетической единице, выделяя ее голосом, учитель при помощи такого фиксированного слушания добивался приобретения учащимися конкретных знаний, необходимых для формирования скоррегированного произносительного навыка.

Имитационно-слуховые упражнения на данном этапе работы мы рассматривали как сознательную имитацию, поскольку она проводилась после объяснения артикуляции звука. В процессе имитации отработка звука происходила при постоянном соотношении артикуляции учащегося с коррегирующим произношением учителя.

Проиллюстрируем примерами использование имитационно-слуховых упражнений, проводимых после постановки правильной артикуляции звука.

Задание «Прогулка к морю».

Цель: активизация твердого произношения звуков [ш], [ж], [ц] в звукоподражаниях, словах.

Материал: сюжетная картинка с изображением берега моря, набор предметных картинок на звуки [ш], [ж], [ц], шкатулка в виде раковины, игрушка Нептуна.

Процедура выполнения: учитель предлагает ребенку совершить прогулку на берег моря.

- Дедушка Нептун пригласил нас в гости. Но чтобы попасть нам в гости к морскому царю, тебе нужно выполнить несколько заданий. Представь, что мы находимся неподалеку от берега моря. На склонах растут деревья и высокая трава. Давай посидим, отдохнем и послушаем, что же происходит в зарослях кустарника. Ребенок тихо сидит за партой и внимательно слушает. Учитель продолжает рассказ:

«Возле моря тихо. Но вот налетел легкий ветерок и закачал ветки деревьев и кустарников. Мы слышим шум ветерка». Учитель произносит ш-ш-ш-ш-ш, задает ребенку вопрос. Как шумит ветерок? Ребенок отвечает: ш-ш-ш-ш-ш. Ветерок перестал дуть, и опять стало тихо. Слышно как в высокой траве пробежала и спряталась полевая маленькая мышка: шур-шур-шур. Какой звук мы слышим? Ребенок повторяет: шур-шур-шур. А вот в траве жужжат жуки: ж-ж-ж-ж-ж. Как жужжат жуки? Ребенок повторяет ж-ж-ж-ж-ж. Давай теперь спустимся к морю. Посмотри, какие волны поднял Дедушка Нептун. Волны бьются о берег с шумом: шуу-шуу-шуу. Как шумят волны? - задает вопрос учитель. Ребенок отвечает: шуу-шуу-шуу. Посмотри, как много птичек летают в небе и поют свои песенки: цвинь-цвинь-цвинь-цвиниринь. Как поют птички? Ребенок отвечает: цвинь-цвинь-цвинь-цвиниринь.

Ой, посмотри, на берегу лежит большая ракушка-шкатулка. Давай откроем ее. В шкатулку-ракушку Морской Царь положил картинки и хочет, чтобы ты повторил за мной, что на них изображено. Учитель достает картинки в виде морских звезд, на которых изображены предметы со звуками [ш], [ж], [ц], где заданный звук стоит в начале, в середине и в конце слова. Учитель называет предметы, изображенные на картинках, а ребенок повторяет за ним. При этом учитель произносит слова, интонационно выделяя звук.

Например: ра-ку-шш-ка. Ребенок повторяет. Затем учитель просит ребенка назвать, какой звук встречается в этих словах чаще всего? Ребенок отвечает: звук [ш].

- Правильно, все эти слова имеют в своем составе звук [ш]. Назови мне эти слова. Ребенок повторяет слова за учителем.

Аналогично проводятся занятия по отработке всех звуков.

После отработки артикуляции отдельных звуков, звукосочетаний, слов проводится закрепление артикуляции звуков в связной речи, на материале скороговорок, ритмической речи, стихотворений. Приведем пример одного из заданий.

Занятие «Послание Царя Нептуна».

Цель: отработка твердого произношения звуков [ш], [ж], [ц] в стимулированной речи ребенка.

Материал: игрушка Нептуна, бутылка с посланием, карточки со стихами.

Процедура выполнения: учитель напоминает ребенку, что он находится на берегу моря.

- Ой, посмотри, удивленно говорит учитель, на берег моря волны выбросили бутылку. Давай откроем ее. Учитель открывает бутылку и достает послание от Морского Царя.

- Что же хочет сообщить нам Царь Нептун. Учитель читает стихотворение, написанное на карточке в виде морской звезды.

Кто хочет разговаривать,	Мы будем разговаривать
Тот хочет выговаривать,	и будем выговаривать
Все правильно и внятно,	Так правильно и внятно
Чтоб было всем понятно,	Чтоб было всем понятно.

- Дедушка Нептун просит нас научиться рассказывать скороговорки так же хорошо, как их умеет рассказывать его дочка – Русалочка. Послушай, как она рассказывает их. Учитель читает ребенку стихотворение М. Матусовского:

Рассказывать скороговорку	Быстро не про-
Тяжелой, чем влезть на горку:	быстро гово-
«На дворе растет трава,	быстро не проговарят.
На траве лежат дрова»	Только я одна умею.
Обязательно не свяжешь,	Не сбиваюсь, не робею:

Обязательно не скажешь».
«На дворе растут дрова,
На дровах лежит трава».
До чего же непонятно.
Рассказать скороговорку
Все четырнадцать ребят

«Жил колпак под колпаком,
С колпачихой был знаком».
Тяжелей, чем влезть на горку.

Учитель обращается к ребенку: «Давай и мы научимся проговаривать скороговорки». Учитель приводит пример скороговорки на определенный звук, например на звук [ш]:

Кукушка кукушонку купила капюшон.
Надел кукушонок капюшон,
Как в капюшоне он смешон.

Закрепление произносительных навыков происходило в стимулированной и нестимулированной речи учащихся младших классов. Приведем пример данного вида заданий.

Задание «Если бы я был президентом!».

Цель: автоматизировать навык произношения звуков [г], [к], [з], [с] с соблюдением закона оглушения в конце слова и перед глухими согласными в словах: избрали, напоказ, приказ, вывезти.

Процедура выполнения: учитель просит ребенка прочитать стихотворение и ответить на следующие вопросы.

1. Что бы ты сделал, если бы тебя избрали президентом?
2. Согласен ли ты с «президентским декретом», провозглашенным в тексте стихотворения Джанни Родари?
3. Постарайся обосновать свое мнение о том, каким должен быть президент.
4. Найди в тексте слова со звуками [с] и [з]; [к] и [г] и скажи, в чем их различия?
5. Назови слова, в которых звонкий согласный оглушается.
6. Какие еще слова ты можешь вспомнить на это правило? Используй названные слова в своем рассказе.

Если б меня президентом избрали,
Я бы велел, чтобы в каждом квартале
Каждого города все напоказ
Вывешен был мой строжайший приказ:
Детям страны президентским декретом
Жить в городах запрещается летом.
Всех ребятшек на летнее жительство
Вывезти к морю. Заплатит правительство.

После целенаправленной комплексной корригирующе-педагогической работы уровень развития произносительных навыков русской речи у учащихся значительно повысился. Это объективно свидетельствует об эффективности предложенной нами методики педагогического корригирования.

Итак, на основании представленных положений, мы можем сделать вывод, что в своей непосредственной деятельности учитель начальных классов должен осуществлять деятельность по формированию речевой компетентности учащихся, чему и необходимо обучить студентов. Обладание умением в данной сфере деятельности говорит о готовности студента к практической работе. Действительно, невозможно представить учителя начальных классов без умения действительно выполнять функции по формированию речевой компетентности у младших школьников, способствуя саморазвитию личности ребенка.

Подготовка студентов к формированию у младших школьников речевой компетентности обусловлена конкретными историческими условиями Одессы и южного региона Украины, многоязычность которого является неопровержимой

реальностью, а потому в речи населения, и в частности учащихся школ, выразительно проявляется языковая интерференция, влияние одного языка на другой. В современных условиях реформирования образования первоочередным заданием каждой школы является необходимость научить учащихся нормам литературного языка. И эту работу необходимо начинать уже при подготовке студентов – будущих учителей начальных классов.

Summary:

The article deals with problems connected with prevention and correction of speech mistakes in children-bilinguals' speech in process of teaching first-form children the Russian language. There worked out of methods of pedagogical correction and characterized levels of pronunciation skills development end stages of mastering of correct sound pronunciation, pedagogical conveniences and tendencies of pedagogical correction of pronunciation skills.

Резюме:

В статті висвітлюються проблеми підготовки вчителів початкових класів, щодо попередження та корекції мовленнєвих помилок у мовленні дітей-білінгвів у процесі навчання першокласників російській мові. Розроблено методику коригування вимовних навичок російського мовлення першокласників.

Литература:

1. Бондаренко Н.В. Концепція шкільної мовної освіти національних спільнот в Україні //Педагогіка і психологія. – 1995. - № 5. – С. 12-18.
2. Дошкільна лінгводидактика: Хрестоматія /Упоряд. Богуш А.М. – К.: Вища шк., 1999. – 211 с.
3. Лингвистический энциклопедический словарь /Гл. ред. В.Н.Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990.-685 с.
Подано до редакції 19.07.01

***Петухова Любовь Евгеньевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
декан факультета начального обучения
Херсонский государственный педагогический университет***

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Реформа школы продолжается, и главным её двигателем по-прежнему остается учитель, находящийся в центре школьной жизни. Повышается роль учителя, и растут требования к его профессиональным качествам.

В то же время школа и учитель сталкиваются с новыми трудностями, недостаточным вниманием со стороны общества. Снижен престиж учительской профессии.

Есть такое хорошо знакомое финансистам понятие – “бронзовый вексель”. Оно означает обязательство, не обеспеченное средствами. Все реформы нашего образования мы можем без колебания назвать бронзовыми векселями педагогики.

Реформы школы – очередное испытание, как для детей, так и для педагогов. Для готовящихся преобразований необходимы высокообразованные учителя с нестандартным подходом к обучению. Кроме того, новшества требуют приличных

затрат. Первого, как заявляет начальник главного управления образования Валентин Тесленко, у нас вдоволь, а вот со вторым, то есть с деньгами, у наших школ проблемы. Кто станет вкладывать капиталы в ребенка, которого новая украинская школа не сделает вторым Менделеевым или Эйнштейном?

В этих сложных условиях на педагогическом поприще нужны не просто профессионалы, а настоящие подвижники своего дела, яркие личности, способные преодолевать возникающие трудности и работать творчески. При этом необходимо, чтобы такими личностями становились не единицы, не одни лишь передовики и новаторы. Нужно, чтобы массовый учитель поднялся на более высокий уровень профессионально-личностного развития.

Акцентируя внимание на функциях педагогической деятельности учителя начальных классов, на общем назначении учителя, предвидим важность социального заказа учителя, который обусловлен спецификой начальной школы и современными требованиями к ней.

Если в прошлом роль первого учителя детей нередко понимали узко как обучение школьников азам предметных знаний и простейшим учебным навыкам и умениям, то сегодня его функции расширились и стали сопоставимы с функциями учителя средней школы.

Современный учитель начальной школы является одновременно преподавателем, воспитателем, организатором деятельности детей, активным участником общения с учениками, их родителями и коллегами, исследователем педагогического процесса, консультантом, просветителем и общественником. Он постоянно повышает уровень своего профессионализма и педагогического мастерства, ведет творческий поиск нового. Функции профессиональной деятельности учителя младших школьников даже шире, чем у учителя-предметника, так как он всегда работает классным руководителем и преподает большее число разнопрофильных учебных дисциплин.

Динамизм глобальных перемен в мире, смена экономического и социально-культурного укладов в нашей стране способствовали тому, что высшая школа должна была гибко реагировать на складывающуюся ситуацию в подготовке специалистов области педагогического образования, в которой система подготовки, переподготовки и повышение квалификации стали рассматриваться как единая и целостная система педагогического образования. На наш взгляд, составляющие этой системы обладают инновационным характером и положены в основу развития факультета начального обучения Херсонского педагогического университета:

Во-первых, это децентрализация образования, что позволяет самостоятельно развивать образовательную сеть региона и формировать “портфель заказа” на конкретного специалиста.

С 1996-97 учебного года на факультете начального обучения Херсонского государственного педагогического университета была открыта специальность “Начальное обучение. Педагогика и методика среднего образования. Английский язык и литература”, которая продиктована повышением интереса к раннему обучению иностранным языкам. Для этого существовало серьезное психологическое обоснование. С 1997-98 уч. года началась подготовка студентов по специальности “Начальное обучение. Дефектология. Логопедия”. Обследования детей нашей области свидетельствуют, что более 50% учащихся начальной школы имеют логопедические нарушения и только 10 % специалистов дефектологическое образование. С 1998 года была начата подготовка студентов по специальности “Начальное обучение.

Педагогика и методика среднего образования. Украинский язык и литература”. Прогнозирование потребностей региона в специалистах нашего профиля – одна из стратегических задач факультета.

Во-вторых, инновационным явлением современного педагогического образования являются процессы: демократизации, гуманизации, гуманитаризации учебно-воспитательного процесса.

На факультете создаются условия полной реализации принципов: идти от интереса и потребностей личности студента, преподавателя (т.е. лично ориентированного подхода), школы. Будущий учитель должен быть носителем широкого спектра общечеловеческих ценностей. В данном процессе особая роль отводится преподавателям вуза (факультета), которые должны помочь студенту выбрать стратегию получения педагогического образования по двум стержневым направлениям: становление личности самого студента факультета начального обучения во всей совокупности его индивидуальных качеств и особенностей; конкретная сфера социального опыта, которая впоследствии станет средством и содержанием его профессионально - педагогического взаимодействия с воспитанниками.

В основу деятельности факультета положены принципы гуманной педагогики:

- принцип познания и усвоения студентами в педагогическом процессе истинно человеческого;
- принцип познания студентов в педагогическом процессе себя как человека;
- принцип совпадения интересов студентов с общечеловеческими интересами;
- принцип недопустимости использования в педагогическом процессе средств, способных спровоцировать студента на антисоциальное проявление;
- принцип предоставления студентам необходимого простора для наилучшего проявления своей истинной индивидуальности;
- принцип очеловечивания обстоятельств в педагогическом процессе;
- принцип определения качеств формирующейся личности, его образованности и развития в зависимости от качества самого педагогического процесса.

В-третьих, учет потребностей общеобразовательной школы, диктующей заказ на педагога, способного к проектированию собственной педагогической деятельности в зависимости от типа образовательного учреждения и использующего преподаваемый предмет в качестве средства развития учеников.

В связи с этим обновляется содержание учебных планов, которые состоят из 2 частей: нормативной, куда входят гуманитарные и социально- экономические дисциплины; фундаментальные; профессионально-ориентированные и выборочные учебные дисциплины, включающие цикл профессионально- ориентированных дисциплин; свободного и самостоятельного выбора студентов.

Таким образом, введены были спецкурсы работы с шестилетками: “Ознакомление с окружающим”, “Технология проектирования урока в начальной школе”, “Детские организации”, сориентированные на новую концепцию 12-летней школы, работа с одаренными детьми. Углублению мировоззренческой подготовки будущих специалистов содействуют и культуроведческие курсы.

Планируется преподавание спецкурса по проблемам развивающегося обучения, по вопросам дифференцированного обучения детей с умственными отклонениями, а также инновационные технологии обучения английскому языку.

Вопросы выстраивания индивидуальной образовательной программы интересуют преподавателей и студентов факультета. Нами было проведено

исследование с целью выявления ценностных ориентаций будущих учителей.

Результаты анкетирования показали, что наибольшей педагогической ценностью для учителя начальных классов, полагают студенты III, IV, V курсов, является ребенок, его развитие (91 %, 90%, 87%). Личностные характеристики педагога играют важнейшую роль для 99% студентов III курса, 99% - IV курса, 97% - V курса.

Студенты III курса выразили настойчивое мнение о необходимости введения тестирования на профпригодность при поступлении на факультет. Выражали свое отношение будущие учителя начальных классов к наиболее значимым курсам, разделам дисциплин в педагогическом образовании.

Непрерывная работа по совершенствованию учебных планов с учетом новых требований, постоянный поиск и внедрение активных методов обучения, побуждающих студентов к развитию их умственно-познавательной деятельности, формированию творческого мышления – важный принцип функционирования факультета. Особое место отводится научной работе преподавателей и студентов.

На Всеукраинской олимпиаде по педагогике, которая недавно состоялась в Житомирском педагогическом университете, где кроме награды в номинации “Мисс Педагогика – 2001”, наша студентка Марина Мазунова удостоена диплома третьей степени, а также награждена грамотами – за оригинальность воспитательного мероприятия, за педагогическую технику микропреподавания, за оригинальность педагогической идеи, за знания по истории педагогики.

Студенты с успехом принимали участие и во Всеукраинской олимпиаде по методике начального обучения, которая проходила в Глуховском государственном педагогическом университете.

Научные интересы профессорско-преподавательского состава, аспирантов, магистрантов касаются проблемных исследований актуальных вопросов современной педагогической, лингвистической, математической, природоведческой науки и методик их преподавания (учебник Т.Коршун “Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах”; О.Саган “Сборник простых задач”; Д.Вельдбрехт “Розв’язування вправ з модулями в курсі алгебри загальноосвітньої школи” и др.). Традиционными являются ежегодные научные конференции и практические семинары “Актуальные проблемы логопедической науки в Украине”, “Современная начальная школа. Проблемы и перспективы”. Преподаватели факультета активно руководят научными работами школьников при МАН (Малая Академия наук). Процесс индивидуализации профессиональной подготовки продолжается в период педагогической практики и выполнения курсовых и дипломных работ.

В-четвертых, удовлетворение личностных запросов обучающихся, ориентированных на возможность выстраивания индивидуальной образовательной программы, включающей неоднократный акт выбора содержания и уровня получаемого педагогического образования является характерной особенностью современного образования.

Вариативность образования находит воплощение в получении звания бакалавра (IV курс), специалиста (V курс), магистра (VI курс); обучение в экстернатуре. На факультете переподготовки и повышения квалификации (ФППК) для выпускников работает школа педмастерства по вопросам развивающего обучения.

Активно реализуется на факультете подготовка специалистов в более короткие сроки получения профессионального образования на базе различных его уровней. Примером этому является интегрированный учебный план для студентов с базовым образованием “педагогическое училище”, или “педагогический колледж”. Обучение

осуществляется на протяжении 2,6 года.

Для решения вопросов отбора профориентированной молодежи в области и регионе функционируют филиалы Центра довузовской подготовки (ЦДП) и Академический лицей.

В-пятых, педагогический вуз – это своеобразная стартовая площадка, откуда его воспитанники уходят в большую жизнь. И от того, какова будет эта площадка, во многом зависит их будущее. Здесь он учится общению с будущими учениками. Здесь формируются наиболее ценные человеческие качества личности будущего воспитателя. Здесь он овладевает не только новейшей методикой обучения, но и способом добывания новых знаний. Таким образом, в каких условиях будет проходить формирование личности учителя, зависит его дальнейшее профессиональное мастерство.

Творческую личность будущего учителя, в которой так нуждается современная школа, можно сформировать только в соответствующей творческой среде.

Особую роль играет при этом потенциально-активная среда, которая не может по своей инициативе вступить во взаимодействие с человеком. Но человек, вступив в такое взаимодействие, получает ответную реакцию, соответствующую характеру среды. Начинается процесс “вхождения” в среду, управляемый человеком, и поэтому психологически комфортный, но подчиняющийся законам структуры и функционирования среды.

В современных педагогических системах учитель черпает силы или в самом предмете, или в сотворце. Технология творчества ориентирует на нерушимое единство и взаимосвязь объекта и субъекта образования. Учитель, реализующий процесс творчества, должен лично закрепить в своей душе собственные потенциальные возможности, развить педагогическую талантливость.

Нами на факультете будущих учителей начальных классов было проведено анкетирование с целью определения отношения студентов к истокам их собственного творчества. Статистический анализ результатов показал, что 89,4% опрошенных считают себя творческими людьми. На вопрос “Как ты понимаешь, педагогический талант?” были получены разнообразные ответы:

- учитель должен быть творцом, актером и, прежде всего человеком;
- желание + усилие + любовь к детям;
- найти способы сблизиться с детьми, уметь понимать их и чтоб дети тянулись к тебе;
- это талант от природы + постоянная практика;
- способность человека быть требовательным к себе и детям, любя их, и уважая в них личность. Это постоянное самосовершенствование;
- преданность своей работе, любовь к людям, широкий кругозор, умножение на трудолюбие, тяжелую работу над собой (постоянную);
- образованность, любовь к людям, прагматичность с тенденциями к совершенству.

Именно так видят составляющие педагогического таланта наши студенты. На вопрос “Кто из окружающих тебя людей помог развить талант?”, 42% опрошенных ответили, что мать; 31,5% - первый учитель, 21% - преподаватели ВУЗА, 15,8% - отец, а наименьший показатель занимает влияние куратора (5,2%).

Результаты опроса подтверждают, что, в основном 89,4% студентов верят в свой талант, но только 21% обладают выдающимися способностями. Озарение посещало лишь 5,2%, а 63,1% однозначно ответили, – нет, остальные 31,6% не смогли ответить

на вопрос. Более высокий уровень проявления таланта – гениальность и на присутствие этого свойства опрошенные студенты отвечали неоднозначно: “мое время не пришло”; “гениями не рождаются” и т.д.

Высокая самооценка будущих учителей является характерной особенностью, свойственной молодежи нашего времени, о чем свидетельствуют данные анкетирования.

В-шестых, важной функциональной особенностью деятельности факультета, его стратегической линией, являются неразрывность педагогической теории и школьной практики во всей системе работы. Это есть не только прямая, но и обратная связь вуза со школой и органами народного образования. Она реализуется в следующих направлениях совместной работы:

- заключение прямых договоров со школами о целевой подготовке, проведение совместных исследований;
- служба консультирования молодых специалистов - выпускников при кафедрах факультета;
- планирование и организация совместной работы с научно-методическим центром и Региональным институтом последипломного образования (РИПО) - (чтение лекций для учителей в системе последипломной переподготовки, участие в круглых столах и семинарах РИПО, совместные производственные совещания с преподавателями факультета и РИПО по вопросам реформации школы;
- система производственной практики студентов выпускных курсов, ознакомление с новейшими подходами в организации обучения в начальной школе (семестровый режим построения учебно-воспитательного процесса - школа № 28 г. Херсон, экспериментальное обучение в системе “Росток”- школа № 50 г. Херсон);
- привлечение школьных специалистов для проведения лабораторных занятий, (школы № 50, 32, 56, 28 г. Херсон); руководство научно-проблемными студенческими группами. Представители школ являются членами государственной экзаменационной комиссии;
- участие ведущих преподавателей факультета в городских учительских конференциях, работе методобъединений учителей начальных классов, педагогических советах школ города.

Идеи построения новой образовательной технологии уже не только витают в умах педагогов, но и начинают реализовываться в мировой практике. Так вот, чтобы очередной раз не оказаться на задворках мирового образовательного пространства, об этом нужно подумать сейчас. Ссылки на нашу природную нерасторопность, типа, “пока гром не грянет...” или “пока петух не клюнет...”, могут привести в ближайшие десятилетия к катастрофе на государственном уровне – “растущие мозги” уедут учиться за границу, а при возможности, там останутся. Такая перспектива уже сейчас для молодежи более чем заманчива и престижна.

“Когда приходит время, плоды с деревьев падают все вместе”. В полной мере эта народная мудрость касается попыток перестройки современного отечественного образования. Главное, чтобы плоды падали на благодатную почву.

Summary:

The article has been devoted to the peculiarities of the education of primary school teachers under the conditions of its humanitarian prospective. The traditions and innovations of school teachers education with their interrelations have been viewed dialectically. There

is made an endeavour of analysis of the tendencies and experiences within the training of primary school specialists on the Faculty of Primary Education at Kherson State Pedagogical University.

Резюме:

Стаття присвячена особливостям підготовки вчителів початкових класів в умовах гуманізації освіти. Розкриваються традиції та інновації в педагогічній освіті, їх діалектичний взаємозв'язок. Проаналізовано тенденції та досвід підготовки фахівців початкової ланки освіти на прикладі факультету початкового навчання Херсонського державного педагогічного університету.

Литература:

1. Барбина Е.С. Теоретико-методологические основы профессиональной подготовки будущих учителей: Научно-методическое пособие. – Херсон: Айлант, 2001. – 70 с.
2. Вавилов Ю.П. О педагогических способностях учителя младших классов // Диагностика познавательный способностей. – Ярославль: ЯГПИ, 1986. – С. 18-25.
3. Клименко Т.К. Взаимосвязь традиций и инноваций в системе педагогической подготовки // Традиции в системе образования. Мат. научно-прак. конф. Ч.1. – Чита: Изд-во ЗабГПУ, 1997. – С. 38-43.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
5. Новое педагогическое мышление /Под.ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1989. – 280 с.
6. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі. – К.: НПУ, 2000. – 210 с.

Подано до редакції 19.06.01

*Пов'якель Надія Іванівна,
кандидат психологічних наук, доцент,
докторант кафедри педагогіки та психології
Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова, м.Київ
Улькіна Тетяна Володимирівна
аспірант
Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова, м.Київ*

ІГРОВІ ПСИХОТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО ПСИХОЛОГІЧНОЇ РОБОТИ З ПІЗНАВАЛЬНИМИ ЗДІБНОСТЯМИ ДІТЕЙ

Практика психолого-педагогічної діяльності спеціалістів початкової освіти в умовах реформування системи освіти і особливо в умовах фундації і становлення базових основ пізнавального, особистісного, емоційно-вольового та валеологічного розвитку дітей, що закладаються насамперед в дошкільній та початковій освіті, ставить суворі вимоги до рівня кваліфікації, особистісних і професійних якостей фахівців-освітян.

Одне з провідних і базових місць в цьому контексті займають психологічні знання, уміння та навички фахівців початкової освіти, особливо фахівців спеціалізації «Психологія» і «Початкова школа та практична психологія».

Необхідно відзначити, що специфіка роботи психолога початкової школи вимагає від нього поряд з базовими професійними уміннями та навичками, які неодноразово відзначалися фахівцями [1; 2], комплекс базових професійних умінь та навичок, серед яких на одне з перших місць виходять уміння та навички ігротерапевта, практично орієнтовані знання гнучких ігрових форм та прийомів

організації процесу навчання та виховання дитини.

У цьому контексті на перше місце виходять базові професійні якості фахівця, що базуються на системному підході до проектування професійної діяльності спеціаліста та поєднанні психодинамічного, гуманістичного, поведінкового та когнітивного підходів до відбору та підготовки майбутніх спеціалістів у системі їх фахової підготовки. На наш погляд, розвиток і цілеспрямоване формування у майбутніх фахівців освітянського профілю різноманітних умінь і навичок використання ігор в навчально-виховному процесі сучасної школи тісно пов'язані з розвитком у них ряду професійно-важливих якостей, які формуються в процесі професійної підготовки саме засобами ігрових психотехнік та технологій, застосування активних форм навчання типу ділових та організаційних ігор, рефлексивних ігор, тренінгових та семінарських форм, тощо [1].

Підвищена цікавість до ігрової діяльності фахівців різних галузей знань як надзвичайно важливої сторони життя людини, і, особливо, дитини що, завжди привертала увагу фахівців, останні десятиріччя відзначаються особливою і підвищеною увагою до ігрових психотехнологій вже як ефективних технологій психодіагностики, психотерапії та психокорекції [3; 4; 5].

Протягом досить тривалого часу гра розглядалася в основному або як засіб зайнятості і виходу енергії дитини, або як інструмент передавання релігійного та культурного досвіду. Лише на межі XIX та XX століть психологія почала усвідомлювати розвиваючі, гармонізуючі та терапевтичні можливості ігор. Ігри визнаються за Л.С. Виготським та Д.Б.Ельконіним як засіб засвоєння дитиною соціальних ролей і розкриття її внутрішнього світу [5].

Включення ігор в арсенал психотерапевтичних засобів пов'язано в значній мірі з роботами З.Фрейда, М.Клейн, Г. Фрейд, М.Мілнер, Д.Виннікота, Ж.Піаже, М.Ловенфельда, Е.Еріксона, В. Екслейн, К.Роджерса, Г. Лендрета та ін. До використання гри безпосередньо у психокорекційних та розвиваючих цілях зверталися Л.Абрамян, О.Варга, І.Виготська, О.Захаров, А.Співаковська та ін. Визначені автори обґрунтували використання ігрових методів у психотерапевтичній та розвиваючо-психокорекційній роботі. І вже в сьогоденні не викликає сумнівів, що методи ігрової розвиваючої психокорекції та психотерапії є надзвичайно цінним інструментом, що дозволяє вивчати різні аспекти внутрішнього світу дитини, рівень його психічної зрілості, соціальні навички, пізнавальні та емоційні процеси, когнітивні стилі та засоби психологічного захисту.

Ігрова психотерапія та психокорекція – це насамперед активний метод і технологія психологічного та регулятивного впливу на дітей з використанням гри та її різноманітного психотерапевтичного і розвиваючого потенціалу.

В сучасній психокорекції гра використовується в груповій психотерапії і соціально-психологічних тренінгах у вигляді різноманітних ігрових психотехнік, спеціальних ігрових вправ, завдань на невербальні комунікації, розігрування різноманітних ситуацій та ін. [4]. Характерна особливість гри як методу так званої розвивальної психокорекції – це її двоплановість, що обумовлює інтенсивний і (в умовах адекватного психологічного застосування) практично завжди позитивний розвиваючий ефект.

Психокорекційний ефект ігрових занять у дітей досягається завдяки встановленню позитивного емоційного контакту між дітьми та дорослими. Гра коригує притиснуті і затамовані негативні емоції, страхи, невпевненість у собі, розширює здатність дітей до спілкування, підвищує діапазон підсильних дитині дій з

предметами та завданнями, підвищує самооцінку дитини, і, нарешті, розвиває пізнавальні здібності дитини.

При всій різноманітності різних технік ігрової розвивальної психокорекції і психотерапії, і завдань, що вирішуються за допомогою гри, існують деякі загальні особливості дитячої психіки, що роблять використання ігрових методів найбільш придатних для роботи з дітьми. Одна з цих особливостей полягає в тому, що діти дошкільного і молодшого шкільного віку у багатьох випадках відчують ускладнення у вербальному описі своїх переживань. Невербальна експресія з використанням різноманітних предметів ігрової діяльності, а також конструктивних та пластичних матеріалів для них найбільш природна, яка стає найбільш значуща при наявності у дитини визначених мовних порушень. Крім того, діти більш спонтанні та в меншій мірі здатні до рефлексії своїх почуттів та дій, ніж дорослі. Їх переживання мають прояв і в ігровій діяльності, безпосередньо не проходячи “цензуру” свідомості.

Мислення дитини більш образне і конкретне, ніж мислення дорослого, тому він використовує гру, малювання і маніпуляцію з різноманітними матеріалами як засіб осмислення дійсності за цими матеріалами можна судити про рівень інтелектуального розвитку та ступінь психічної зрілості дитини. Важлива і рольова пластичність дитини, її природна схильність до ігор та розвиненість такої природної схильності дітей. Всім цим можна користуватися, створюючи на прийомі у психолога особливу атмосферу гри та творчості та підбираючи разом з дітьми відповідні сюжети та вправи як основу для індивідуальної і групової роботи.

Важливим є те, що зображувальні і конструктивні матеріали, а також предмети ігрової діяльності найчастіше є для дитини більш важливими «партнерами» комунікації, ніж психолог чи педагог. Дитина проявляє по відношенню до них найбільш характерні для себе і пов'язані зі своїм досвідом засоби роботи та відповідні емоційні реакції. Така дитяча особливість була визначена психологами та використовувалася при розробці різних технік, що дозволяють налагодити контакт з дитиною за допомогою предметів та матеріалів ігрової діяльності. Значне місце у ігрових психотехніках займають і, безумовно, арттерапевтичні методи.

Суто арттерапевтичні методи, що займають сьогодні одне з провідних місць у професійному інструментарії практичного психолога, базуються на використанні мистецтва, як символічної діяльності і засновані на стимулюванні творчого потенціалу особистості. Арттерапевтичні методи базуються і використовують насамперед ігрові методи психотерапії. Основна мета арттерапії - гармонізація розвитку особистості шляхом стимулювання здібностей самовиразу і самопізнання особистості. Саме тому ми вважаємо ігрові психотехніки та методи арттерапії одним з найефективніших напрямів серед психотехнічних методів розвитку та корекції творчих, особливо пізнавальних (когнітивних) здібностей дітей різного віку, і найбільшою мірою, дітей дошкільного і молодшого шкільного віку.

Здібності ми розглядаємо як властивість, за В.Д.Шадриковим, деякої психічної реальності, що виявляє себе в ситуації виконання визначених завдань, і яка фіксується у вигляді показників ефективності визначеного типу діяльності [6]. Пізнавальні (когнітивні) здібності особистості в цьому контексті виявляють себе у здібності до пізнавальної діяльності, до продуктивного розв'язання пізнавальних завдань, що є умовою їх успішного виконання.

Пізнавальні (когнітивні) здібності ми відносимо слідом за В.Н. Дружиніним до інтелектуальних здібностей [7], а з урахуванням особливостей структури і вікових

особливостей їх проявів і діагностики, до загальних здібностей. У межах визначеної теорії загальних здібностей, пізнавальні здібності включають:

- здібність дитини до вирішування завдань на основі знань та сформованих умінь;
- навчання як здібність до набуття знань;
- креативність як здібність до набуття знань з участю уяви та фантазії.

Крім того, особливостями пізнавальних здібностей у дітей, які водночас можуть виступати і критеріями визначеного типу здібностей, є схильність дитини до активної пізнавальної діяльності, пізнавальні інтереси, пізнавальна активність, включаючи і ініціативність дитини, і, безумовно, успішність і креативність у вирішенні творчих пізнавальних завдань.

Саме в цьому контексті ігрові та арттерапевтичні психотехніки, які відрізняються доступністю, легкістю оволодіння, природністю для дитини, можливістю творчих проявів, природністю стимулювання пізнавального розвитку - виступають як перспективні і ефективні методи розвиваючої і психотерапевтичної діяльності практичного психолога та педагога і практичного психолога в галузі ранньої психодіагностики і розвитку пізнавальних здібностей дітей.

Крім того, ігрові та арттерапевтичні методи, особливо в зв'язку з подвійним психологічним ефектом, як засоби пізнавального розвитку дитини та, водночас, як засоби психотерапії, мають і подвійний психотерапевтичний і психокорекційний вплив на дитину - розслаблюючий та знімаючий напругу та, водночас, стимулюючий, підкріплюючий і виявляючий.

У залежності від специфіки творчої діяльності і її продукту найбільш ефективними методами арттерапії та ігрової терапії, що стимулюють розвиток пізнавальних здібностей у дітей, виступають:

- сюжетно-рольова психотерапія, що базується на ігрових психотехніках;
- драматерапія з розігруванням сюжетів та ігрових тем;
- спортивні та рухові тематичні ігри;
- малюнкова арттерапія, що базується на зображувальній діяльності з використанням ігрових психотехнік;
- бібліотерапія, що включає як написання, так і творче прочитання і тлумачення літературних образів та творів, в тому числі і казкотерапія;
- лялькотерапія з підготовкою та розігруванням сюжетів;
- драматерапія;
- музикотерапія як супроводжувачий вид психотерапії та психокорекції психічних станів дитини тощо.

З точки зору відомого представника гуманістичного напрямку психотерапії Лендрета Г., ігрова терапія надає дитині практично необмежені можливості для самовираження і самореалізації в продуктах творчості, сприяє утвердженню і пізнанню свого «Я», стимулює прояв і розвиток пізнавальних здібностей дитини [3].

Ця думка, на наш погляд, стає ще більш влучною, враховуючи специфічні особливості обдарованих дітей - дітей, які відрізняються високим рівнем загальних, і, що є особливим, спеціальних здібностей. До таких специфічних особливостей, що неодноразово відмічалось фахівцями, насамперед відносяться: сенситивність, чутливість, підвищена схильність до переживань, ускладнення у спілкуванні, замкненість чи слабка орієнтованість на однолітків, підвищена нервовість, яка нерідко супроводжується і психосоматичними розладами, підвищеною втомлюваністю тощо.

Саме тому ігрові та арттерапевтичні методи, технології та психотехніки, що поєднують в собі, з одного боку, можливості інтенсивного природного розвитку

дитини, самовираження і самореалізації її в продуктах творчості, а з іншого, полегшують процеси емоційної реакції, надають агресивним, конфліктним проявам соціально допустимі форми, відкривають можливості перетворення негативних емоцій і переживань у позитивні, створюють умови для розвитку довірливості поведінки і здатності до саморегулювання, сприяють формуванню позитивної Я-концепції і підвищенню впевненості у собі тощо. Іншими словами, створюються особливі умови для прояву і, відповідно, для психодіагностики та психологічної підтримки пізнавальних здібностей, а також для їх розвитку і в разі необхідності - психокорекції.

У залежності від психолого-педагогічних завдань, що реалізуються на різних етапах ігрової психотерапії, визначаються основні стадії психотерапевтичного та розвивально-психокорекційного процесу розвитку пізнавальних здібностей у дітей:

- ◆ орієнтовний етап – коли дитина досліджує обставини, зображувальні матеріали, вивчає обмеження у їх використанні;
- ◆ вибір теми гри, емоційне включення у процес спілкування, реалізації теми гри, відображення теми та самовиразу;
- ◆ пошук адекватної форми відображення, що має прояв у емоційній зацікавленості, пошуковій активності дитини, активному експериментуванні і активному спілкуванні у грі;
- ◆ розвиток форми реалізації у відображеннях та у спілкуванні в напрямі все більш повного і глибокого самовираження та ін.

Ігрова терапія та арттерапевтичні методи представляють собою взаємодію дорослого з дитиною на власних умовах останнього, коли йому надається можливість вільного самовиразу з одночасним прийняттям його почуттів дорослими. Все сказане є свідомством почуттів дорослих, а також удосконалення методів ігрових психотехнік, підвищення вимог до використання в подальшому диференціювання ігрових технік з врахуванням показань до використання, умов ігрової роботи та особливостей клієнтів психолога.

Основні функції психолога, що проводить ігрові заняття з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку містять:

- ◇ створення атмосфери прийняття дитини;
- ◇ емоційне співпереживання дитині;
- ◇ відображення і вербалізація почуттів і переживань дитини в максимально точній та зрозумілій дитині формі;
- ◇ забезпечення в процесі ігрових занять умов, що актуалізують переживання дитиною почуття власної гідності і самоповаги.

Виділяються такі провідні психологічні, психотерапевтичні та психолого-педагогічні принципи проектування та ефективного використання ігрових технологій та психотехнік у навчально-виховному процесі та в процесі цілеспрямованої психологічної роботи психолога з дитиною:

- комунікація з дитиною на умовах її безумовного прийняття (партнерські або дружні стосунки з дитиною, прийняття дитини такою, яка вона є, дитина – хазяїн положення, дитина визначає сюжет, теми ігрових занять, на боці дитини - ініціатива вибору і прийняття рішення, дитина приймає та, можливо, і задає правила гри);
- недирективність в управлінні корекційним процесом: відмова психолога від спроб прискорити або уповільнити ігровий процес, нав'язати ритм гри;

- встановлення фокусу психокорекційного та розвиваючого процесу на почуттях і переживаннях дитини: домогтися відкритого вербального вираження дитиною своїх почуттів; робити спроби у найкоротший час зрозуміти почуття дитини і повернути її дослідження на саму себе; стати для дитини своєрідним дзеркалом, в якому вона може побачити себе;
- пізнавальний процес не є самоціллю у грі, дитина отримує задоволення у вирішенні ігрових розвиваючих завдань, вона отримує задоволення і психотерапевтичне підкріплення від успіхів у вирішенні пізнавальних, в тому числі і тестових, завдань.

Ігровий спеціаліст (ігротерапевт), що спеціалізується на дошкільному та молодшому шкільному віці дітей – це унікальний дорослий в житті дитини. Звертаючись до особистості дитини, він не втручається, не вчить, а замість цього реагує таким чином, щоб звільнити природне прагнення дитини до управління власною діяльністю. Виходячи з вищезазначеного, фахівець початкової школи, який може виступати в позиції ігрового терапевта, повинен:

- бути досить об'єктивним, щоб дозволити дитині бути самостійною особистістю;
- бути досить гнучкою людиною (в поведінці, в мисленні, прийнятті рішень та їх зміні в разі необхідності), щоб прийняти будь-які випадковості в ігровій поведінці дитини та адаптуватися до них;
- орієнтуватися на те, щоб залюбки сприймати все нове;
- визнавати досвід дитини безумовною цінністю;
- не оцінювати дитину, бути відкритою людиною, а не замкненою та підозрілою;
- вміти відключатися від світу власної реальності і включатися в реальність дитини;
- ніколи не згадувати про минулі невдачі дитини, оскільки дитина знаходиться уже в іншому часовому вимірі.

Фахівцю початкової школи, що може і хоче ефективно використовувати ігрові технології і психотехніки у своїй професійній діяльності необхідна особистісна мужність для того, щоб визнавати помилки, іноді дозволити собі бути слабким, якби «уязвимим», знаходити помилки у власному сприйнятті або поведінці.

Особистісна мужність потрібна фахівцю для того, щоб дозволити собі ризики спонтанної реакції на творче самовираження у кожний визначений момент. Відповідальність фахівця полягає в тому, щоб активно проробляти власну особистість, що допоможе їй розібратися у самій собі з тим, щоб звести до мінімуму можливі впливи на дитину своїх мотивів і потреб і, нарешті, фахівець, що використовує ігрові технології в своїй професійній діяльності, повинен бути такою людиною, з якою дитина буде почувати себе в безпеці, він повинен бути людиною, яка видається дітям небайдужим та заслуговує довіри.

В цьому контексті в систему підготовки фахівців початкової школи, в особливості фахівців подвоєних спеціальностей (насамперед, «Вчитель початкової школи та практичний психолог») продуктивним є включення ігрових технологій і різноманітних активних форм навчання як в базові психологічні курси типу «Дитяча психологія», так і в комплекс спеціальних або фахових курсів з практичної психології, причому з необхідністю орієнтованих за своїм змістом і методами на початкову школу типу курсів «Основи психоконсультації і психокорекції», «Основи психотерапії», «Практична психологія конфліктів» тощо.

Орієнтація змісту і форми викладання означених вище курсів дозволяє, як показує наш досвід, формувати необхідні професійні уміння та навички майбутніх

фахівців, які, стимулюючи в подальшому розвиток пізнавальних здібностей у дітей, водночас сприяють розвитку у майбутніх фахівців творчості і ініціативності мислення, відкритості і схильності до співробітництва, гнучкості і альтернативності поведінки, сприяють формуванню професійної рефлексії та професійної саморегуляції, стимулюють подальший розвиток емпатії майбутніх фахівців і, в цілому, їх професіоналізм.

Summary:

The article provides the examination of the psychological issues of professional training of the specialists in the primary school in a view of creation of playing knowledge and skills of the future specialists. The basic components of playing psychological technologies and psychological instruments, means of their implementation and their contribution to the psychological development of children are underlined. The article provides the overview of the successful experience of playing psychotherapy and psychological correction in the development of cognitive abilities of children in the age of primary school.

Резюме:

В статье рассматриваются психологические вопросы профессиональной подготовки специалистов в начальной школе в контексте формирования игровых умений и навыков у будущих специалистов. Выделяются базовые составные игровых психотехнологий, психотехник, пути их реализации и роль в психическом развитии детей. Обобщается позитивный опыт игровой психотерапии и психокоррекции в развитии познавательных способностей детей младшего школьного возраста.

Література:

1. Пов'якель Н.І. Когнітивна обдарованість особистості та особливості формування професійної рефлексії.// Обдарована особистість: пошук, розвиток, допомога. – К., 1998. – С. 440 – 444.
2. Чепелева Н.В., Пов'якель Н.І. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога. // Зб. наукових праць "Психологія". Вип. III. – Київ: НПУ ім. М. Драгоманова, 1998.
3. Лэндрет Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений. – М.: МПА, 1994. – 365 с.
4. Карабанова О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка: Учебное пособие. – М.: РПА, 1997. – 190 с.
5. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1978. – 302 с.
6. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. – М.:Логос, 1994.
7. Дружинин В.Н. Психодиагностика общих способностей. – М.: ИЦ «Академия», 1996. – 224 с.

Подано до редакції 19.06.01

*Редькина Людмила Ивановна,
кандидат педагогических наук, завкафедрой педагогики
Крымский государственный гуманитарный институт*

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА К РАБОТЕ ПО ЭТНИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Существенные противоречия, сформировавшиеся между стратегическими целями образования и условиями их реализации в педагогической практике конца XX столетия в Украине, заслуживают особого внимания. В этой связи объектом исследования становится самоактуализация личности учителя.

Атрибутивными характеристиками личности педагога становятся:

образованность и мировоззренческая зрелость, гражданская ответственность и социальная активность, стремление к социально-профессиональному самоопределению и утверждению, высокая творческая активность и трудоспособность, развитое национальное самосознание, коммуникативная компетентность, человеколюбие, стремление к нравственному и физическому совершенству, высокий уровень развития духовно-нравственной, интеллектуальной, физической, художественно-эстетической, экологической, экономической культуры. Она характеризует становление учителя, как профессионала.

Педагог, интегрировавший в себе профессиональный опыт, проявившийся в результате этого свой почерк - новое качество этого опыта, и получивший возможность владеть этим качеством, воспроизводить его и передавать другим людям, т.е. достижение педагогического совершенства на основе педагогического мастерства должно рассматриваться как аспект самоактуализации личности учителя, проявления у него системного "видения" эволюции каждого ученика и реализации его жизненных смыслов, знания того, какую помощь учитель может предложить и оказать ученику для содействия его (ученика) вектору эволюции и развития.

Выход на уровень Мастера должен проходить через интеграцию личностной зрелости и профессионализма, и трансформацию профессиональной парадигмы через себя (проживание ее целиком) с появлением посредством этой трансформации нового качества в себе, педагогике, окружающей действительности.

Поскольку подготовка будущего учителя - будущего Мастера своего дела осуществляется в вузе в период создания новой полуфундаментальной парадигмы, то необходимо:

- отойти от старой, узкопрагматической, компетационной концепции подготовки будущих учителей;
- внедрение в процесс подготовки специалистов педагогической профессии концепции разносторонней подготовки с учетом национально-культурных, экономических, социально-правовых, региональных, религиозно-конфессиональных, историко-географических условий будущей педагогической деятельности;
- внедрение культурологического аспекта подготовки специалистов с акцентом на формирование духовной и профессионально-педагогической культуры, как развитие культуры мышления, чувственного поведения, что создают центр, вокруг которого объединяются знания, умения, навыки;
- создание педагогического образования, которое адекватно отображало бы в своем содержании сущность глобальных проблем современной педагогики и психологии, воспитание чувства причастности к их разрешению;
- ориентация на формирование новой генерации специалиста-педагога, который представляет собой гармонично развитую личность, способную к постоянному обновлению знаний; высокой профессиональной компетентности и мобильности; духовно-нравственному и культурному обновлению; быстрой адаптации к изменениям в развитии всех сфер жизни, к самодостижениям развития своей личности;
- внедрение инновационных технологий обучения.

Из вышеизложенного можно выделить три основных компонента новой модели профессионально-педагогической подготовки будущих учителей (см. схему 1)

Основные компоненты новой модели профессионально-педагогической подготовки учителей начальных классов к работе в поликультурном пространстве Крыма



1-й компонент - формирование нового мировоззрения как способа определения личной позиции человека относительно социально-политической, научно-теоретической, философской, религиозной, нравственно-эстетической ориентации в современном мире.

2-й компонент - создание условий для самосовершенствования и развития личности, которые определяются как способность к самообразованию, саморазвитию, самопознанию своей индивидуальности, своего творческого потенциала, готовности к инновационной деятельности и профессиональному мастерству.

3-й компонент - обеспечение гармонического объединения нового мировосприятия и условий для самосовершенствования, развития личности с целью становления педагогического профессионализма как духовной, интеллектуальной, эмоциональной, физической готовности к фундаментальному овладению выбранной системой основ педагогических наук, духовной и профессиональной педагогической культурой, дидактической и воспитательной технологией.

Широкий диапазон и разнообразие заданий, которые решает учитель в школе, обуславливают полифункциональность его профессиональной деятельности. В деятельности современного педагога можно выделить такие профессиональные функции:

- организаторскую,
- диагностическую,
- прогностическую,
- экспертную,
- образовательно-воспитательную,
- организационно-коммуникативную,
- социально-защитную,
- социально-компенсаторную,
- посредническо-коммуникативную.

Отсюда, от современного учителя требуется большая эрудиция, высокая культура, профессиональная компетентность и мобильность.

Одним из важнейших факторов подготовки педагога к воспитательно-образовательной работе в поликультурном пространстве Крыма является фундаментальная психолого-педагогическая, общекультурная и профессиональная подготовка будущих специалистов.

Главная цель психолого-педагогической подготовки учителя к формированию у младших школьников положительных межэтнических отношений: теоретическое и практическое овладение методами построения профессионального общения и взаимодействий с детьми разных национальностей в различных условиях их жизнедеятельности с целью формирования у них уважительного отношения к соседям по региону, на основе ознакомления с культурным достоянием малых и реликтовых этносов.

Задачи психолого-педагогической подготовки заключаются в формировании осознанного отношения к будущей работе; в формировании у студентов социально-педагогического сознания, специфика которого заключается в единстве знаний и действий, которая реализуется с целью достижения единства познания людей - представителей другого этноса, и самосознания. Социально-педагогическое сознание, вместе с актами самопознания, предусматривает потребность в личностном и профессиональном самосовершенствовании. Поэтому формирование социально-педагогического сознания будущего учителя не вызывает сомнения.

Подготовка будущего педагога в системе высшего образования на наш взгляд должна базироваться на следующих принципах:

- аналитико-синтетический (дедуктивный): в системе профессиональной подготовки будущих педагогов выделяется блок общеобразовательных дисциплин, изучение которых обеспечивает базовую подготовку и формирование сознания специалиста, и блок специальных дисциплин, факультативных спецкурсов, которые призваны способствовать углублению и расширению приобретенных ранее знаний и формированию профессиональных умений;
- принцип последовательности обучения - последовательный и усложненный характер усвоения общетеоретических и специальных дисциплин, наличие разных видов практики самостоятельной работы, в том числе и научной;
- принцип деятельного понимания профессии, суть которого заключается в первоочередной ориентации обучения на овладение умениями и навыками практической деятельности;
- гуманизации и психологизации - этот принцип базируется на уважении каждого участника педагогического процесса, где педагог рассматривается не как объект, а как субъект учебной деятельности;
- природосообразности - предусматривает соответствие методов обучения и воспитания психофизиологической природе человека;
- обеспечение физического эмоционального благополучия - означает создание состояния комфорта, уверенности, успеха, позитивного эмоционального фона на протяжении всего периода обучения;
- непрерывности, последовательности и систематичности - определяет поэтапность научно-методической, культурологической подготовки, что предполагает соблюдение целей, содержания, форм и методов, средств и оценки результативности;
- целостности - обеспечение связи всех уровней и звеньев системы подготовки учителей;

- научности - научно-методическая подготовка учителя на основе научного овладения теоретическими вопросами и технологией педагогического процесса, возрастной психологией, предметной методикой, народоведением с методикой;
- инновационности и вариативности - сопровождение перестройки ориентиров личности, отсюда - специальное внимание к таким средствам образовательной поддержки профессиональной деятельности, которые основаны на создании творческой среды инновационного характера;
- дифференциации и индивидуализации - опора на имеющиеся знания, умения и навыки, опыт педагога с учетом индивидуальных, возрастных и психологических особенностей, категории, результатов диагностики, выводов и рекомендаций звеньев системы, создание индивидуальных программ;
- элективности - представляет педагогу свободу и выборе цели, в постановке задач, содержания, времени, источников и места научно-методической, культурологической подготовки;
- контекстности - при реализации этого принципа преследуются конкретные жизненно важные цели, процесс подготовки строится с учетом профессиональной, социальной и бытовой деятельности педагога;
- интеркультурности - предусматривает интеграцию украинской национальной культуры в контекст общегосударственных, европейских и мировых ценностей, в общечеловеческую культуру;
- культуросообразности - предусматривает органическое единство гражданского воспитания с историей и культурой украинского народа и народов, проживающих в Украине, их языком, народными традициями и обычаями, которые обеспечивают духовное единство, преемственность поколений.

Такая деятельность по подготовке будущих учителей к работе на основе выше указанных принципов предусматривает выполнение следующих функций:

- социально-бытовой;
- организационной;
- предупредительной;
- правозащитной;
- коммуникативной;
- социально-психологической;
- культурологической;
- развивающей;
- обучающей;
- консультативной.

Понятно, этот перечень не полный и не до конца исчерпан. Кроме этого, при повышении статуса учителя в межнациональном пространстве Крыма количество функций, известно, возрастет, расширится и профессиональная компетентность учителя. Поэтому сегодня очень важными вопросами есть вопросы, связанные с технологией подготовки педагогических кадров для разных типов национальных школ, их профессионализация и специализация.

Мы должны готовить таких специалистов, которые могли бы компетентно, активно и творчески развязывать задачи межличностных этнических, культурологических взаимоотношений.

Анализ выше рассмотренных принципов позволяет сделать вывод об их релевантности тем целям подготовки ученика начальных классов, которые были сформулированы нами раньше. Поэтому модель подготовки специалистов, которая

соответствует этим принципам, обеспечивает качество подготовки, являющееся необходимым условием высокопрофессионального образования. Эту модель можно рассматривать следующим образом:

1-й этап - 1-2 курс обучения в вузе - общетеоретический блок (общепрофессиональная подготовка - базовая подготовка), который включает в себя введение в специальность, общую, возрастную, педагогическую психологию, педагогику, историю отечественной и зарубежной педагогики и психологии, основы этнографии, мировой художественной культуры, народоведение с методикой преподавания и частные методики.

2-й этап - 3-5 курс - блок специальной подготовки. Специальные дисциплины, перечень которых может изменяться в зависимости от практической направленности подготовки педагогов и выбранной специализации. Сюда могут входить спецкурсы и спецсеминары: этнопедагогика и этнопсихология, народоведение Крыма с методикой преподавания.

3-й этап - 4-5 курс - блок закрепления теоретических знаний, формирования практических умений и навыков в процессе педагогической, фольклорной, народоведческой практики.

Такая модель подготовки призвана обеспечить межпредметный синтез знаний о культурном наследии малых этносов, народоведческой работы с детьми и ее спецификой в разных типах учебно-воспитательных учреждений, методов учебно-воспитательной работы; построить стиль профессионального мышления и деятельности; а также построить системы, которые обеспечат организацию и реализацию целостного процесса формирования знаний о культурном наследии малого этноса Крыма и воспитании культурного, положительного отношения к нему в его наиболее развитых формах, хотя бы усовершенствовать уже существующие социальные, педагогические, методические системы для более эффективной реализации этих функций.

Одним из важнейших условий, что способствуют усовершенствованию профессиональной подготовки учителей, есть поиск новых форм и методов подготовки.

Перестроение учебно-воспитательного процесса и создания социально-педагогических технологий мы связываем с деятельностным подходом к подготовке будущих учителей начальных классов. Существенным изменениям подлежат содержательные, процессуальные, мотивационные аспекты учебно-воспитательного процесса.

Содержательный аспект связан с модернизацией содержания образования студентов и разработкой методологического обеспечения учебного процесса. В каждом предмете, поэтому мы выделяем основную сущность - "ядро знаний", то, что нельзя не знать будущему педагогу. Эта основа - "ядро", создает инвариантный компонент содержания образования, вокруг которого формируется "оболочка" - дополнительный и вспомогательный компоненты. Дополнительный компонент обуславливается системой дисциплин, спецкурсов и спецсеминаров, уровнем подготовки студентов и их индивидуальными особенностями.

Процессуальный аспект предусматривает выбор и применение продуктивных методов и приемов обучения и воспитания, организацию учебно-познавательной деятельности студентов. Наибольшего распространения получили:

- проблемное изложение материала в системе лекций;
- диалогические семинары,

- эвристический метод проведения практических занятий,
- имитационные игры,
- метод выбора оптимального варианта решения профессиональных вопросов.

Особенный интерес вызывают имитационные деловые игры, которые позволяют студентам органично перейти от обычных занятий к реализации профессиональной деятельности (об этом мы будем говорить позже).

Мотивационные аспекты связаны с формированием у студентов установки: “Это мне необходимо знать”, “Это мне нужно для моей будущей работы”, “Каждый этнос интересен по-своему”, “Чем больше я буду знать, тем лучше буду относиться к представителям разных этносов” и т.д. Такие установки мы создаем, включая каждого студента в атмосферу профессиональной деятельности: профотбор - процесс адаптации - профессиональная подготовка - практика в школе.

Чтобы избежать противоречий между логикой развития деятельности, направленной на подготовку студентов к формированию знаний о культурном наследии караимов Крыма и воспитанию положительного отношения к малым и реликтовым этносам и логикой раскрытия содержания учебных дисциплин при моделировании учебно-воспитательного процесса в вузе с позиций деятельного подхода, необходимо:

1. Выработать профессиограмму учителя (модель деятельности), т.е. совокупность личностных и профессиональных качеств, также знаний, умений и навыков, которые определяют готовность и успешность профессиональной деятельности.
2. Определить структуру деятельности будущего педагога, которая обеспечит раскрытие профессиональных способностей и умений.
3. Обеспечить процесс трансляции интеллектуально-духовного, профессионально-культурного опыта и развитие социальной интенции личности.
4. Проанализировать и осмыслить специфику взаимосвязей основных аспектов социализации (обучения, образования, воспитания) и их самодетерминационных аналогов (самообразования, самообучения, самовоспитания).
5. Разработать технологии, которые соответствуют стадиям становления и развития личности (идентификация, индивидуализация, персонализация).
6. Организовать и обеспечить межпредметные связи народоведения с педагогикой, психологией, мировой художественной культурой и частными методиками.

Овладение будущими педагогами не только профессиональными знаниями, но и знаниями, которые помогут в работе по ознакомлению детей с культурным наследием соседей по региону и воспитанию уважительного отношения к ним, представляет собой процесс формирования специальных знаний и умений. Если рассматривать развитие личности будущего педагога как переход от одного состояния в другое через структуру реально выполняемых обязанностей (в школе, лагере отдыха и др. - согласно виду практики), то развитие специальных способностей и умений будет выглядеть как процесс отображения в личностной структуре педагогической деятельности, которая усложняется, т.к. деятельность будущего педагога - своеобразная метадеятельность, в том смысле, что ее объектом выступает организация общения детей разных культур, разных национальностей, деятельность, направленная на ознакомление с культурным наследием малых этносов.

Разработанная нами программа подготовки студентов педвуза к работе по ознакомлению младших школьников с культурным наследием малых этносов (на примере караимов Крыма) и воспитания уважительного отношения к ним, формирования навыков культурного межэтнического общения составлена на основе

современных педагогических и социальных технологий, позволяющих:

- оптимизировать процесс вхождения подрастающего поколения в социальную группу и общность людей, обеспечить формирование положительных межличностных контактов;
- строить взаимоотношения между педагогами и учащимися, как продукт и условие сотворчества всех его участников (концепция развивающей Среды);
- создать условия для нормального, осознанного усвоения студентами культурного наследия малых этносов (караимов Крыма);
- стимулировать подготовку студентов к работе с младшими школьниками, обеспечивая дополнительные возможности;
- обеспечить будущих педагогов системой знаний, методических приемов работы с младшими школьниками в поликультурном Крыму.

Системообразующими структурно-смысловыми компонентами социально-педагогической теории подготовки будущих специалистов являются:

- специфика доминантной трактовки личности в макро - и микросоциуме;
- сущностные стороны материального и духовного потенциала социума;
- процесс саморефлексии личности, ее самоутверждения, саморазвития в условиях личностно-ориентированных систем образования, социально-культурного, национального и свободного профессионального самоопределения и творчества;
- социокультурный и социально-психологический феномен семейного социума;
- многомерно просчитанная практика национального воспитания, функционально адаптированная к региональным условиям.

Из выше сказанного можно сделать вывод о том, что профессиональная компетенция педагога должна включать в себя следующие виды:

- Концептуальная компетенция, предполагающая понимание теоретических основ своей будущей профессиональной деятельности, умение анализировать, синтезировать и формулировать проблему.
- Технологическая компетенция - способность овладевать основными профессиональными навыками, в том числе навыками исследования, изучения, анализа и ознакомления младших школьников с культурным достоянием малых этносов Крыма (караимов).
- Интегративная компетенция - способность связать теорию и практику, понимание широкого культурного, этнического, социального контекстов.
- Адаптивная компетентность - умение предвидеть и подготовиться к каким-либо изменениям, важным в рамках данной профессии.
- Межличностная компетенция - умение эффективно общаться.

Таким образом, подготовка специалистов к педагогической деятельности, которая включает в себя ознакомление и воспитание уважительного отношения к культурному наследию малых этнических групп (на примере культурного наследия караимов Крыма), должна осуществляться на основе интегративной концепции практики междисциплинарных исследований, практико-ориентированных моделей учебно-воспитательной работы в школе, создание гибких, адаптированных к специфике Крымского региона моделей образовательной деятельности по подготовке специалистов для образовательной сферы.

Резюме:

В статье раскрыта сущность подготовки учителей начальных классов к работе по этническому воспитанию детей, показаны особенности этой работы. Выделен

принцип и основные компоненты формирования профессионально-педагогической готовности студентов к работе в поликультурном пространстве Крыма, дана им краткая характеристика.

Литература:

1. Земеченко А. Психология духовности. – М.: Из-во трансперсонального ин-та, 1996.
2. Національна система виховання (концепція). Проект. – К.: Либідь. – 28 с.
3. Яценко Т.С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися. – К.: Освіта, 1993. – 208 с.

Подано до редакції 11.07.01

*Резніченко Микола Іванович,
кандидат педагогічних наук, доцент, докторант
Південноукраїнський державний педагогічний університет
ім. К.Д.Ушинського, м. Одеса*

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ДО ПЕДАГОГІЧНОГО УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ХУДОЖНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ

Розгляд теоретичних та практичних питань, зміст яких базується на достатньо науково оформленій теорії управління педагогічними процесами набуває особливого значення сьогодні, в період розбудови системи педагогічної освіти, зумовленої демократичними особливостями державотворення.

Аналіз професійної діяльності вчителя образотворчого мистецтва в сучасних умовах розвитку загальноосвітньої школи, котра потребує ініціативних, творчих фахівців для здійснення процесу художньо-естетичного виховання підрастаючого покоління, вказує на необхідність наукового обґрунтування змісту підготовки випускників художньо-педагогічних факультетів закладів вищої освіти (1). Тому ми зосередили свої зусилля і увагу на розробці змісту, шляхів та форм цілеспрямованого процесу професійно-діяльній підготовки майбутнього учителя до вирішення завдань управління процесом художнього навчання та естетичного виховання школярів в їх образотворчій діяльності, яку вчитель повинен планувати, здійснювати, контролювати та корегувати.

Спираючись на теорію управління педагогічними процесами ми використовуємо суттєві зв'язки співвідношень процесу пізнання-навчання й виховання, що надають змогу моделювати комплексну структуру змісту професійно-діяльній підготовки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва (5). Використовуючи метод структурного аналізу, нами було здійснено розмежування цілісної системи управління педагогічним процесом на її складові компоненти: управляючу підсистему (професорсько-викладацький склад); об'єкт педагогічного управління (педагогічний процес факультету і студентський колектив); комплексний управляючий вплив в навчально-виховному процесі; інформація про результати діагностики (Табл.1).

Модель системи професійно-діяльній підготовки випускників художньо-графічного факультету до управління процесом художнього навчання та естетичного виховання школярів на заняттях образотворчого мистецтва передбачає педагогічну технологію наукової організації процесу навчання у вузі. До моделі включені: структура змісту управління процесом художнього навчання та естетичного

виховання школярів; зміст управлінської діяльності вчителя образотворчого мистецтва в процесі естетичного виховання засобами різних видів пластичного та декоративно-прикладного мистецтва; цілісна система формування у випускників педагогічного навчального закладу здатність управляти цим процесом; шляхи і умови та методи, що забезпечують формування названого уміння і готовності до управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів

Структурна модель враховує різноманітні компоненти загальнопедагогічних і специфічних умінь, і тим самим розкриває професійні функції, сутність методичної діяльності вчителя образотворчого мистецтва (3,4). Вона дозволяє наповнити дидактичним і методичним змістом процес формування уміння й здатності майбутнього учителя здійснювати професійно значущі функції.

До змісту розробленої моделі також були введені гностичні, конструктивні, організаційні і комунікативні складові управлінської діяльності, де кожна із них, в свою чергу, представлена у вигляді підсистем різних за ступенем складності, до якої входить блок вихідної інформації для планування навчально-виховного процесу та блок оперативної методичної управлінської діяльності (Табл.2).

Аналіз змісту функціональної діяльності вчителя образотворчого мистецтва показав, що вирішення педагогічних завдань художньо-естетичного виховання школярів забезпечується через: 1) аналіз педагогічних ситуацій та їх діагноз, проектування результатів (прогнозування та планування педагогічних впливів); 2) конструювання та реалізацію змісту навчально-виховного процесу; 3) регуляцію і корегування педагогічного процесу; 4) підсумковий облік, оцінку отриманих результатів та визначення нових педагогічних завдань (3).

Діагностична форма безпосередньо впливає із необхідності вивчення особливостей функціонування художньо-естетичного процесу в образотворчій діяльності школярів (2,3).

Корегуюча форма передбачає оперативне внесення змін у структуру управлінської діяльності вчителя (для оперативного вибору засобів рішення освітньо-виховних завдань, наочно-методичного матеріалу, що оформлюється у вигляді структурно-логічної карти, дидактично забезпеченої програмними завданнями, цілеспрямованими на процес оволодіння учнями пізнавально-практичними, художньо-естетичними способами дій).

Регулятивна форма управлінської діяльності передбачає узгодження всіх способів дій і внесення змін, якщо потрібно, до навчально-методичного комплексу дисципліни “Образотворче мистецтво”, що змістовно забезпечує підсистему діяльності школярів.

Підсистема діяльності учнів включає блок пізнавальних, художньо-творчих способів дій на заняттях образотворчим мистецтвом та блок стану і рівня сформованості їх на кожному етапі процесу педагогічного управління. Художня діяльність учнів включає в себе основні функціональні пізнавально-інформаційні програмні завдання з навчальних проблем “Колір”, “Форма”, “Об’єм, простір”, “Композиція”, “Художні техніки,” котрі забезпечують гностичні, художньо-творчі практичні види діяльності.

Формування професійної готовності майбутнього учителя образотворчого мистецтва до педагогічного управління здійснюється в процесі вивчення дисциплін художнього, педагогічного, психологічного та методичного циклів, а також при виконанні курсових, дипломних робіт та в ході проходження педагогічних практик.

Наукова організація професійно-діяльній підготовки майбутнього учителя образотворчого мистецтва дозволяє за період навчання у вузі сформувати у нього здатність управляти педагогічним процесом і методично забезпечувати процес художнього навчання та естетичного виховання школярів в їх образотворчій діяльності.

Виходячи із встановлених психолого-педагогічною наукою (Архангельський С.М., Беспалько В.П., Волков І.П., Виготський Л.С., Гальперін П.Я., Ломов Б.Ф., Якунін В.А. та ін.) основних етапів художньо-пізнавальної діяльності школярів різного віку (сприйняття явищ, їх осмислення, закріплення та застосування знань, умінь та навичок на практиці), а також дидактичних завдань, які вирішуються на кожному етапі, нами був визначений масив умінь, що зумовлюють формування здатностей випускників до управління цим процесом за умов практичної професійно-діяльній підготовки у вузі (2,3,5). Під впливом цих педагогічних умов в процесі професійно-діяльній підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва, на першому етапі навчання засвоюються елементарні уміння в педагогічному управлінні, які формуються на базі знань. Подальше набувають більш складні за рівнем управлінські уміння, які базуються на основі синтезу знань та навичок і включають елементи педагогічної майстерності, творчості.

Як показують пілотажні виміри, студенти, що оволоділи складними уміннями в педагогічному управлінні процесом художнього навчання школярів значно активізують педагогічну діяльність в період проходження ними педагогічної практики в школі.

Аналіз результатів проведення дослідно-експериментальної роботи зі студентами художньо-графічного факультету Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського висвітлює одну із педагогічних проблем сучасної орієнтації змісту професійно-діяльній підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до ефективного управління вказаним процесом (4). Перш за все, для ефективного управління педагогічним процесом, випускник повинен володіти організаційним вмінням, під якими розуміється здатність знаходити оптимальні варіанти вирішення завдань процесу навчання та виховання. В цьому випадку ми зазначаємо, що організаційні уміння необхідно розглядати як розумово-практичні дії, які складають єдність способів дій педагогічної діяльності: а) пошук і знаходження внутрішніх методів і форм системотехніки вирішення завдань навчально-виховного процесу в школі; б) осмислення своїх дій і поведінки в системі управління вказаним процесом; в) надання методичної інформації та трансформація досвіду в раціональній організації художньо-естетичної діяльності учнів.

Єдність вказаних педагогічних дій виступає фактором, що визначає рівень уміння випускника управляти процесом цілеспрямованого формування художньо-естетичної вихованості особистості в його культурному розвитку.

Таким чином, впровадження розроблених моделей та педагогічної технології процесу професійно-діяльній підготовки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва, як показує аналіз результатів дослідження, забезпечує достатньо високу ефективність такого підходу в науковій організації процесу навчання та формування педагогічної здатності випускників до управління художньо-естетичним вихованням школярів.

ТАБЛ.1

Модель системи формування умінь вчителя управляти процесом естетичного виховання школярів





ТАБЛ.2

Структурна модель системи формування уміння управляти процесом естетичного виховання

П Л А Н У В А Н Н Я	<ul style="list-style-type: none"> - визначення комплексу художньо-педагогічних знань, навиків, умінь та потреб - визначення якостей особистості вчителя - виробка показників сформованості комплексу знань, навиків та психологічних якостей особистості, а також умінь - розробка системи методологічних, дидактичних та методичних засобів - розробка системи стимулювання процесу формування уміння управляти - розробка системи контрольних міроприємств, що забезпечують об'єктивну оцінку результативності запланованих педвпливів та корекцію - узагальнення та аналіз матеріалів - розробка нових приватно-методистських прийомів та їх комплексів - аналіз учбових планів, робочих програм - розробка комплексу цілей та задач спец дисциплін - визначення ефективних засобів педвпливу - розробка системи поточних контрольних міроприємств та мір стимулювання процесу формування уміння управляти - розробка та застосування програм дисциплін, що забезпечують підготовку до педагогічного управління
З Д І Й С Н Е Н Я	<ul style="list-style-type: none"> - забезпечення систематичного проведення в ході НВП цілеспрямованих методологічних, психолого-педагогічних та методичних міроприємств - реалізація основних педвпливів в ході естетичного виховання школярів - забезпечення оволодіння об'ємом знань про психолого-педагогічні та методичні основи педагогічного управління в ході вивчення дисциплін, передбачених навчальним планом - реалізація педагогічного тренінгу, педпрактик, роботи в гуртках, проблемних групах, УДРС, НДРС самостійної творчої діяльності - забезпечення виконання курсових та дипломних робіт, участі в різних міроприємствах, що дозволяють формувати уміння управляти процесом естетичного виховання школярів засобами художньої графіки
К О Н Т Р О Л Ь	<ul style="list-style-type: none"> - контрольні міроприємства організаційних форм та методів підготовки майбутніх вчителів - об'єктивна оцінка ефективності застосовуваних засобів формування уміння управляти - визначення індивідуальних та середньо групових показників сформованості уміння управляти - вияв ефективності педвпливів, оцінки рівня їх сформованості, всього комплексу взаємодій - самоконтроль та самооцінка індивідуального рівня сформованості уміння управляти - вибірний контроль, фронтальний контроль, поточний контроль, підсумковий контроль
К О Р Е К Ц І Я	<ul style="list-style-type: none"> - аналіз наукової та методичної літератури, соціально-суспільних явищ та процесів - розробка на основі узагальнення та аналізу результативності міроприємств та визначення змін, необхідних для планування поточної та перспективної підготовки майбутніх вчителів - аналіз результатів контролю здійснення управління педпроцесу - вияв причин якісних та кількісних відхилень поточних результатів педпроцесу від цілей, вироблених на етапі планування - аналіз результатів самоконтролю особистої педагогічної діяльності та діяльності колег - синтезування та взаємозв'язок матеріалів аналізу - розробка коректуючих впливів та міроприємств - контроль здійснення впливів на етапах планування, здійснення та контролю

Summary:

The scientific organization to process of professional training of the future teachers of fine arts to management of process of art training and aesthetic education of the schoolboys is considered.

Резюме:

Рассматривается научная организация процесса профессионально-деятельностной подготовки будущих учителей изобразительного искусства к управлению процессом художественного обучения и эстетического воспитания школьников.

Література:

1. Архангельский С.М. Учебный процесс в высшей школе, его закономерности, основы и методы: Учеб. пособие. - М.: Высшая школа, 1980. - 368 с.
2. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. - 500с.
3. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. // Исследование мышления в советской психологии. - М.: Наука, 1966. - С.236 – 277.
4. Учебно-тематический план и программа повышения квалификации преподавателей изобразительного искусства педучилищ. – К.: Б.И., 1980. - 35 с.
4. Якунин В.А. Обучение как процесс управления: психологические аспекты.-Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. - 160 с.

Подано до редакції 18.06.01

*Савченко Наталія Сергіївна
кандидат педагогічних наук*

Кіровоградський державний педагогічний університет ім. Винниченка

**ПРОФЕСІЙНА ГОТОВНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В
РОЗВ'ЯЗАННІ ПРОБЛЕМИ ПРИЛУЧЕННЯ ДІТЕЙ ДО ЦІННОСТЕЙ
НАЦІОНАЛЬНОГО Й СВІТОВОГО МИСТЕЦТВА**

Демократизація освіти, надання їй державно-національної спрямованості вимагають від педагогічної науки пошуку нових способів якісного вдосконалення навчання і виховання підростаючої особистості. Підвищення ролі загальнолюдських, естетичних, етичних, художніх цінностей у сучасному суспільстві ставить за мету посилення культурологічної спрямованості сучасної освіти, оновлення змісту підготовки майбутніх учителів на засадах гуманізації й творчості. Адже школа ХХІ століття має стати своєрідним культурно-освітнім центром, який сприятиме зорієнтованості підростаючого покоління на справжні цінності життя і культури.

Важливе місце в цьому процесі належить учителям початкових класів, актуальним професійним завданням яких є введення дітей у світ прекрасного, прилучення їх до цінностей національного й світового мистецтва. Естетичне ж виховання, і зокрема формування естетичних орієнтацій молодших школярів на цінності народного мистецтва, передбачає не тільки впровадження народознавчих і мистецьких елементів у навчально-виховний процес школи, але й реалізацію актуального завдання відродження українського народу – збереження національної культури й мистецтва, їхній захист від розкладу й вандалізації, примноження народної духовної спадщини.

Формування естетичних орієнтацій молодших школярів розглядається як органічний компонент навчально-виховної системи сучасної школи, що охоплює як

класну, так і позакласну діяльність учителів та учнів (В.Бутенко, О.Дем'янчук, Л.Коваль, Є.Квятковський, Л.Масол, Н.Миропольська, Г.Падалка, Г.Тарасенко, А.Щербо, Ю.Юцевич та ін.). Серед різних видів і форм позакласної роботи важливе місце займає формування орієнтацій дітей на цінності народного мистецтва (Ю.Грицай, Я.Журецький, Л.Кондрацька, А.Крицька, О.Мироненко, О.Поліщук, О.Ростовський, Т.Смирнова, Т.Сущенко, Л.Хлебнікова та ін.).

Естетичні орієнтації школярів досліджуються в руслі концепцій діяльності (К.Левін, О.Леонтьєв, С.Рубінштейн, Д.Фельдштейн та ін.), культури (І.Зязюн, В.Разумний, В.Дряпіка, І.Карпенко, О.Олексюк, О.Рудницька, Г.Шевченко та ін.), особистісно зорієнтованого виховання підростаючої особистості (Ш.Амонашвілі, І.Бех, Б.Зейгарник, В.Кузь, В.Петровський та ін.). У численних дослідженнях, які виконуються в аспекті діяльнісного підходу, наголошується важливість урахування вікових та індивідуальних відмінностей дітей різного віку (Л.Божович, В.Ільченко, І.Кон, Г.Костюк, М.Снайдер, Л.Славина та ін.), їхньої установки на вербальну та образну креативність, формування творчої активності особи в ігровій діяльності (К.Абульханова-Славська, Ю.Гільбух, Б.Паригін, Н.Хмель, О.Чиж, Д.Ельконін та ін.).

Розв'язання найважливіших завдань, що стоять перед вітчизняною освітою загалом і початковою школою як її базовою ланкою, зокрема, потребує якісного вдосконалення системи професійної підготовки вчителя. У наукових працях висвітлюються загальні проблеми підготовки майбутнього вчителя (А.Алексюк, В.Алфімов, В.Євдокимов, Л.Кондрашова, Л.Рувінський, В.Сластьонін, Є.Хриков та ін.), способи вдосконалення навчального процесу у вищій школі (А.Верхола, В.Загвязінський, М.Євтух, В.Лутай, О.Мороз, О.Сердюк та ін.), формування професійної готовності до педагогічної діяльності (В.Кан-Калик, Н.Кузьміна, Н.Тализіна, А.Розенберг, Л.Хитяєва та ін.), зокрема естетичної культури вчителя (В.Бутенко, М.Веселовський, Л.Дементьєва, В.Кузь, С.Мельничук, Г.Падалка, О.Рудницька та ін.) й готовності до естетично-виховної роботи в школі (Л.Масол, Н.Миропольська, В.Орлов, В.Сергєєв, Т.Сусллова, А.Щербо та ін.).

Аналіз наукової літератури дає уявлення про рівень розробленості проблеми аксіологічного орієнтування особистості. Так, питання цінностей і ставлень до них людини знайшли відображення у працях філософів (В.Василенко, О.Дробницький, А.Здравомислов, М.Каган, В.Малахов, В.Ольшанський, Л.Столович, В.Тугаринов, Н.Чавчавадзе, Ю.Шаров та ін.), які розглядали зміст і типологію цінностей. Досліджені загальнопсихологічні закономірності взаємозалежного розвитку психіки, естетичної свідомості та діяльності суб'єкта, основні принципи регуляції цього процесу (О.Асмолов, О.Бодальов, Л.Виготський, В.Крутецький, В.Леві, В.Моляко, В.М'ясищев, І.Павлов, В.Теплов, Д.Узнадзе, В.Ядов, П.Якобсон та ін.). Проаналізовані результати наукових пошуків з питань художньої творчості (Б.Асаф'єв, М.Бахтін, О.Костюк, В.Медушевський, Є.Назайкінський, В.Петрушин, Л.Печко, В.Ражников, І.Філатова та ін.) покладені в основу обґрунтування ідеї впливу різних форм естетичної діяльності та видів художньої творчості на підготовку студентів до формування естетичних орієнтацій молодших школярів у галузі народного мистецтва.

Водночас спостерігається невідповідність умов забезпечення змісту й форм організації естетичного виховання підростаючого покоління сучасному стану розвитку ціннісних орієнтацій молоді. Ця невідповідність посилюється суперечностями між:

- потребою суспільства в збереженні й відтворенні культурного потенціалу українського народу й сучасним станом ціннісної зорієнтованості підростаючого покоління у сфері культури та мистецтва;

- потенційними виховними можливостями народного мистецтва й недостатнім його відтворенням у навчально-виховному процесі як початкової, основної, старшої, так і вищої школи, в сфері вільного часу дітей і молоді;

- високими соціокультурними вимогами до розвитку естетичних орієнтацій підростаючого покоління і недостатнім рівнем готовності майбутніх учителів до здійснення естетичного виховання дітей засобами народного мистецтва;

- традиційною системою підготовки студентів до формування естетичних орієнтацій молодших школярів і зростанням творчого характеру професійної діяльності вчителів в умовах позакласної роботи з учнями.

Розв'язуючи ці суперечності, сучасна педагогічна наука переорієнтовується з директивно-функціональної парадигми на творчо-пошукову, в основі якої передбачається відхід від традиційної вузькопредметної підготовки майбутніх фахівців до їхньої зорієнтованості на широкий спектр творчої взаємодії вихователя і вихованця (І.Бех), зокрема естетичної діяльності в галузі народного мистецтва як в умовах класної, так і позакласної роботи з учнями.

Справедливо стверджується, що найважливіша проблема естетичного, а ширше духовного виховання, полягає у різних відповідях на питання: "А чи можливо взагалі виховати дійсно естетичне ставлення особи до світу, її духовність хоча б у більшості сучасних людей так, щоб "вони не виходили у виборі цінностей з пріоритетного значення своїх індивідуальних інтересів стосовно загальних, особливо загальнолюдських?" [5]. І хоча, на жаль, найпоширеніша - негативна відповідь, але є й прибічники позитивного розв'язання цього питання, котрі спираються на такі важливі докази своєї правоти:

1. Сучасне суспільство володіє величезним, небаченим у попередні епохи засобами розвитку не тільки матеріальної бази, а й культури. Це дає змогу набагато прискорити процеси розвитку орієнтацій сучасної людини на цінності останньої.

2. Головні проблеми активізації аксіологічного орієнтування на цінності культури полягають у розробці його теоретичних основ, а також у створенні організаційно-практичних механізмів його впровадження у конкретні процеси виховної діяльності, зокрема естетичної.

3. Одним із найважливіших засобів успішного розв'язання проблеми ціннісних орієнтацій сучасного людства на основі справжніх естетичних і вищих духовних цінностей є надання пріоритетного значення щодо усіх інших форм діяльності "вихованню вихователів".

У педагогіці поняття "ціннісні орієнтації" почало активно використовуватись лише з 1970-х років. Але аналіз наукових праць В.Анненкова, О.Асмолова, І.Беха, В.Бутенка, З.Васильєвої, І.Зяюна, М.Казакіної, Л.Коваль, І.Нужної, В.Мухіної, Г.Падалки, В.Радула, О.Рудницької та інших дослідників надає можливість виявити декілька важливих аспектів, що характеризують сутність ціннісних орієнтацій. По-перше, вони становлять взаємозв'язок інтересів, потреб, здібностей, смаків, установок особи, а по-друге, виступають як відбиття певного виду ціннісно-орієнтаційної діяльності, котра зумовлена рівнем розвитку естетичних ставлень і переваг людини в широкій сфері матеріальної і духовної культури. Тому цілеспрямована ціннісна регуляція при вихованні вимагає проникнення у сутність особи, в структуру й

динаміку її мотивацій, потреб, смаків і установок, у сферу створення й відбору цінностей.

У сучасній педагогічній літературі нерідко зазначається, якщо природно-історичний процес зумовлюється об'єктивними законами суспільного розвитку, то діяльність суб'єкта, реалізація ним своїх сутнісних сил детермінується життєвими сенсами, цінностями, котрі орієнтують молоду людину на її певне ставлення до світу, культури, мистецтва. "Вивчення ціннісних орієнтацій людини підтверджує важливість цього нетрадиційного для педагогіки особистісного утворення у структурі особи", -- підкреслює М.Казакіна [4].

Вимога докорінного реформування освіти сьогодні часто пов'язується з ідеєю відродження принципу пріоритету духовних цінностей над матеріально-економічними. Це потребує, щоб у кожному з наявних педагогічних учень система цінностей і проблема їх формування були спеціально досліджені. Причина, яка гальмує формування правильних естетичних орієнтацій, полягає у тому, що все вагомішу роль у сучасному житті почали відігравати не вищі духовні цінності людства, а задоволення тільки примітивних потреб на рівні "псевдоцінностей". Останні входять у суперечливі стосунки з вищими, а в реальних процесах виховної діяльності вони нерідко виходять переможцями. Тут основні підстави, на наш погляд, криються в тому, що панування диких ринкових відносин зараз охопило сферу й етичних, й естетичних, й інших цінностей, а зміст їх став визначатися суто споживацькими доцільностями. Виховання естетичних орієнтацій на основі досягнень світової гуманістичної культури потребує не тільки переорієнтації вихованців від їх низьких почуттів, примітивних потреб та інтересів, а й досить значних вольових зусиль як вихованців, так і їх наставників.

Зараз потрібні такі виховні технології, які були б зорієнтовані на розвиток індивідуальності та саморозвиток особистості. Адже без особистісних ціннісних орієнтирів особа перетворюється на абстрактного індивіда, деперсоналізовану істоту.

"Загальнолюдські цінності, -- пише М.Каган, -- збережені в культурному образі людини, культурних зразках буття, міжпоклійній взаємодії, в педагогічних теоріях і системах, технологіях і засобах педагогічної діяльності -- концептуалізуються" [3]. Ціннісні орієнтації створюють індивідуальну ієрархію цілей, потреб, інтересів і зумовлюють мотиви діяльності особи. Вони віддзеркалюють рівень засвоєння людиною системи моральних та естетичних цінностей і виконують функцію орієнтира її діяльності [6].

Специфіка виховного аспекту ціннісної регуляції полягає і в тому, що тільки визначена в результаті оцінки цінність, яка усвідомлюється і переживається, виконує "ціннісну функцію -- функцію орієнтиру при формуванні людиною рішення про ту чи іншу поведінку", підкреслюється у праці Б.Додонова "Емоції як цінність". У дослідженні вищих почуттів і соціальної активності людини вчений підкреслює, що найважливішу роль у процесі формування почуттів через осмислення й засвоєння певних цінностей "відіграє їх глибоке теоретичне усвідомлення і пропаганда, яка досягає очікуваної мети лише за умов, коли буде впливати не тільки на розум, але й на серця людей, коли опиниться у найтіснішому зв'язку з життєвим досвідом, з їх практичною діяльністю. Формування вищих почуттів людини як стійких утворень, що відображають її емоційне ставлення до цінностей, проходить низку етапів. За Б.Додоновим вони поділяються і характеризуються наступним чином:

1. Визначений об'єкт або явище викликає до себе тимчасове позитивне емоційне ставлення, що випромінюється потребами, з якими ці об'єкти та явища перебувають тільки в ситуативному зв'язку.

2. Те чи інше багаторазово пережите ставлення до чого-небудь поступово закріплюється в пам'яті людини й починає виявлятися відповідними стимулами навіть поза зв'язком із потребами та ситуаціями, що його породили, так би мовити, більш або менш емансипуючись від них.

3. Об'єкт, явище тощо стає для людини визначною цінністю завдяки формуванню потреби в них, потреби в їх захисті, утвердженні й таке інше.

При формуванні вищих почуттів людини, визнані суспільством моральні, естетичні цінності, щоб стати безпосередніми її цінностями, повинні пройти через усі перелічені вище основні етапи становлення [2]. Тому особливій уваги потребує виявлення тих, уже сформованих у вихованця інтересів і потреб, на які можна спиратися, щоб викликати певне позитивне ставлення до ще не засвоєних ним естетичних цінностей.

Тож залучення вихованців до різноманітних видів діяльності має визначатись з урахуванням панівних видів ціннісних орієнтацій, зміст яких характеризує мотиваційна структура ставлень і спрямованість діяльності. Перша складається із сукупності стійких мотивів, в основі яких -- установки, ідеали, погляди, переконання людини. Ці мотиваційні формування стають спонукою до діяльності з реалізації потреб, інтересів, смаків, виступаючи тим самим і фактором вироблення естетичних ставлень особи вихованця до цінностей.

Нами була проведена низка досліджень, які підтвердили припущення про наявність нормативної позитивної установки відносно більшості видів і жанрів народного мистецтва, під час яких респонденти висловили своє позитивне ставлення до нього, але не підтвердили це на практиці. Проте наявність подібної установки, на наш погляд, слід оцінювати позитивно, оскільки вона все ж означає певний рівень психологічної готовності майбутніх учителів до дальших контактів з прикладами різних видів і жанрів народного мистецтва.

Певне занепокоєння викликали виявлені труднощі, з якими найчастіше зустрічаються молоді вчителі й студенти під час проведення роботи з формування естетичних орієнтацій молодших школярів на цінності народного мистецтва.

Таблиця

Труднощі, з якими найчастіше зустрічаються студенти й молоді вчителі під час проведення роботи з формування естетичних орієнтацій молодших школярів на цінності народного мистецтва (у % до загальної кількості респондентів)

ВИДИ ТРУДНОЩІВ	Під час проведення уроків		Під час проведення позакласної роботи	
	Студ.	Вчит.	Студ.	Вчит.
Визначення мети і завдання	13,3	12,1	17,2	19,3
Особистісна зорієнтованість у народному мистецтві	2,3	3,5	10,1	28,7
Складання плану	5,6	7,6	3,9	5,4
Внесення в план заходу	-	-	3,9	3,1
Вибір змісту	11,0	12,2	16,2	13,2
Планування індивідуальної роботи	-	-	9,0	7,7

з дітьми				
Вибір наочності та прикладів	14,2	27,1	26,8	30,7
Колективна підготовка заходу	3,0	1,2	2,2	4,1
Проведення заходу	-	-	5,4	4,2
Проведення дидактичних ігор	-	-	11,5	11,1
Залучення батьків	17,2	14,1	22,2	12,4
Аналіз заходу з дітьми	1,2	-	17,2	10,5
Самоаналіз	6,0	5,5	21,5	18,2
Труднощів не викликає	-	-	-	-

Як засвідчують дані таблиці, труднощів, з якими найчастіше зустрічаються вчителі-вихователі та студенти під час проведення роботи з формування естетичних орієнтацій молодших школярів на цінності народного мистецтва, значно більше в позакласній діяльності (при визначенні мети й завдань заходу з пропаганди народного мистецтва – на 3%, особистісної зорієнтованості – близько 20%, при виборі змісту – на 5%, при плануванні індивідуальної роботи з дітьми – на 8% і т.д.).

Наші дослідження підтвердили припущення й про те, що рівень естетичних ціннісних орієнтацій дітей залежить від зорієнтованості й рівня готовності спеціалістів, що з ними працюють.

Для визначення готовності до формування естетичних орієнтацій молодших школярів на цінності народного мистецтва було обстежено 230 учителів.

В результаті були визначені такі професійні якості, які мають бути притаманні вчителю початкових класів:

1. Усвідомлення загальнолюдської вартості та соціальної значущості активного залучення дітей до досягнення справжніх цінностей народного мистецтва.
2. Усвідомлення необхідності вдосконалення своєї підготовки до цієї діяльності.
3. Знання теоретичних основ, адекватне усвідомлення виражальних засобів, видів і жанрів народного мистецтва, естетичного досвіду українського народу.
4. Наявність практичних умінь і навичок діяльності у різних видах і жанрах народного мистецтва, що необхідні для формування естетичних орієнтацій молодших школярів.
5. Установка на безперервне збагачення особистісних знань, умінь і навичок у цьому виді педагогічної діяльності.

Проаналізувавши різні погляди щодо професійної готовності вчителя, зокрема в розв'язанні проблеми формування естетичних орієнтацій молодших школярів на цінності народного мистецтва, вважаємо, що вона має складатися з психологічної, теоретичної, практичної й технологічної підготовки майбутніх учителів.

За останнє десятиріччя термін "технологія" навчання і виховання став широкоживаним як у педагогічній науці, так і в навчально-виховній практиці. Водночас зміст цього поняття ще не має чіткої визначеності як у педагогічній теорії, так і практиці. Так, виховну технологію подекуди ототожнюють з тим чи іншим методом, а то й взагалі вважають введення цього поняття даниною моді. Але створення педагогічною наукою системи понять зумовлюється її розвитком, а науково-педагогічний пошук – це не тільки рух у ширину досліджуваного, а й у глибину вже пізнаного, а також проникнення в сутність іншого порядку, встановлення більш складних, диференційованих за змістом закономірностей (І.Бех). Технологія навчання, за означенням ЮНЕСКО, – це в загальному розумінні системний метод

створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, що ставить своїм завданням оптимізацію освіти. "Ця галузь орієнтована в більшій мірі на учня, а не на предмет вивчення, на перевірку виробленої практики в ході емпіричного аналізу, визначає практику в тісному зв'язку з теорією навчання і виховання", – зазначає академік С.Гончаренко [1].

Сьогодні в Україні однією з найперспективніших технологій гуманізації освіти є модульно-розвивальна система. Саме вона, по-перше, продуктивно реалізує позитивний природний потенціал дітей і молоді на шляху їхнього входження в багатоаспектне суспільне життя, по-друге, підносить розвивальну взаємодію вчителя та учня на надважливий для соціального поступу психодуховний рівень міжіндивідуальної та міжгрупової взаємодії, по-третє, істотно збільшує соціально-культурний простір навчально-виховного процесу, по-четверте, гармонійно поєднує психолого-педагогічний, методично-засобовий та духовно-естетичний зміст освітньої діяльності.

На жаль, зазначена система розробляється лише в аспектах навчальної діяльності в школі (А.Фурман, Т.Кузнецова, Т.Козлова, О.Сулява, В.Костенко, Б.Попов та ін.).

У процесі теоретичних пошуків та аналізу емпіричних даних встановлено, що професійно-педагогічна готовність студентів до формування естетичних орієнтацій молодших школярів на цінності народного мистецтва є складною особистісною психо-соціальною якістю майбутнього вчителя, яку належить цілеспрямовано розвивати. Теоретичним підґрунтям цього процесу є характеристика вихідних положень і позицій сучасного гуманістичного розуміння проблеми готовності вчителя до професійної діяльності, результати вивчення стану цієї готовності за сучасних умов. Так, аналіз сучасного стану проблеми, що досліджується в теорії та практиці педагогічної освіти дав можливість визначити основні напрями професійної підготовки майбутнього вчителя до формування естетичних орієнтацій молодших школярів на цінності народного мистецтва:

1. "Установчо-мотиваційний". На цьому напрямку діє психологічна установка щодо близької і далекої перспектив засвоєння студентом тих знань, умінь і навичок, які дадуть йому можливість успішно здійснювати естетичний розвиток вихованців засобами народного мистецтва. Це є внутрішнім мотивом його змістовно-спроектованої навчальної діяльності. Здійснення цього аспекту естетико-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів має відбуватися через усвідомлення ними мети, завдань, сутності прилучення учнів до цінностей народного мистецтва. Виховання у студентів впевненості в тому, що традиції народного мистецтва, його загальнолюдські, прикладні, естетичні та специфічно-художні цінності дозволять забезпечити формування естетичних орієнтацій молодших школярів в аспекті гуманізації усього навчально-виховного процесу.

2. "Методично-засобовий" (Т.Кузнецова). Цей напрямок характеризується інформаційно-пізнавальною специфікою. Він покликаний адаптувати різновиди змісту розвитку ціннісних орієнтацій особи в галузі народного мистецтва, допомагати визначати фундаментальні елементи соціально-культурного досвіду студентів (закони й закономірності, категорії та поняття, плани й програми, методи й технології, ідеї та концепції, цінності й світоглядні програми), а також виявляти динаміку руху самосвідомості вихованців від неповного до більш осяжного й психоємного духовно-естетичного змісту цінностей народного мистецтва. Усвідомлення студентами сутності сучасних педагогічних систем, які побудовані на принципах, цінностях і

механізмах національної культури. Збагачення знань майбутніх учителів з народного мистецтва дозволить розширити їх кругозір і культуру бачення народної художньої творчості, її художньо-естетичної скарбниці, поліпшення їх практичної підготовки, наповнення її необхідними художньо-творчими вміннями та навичками. Все це має стати свідченням розгортання і збагачення процесів саморозвитку й фахового вдосконалення майбутніх учителів.

3. “Змістово-пошуковий”. На цьому напрямку діє педагогічна підтримка неперервної пошуково-пізнавальної, творчої активності та самостійності студентів, що характеризує пошук універсальних залежностей проблеми формування естетичних орієнтацій молодших школярів на цінності народного мистецтва, його вплив на духовний розвиток підростаючого покоління. На цьому етапі студенти активно працюють над розширенням і поглибленням теоретичних знань, збагаченням і вдосконаленням практичних художньо-творчих навичок, що спрямовуються на формування естетичних орієнтацій молодших школярів в умовах як навчальної, так і позакласної роботи з учнями. Вдосконалення цього процесу вимагає від студентів умінь використовувати фольклористичну, мистецтвознавчу, етнопедагогічну, навчально-методичну літературу; вести пошук, відбір, методичну обробку необхідних для формування естетичних орієнтацій молодших школярів матеріалів.

4. “Практично-перетворювальний”. Це етап адаптації теоретичного знання до соціальної практики, де розвиток соціально-нормативної діяльності проходить через активізацію регуляційно-вольової активності студентів, яка забезпечує формування їх професійної готовності до формування естетичних орієнтацій молодших школярів у сфері народного мистецтва, набуваючи своєрідну дієву спрямованість. Теоретичні знання студентів, сформовані їх вміння і навички активно використовуються у виховній роботі з дітьми при організації позакласної діяльності в період педагогічної практики в школі. Тут майбутні вчителі отримують додаткові стимули до вдосконалення своєї педагогічної підготовки, активного самостійного пошуку цікавого й водночас цінного фольклорного матеріалу, його дидактично-методичної переробки в зв'язку з віковими, психологічними особливостями учнів молодших класів.

5. “Системно-узагальнювальний”. Це педагогічно кероване формування особистісних знань і навичок (як конструктивних компонентів готовності) студентів за ціннісно-значущими ознаками народного мистецтва. На цьому напрямку відбувається корекція, доповнення, узагальнення й систематизація (під керівництвом викладачів і досвідчених вчителів-методистів початкових класів) теоретичної, методичної та практичної підготовки студентів до формування естетичних орієнтацій молодших школярів на цінності народного мистецтва.

Розв'язання основних завдань двох останніх напрямків складає зміст підсумкового етапу формування професійної готовності студентів до формування естетичних орієнтацій молодших школярів на цінності народного мистецтва. Уміння й навички самостійної діяльності, що отримали студенти у вищому навчальному закладі, дадуть можливість їм вести активний пошук способів удосконалення власної педагогічної майстерності, самоосвіти, самовдосконалення, ціннісної зорієнтованості в галузі народної творчості, тим паче, що ця проблема загострюється далеко не повним використанням потенціалів народного мистецтва і позакласної навчально-виховної діяльності. Адже про шкільний урок говорять: "провести урок" – це природно й логічно. Але сказати так про позакласну роботу не можна, бо її разом із дітьми треба прожити, чітко виявляючи й відстоюючи свою людську позицію,

ціннісну зорієнтованість, свій глибокий інтерес до особистості дитини, зосередженість на її духовному світі [7]. Ця діяльність має ширші виміри психолого-педагогічної підготовки вчителя.

Summary:

This article deals with the problem of preparing of future teachers training for forming aesthetic orientations of elementary school pupils at the values of folk arts. It observes the main directions of training them for the above-mentioned kind of their professional activity.

Резюме:

Стаття посвячена проблемі підготовки майбутнього вчителя к формуванню естетических орієнтацій учених младших классов на ценности народного искусства, а также рассматриваются основные направления профессиональной подготовки будущего учителя к указанному виду деятельности.

Література:

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.:Либідь,1997. - 375с.
2. Додонов В.И. В мире эмоций. – К.: Политиздат Украины, 1987. - 140 с.
3. Каган М.С. Мир общения. – М.:Политиздат, 1988. – 319 с.
4. Казакина М.Г. Старшеклассники и коллектив // Изучение школьников учителем. - М.: Педагогика, 1991. – 205 с.
5. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти. – К.:Магістр, 1996. – 256 с.
6. Психология современного подростка / Под ред.Д.И.Фильштейна.– М.:Педагогика, 1987. – 240 с.
7. Сущенко Т.І. Фактори позашкільного виховання //Початкова школа. – 1996. – №2, №3. - С. 36-39.

Подано до редакції 13.06.01

Семергей Наталія Володимирівна
кандидат педагогічних наук, доцент, докторант
Полтавський державний педагогічний університет ім. В.Г.Короленка
Робуль Оксана Миколаївна
аспірант, Президент Наукової асоціації студентів ПДПУ

З НОВИМИ ПІДХОДАМИ ДО СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНО КОМПЕТЕНТНОЇ ОСОБИСТОСТІ “ІНЖЕНЕРІВ ЛЮДСЬКИХ ДУШ”

Першочерговим завданням освітньої галузі на даний час, беззаперечно, є її реформування, що передбачає оновлення змісту сучасної освіти, забезпечення внутрішньої узгодженості усіх структурних компонентів освітнього комплексу, широке впровадження новацій у сучасну практику, застосування нових форм організації навчально-виховного процесу в освітніх закладах, розробку істотного технологічного забезпечення оновленого змісту освіти тощо. Саме цим зумовлено нагальну необхідність та доцільність розробки **навчального курсу “Технологія виховної діяльності”** (для студентів усіх спеціальностей педагогічних навчально-освітніх закладів) в якості альтернативи традиційному курсу “Методика виховної роботи”.

Розробка курсу здійснювалася протягом трьох років на базі Полтавського державного педагогічного університету шляхом теоретичного опрацювання найновіших досягнень сучасної педагогічної науки, обміну досвідом із вищими

навчально-освітніми закладами України та Росії з питань підготовки майстрів виховної справи, проведення комплексу експериментальних досліджень тощо.

Предмет курсу “Технологія виховної діяльності” становить дослідження специфіки та удосконалення практичної організації виховного процесу в реальних умовах.

Мета курсу полягає у цілісному становленні професійно компетентної особистості майбутніх фахівців виховної справи, “інженерів людських душ”, з такими яскраво вираженими рисами як демократичність, гуманність, толерантність, патріотизм, почуття національної та власної гідності, національна свідомість, креативність, інтерактивність, комунікативність, працелюбність тощо.

Головними завданнями курсу є

- висвітлення сучасних інтерпретацій виховного процесу, його сутності, мети, завдань, конкуруючих парадигмальних напрямків, парадигм та моделей виховання;
- вивчення основних міжнародних та національних, загальних та спеціальних документів, що стосуються реалізації виховного процесу в сучасних умовах;
- окреслення основних шляхів щодо реалізації основних підходів, напрямків та принципів, методів, прийомів та форм організації виховної діяльності у сучасних навчально-освітніх закладах;
- розкриття концепції класного керівництва в світлі нової філософії освіти;
- ознайомлення з організацією виховної роботи в сучасних позашкільних навчально-виховних закладах, як то гуртках, дитячих оздоровчих закладах, дитячих, юнацьких і молодіжних організаціях тощо;
- формування навичок професійної діяльності вчителя-вихователя, педагога-організатора, керівника гуртка, вихователя та вожатого дитячого оздоровчого табору;
- надання допомоги студентам в оволодінні мистецтвом виховання, їх підготовка до самостійного, творчого і дійового вирішення практичних питань виховання учнів;
- сприяння збудженню майбутніх вихователів до професійного самовиховання і т.д.

Закономірно виникає питання про правомірність використання словосполучення “технологія виховної діяльності” в якості назви нового навчального курсу. Справа в тому, що основним змістовим стрижнем, головним принципом формування змісту та оформлення структури курсу ми визначаємо саме технологічний підхід.

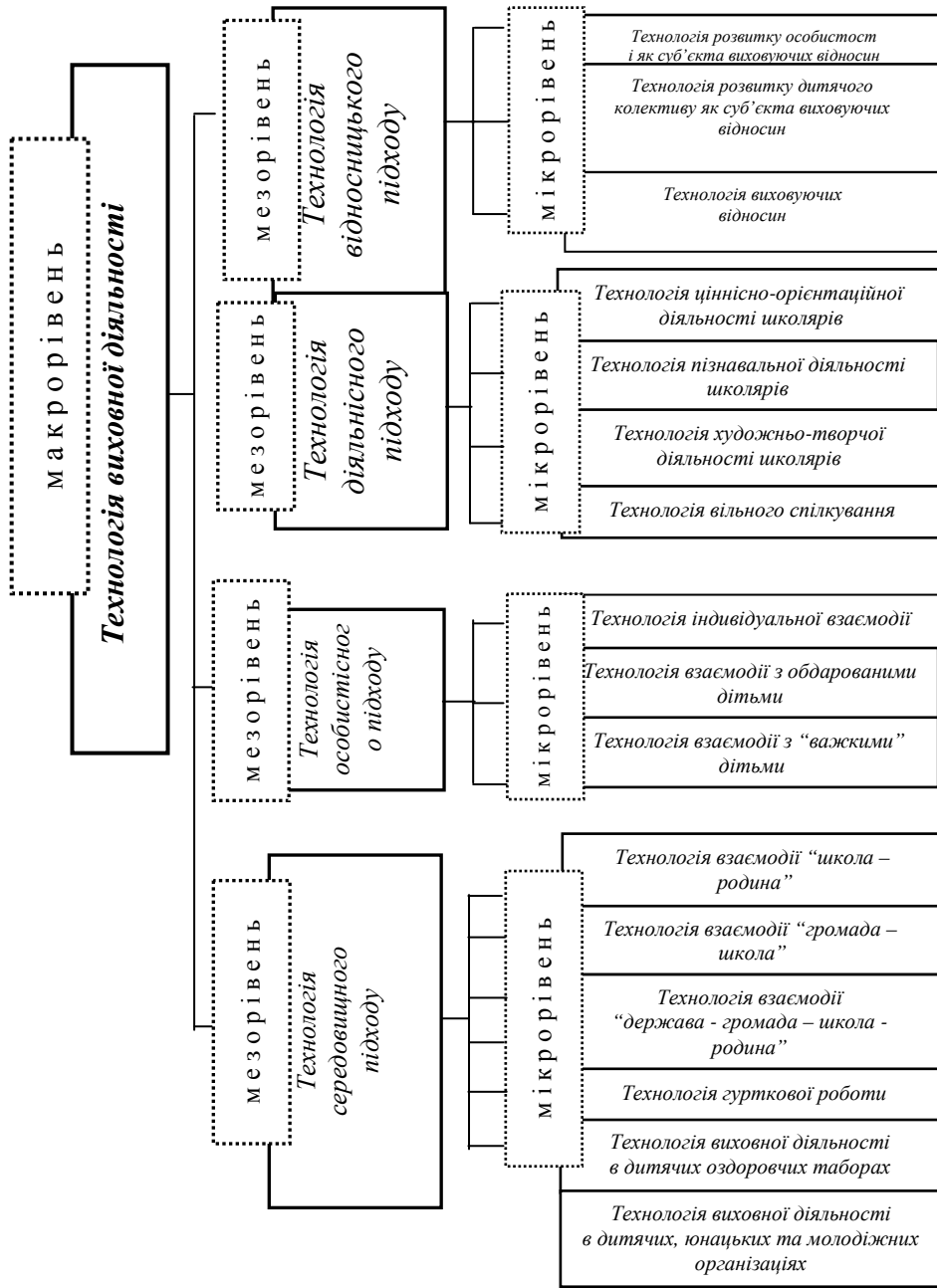
Тенденція технологізації усіх галузей вітчизняної науки набуває в останній час особливої популярності: поняття “технологія” впевнено переходить із суто технічних сфер до гуманітарних. Причиною цьому є необхідність здійснення пошуку найбільш адекватного теоретичного відображення сутності практичного конструювання та моделювання досліджуваних процесів. Так, у педагогіці технологічний підхід забезпечує доцільність та ефективність теоретичного біддінгу практичних виховних моделей.

Як свідчить аналіз спеціальної літератури, поняття “технологія” в педагогічному контексті може розглядатися в різних площинах: як чисто тенденція, як течія, напрямок, як конкретна педагогічна школа, як цілісний процес, як частина процесу, як елемент процесуальної системи тощо.

Ми ж розуміємо під технологією виховної діяльності послідовне, логічне, науково обгрунтоване та практично доцільне конструювання цілісного виховного процесу у сучасній школі та позашкільних навчально-виховних закладах з перспективою на потенційне креативне інваріантне його моделювання в реальних умовах. У такому випадку це – макротехнологія (мал.1.).

У процесі опанування даного курсу розглядаються і *мезотехнології* - технології реалізації основних підходів до сучасного виховання дітей, такі як: *технологія відносницького підходу*, *технологія діяльнісного підходу*, *технологія особистісного підходу* та *технологія середовищного підходу*. Звичайно, в цих назвах вказано лише чотири основні підходи до виховання, та в їх контексті розглядаються й інші: загальнолюдський, національний, народознавчий, культурологічний, ставленевий, віковий, індивідуальний, диференційний, психологічний, діагностичний, діалогічний, педагогічний, науковий, соціологічний, людинознавчий, антропологічний, антропоцентричний, творчий, системний, структурний, суб'єктно-об'єктний, комплексний, дихотомічний, цілісний і т.д. У цьому зв'язку потрібно зазначити, що кожний з цих підходів має свою специфіку, а тому через його призму можна своєрідно розглянути реальний виховний процес у сучасній школі. З іншого боку, всі підходи до організації педагогічного процесу знаходяться у тісному взаємозв'язку та взаємозалежності. Тому важливо пам'ятати, що тільки їх комплексне використання в оптимальному поєднанні у кожному конкретному випадку може спричинити позитивний результат виховання та успішну реалізацію сучасної філософії освіти.

**Мал.1. Тлумачення поняття “технологія” в контексті курсу
“Технологія виховної діяльності”**



Специфіка мезотехнологій у ході вивчення курсу “Технологія виховної діяльності” розкривається через висвітлення конкретних *мікротехнологій* виховного процесу. Наприклад, технологія середовищного підходу до виховання дітей складається з таких мікротехнологій: технологій взаємодії “школа - родина”, “громада - школа”, “держава – громада – школа - родина”, технології гурткової роботи, технології виховної роботи в дитячих оздоровчих таборах, технологія виховної діяльності в дитячих, юнацьких та молодіжних організаціях тощо.

Основним ідейним стрижнем, головним принципом реалізації виховних завдань вищої школи під час опанування курсу є цілісний (холістський) підхід до становлення особистості майбутніх майстрів виховної справи, сьогоднішніх студентів вищих педагогічних закладів освіти, що визначається як найбільш оптимальний у світлі нової філософії освіти. Його сутність полягає у педагогічному моделюванні цілісної багатогранної професійно компетентної особистості, забезпеченні внутрішньої узгодженості комплексних компонентів навчально-виховного процесу на підґрунті усвідомлення єдності усіх особистісних структур людини. Основним механізмом реалізації цілісного підходу є поліцентричний метод. Ефективне забезпечення цього підходу на практиці можливе за умов гуманізації та демократизації сучасної освіти, відкритості та динамічності виховної системи вищого навчально-освітнього закладу, успішного впровадження інтеграційних та глобалізаційних новацій у навчально-виховний процес вузу, нерозривного зв'язку із школою тощо.

Навчальний курс технології виховної діяльності тісно пов'язаний з іншими дисциплінами психолого-педагогічного циклу, як то історією педагогіки, загальною педагогікою (дидактикою, теорією виховання, школознавством), основами педагогічної майстерності, віковою педагогікою, педагогікою профтехосвіти, спеціальною педагогікою (дефектологією), шкільною гігієною, виправно-трудовою педагогікою, соціальною педагогікою, окремими методиками навчання тощо. Особливо виявляються його інтегративні зв'язки із суспільними науками (філософією, соціологією, логікою, культурологією, історією і т.д.). Отже, технологія виховної діяльності – це якісно новий рівень методики виховання.

Курс складається з трьох навчальних блоків: лекційного, практичного та лабораторного. Зміст блоків розроблений у відповідності до мети та завдань курсу. Тематика лекційних, практичних та лабораторних занять не співпадає між собою, що зумовлює можливість більш широкого осягнення актуальної проблематики організації навчально-виховного процесу в реальних умовах сьогоднішньої школи та позашкільних навчально-виховних закладів. Лекційні заняття розкривають специфіку мезотехнологій сучасного виховного процесу. Практичні та лабораторні заняття присвячені опануванню особливостей мікротехнологій.

Програма курсу враховує два варіанти опанування технології виховної діяльності в залежності від загальної кількості відведеного навчального часу на опрацювання курсу та розподілу навчального часу між навчальними блоками: I варіант - розширений, II варіант - скорочений. Так, у I-ому варіанті загальна кількість відведеного навчального часу становить 42 години, а розподіл між лекційним, практичним та лабораторним блоками наступний: 14:14:14 (годин); у II-ому варіанті - відповідно 34 години та 14:6:14 (годин). Подаємо розширений варіант навчально-тематичного плану курсу (табл. 1.).

Передбачена форма підсумкового контролю після вивчення курсу – залік.

Оцінювання знань, умінь, навичок, набутих під час опанування навчального курсу “Технологія виховної діяльності”, рекомендовано здійснювати за

дванадцятибальною системою згідно таких рівнів: обов'язковий – 1 - 3 бали; елементарний – 4 – 6 бали; достатній – 7 – 9 балів; високий – 10 – 12 балів (табл.2.). Використання такої системи оцінювання у вищому навчально-освітньому закладі сприяє удосконаленню наукової організації виховного процесу, підвищенню його ефективності, створенню особистісно гуманістичного виховного середовища, більш адекватній оцінці навчальних досягнень студентів, формуванню особистої індивідуальності кожного слухача курсу, розвитку механізмів самовиховання майбутніх фахівців виховної справи, відшліфуванню механізмів їх професійного зростання.

Звісно, найбільш позитивний результат опанування курсу дає у тісному зв'язку з педагогічною практикою студентів. Тому навчальний курс є логічним підґрунтям змістовної організації педагогічних практик (пасивної (пропедевтичної) – для студентів III курсів та активної – для студентів IV та V курсів). Практика, в свою чергу, виступає істотним критерієм засвоєності й усвідомленості знань з курсу та визначним показником рівня сформованості відповідних умінь та навичок майбутніх вчителів-вихователів.

Основним дидактичним забезпеченням курсу “Технологія виховної діяльності” є розроблений нами навчально-методичний посібник з одноіменною назвою [3]. Він містить пояснювальну записку, де висвітлюється актуальність розробки курсу, предмет, мета, завдання курсу, обґрунтовується логіка структури посібника та система оцінювання навчальних досягнень студентів під час опанування даного курсу, навчально-тематичний план курсу (у двох варіантах: розширеному та скороченому), критерії оцінювання навчальних досягнень студентів з курсу, навчальні блоки (лекційний, практичний та лабораторний) із розкриттям їх змісту. У навчально-методичному посібнику пропонується також великий перелік рекомендованої літератури для самовдосконалення знань з кожної теми курсу та пакет додатків до кожного заняття практичного та лабораторного блоків. Кожне практичне та лабораторне заняття адаптовано до дванадцятибальної системи оцінювання навчальних досягнень студентів.

Результати розпочатого дослідження щодо впровадження курсу доводять, що наш навчально-методичний доробок може слугувати науково-організаційним орієнтиром у професійній діяльності студентам усіх спеціальностей педагогічних навчально-освітніх закладів, вчителям-вихователям, методистам, педагогам-організаторам сучасних шкіл та вихователям позашкільних навчально-виховних закладів.

Планується розробка програми пропедевтичної практики з педагогіки (для студентів педагогічних навчально-освітніх закладів усіх спеціальностей), адаптованої до нового навчального курсу, видання навчального посібника (підручника) з розкриттям основного змісту курсу, створення дистанційної моделі опанування курсу.

Експериментальна робота апробована на методологічному семінарі “Філософія освіти XXI століття: проблеми і перспективи” (м. Київ, 2000) [1], на Всеукраїнській конференції “Виховний процес у вузі: симбіоз нового і традиційного” (м. Кам'янець-Подільський, 2000) [2], на Всеукраїнській науково-практичній конференції “Проблеми вибору та експертної оцінки педагогічних технологій” (м. Полтава, 2001) [4], на Першому Українському Конкурсі “Кращі проекти в галузі освіти” (м. Ялта, 2001).

НАВЧАЛЬНО-ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН КУРСУ
(розширений (I) варіант – 42 години)

№	Назва теми*	Кількість годин			
		Лекц.	Практ.	Лабор.	Усього
1.	Сучасне виховання: тенденції, конкуруючі парадигми, пріоритетні системи	2	-	-	2
2.	Концептуальні засади професійної діяльності сучасного вчителя – вихователя	2	-	-	2
3.	Технологія відносницького підходу до виховання учнівської молоді	2	-	-	2
4.	Психолого-педагогічні основи організації професійної діяльності сучасного вчителя – вихователя	-	2	-	2
5.	Технологія розвитку дитячого колективу	-	2	-	2
6.	Технологія діяльнісного підходу до виховання учнівської молоді	2	-	-	2
7.	Технологія організації різнопланової діяльності учнів	-	2	-	2
8.	Технологія ціннісно-орієнтаційного виду діяльності школярів	-	-	2	2
9.	Технологія пізнавального виду діяльності школярів	-	-	2	2
10.	Технологія художньо-творчого виду діяльності школярів	-	-	2	2
11.	Технологія вільного спілкування	-	-	2	2
12.	Технологія ігрового виду діяльності школярів	-	-	2	2
13.	Технологія особистісного підходу до виховання учнівської молоді	2	-	-	2
14.	Технологія виховної роботи з дітьми, які потребують підвищеної педагогічної уваги	-	2	-	2
15.	Технологія виховної діяльності щодо педагогічної профілактики вживання наркогенних засобів	-	2	-	2
16.	Технологія середовищного підходу до виховання учнівської молоді	2	-	-	2
17.	Технологія взаємодії вчителя – вихователя з батьками учнів	-	2	-	2
18.	Проектування у структурі професійної діяльності сучасного вчителя – вихователя	-	-	2	2
19.	Технологія виховної діяльності в позашкільних навчально-освітніх закладах, дитячих, юнацьких та молодіжних організаціях	2	-	-	2
20.	Технологія гурткової роботи	-	-	2	2
21.	Технологія виховної діяльності в дитячих				

оздоровчих таборах		2	-	2
Усього	14	14	14	42

- теми подані у логічній послідовності, якої рекомендовано дотримуватися при опануванні курсу.

Таблиця 2

КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ З КУРСУ*

Рівні компетенцій	Бали	Критерії оцінювання**
обов'язковий	1	Т.: відповіді характеризуються фрагментарністю (високий ступінь), розрізненістю та суперечливістю П.: основні матеріали з вивчення методики переглянуті
	2	Т.: відповіді характеризуються фрагментарністю (середній ступінь), зв'язаністю (наявність елементів) П.: основні матеріали з вивчення методики переглянуті та законспектовані
	3	Т.: відповіді характеризуються фрагментарністю (низький ступінь), зв'язаністю (наявність спрощеної системи) П.: основні матеріали з вивчення методики переглянуті, законспектовані та оброблені
елементарний	4	Т.: відповіді характеризуються репродуктивністю (високий ступінь), неусвідомленістю логіки та структури нового матеріалу П.: контрольні завдання розв'язані неповністю та поверхово
	5	Т.: відповіді характеризуються репродуктивністю (середній ступінь), малоусвідомленістю логіки та структури нового матеріалу П.: контрольні завдання розв'язані в повному обсязі, але недостатньо ґрунтовно
	6	Т.: відповіді характеризуються репродуктивністю (низький ступінь), достатньою усвідомленістю логіки та структури нового матеріалу П.: контрольні завдання розв'язані в повному обсязі та ґрунтовно
достатній	7	Т.: відповіді характеризуються творчим пошуком (низький рівень), виявленням креативності (низький рівень) П.: наукове повідомлення, анотація, рецензія, есе, відгук або сценарій виховного заходу підготовлені за типовим зразком
	8	Т.: відповіді характеризуються творчим пошуком (середній рівень), виявленням креативності (середній рівень) П.: наукове повідомлення, анотація, рецензія, есе, відгук або сценарій виховного заходу підготовлені за рекомендованим списком літератури, мають логічну структуру
	9	Т.: відповіді характеризуються творчим пошуком (високий рівень), виявленням креативності (високий рівень) П.: наукове повідомлення, анотація, рецензія, есе, відгук або сценарій виховного заходу підготовлені за власно складеним списком літератури, мають логічну та оригінальну структуру

високий	10	Т.: відповіді характеризуються ґрунтовністю, систематизованістю П.: пасивна участь у діловій грі або моделюванні виховної діяльності
	11	Т.: відповіді характеризуються ґрунтовністю, систематизованістю та інтегрованістю П.: активна участь у діловій грі або моделюванні виховної діяльності із типовим виконанням ролі
	12	Т.: відповіді характеризуються ґрунтовністю, систематизованістю, інтегрованістю, поліморфізмом, поліцентризмом П.: активна участь у діловій грі або моделюванні виховної діяльності із оригінальним виконанням ролі

* - кожний наступний критерій оцінювання навчальних досягнень студентів з практичної частини курсу враховує ідентичні критерії попередніх рівнів.

** - умовні позначення:

Т. – критерії оцінювання навчальних досягнень студентів з теоретичної частини;

П. – критерії оцінювання навчальних досягнень студентів з практичної частини.

Summary:

The article deals with the necessity of the change of traditional educational paradigm at a modern high pedagogical school. The authors have indicated the principal approaches of the solution of this problem. The experience of the inculcation of new course “Technology of upbringing” was describe.

Резюме:

В статье обосновывается необходимость смены традиционной воспитательной парадигмы в современной высшей педагогической школе, указываются основные подходы разрешения этой проблемы, описывается опыт внедрения нового учебного курса “Технология воспитательной деятельности”.

Література:

1. Робуль О.М., Семергей Н.В. Комплексне використання різних підходів у сучасній шкільній практиці як основна умова реалізації нової філософії освіти // Філософія освіти XXI століття: проблеми і перспективи: Методологічний семінар. 22 листопада 2000 р. Збірн. наук. праць. Вип. 3. / За заг. ред. В.Андрушенка. – К.: Знання, 2000. – С. 322 – 325.
2. Робуль О.М., Семергей Н.В. Сучасні підходи до виховання студентської молоді // Виховний процес у вузі: симбіоз нового і традиційного: Матеріали Всеукраїнської конференції (27 – 28 листопада 2000 р.). – Кам’янець-Подільський, 2000.
3. Робуль О.М., Семергей Н.В. Технологія виховної діяльності: Навчально-методичний посібник. – Полтава, 2001. – 168 с.
4. Робуль О.М., Семергей Н.В. Технологія середовищного підходу: сучасний погляд крізь призму традиційності // Імідж сучасного педагога. – 2001. - № 3–4. – С. 100 – 103.

Подано до редакції 19.06.01

Титаренко Людмила Іванівна
кандидат педагогічних наук, доцент
Харківський державний педагогічний університет ім. Г.С.Сковороди

ПРО ПІДГОТОВКУ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИКЛАДАННЯ МАТЕМАТИКИ

Докорінні зміни, що відбуваються в освітній галузі, перш за все торкнулися реформування змісту освіти. Зміст сучасної шкільної освіти багатокомпонентний. Він включає знання, різноманітні вміння й навички, досвід творчої діяльності, емоційно-ціннісного ставлення до оточуючого середовища, до себе та інших людей. Формою відображення змісту є навчальні предмети, які мають відповідати рівню підготовки учнів і цілям їх вивчення. (1. с. 46) Загальними засадами оновлення змісту початкової освіти є гуманізація і диференціація навчання, широке застосування нових інформаційних технологій. Гуманізація освіти передбачає посилення уваги до внутрішнього стану дитини, найбільше сприяння розвитку всіх її здібностей, фізичних і моральних якостей.

Диференційований підхід до визначення змісту освіти забезпечується різними шляхами залежно від типу школи та рівня готовності дітей до навчання і може виявлятися у тому, що одні й ті ж цілі досягаються на різному матеріалі. Отже учитель має можливість вибору навчального плану, програми та підручників. Основною умовою такого вибору є відповідність державному стандарту.

Все нове, що стосується змісту або методів навчання, може бути впроваджене в шкільну практику лише вчителем. Тому необхідно, щоб все це нове стало перш за все його здобутком завдяки поліпшення якості фахової підготовки.

Реформування шкільної освіти потребує від вчителя не лише оволодіння методикою викладання деяких нових для школи питань, а й переосмислення методичних підходів до більшості традиційних розділів шкільних предметів, оволодіння новими педагогічними технологіями. Все це можливо лише за умов реформування фахової і зокрема методичної підготовки майбутніх вчителів.

Професійна підготовка вчителя початкових класів будується на засадах професіограми вчителя середньої загальноосвітньої школи. Саме на базі цього документа складаються вимоги до особистості педагога та його психолого-педагогічної, предметної та методичної підготовки. Основною відмінністю підготовки вчителя початкових класів в університетах є чотирирічний термін навчання і те, що вона містить значну кількість теоретичних та методичних дисциплін, що мало пов'язані між собою. До того ж, навіть у межах однієї методичної дисципліни необхідно розглянути чинні та альтернативні програми і особливості роботи за ними. Такий стан проблеми приводить до пере навантаження навчальних планів. Отже стає питання про реформування методичних курсів. Розглянемо ці проблеми на прикладі методики математики.

Реальним кроком до демократизації освіти є варіативність навчальних планів та програм. Окрім державної програми існують програми з математики в системі Ельконіна-Давидова, Л.В.Занкова, "РОСТОК", авторські, які репрезентовані у підручниках Е.І.Олександрової, Г.М.Захарової, Л.П.Кочиної, Т.І.Фещенко, Л.Г.Петерсен. Вони відрізняються від традиційної теоретичними основами, структурою, використанням педагогічних технологій, тощо. Сучасний вчитель

повинен вільно орієнтуватися у цьому різноманітті, уміти оцінити переваги кожної. Таку можливість може дати лише сучасна методична підготовка.

Традиційно методика навчання математики у початковій школі орієнтувалася на чинні програми і підручники (М.І. Моро, М.В. Богданович), залишаючи по за увагою варіативні. Вчитель, навіть той, що недавно закінчив ВУЗ, затрудняється в оцінці і виборі програми курсу математики, яка б найбільше відповідала вимогам часу та поставленим перед початковою освітою задачам. До того ж, вибір ним програми, відмінної від державної, неодмінно зумовлює спеціальну перепідготовку, яка потребує часу і коштів. Отже, курс методики математики, що склався і читається у педагогічних університетах, не відповідає сучасним вимогам ні за змістом ні за структурою і потребує неодмінного удосконалення.

Новий курс повинен відрізнятися від традиційного:

- своїм предметом, що охоплював би широке коло проблем змісту та методів навчання математики у початкових класах;
- своєю спрямованістю на виховання у майбутніх вчителів творчого підходу до проблем викладання математики на основі усвідомлення взаємозв'язків математики, логіки, дидактики та психології;
- орієнтацією студентів на самостійний аналіз навчального матеріалу, визначенням і вирішенням методичних задач;
- забезпеченням студентів більш загальною і гнучкою теоретичною підготовкою, яка дає можливість опанувати різноманітними програмами початкового курсу математики, розуміти перспективу подальшого розвитку змісту та методів навчання, сприяє розвитку умінь методичного розроблення на основі загальних дидактичних ідей нових понять, що включаються у програму.

Окреслимо коло тих змін, які дають можливість удосконалити курс методики математики.

1. Предмет методики математики умовно можна визначити двома класами проблем: змістом навчання (чому навчати) та методами навчання (як навчати). Особистісно-орієнтована модель навчання зумовлює визначальну роль діалогу і полілогу як форми організації співробітництва. Отже, у світлі вимог сучасної школи вчитель повинен навчити учнів не заучувати готовий матеріал, а в співпраці відкривати “математичні” істини (відкривати для себе те, що уже відкрито у науці), логічно організувати добутий дослідницьким шляхом математичний матеріал (хоча він уже організований у науці) і, нарешті, застосовувати його у різних конкретних ситуаціях.

Виходячи з того, що “навчання математиці” – це управління з боку вчителя процесом опанування учнями певною (математичною) діяльністю або математичною теорією, яка є результатом цієї діяльності, змістом навчання можуть виступати як початки математичних теорій, так і способи математичної діяльності. Оскільки результатом математичної діяльності є математична теорія, то змістом навчання повинна виступати саме *математична діяльність*.

Розкриємо сутність цього поняття. У науковій літературі зустрічаються різні до визначення структури математичної діяльності /М.Фреше, В.Філлер та ін./, які відрізняються назвою її етапів та їх кількістю. Ми дотримуємося поглядів А.А.Столяра, який визначає три етапи математичної діяльності:

1) накопичення фактів за допомогою спостережень, дослідів, аналогії, індукції, узагальнення;

2) виділення з накопиченого матеріалу основних понять і системи аксіом та дедуктивна побудова теорії, що базується на цих поняттях і аксіомах;

3) застосування теорії. /2, с.109./

Перший етап називають математичною організацією емпіричного матеріалу (математизація конкретного матеріалу), другий – логічною організацією математичного матеріалу, а третій – застосуванням математичної теорії. Саме залучення учня до математичної діяльності переводить його з пасивного спостерігача, якому пропонують опанувати доволі великим обсягом “готових” знань, у активного “відкривача» нових для нього знань. У традиційній практиці активне навчання використовується лише при вивченні окремих питань, а не є універсальним. Зміна пріоритетів початкової освіти вбачає діяльнісний підхід як один із основних методів навчання математики.

2. Учень початкової школи включається у математичну діяльність тоді:

а) коли ще не володіє певним математичним апаратом і вирішується педагогічна задача опанувати ним, виділити математичні поняття з конкретних ситуацій, відкрити математичні закономірності, які відображають властивості предметної області, що розглядалася, б) коли уже володіє необхідним математичним апаратом і мета навчання полягає у застосуванні відомих математичних понять у конкретній ситуації для розв’язання певного класу задач. Так, у випадку а) діяльність учнів відповідає першому та другому етапам математичної діяльності, основними компонентами яких є спостереження, досліди, аналогія, індукція, узагальнення, тобто індуктивні методи. Третій етап математичної діяльності, якому притаманні дедуктивні методи відповідає випадку б). Сутність його полягає у побудові математичної моделі, що вивільняла б задачу даного класу від несуттєвих властивостей та виділяла суттєві і відкривала шляхи розв’язання цих задач. Тому молодші школярі повинні оволодіти компонентами кожного етапу математичної діяльності, а вчитель – забезпечити цей процес. Отже в курс методики математики необхідно включити питання методики формування математичної діяльності, математичної організації емпіричного матеріалу, логічної організації математичного матеріалу, розвитку логічного мислення учнів та формування у них умінь застосувати індуктивні і дедуктивні методи пізнання, тобто елементи формальної логіки.

3. Підґрунттям методика математики є такі науки як математика, педагогіка, логіка, психологія. Але значення цих наук різне. *Математика* визначає зміст шкільної математичної освіти, дає математичний матеріал, який підлягає дидактичній обробці. *Педагогіка* визначає результати цієї обробки, дає навчальний матеріал, і вказує шляхи їх досягнення. Оскільки навчання математики є навчання математичній діяльності то методика математики аналізує цю діяльність, а потім розробляє методи формування і розвиток всіх аспектів цієї розумової діяльності у учнів, спираючись при цьому на *логіку* та *психологію*.

Методи навчання математики ґрунтуються на загальних методах навчання, які розробляються у педагогіці, і специфічних, які відтворюють у навчанні методи самої математики. Перші забезпечують реалізацію принципів дидактики у навчанні математики, а другі – формування і розвиток математичної діяльності у учнів, формування і розвиток математичних ідей, які знаходяться в основі теорій, що вивчаються, та їх застосування. Загальні та специфічні методи не використовуються відокремлено. Вони тісно переплітаються у процесі навчання.

Навчання математики нерозривно пов’язане з вихованням підростаючого покоління, яке ґрунтується на принципах теорії виховання. Тому просліджується

безумовний зв'язок між методикою математики та теорією виховання.

Проблема безпосереднього введення елементів логіки в навчання математики полягає не в тому, щоб спеціально вивчати логіку, а в тому, щоб необхідні елементи логіки стали невід'ємною частиною самого викладання математики, його робочим інструментом, що підвищує ефективність навчання і впливає на логічний розвиток учнів.

Мінімальна програма з логіки, яка забезпечує потреби глибокого засвоєння шкільного курсу математики та логічного розвитку учнів, містить роз'яснення смислу та властивостей логічних операцій (заперечення, кон'юнкція, диз'юнкція, імплікація), відношення слідування і еквіваленції, а також вивчення найпростіших правил виводу міркувань і їх аналізу. Роботу по вивченню елементів логіки у школі необхідно починати з першого класу (зрозуміло на відповідному рівні). Такі програми розроблені З.П. Д'єнешем, Н.Ф.Тализіною та іншими. Їх аналіз свідчить, що елементи логіки стають невід'ємною частиною навчання математики і тому їх слід розподілити продовж усього курсу елементарної математики. Таким чином, у курсі методики математики мають бути питання пов'язані з формуванням логічної грамотності молодших школярів.

Формальна логіка досліджує форми правильних міркувань відриваючись від механізму розумових дій, які вивчаються психологією. Цілком очевидно, що навчання математичній діяльності, тобто певній розумовій діяльності, не можливе без урахування психологічного фактору: як протікають розумові процеси, як сприймається, зберігається, перетворюється і видається інформація. Використання результатів психологічних досліджень дозволяє впроваджувати такі методи, які б привели до максимально можливого на даному етапі розвитку учнів, прискорення переходу на більш високий рівень мислення, а не лише пристосовували викладання математики до психологічних особливостей дітей певної вікової групи.

Саме тісні зв'язки з цими науками дозволяють учителеві творчо підійти до викладання математики. Отже, в курсі методики математики належне місце повинні знайти здобутки сучасних психолого-педагогічних досліджень.

4.важливою умовою розвитку математичної діяльності учнів є реалізація діяльнісних методів навчання. Але їх впровадження потребує від вчителя переосмислення способів розв'язання методичних задач. Так при формуванні будь-якого поняття, математичного зокрема, його необхідно провести через всі етапи навчальної діяльності. Під навчальною діяльністю психологи розуміють діяльність спрямовану на набуття теоретичних знань про предмет вивчення та загальних прийомів розв'язання пов'язаних з ним задач. Навчальна діяльність має таку структуру: навчальна задача, навчальна дія, самоконтроль та самооцінка.

Нагадаємо у чому полягає суть кожного етапу.

Навчальна задача – це узагальнена мета діяльності, що стоїть перед учнем у вигляді узагальненого навчального завдання. Вона повинна бути особистісно значимою для учня, орієнтувати його на пошук нового способу дій, а її розв'язання можливе за умов творчого використання уже відомих способів дій.

Навчальні дії це предметні та розумові дії учнів спрямовані на розв'язання навчальної задачі, “відкриття” нових знань. Вони утворюють прийоми навчальної діяльності.

Прийом діяльності визначається як сукупність дій, що виконуються у певному порядку і спрямовані на розв'язання навчальної задачі.

Самоконтроль та самооцінка дозволяють коректувати навчальні дії, обирати

вірні та найбільш раціональні способи вирішення навчальної задачі.

Опанування сукупністю загальнонавчальних прийомів навчальної діяльності називають умінням навчатися. Тому дозволимо собі більш детально зупинитися на цьому питанні. Засвоєння учнями прийомів навчальної діяльності відбувається як стихійно, так і під керівництвом вчителя. У першому випадку їх формування проходить у процесі засвоєння знань. При цьому вони залишаються недостатньо усвідомленими і узагальненими, що обмежує їх подальше раціональне застосування. У другому випадку прийоми навчальної діяльності є предметом спеціального вивчення і засвоєння.

У курсі математики можна виділити такі групи прийомів навчальної діяльності:

Прийоми сприйняття нових знань і способів діяльності.

Прийоми переробки і усвідомлення нових знань і способів діяльності.

Прийоми закріплення і застосування знань і способів діяльності.

Вище названі прийоми включають в себе як загальнонавчальні, що не залежать від специфіки предмету (прийоми організації навчальної діяльності – планування, самоконтроль, робота з учбовою та довідниковою літературою; прийоми розумової діяльності – оперування уявленнями, поняттями, судженнями, розумовими операціями), так і спеціальні, які використовуються при вивченні математики (прийоми розумових операцій – аналіз, синтез, абстрагування, конкретизація, порівняння, узагальнення, тощо; прийоми, що відносяться до конкретних математичних дисциплін – прийоми обчислення числових виразів, прийоми розв'язання арифметичних задач, рівнянь, вимірювання величин, побудови геометричних фігур і т.д.)

У педагогічній психології виділяють основні вимоги до методики формування прийомів навчальної діяльності.

Перша вимога. Формування прийомів навчальної діяльності повинно бути основою опанування учнями знаннями, уміннями і навичками. Прийоми діяльності та їх склад потрібно виділяти і фіксувати у вигляді зручного для засвоєння їх учнями.

Друга вимога. Навчання узагальненим прийомам навчальної діяльності має плануватися так же, як і навчання змісту предмета. Програма формування основних прийомів навчальної діяльності повинна враховувати: а) дані вікової педагогічної психології про особливості навчальної діяльності та розумового розвитку молодших школярів; б) програму загальнонавчальних умінь; в) зміст програм і вимоги до учнів при вивченні математики; г) класифікацію прийомів навчальної діяльності, що використовуються при вивченні математики. Це дає можливість визначити, якими прийомами навчальної діяльності можуть оволодіти учні в силу своїх вікових особливостей, і якими необхідно оволодіти для засвоєння теоретичних знань.

Третя вимога. Вибір методів навчання повинен тісно пов'язуватися з етапами формування прийомів навчальної діяльності. На основі аналізу психолого-педагогічних досліджень можна виділити наступні етапи цього процесу:

- 1) Діагностика сформованості прийомів навчальної діяльності;
- 2) Постановка мети навчальної діяльності і сприйняття її учнями
- 3) Інструктаж про способи навчальної діяльності – введення прийому;
- 4) Опрацювання прийому;
- 5) Оперативний контроль і корекція процесу формування прийому;
- 6) Застосування прийому;
- 7) Узагальнення і перенос засвоєного прийому;
- 8) Закріплення узагальненого прийому;

9) Навчання пошуку нових прийомів.

Четверта вимога. Контроль за процесом формування прийомів навчальної діяльності у учнів повинен включати спеціальні завдання на перевірку їх засвоєння.

Досвід показує, що формування узагальнених прийомів навчальної діяльності потрібно починати з загальнонавчальних і спеціальних одночасно. Загально навчальні прийоми складають основу організації всієї навчальної діяльності учнів незалежно від змісту предмета. Прийоми, пов'язані з змістом предмета, що вивчається, краще засвоюються як спеціальні, які відповідають структурі шкільної програми з математики. Поступово з накопиченням знань прийоми узагальнюються і стають такими, що на їх основі учні можуть самостійно конструювати будь-який прийом для розв'язання будь-якої конкретної задачі.

Отже, формування навчальної діяльності молодших школярів та її прийомів вимагає копіткої цілеспрямованої роботи, методика якої повинна бути сформована у студентів.

5. Діяльнісні методи навчання передбачають зміни у структурі уроку. Визначимо його етапи і розкриємо сутність кожного:

- *Постановка навчальної задачі:* учні виконують завдання на повторення, які готують до сприйняття нового матеріалу. Серед цих завдань обов'язково є проблемна задача, що мотивує вивчення нової теми.

- *“відкриття” учнями нового знання:* учитель пропонує систему питань і завдань, які підводять їх до самостійного “відкриття” та складання алгоритмів дій. В результаті обговорення він підводить підсумок, ознайомлює з загальноприйнятою термінологією і показує зразок коментованого розв'язування задач та прикладів нового типу.

- *Первинне закріплення:* учні виконують тренувальні вправи з обов'язковим коментуванням складених алгоритмів дій.

- *Самостійна робота навчального характеру:* учні самостійно виконують завдання на використання вивчених властивостей, відтворюють алгоритм виконання дій. Після цього обов'язково проводиться перевірка та виправлення помилок. Це дає можливість скоректувати побудований алгоритм та визначити шляхи запобігання помилок. Важливо створити для кожної дитини ситуацію успіху.

- *Розв'язання задач на повторення:* учням пропонуються завдання, що забезпечують неперервний розвиток змістовно-методичних ліній курсу і доводять до рівня автоматизованої навички уміння розв'язувати задачі та приклади основних типів. З іншого боку сюди регулярно включаються нестандартні, логічні, цікаві завдання, які тісно пов'язані з новим матеріалом або сприяють розвитку логічного мислення.

Зрозуміло, що така структура є умовною і може змінюватися в залежності від конкретних умов.

Окрім уроків вивчення нового матеріалу значне місце у курсі полягають уроки закріплення матеріалу та уроки контролю, які можуть проводитися в різних зручних для вчителя формах. Найбільш вдалою з точки зору поставлених цілей формою уроків закріплення знань є групова форма, оскільки вона учить дітей спілкуванню, формує у них активну позицію, самостійність у прийомі рішень.

Таким чином, діяльнісний підхід дає можливість вирішення основної задачі навчання математики. Тому майбутній учитель повинен досконало оволодіти методикою організації уроку з позиції діялісного підходу, переосмислити вплив різноманітних методів на активізацію діяльності учнів.

б. Як зазначалось вище, результатом математичної діяльності є опанування початками математичної теорії. Який же математичний матеріал може вивчатися у початковій школі? Починаючи з 70-х років, традиційно програма з елементарної математики початкової школи включає основні математичні поняття, які пронизують увесь шкільний курс математики, розвиваючись за спіраллю, і формуються у початкових класах. Зокрема це:

- множина, окремі випадки операцій над множинами;
- величини та теорія вимірювання величин;
- геометричний матеріал;
- число, кількісний та порядковий підходи до множини натуральних чисел;
- операції над натуральними числами (кількісний та аксіоматичний підходи), їх властивості;
- числові вирази, числові рівняння і нерівності та їх властивості;
- вирази із змінними, їх область визначення;
- рівняння та нерівності, їх область визначення та множина розв'язків, властивості рівнянь та нерівностей;
- функції: поняття, область визначення, область значення, способи задання.

Аналіз державної та варіативних програм з математики свідчить, що вони не виходять за межі вище названих питань, а відрізняються різними підходами до визначення поняття натурального числа та дій з натуральними числами (аксіоматичний, множинний, теорія вимірювання) та обсягом включення матеріалу. Тому у курсі методики необхідно розглядати методичні особливості формування основних математичних понять з точки зору різних теоретичних підходів. Це дає можливість вчителю вільно орієнтуватися у будь-якій програмі. Саме знання теоретичних основ допомагає йому відібрати емпіричний матеріал, організувати його так, щоб учні могли самостійно зробити “математичне відкриття”, побудувати математичну теорію і модель її застосування. А також забезпечити правильність та повноту формування основних понять у початкових класах, оскільки недостатня увага вчителя початкових класів до цих питань, як правило, призводить до значних труднощів при подальшому вивченні математики.

Внесення у чинний курс методики математики вище названих змін дозволить підготувати вчителя, який розуміє перспективу розвитку математичної освіти, вільно орієнтується у розмаїтті навчальних програм початкового курсу математики і може забезпечити їх методичну реалізацію.

Поліпшити методичну підготовку вчителя лише шляхом доповнення та змін у курсі методики математики неможливо, оскільки зазначені зміни дуже тісно пов'язані з математикою, дидактикою, психологією. На нашу думку виникає потреба у створенні інтегрованих курсів. Так при вивченні курсу математики значну увагу необхідно приділити формуванню математичних понять у учнів початкової школи. Це з одного боку створить теоретичну базу для методики математики, а з іншого – покаже прикладну сторону цього теоретичного курсу, що неодмінно підвищить зацікавленість студентів до вивчення вищої математики.

Не менш важливою є інтеграція дидактико-методичних дисциплін, оскільки вони розв'язують спільні задачі – пошук найбільш ефективних шляхів навчання та розвитку учнів. У курсу методики математики потрібно включати лише ті питання, які мають специфічну спрямованість. Решта матеріалу повинна засвоюватися при вивченні дидактики, а на заняттях з методики лише ілюструватися конкретними прикладами.

Вікова педагогічна психологія повинна озброїти студентів методиками, які б дозволяли розвивати учня, формувати прийоми розумової та навчальної діяльності.

Резюме:

В статье обосновывается необходимость реорганизации методических дисциплин, изучаемых на факультетах начального обучения университетов. На примере методики математики определяются те изменения, которые должны быть внесены, и намечаются пути усовершенствования методической подготовки учителей начальных классов.

Литература:

1. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи.– Київ, 1997.
2. Столяр А.А. Педагогика математика. – Минск, 1969.
3. Dienes Z.P. Building up mathematics. – London, 1960.
4. Filler W. Introduction to probability, v. 1. – New York, 1957.

Подано до редакції 18.06.01

Тулєгенова Альбіна Георгієвна
кандидат педагогічних наук, доцент
Тавричеський національний університет ім. В.І.Вернадського,
г. Сімферополь

ПРОФЕСИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ В СВЕТЕ НОВЫХ ПОДХОДОВ К ПРОБЛЕМЕ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ И ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

Непременным требованием к профессиональной компетентности современного учителя является глубокое знание возрастных и индивидуальных особенностей учащихся. Именно четкие представления об индивидуальных различиях воспитанников дают возможность педагогу реализовать в повседневной работе принципы гуманизации и индивидуализации обучения; помогают сделать процесс обучения личностно-ориентированным, направленным на развитие сил и способностей каждого ребенка. Вот почему в последнее время проблема индивидуализации и дифференциации обучения широко дискутируется в кругах педагогической общественности: уточняются понятия и их взаимосвязь, рассматриваются основания для выделения дифференцированных групп, создаются методики работы с ними; знание индивидуальных и возрастных особенностей школьников предусмотрено программой подготовки будущих специалистов системы народного образования, в том числе и учителей начальных классов.

Но если характеристика основных возрастных периодов не вызывает особых затруднений ни у практикующих педагогов, ни у их младших коллег, будущих учителей, то вопрос индивидуализации и дифференциации обучения остается открытым. Прежде всего, это связано с тем, что перечень индивидуальных качеств, свойств и характеристик личности не выходит за рамки традиционного подхода: свойства нервной системы и темперамент по И.П.Павлову, обусловленные ими черты характера и индивидуальные особенности основных психических процессов, индивидуальные задатки и способности, особенности межличностного взаимодействия. Между тем за последние годы в литературе наблюдаются самые

разнообразные подходы к описанию индивидуальных характеристик, основанных на многочисленных теориях личности.

Еще более проблематичен учет этих характеристик при организации дифференцированного обучения. Как правило, основанием для выделения дифференцированных групп служат те характеристики школьников, которые напрямую связаны с процессом учебно-познавательной деятельности, являются наиболее важными для ее организации и наиболее типичными для определенной группы учащихся. В педагогической литературе таковыми считаются: особенности восприятия, памяти и мышления школьника; уровень его подготовленности и интеллектуальной одаренности; задатки и способности ребенка к определенному виду деятельности. Однако, как показывает школьная практика, первым и зачастую единственным критерием дифференциации выступает успешность обучения. Не отрицая того факта, что успешность обучения во многом обусловлена способностями учащегося, особенностями его мыслительных процессов и операций, следует признать при этом, что ряд параметров, по которым, на наш взгляд, необходимо дифференцировать школьников, остается неучтенным. Стало быть, в тени остаются индивидуальные свойства, качества и характеристики ребенка, которые не только влияют на процесс обучения, но и определяют процесс становления его личности.

Одной из первых прорыв в этом направлении, в тогда еще отечественной науке, совершила литовский ученый Аушера Аугустинавичюте, родоначальник новой, возникшей на стыке философии, психологии и социологии науки - соционики. Аушера попыталась найти параметры, по которым можно сравнительно легко с той или иной мерой условности провести разделение людей по психологическим типам.

Задолго до Аушеры, еще в начале столетия, такую попытку осуществил австрийский психолог Карл-Густав Юнг. Он остановился на нескольких ключевых противопоставлениях: мышление – эмоции, ощущения – интуиция, экстра – интравертивность. Разделив всех людей по этим трем осям (2* 2* 2) Юнг получил восемь основных типов, которые и описал в книге «Психологические типы». Книга была переведена на русский язык и издана у нас еще в 1924 году. Однако описание психотипов по Юнгу было приблизительным, как упрощенный гороскоп, когда все многообразие человека «сортируется» по 12 знакам зодиака.

Аушера пошла дальше. Не только в том, что вместо восьми выделила 16 типов (у нее появились двоянные комплексы психологических функций). Принципиально новым шагом, по сути дела вызвавшим к жизни новую науку, стало понятие отношений между типами как строго научная категория.

Каждый психологический тип с каждым находится в определенных отношениях. «Каждый с каждым» - принцип, хорошо известный в спорте. На нем основан любой турнир. Сведения, полученные в новой науке, которой Аушера дала название «соционика», компактно помещаются в таблицу, подобную хоккейной или шахматной. Только вместо результата матча – символ типа отношений. Под отношениями в соционике понимается система взаимодействий функций человека. Соционика дает возможность регулировать межличностные отношения, гармонизировать процесс взаимодействия учителя и обучаемых, а также школьников друг с другом. Она является одним из эффективных инструментов идентификации типа личности. В конце 80-х годов XX столетия разработки Аушеры Аугустинавичюте были дополнены тестовыми методиками по определению социотипа и созданной на их основе компьютерной программой. Тесты были созданы группой под руководством Игоря Онуфриенко в главном вычислительном центре

Министерства народного образования Украины. Свой тест разработал и Виктор Гуленко – руководитель клуба соционики при Киевском Доме учителя. Наличие тестовых методик дает возможность самостоятельно определять социотипы – свой и окружающих. Но в руках необученного человека тест – это не только инструмент самопознания, но и возможной агрессии. Соционика содержит в себе мощный потенциал воздействия на отношения между людьми. Но каким будет это воздействие – благотворным или губительным – зависит от культуры общения с имеющейся информацией. Поэтому данной науке следует обучать как студентов педвуза, так и школьных учителей.

Определение социотипов учащихся, их учет в педагогическом процессе, вероятно, дело будущего. А вот учет основных психотипов обучаемых, по К.Юнгу, дело вполне привычное для наших зарубежных коллег. Так, например, Давидом Кирси и Мэрилен Бейтс не только описаны основные типы темперамента у детей, составленные Юнгом по принципу противоположностей, но и раскрыты особенности поведения ребенка, принадлежащего к тому или иному типу темперамента. Польза от таких наблюдений бесспорна. Следуя им, педагог может рассмотреть, как проявляют себя различные темпераменты в детстве и, в конечном итоге, как сказывается их действие на процесс обучения. Это тем более важно для учителя начальных классов, поскольку по смыслу своей работы в определенное учебное время он исполняет функции родителей, заменяет их, стоит в одном ряду с родителями и прародителями. Резюмируя четыре характерных способа запоминания и освоения учебного материала, отношения ребенка к рабочим инструкциям, содержанию учебного плана и отзыву старших на свою работу, Д. Кирси и М. Бейтс пришли к определению в общих чертах четырех основных типов обучения, которые могут и должны явиться основанием дифференциации обучения.

Стиль обучения как индивидуальная характеристика школьника рассматривается в работе Бетти Лу Ливер. По мнению автора, в обычном классе многие учащиеся обладают гибкостью стилей. Зато другие либо демонстрируют основные стили обучения, либо удовлетворяют усредненному стилю класса. Педагогический профессионализм учителя заключается в том, чтобы выделить из состава учащихся детей, составляющих группу риска. К таким относятся школьники, обладающие жестким индивидуальным стилем обучения, который не совпадает с усредненным стилем обучения всего класса, что порождает проблемы дисциплины и академической неуспеваемости. Стратегия и тактика работы учителя в этом случае включает в себя как индивидуальную работу с такими учащимися (адаптация заданий внутри класса, создание возможности выбора заданий учащимися, индивидуальные домашние задания, консультации учащихся по определению и использованию собственного стиля обучения), так и создание малых творческих групп из учащихся группы риска.

Методы включения в учебно-воспитательный процесс школьников из группы риска – последнее звено, составляющее формулу успешного обучения всего класса. Им предшествуют: определение стилей обучения учащихся, составление карты класса по стилям обучения, определение усредненного стиля обучения класса, выявление учащихся, не соответствующих стилю большинства, определение стиля преподавания учителя и выявление случаев конфликта со стилями обучения учащихся, определение ориентации учебных материалов и выявление случаев конфликта со стилями обучения учащихся, определение глубины конфликтов между стилями (школьники, имеющие конфликты в одной или двух областях, относятся к группе умеренного

риска неуспеваемости. Учащиеся, у которых конфликты возникают во всех трех областях, находятся в группе серьезного риска.).

Как отмечает Бетти Лу Ливер, стиль обучения ребенка напрямую связан с такими индивидуальными особенностями школьника, как: доминирование правого или левого полушария, зависимости от контекста, склонности к конкретике или глобальной ориентированности мышления, его линейному или нелинейному типу и т.д. К сожалению, данные параметры почти не учитываются отечественными учителями-практиками при решении проблем индивидуализации обучения и создании дифференцированных групп, а научно-методические рекомендации, основанные на психоанализе, транзактном анализе, нейро-лингвистическом программировании (NLP), гуманистической психологии и пр. - малочисленны.

Одной из первых попыток нового взгляда на индивидуальные особенности школьника в советской психолого-педагогической литературе следует считать работу В.С.Ротенберга и С.М.Бондаренко (1989). Однако такую особенность учащихся как доминирование правого или левого полушарий головного мозга авторы сводят только к проблеме леворукости, а ряд индивидуальных особенностей мышления рассматривается ими исключительно как причина трудностей в обучении.

Изложенные выше соображения закономерно приводят к следующим выводам:

- Дифференцированное обучение, основанное на принципах индивидуализации и гуманизации данного процесса, требует новых подходов к критериям дифференциации. В основе этих подходов - новые теории структуры личности и новые личностные характеристики.
- Профессионализм учителя в обязательном порядке предполагает полное владение информацией об индивидуальных особенностях школьников и критериях гетерогенной дифференциации.
- Содержание подготовки будущих учителей должно включать в себя элементы практической психологии, инновационных технологий образования, построенных на различных моделях и структурах личности.

Summary:

The question of deep prophesy of teacher's Knowledge in the area of the individualization and differentiation of the teaching process as one of the most important conditions of the teachers competence.

Резюме:

Знання вчителем нових підходів до проблеми індивідуалізації та диференціації навчання є необхідною умовою його педагогічної професійності.

Литература:

1. Бетти Лу Ливер Обучение всего класса. – Салинас, Калифорния: AGSI Press, 1993. – 36с.
2. Д. Кирси, М. Бейтс Темперамент у детей: Психотипы (собрание статей). – Салинас, Калифорния: AGSI Press, 1994. – С.3-39.
3. С.Кашницкий Азбука судьбы. // Охрана труда и социальное страхование. – 1990. – №2. – С.22-24.
4. Полат.Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров – М.:Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.
5. Ротенберг В.С., Бондаренко С.М. Мозг, обучение, здоровье: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 239 с.

Подано до редакції 09.07.01

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ШКОЛЯРІВ У ПРАКТИЦІ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

Вимоги до підростаючого покоління, що житиме і діятиме в XXI столітті, зумовлюються соціальним замовленням суспільства на виховання ціннісне зорієнтованої, духовно багатой, гармонійно розвинутої особистості. Отже, зростає роль нової педагогічної теорії, методологічними підвалинами якої є ідеї та принципи гуманізації, особистісної зорієнтованості, соціалізації, творчої активності, загальної культурологізації та інформатизації системи виховної роботи з молоддю, збільшується значення творчих підходів до виховання її ціннісних орієнтацій і соціального розвитку.

Ціннісне орієнтування як визначальна спрямованість соціальної визначеності особи відбувається у межах певного культурного, зокрема, інформаційного простору. Засоби масової інформації – це своєрідна система, що охоплює періодичні друковані видання, радіо-, теле- і відеопроекти, інші форми періодичного поширення масової інформації, зокрема комп'ютерні телекомунікаційні технології.

Визначаючи умови підвищення ефективності впливу ЗМІ на виховання ціннісних орієнтацій, ми спираємося на педагогічні технології, які мають забезпечити належну якість самої соціальної інформації, формування в учнів інформаційної культури й комунікативних навичок, аксіологічного вибору соціально значущої інформації, усвідомлення цінностей ЗМІ, активізацію спілкування з ними. Вони “спрацьовують” у площині загальних концептуальних положень сучасної педагогічної науки й виявляються в:

- організації педагогічних дій і впровадженні психолого-педагогічних рекомендацій, що спрямовуються на поліпшення якості соціальної інформації, яка адресується старшокласникам;
- педагогічному керівництві “спілкуванням” школярів із матеріалами ЗМІ за сучасними формами й методами інформаційної діяльності;
- способах доцільного використання матеріалів ЗМІ в навчально-виховному процесі з огляду їх ціннісного добору.

Характеризуючи перший із зазначених підходів, насамперед зазначимо, що виховний вплив ЗМІ на старшокласників можливий за наявності наступних вимог:

- 1) підпорядкованість усього матеріалу головній генералізувальній ідеї – загальнолюдській цінності з її гуманістичним “зарядом”;
- 2) цілеспрямоване використання емпіричної інформації як комплексу прикладних та абсолютних цінностей ЗМІ;
- 3) побудова матеріалу, що адресується учнівській молоді з використанням динамічних сюжетів, проблемних ситуацій тощо;
- 4) найповніше використання виражальних засобів, які викликають позитивні емоції та сприяють творчій активності школярів;
- 5) шанобливе й уважне ставлення до складного внутрішнього світу юнаків і дівчат;
- 6) уміння подати потрібну їм інформацію без нудного повчання, надмірного “розжовування”, талановито, романтично, яскраво, щоб поглибити інтерес школярів

до інформації соціального характеру.

Як зазначалося, вплив ЗМІ на виховання учнівської молоді здійснюється у двох сферах: раціональній та емоційній. Природно, що в будь-якому повідомленні раціональні й емоційні засади ніколи не ізолюються одна від одної.

Під час підготовки матеріалів, які адресуються молодіжній аудиторії, важливо враховувати, що процес пізнання є раціональний за своїм призначенням, а також за способами досягнення, але він майже неможливий без людських емоцій. Уміння використовувати емоційний елемент дає можливість підсилити евристично-пізнавальну, ідейно-формульвальну, світоглядно-розвиваючу, соціально-орієнтаційну, контактну-комунікативну, культурно-просвітницьку, аналітико-оціночну та інші прикладні цінності. Цей елемент здійснює позитивний вплив і на абсолютні цінності ЗМІ (змістовності, достовірності, доступності, відповідності, престижності, товарності тощо).

Молоді читачі, радіослухачі й телеглядачі віддають перевагу тим матеріалам, під час підготовки яких враховуються такі особливості привертання уваги й посилення інтересу, як динамічність, інтенсивність, обсяг, сталість, спрямованість, зосередження і розподіл.

Доведено, що навіть за таких умов молода людина, що сприймає інформацію протягом певного часу, здатна відтворити не більше 25% від почутого, побаченого або прочитаного. У молодих читачів, глядачів, слухачів насамперед викликають інтерес нестандартні ситуації, незвичні об'єкти опису, цікаві дії та обставини.

Особливо важливою формою проблемної інтерпретації тієї чи іншої соціальної інформації, адресованої молоді, є диспут, в якому вони беруть безпосередню участь. Форма диспуту, діалогу журналіста з молодіжною аудиторією дає можливість досягти об'ємного “стереоскопічного” бачення проблеми. Це полегшує для учнів саму можливість глобального сприймання проблеми, поглянути на речі з погляду дорослої людини, тим самим глибше усвідомити свою особисту позицію, побачити її позитивні й негативні риси, отримати стимул для глибоких роздумів і самовдосконалення.

Визначаючи наступні умови педагогічного керівництва спілкуванням старшокласників із ЗМІ, слід зауважити, що для активізації сприйняття соціальної інформації, співтворчості комунікатора й реципієнта необхідно не тільки створити повноцінний матеріал, але й сформулювати в школярів відповідний інформаційний тезаурус, систематизувати його, “настроїти” їх свідомість на “хвилю”, яку надсилає комунікатор. Тому надзвичайно важливого значення набуває нагромадження старшокласниками необхідних знань, створення повноцінного асоціативного фонду, внаслідок чого комунікативний процес має здійснюватися більш ефективно. Розв'язується це непросте завдання насамперед учителями та батьками: перші, зокрема, формують знання, а другі – створюють вдома необхідну психологічну установку. Це й складає сутність педагогічного керівництва культурою спілкування школярів із ЗМІ.

Спершу доречно зупинитися на тих чинниках, що сприятимуть орієнтації старшокласників на справжні цінності ЗМІ, засвоєнню ними сучасних соціальних норм та ідеалів. Підкреслимо, що сукупність понять із сфери ЗМІ, нагромаджених людиною чи колективом, які направляють і зумовлюють реакції індивіда на сприйняття інформації та на ефективність впливу повідомлення на читача, глядача, слухача, визначається терміном **“Інформаційний тезаурус”**. Тому для виховання ціннісних орієнтацій старшокласників у сфері ЗМІ пропонується методика **“Формування, збагачення й систематизації інформаційного тезауруса”** як

основоположного чинника формування інформаційної культури (ІК) школярів. Його специфіка полягає в тому, що тут умовно виокремлюються певні стадії розвитку ІК старшокласників:

1. Безпосередній перегляд телепередач, прослуховування радіопрограм, читання газетного або журнального тексту зумовлюють первісне нагромадження інформаційних знань, їх переживання на почуттєвому рівні.

2. На більш високому ступені таке інформаційне спілкування наводить на роздуми, приводить до оцінювання прочитаного, побаченого або почутого, спонукає до відповідних дій.

3. Систематизація потенційних знань респондента – це вищий рівень розвитку його інформаційного тезауруса.

Головною передумовою ефективного впливу текстів і передач ЗМІ на респондента є їх розуміння, усвідомлення і прийняття. Ефективним вважається таке усвідомлення текстів ЗМІ, коли в старшокласника виникає відчуття співпричетності або ж ілюзія участі в події, про яку йдеться у передачі чи статті, коли школярі усвідомлюють ці зв'язки з дійсністю і набувають нового соціального досвіду, на ґрунті якого і діють.

Пояснити психофізіологічну природу цього процесу, а саме впорядкування інформаційного споживання, допомагають праці науковців з біокібернетики, які займаються проблемами моделювання людської психіки. Так, М.Амосов розробив оригінальну теорію “багатоповерхової” обробки інформації людським мозком. Згідно з цією концепцією, мозок людини має кілька “поверхів”, з мірою підвищення в котрих переробка отриманої інформації дедалі ускладнюється. За М.Амосовим, кожен “поверх” має свій “код-якість”, свої алгоритми й моделі, згідно з якими інтелект людини обробляє отриману нею інформацію. Кожен “поверх” має свої особливі, все більш ускладнені програми, на підґрунті яких отримана інформація систематизується.

Код-якість – це ТЕЗАУРУС, комплект образів, понять і сенсових зв'язків, що передаються тими чи іншими засобами. За допомогою алгоритмів здійснюється аналіз об'єктів і конструювання в мозку людини їх образів, – узагальнених ідеальних моделей. У колективній монографії “Управління. Інформація. Інтелект” підкреслюється, що запровадження поняття “алгоритму” виявилось “вельми плідним для пояснення чисто людських засобів переробки інформації” [4]. Програма встановлює зв'язки між моделями, які відповідають тому чи іншому рівню відображення психікою людини об'єктивної реальності. Кожен наступний “поверх” сприймає інформацію не безпосередньо із зовнішнього світу, а з нижче розташованих “поверхів”, цебто вже частково перероблену. Сам інтелектуальний розвиток М.Амосов визначає як нагромадження у пам'яті людини певної кількості “моделей-фактів”, “моделей-програм”, “моделей-цінностей” і маніпулювання з ними [1].

М.Амосов запевняє, що відділи кори головного мозку людини майже не мають утворених від народження зв'язків. Їх використання для переробки інформації можливе тільки після попереднього вивчення, засвоєння й наступної творчої діяльності особи [1].

Подібну думку висловив і відомий психолог П.Гальперін: “Специфічні для людини вищі психічні функції походять з форм мовленнєвого спілкування, а навчання є спрямований та організований спосіб передачі суспільного досвіду” [2].

У сучасних теоріях семантичної інформації [4], зазначається, що **тезаурусний** підхід спрацьовує тоді, коли ефектом розвитку володіє не будь-яка інформація, а лише та, котра збагачує тезаурус особи за рахунок нових мовленнєвих елементів або

нових зв'язків між ними. Тут ми знову повертаємося до методики “формування, збагачення і систематизації інформаційного тезауруса”. І якщо символом “Т” (тезаурус) позначити потенціал знань особи старшокласника, символами “е, х, н” – його належність певним сферам свідомості (емпіричній, художній, науковій), а символом “і” – нову значущу інформацію, то кількісну характеристику ціннісних орієнтацій особи в галузі ЗМІ та її соціального розвитку можна окреслити формулами:

$$T e + i = TeI,$$

$$T x + i = TxI,$$

$T n + i = TnI$, де TeI, TxI, TnI позначають зміни, які сталися під впливом нової інформації – це збагачений тезаурус відповідних сфер свідомості особи вихованця. Саме метод “формування, збагачення і систематизації інформаційного тезауруса” має стати дійвим чинником, а ймовірніше тим бар’єром, що стане на шляху сучасної “хвороби” учнівської молоді т.з. “інформоманією”.

Конкретна соціологія також встановлює пряму залежність якісних показників інформаційного споживання й діяльності від рівня освітньої підготовки індивіда. Але в жодній праці до цього часу не розглядалася сама сутність цієї залежності.

З-поміж багатьох організаційних чинників у плані виховання ціннісних орієнтацій старшокласників засобами масової інформації має значення анонсування періодичної преси, а особливо радіо- і телепрограм. У передбаченні передачі, яка примітна за своїм змістом, вчителю доречно повідомити про неї учнів, дати їй загальну характеристику. Такий організаційний засіб стимулює інтерес до тої чи іншої інформації у старшокласників.

Шлях розвитку шкільної молоді в аспекті виховання її ціннісних орієнтацій, який дає змогу правильно й повно ознайомити школярів з явищами соціального життя за допомогою ЗМІ, містить послідовні етапи: від **анонса** до **прочитання**, **прослуховування** або **перегляду** матеріалу ЗМІ, далі до **усвідомлення** через поглиблену розмову (бесіду, диспут тощо) про них і, нарешті, до **самостійного** спілкування учнів з інформаційним простором сьогодення.

З огляду на складність зазначених питань вельми актуальною є проблема вдосконалення координації у діяльності Комітетів радіомовлення і телебачення з роботою періодичної шкільної та масової преси. Очевидна необхідність поширення інформації про цікаві для учнівської молоді передачі, систематичної публікації критичних рецензій і оглядів, що можуть бути використані в навчально-виховній практиці школи.

Доцільно використовувати й інші форми педагогічної роботи з учнями: випуск у класах спеціальних інформаційних листків про цікаві статті в пресі, передачі радіо- і телебачення; складання індивідуальних для кожного учня планів спілкування з інформаційними джерелами; підготовка рекламних плакатів із ЗМІ, де пропонуються питання до обговорення диспутів; організація факультативних занять з інформаційного спілкування школярів й інші заходи.

Слід звернути увагу й на важливість ознайомлення учнів старших класів з технічними та виражальними можливостями ЗМІ, різноманітними функціями звучання радіопередач, закономірностями розвитку телебачення, молодіжної періодичної преси тощо.

Читання, прослуховування і перегляд соціальної інформації, що, безумовно, впливає на соціальний розвиток учнівської молоді, можуть бути індивідуальними, груповими й колективними.

Так, чимало подібної інформації школярі сприймають удома поодиночі чи в сімейному колі. Деяку інформацію доречно використовувати на уроках або ж у процесі позакласних занять із старшокласниками. У цьому разі вчитель зможе на практиці показати вихованцям: а) як слід організовувати інформаційне спілкування, б) аналізувати, в) оцінювати одержану із масових каналів інформацію, г) запропонувати старшокласникам низку завдань, що будуть спрацьовувати на активізацію їх сприйняття і засвоєння потрібних повідомлень із сфери ЗМІ.

Введення повідомлень преси, передач радіо- і телебачення в навчальний процес є однією із найважливіших умов удосконалення інформаційної культури учнів. Засобами періодичної преси, радіо і телебачення можливо більш виразно, емоційно, наочно розповісти учням про події у світі, політичні, наукові, культурні новини, що створює необхідне підґрунтя для розвитку молоді, виховання ціннісних орієнтацій старшокласників.

Особлива роль у цьому процесі належить навчальним програмам радіо і телебачення. Позитивна якість кращих з них полягає в тому, що розмова з школярами тут ведеться у живій, наочній, образній формі. Навчальні передачі націлені передусім на виховання творчої активності учнів, здатності до сприйняття і розуміння життєвих цінностей. З одного боку, вони покликані стимулювати думку й увагу учнів, а з другого – передбачати ті питання, які можуть виникнути в них. І тут, безперечно, надто важливою є підготовка вчителя до використання на практиці навчальних передач.

Слід зазначити, що як преса, радіо, так і телеуроки аж ніяк не замінюють й не применшують ролі вчителя. Лише за умови кваліфікованого використання преси, передач радіо, телебачення та зв'язку з іншими засобами навчання і виховання вони можуть підвищити рівень зорієнтованості учнів на успішне навчання, творчість, розширити коло їх знань.

За вже усталеної традиції перед початком навчального року радіо й телебачення України розробляє і планує “мережу” навчальних передач. Проте серйозним їх недоліком є те, що у запропонованих темах майже не розкриті важливі проблеми виховання ціннісних орієнтацій юнаків і дівчат, недостатньо комплексних передач із сучасного життя молоді, непередбачена можливість використання передач у заняттях дискусійних клубів, шкільних факультативів тощо. Все це має надолужити вчитель і з фондів уже наявних передач, і в процесі пошуку нових, більш досконалих форм подання необхідної інформації. Якісного поліпшення потребує й сучасна методика використання преси, радіо й телебачення в школі. Рекомендована нами методика **“аксіологічного добору інформації”** має довести доцільність введення текстів ЗМІ у навчальний процес сучасної школи. Вчителям іноземної мови вже давно відома цінність впровадження автентичних текстів, запозичених із ЗМІ (зокрема зарубіжних газетних і журнальних статей), для навчання учнівської молоді різних мов світу, формування її сприйняття і розуміння іншомовних текстів, збагачення тезауруса, поповнення мовленнєвого запасу тощо. Водночас проблематика цього дослідження розкриває нові можливості автентичних текстів ЗМІ в процесі навчально-виховної роботи із старшими школярами. Повертаючись до культурної та особистісно зорієнтованої концепції виховання особи, слід наголосити на тому, що витоки світоглядних установок молоді людини складаються не лише в межах соціальних зв'язків, але й у соціокультурних традиціях. Пропонований нами спосіб лінгвокультурного аспекту навчання іноземної мови відображає й морально-естетичний аспект взаємозв'язків різних культур. Він ставить за мету таку організацію

і стиль роботи при вивченні іноземної мови, які сприяли б соціокультурній адаптації учнів як у сенсі засвоєння певної суми знань, так і осягненні соціального досвіду, стилю життя носіїв культури, мова яких вивчається.

Розглядаючи автентичні матеріали (тексти ЗМІ, передусім газетну й журнальну продукцію, а також певні види аудіовізуальної інформації країни, мова якої вивчається) як шлях зближення навчально-виховного процесу школи з мовним середовищем інших країн на підґрунті соціокультурної інформації, перед нами повстало завдання з'ясувати й охарактеризувати способи та принципи, за якими має відбуватися ціннісно орієнтаційний добір текстів ЗМІ та їх потенційні можливості впливати на виховання учнівської молоді. Тому за добором автентичних текстів ЗМІ рекомендується враховувати:

1. Ціннісно-комунікативну зорієнтованість матеріалу, що охоплює собою загальнолюдські, абсолютні й прикладні цінності ЗМІ.

2. Культурологічно-дидактичну спрямованість матеріалу, що сприяє вихованню соціокультурної компетенції школярів.

3. Лінгво-культурологічну аспектизацію, котра реалізується в дотриманні наступних вимог до добору текстів: а) ціннісне (соціальне й культурологічне) наповнення; б) типовість; в) значущість; г) актуальність.

Як зазначалося, аксіологічний добір текстів ЗМІ пропонується здійснювати не лише з періодичної преси (статті з газет і журналів), але використовувати й аудіовізуальну інформацію країн, мова яких вивчається.

У цьому аспекті вбачається доцільність запровадження й методики циклічного планування занять з учнями. Яким же чином розробляється **циклоплан**? Насамперед важливо визначити мету й завдання заняття або заходу. Вони мають спиратися на наступні принципи навчання іноземної мови:

1) активізація діяльності кожного учня. Це означає, що з урахуванням специфіки предмета “іноземна мова” кожен учень групи залучається до активного навчально-пізнавального процесу на всіх рівнях засвоєння інформації ЗМІ;

2) покладання на свідоме засвоєння матеріалу, що означає формування “ціннісно-орієнтаційної основи дій” (ЦООД), має передувати етапу формування навичок;

3) використання мови, що вивчається на етапі її творчого застосування як засобу спілкування із широкою сферою ЗМІ;

4) співробітництво в навчанні (**Cooperative Learning**) для розв'язання конкретних навчально-виховних і пізнавальних завдань;

5) широке використання соціального й культурологічного матеріалу як “соціокультурного фону” мови, яка вивчається. Формування не лише мовної, але й соціальної компетенції старшокласників.

Потрібно спланувати послідовність завдань окремих етапів заняття у співвідношенні до прийнятої логіки пізнання й особливостей концепції виховання ціннісних орієнтацій учнів. Потім слід окреслити зміст діяльності вихователя і вихованця, вчителя та учня (за етапами, завданнями на кожному занятті), час або довготривалість цієї діяльності й, нарешті, засоби впливу для виконання кожного із накреслених видів діяльності (можливі варіанти). За таким плануванням значно зручніше передбачити використання нових педагогічних та інформаційних технологій у логіці навчально-виховного процесу, легше наперед продумати загальну стратегію і спрогнозувати все необхідне для її здійснення.

Як засвідчує практика, за допомогою аудіо- і відеозаписів матеріалів ЗМІ

вчитель може зробити заняття більш цікавим, предметним для старшокласників. Так, відеозаписи, на відміну від телепрограм (навіть супутникових), можна використовувати в будь-який час, регулювати подання найцікавішого для школярів матеріалу, будувати всю навчальну відео програму диференційовано, відповідно до рівня підготовки й особливостей конкретної учнівської аудиторії. З'являється можливість пригадати, повторити вже прослухану передачу в цілому, окремі її фрагменти. Все це досить вдало можна використати в навчально-виховній роботі із старшокласниками не тільки в урочній, а й у позаурочній діяльності, в умовах **відеоклубу**.

Колективні перегляди відео програм з наступним обговоренням допомагають молодій людині не лише критично та об'єктивно оцінити інформацію, але й висловити своє особисте бачення тієї чи іншої проблеми. Це має сприяти не тільки активізації ціннісного орієнтування школярів, але й розвитку їх соціальних властивостей.

Між членами шкільного відеоклубу є певний “внутрішній” зв'язок, який зумовлено можливістю міжособистісного спілкування, загальних інтересів і ціннісних орієнтацій у сфері ЗМІ, відносно схожістю установок, відповідно до яких члени клубу сприймають зміст тієї чи іншої програми в певному аксіологічному ракурсі більш-менш однозначно.

Як свідчить практика, в межах шкільного відеоклубу найбільшу популярність у старшокласників має така форма спілкування, як **теледиспут**. Адже він дає можливість безпосереднього спілкування, активізує сприйняття й усвідомлення інформації школярами. Головним тут є виховання в учнівській молоді особистісних орієнтацій, умінь самостійно оцінювати той чи інший матеріал ЗМІ. Тут народжуються самостійні висновки, орієнтири молодих людей, а не підготовлені педагогом-керівником відповіді. Але подібне спілкування буде ефективним лише за умови довіри усіх учасників диспуту один одному й шанобливого ставлення до висловлювань товаришів. І, певна річ, що головна умова ефективності таких обговорень – цілковита компетентність педагога-керівника відеоклубу в питаннях, які розглядаються.

Для того, щоб інтенсифікувати живий обмін думками старшокласників з приводу тієї чи іншої програми ЗМІ, слід спрямовувати характер диспуту окремими проблемними питаннями. За цих умов обмін думками й враженнями з приводу певної програми буде проходити у формі дискусії. У зв'язку з цим нами пропонується методика “**відкритих питань**”. Адже такі питання мають активізувати ціннісно-орієнтаційну й аналітико-мислинневу діяльність учасників, забезпечити перехід від елементарного пізнання до аналізу, порівнянь, аналогій та узагальнень усупільнених фактів. Залежно від змісту відео програм і виховних завдань, яким будуть відповідати переглянуті матеріали, питання повинні бути актуальними, проблемними і відкритими.

Слід підкреслити, що всю роботу з організації теледиспуту рекомендується проводити разом з активістами відеоклубу на всіх етапах його підготовки й проведення. Важливо, щоб тут відбувалося самостійне усвідомлення й творче ставлення членів відеоклубу до матеріалів ЗМІ, бо від ступеня дотримання цих умов залежатиме соціальний розвиток старшокласників засобами масової інформації. Важливим організаційно-методичним фактором активізації теледиспуту є створення його аудіовізуальної частини, від якої залежить й успіх проведення всього заходу. Він створюється на принципах і методах “**монтажного розгортання зображувального**

матеріалу”.

Новий етап розвитку сучасної техносфери пов'язаний з відкриттям як відеозапису, так і комп'ютерної техніки, що надає додаткових можливостей у вдосконаленні технології навчання й виховання школярів, активізації їх ціннісного орієнтування у цій сфері. Комп'ютерні та електронні комунікації забезпечують доступ до акумульованої інформації як у текстовій, так і образній формах.

Впровадження телекомунікацій в освіту йде в кількох напрямках (інформаційне забезпечення систем освіти, дистанційне навчання, контакти користувачів КТК з будь-яких питань навчально-виховної сфери тощо). Як спосіб організації діяльності старшокласників у мережі КТК для виховання їх ціннісних орієнтацій і соціального розвитку в сфері ЗМІ пропонується методика **“телекомунікаційного проекту”** (КТК-проекту). Під останнім ми розуміємо спільну інформаційно-пізнавальну, творчу або ігрову діяльність учнів-партнерів, яка створюється на підґрунті КТК і має загальну мету, способи діяльності, що спрямовані на досягнення результату інформаційної діяльності – формування інформаційної культури, збагачення і систематизація інформаційного тезауруса, розширення зорієнтованості старшокласників на сучасні технології ЗМІ тощо. Специфіка методики КТК-проектів полягає в тому, що вони за своєю сутністю завжди міжпредметні, поліфункціональні, бо розв'язання проблеми, що закладена в будь-якому проекті, завжди вимагає залучення інтегрованих знань учнів. У КТК-проекті (особливо міжнародному) закладається можливість не лише суто інформаційної діяльності, але глибшої інтеграції знань про специфіку інформаційної культури партнерів з проекту, особливостей їх світогляду, умов соціокультурного виховання тощо.

Далеко не будь-який проект, яким би цікавими він не був, зможе відповідати характеру запропонованої методики. КТК-проекти педагогічно доцільні за тих умов, коли в процесі їхнього виконання передбачаються систематичні, разові або довгострокові спостереження, що вимагають збирання інформації ЗМІ з різних регіонів для розв'язання певної соціальної проблеми. Тут передбачається спільна розробка певного творчого завдання (створення шкільного або класного журналу, газети; пропозицій з удосконалення навчальних курсів, виховних, культурних, спортивних заходів, народних і міжнародних свят тощо).

КТК-проект як метод соціального виховання старшокласників і формування їх ціннісних орієнтацій у сфері ЗМІ доцільно розглядати тільки в загальній системі навчально-виховного процесу школи. А фахівців з іноземної мови, зокрема приваблюють міжнародні проекти, де враховуються особливості інформаційної культури різних народів й активно використовуються знання іноземної мови в її найважливішій функції — як засобу спілкування.

Важливо підкреслити, що перебудова системи освіти, яка відбувається на сучасному етапі розвитку нашого суспільства, вимагає подолання певних стереотипів директивної педагогіки, що заважають виховній практиці сьогодення. Застосування подібних педагогічних технологій у навчально-виховному процесі сучасної школи сприятиме пошуку найдоцільніших способів соціалізації молоді особи, що надасть можливість як визначальну мету виховання особистості розглянути її спроможність до цінного орієнтування в різнобарвному світі культури й життя.

Summary:

In the article the author suggests several pedagogical technologies that promote socialization and formation of valuable orientations of students by Mass Media Means.

Резюме:

В своей статье автор дает возможность ознакомиться с педагогическими технологиями, которые способствуют социализации и формированию ценностных ориентаций школьников средствами массовой информации.

Литература:

1. Амосов Н.М. Моделирование мышления и психики. – К.: Наукова думка, 1985. – 304 с.
2. Гальперин П.Я. Введение в психологию. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 150 с.
3. Поличко Г.А. Как организовать соревнование умов? // Культурно-просветительская работа. – 1989. – № 11. – С. 39–40.
4. Управление. Информатика. Интеллект. – М.: Мысль, 1986. – 384 с.

Подано до редакції 12.06.01

Ширшова Ирина Александровна
кандидат педагогических наук, доцент
Таврический национальный университет им. В.И.Вернадского,
г. Симферополь

**ПРОБЛЕМА КОММУНИКАТИВНЫХ ТРУДНОСТЕЙ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

Педагогическая деятельность представляет собой воспитывающее и обучающее взаимодействие учителя и учащихся, направленное на их личностное, интеллектуальное развитие и самосовершенствование. Основной формой взаимодействия субъектов педагогического процесса является общение. В научной литературе педагогическое общение определяется как «такое общение учителя со школьниками в процессе обучения и воспитания, которое создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для правильного формирования личности школьника, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения (в частности, препятствует возникновению «психологического барьера») (4, с.20).

Сложной и педагогически значимой является проблема затруднений, или «барьеров» общения, с которыми сталкивается учитель в своей профессиональной деятельности. Она достаточно интенсивно и многогранно исследуется в науке с целью определения факторов, влияющих на них, вызывающих их причины. Изучаются значение этих затруднений для учебной деятельности (Н.В. Кузьмина, А.А. Леонтьев, А.К. Маркова и др.) и основные области затруднений в педагогическом взаимодействии, общепсихологический контекст проблемы педагогических трудностей (И.А. Зимняя), выделены наиболее типичные «барьеры» педагогического общения (В.А. Кан-Калик).

Коммуникативные трудности – это субъективно переживаемые человеком состояния «сбоя» в процессе общения вследствие неприятия партнера, его действий, своего собственного поведения и т.д. Трудности проявляются в форме остановки, перерыва деятельности, общения и сопровождаются соответствующим психическими состояниями. С учетом того, что возникновение в процессе деятельности затруднения и его осознание, объективация есть одно из условий возникновения проблемных ситуаций, которая является предпосылкой и основой возникновения и движения мысли (С.Л.Рубинштейн), в педагогической деятельности оно может рассматриваться

и как фактор активизации интеллектуальной деятельности субъектов общения, стимулирование нахождения новых средств и способов выхода из создавшейся затруднительной ситуации. Соответственно затруднения могут выполнять как позитивную, так и негативную функцию в процессе педагогического общения (А.К.Маркова).

Позитивная функция имеет два значения:

- а) индикаторное (привлечение внимания учителя; например, внимательному педагогу на его трудности укажут ошибки его учеников);
- б) стимулирующее, мобилизующее (активизация деятельности учителя при анализе и преодолении затруднений, приобретение опыта).

Показательно двойственное отношение учителей к педагогическим ошибкам. Одни считают их недопустимыми, другие – неизбежными элементами учебно-воспитательного процесса.

В то же время А.К. Маркова фиксирует и негативную функцию затруднения, также имеющую два значения:

- а) сдерживающее (в случае отсутствия условий для преодоления затруднений или наличия неудовлетворенности собой, например, заниженной самооценки);
- б) деструктивное, разрушительное (затруднения приводят к остановке, распаду деятельности, желание уйти из школы или из профессии).

В настоящее время затруднения в общении рассматриваются с разных позиций в зависимости от основания классификации. В частности, при деятельностном подходе выделяются мотивационные и операционные затруднения, соотносимые с двумя основными сторонами общения – коммуникативной и интерактивной.

Они, в свою очередь, проявляются в познавательной, аффективной и поведенческой сферах личности.

В процессе проведенного нами исследования были изучены как характер педагогического общения студентов – практикантов, так и типы их поведенческих реакций на возникающие затруднения.

Обобщение результатов исследования позволило выявить три основные группы трудностей:

1) когнитивные трудности, связанные с познавательной сферой:

- незнание основных психолого-педагогических закономерностей, принципов, стилей и уровней общения;
- недооценивание роли общения как средства воспитания, фактора развития личности школьника.

2) Аффективные трудности:

- неумение соглашаться с чужим мнением;
- недовольство по поводу допущенных ошибок;
- отрицательное реагирование на нарушения дисциплины учащимися и др.

3) Поведенческие трудности:

- неуверенность в правильности принимаемых решений;
- неадекватность собственной деятельности в конкретных коммуникативных ситуациях, складывающихся в учебно-воспитательном процессе;
- невладение разнообразными педагогическими технологиями управления межличностными конфликтами.

Сталкиваясь с трудностями в общении, студенты пытались либо осознать и преодолеть их, либо, ощущая дискомфорт, создавали новую коммуникативную ситуацию и новые формы деятельности, испытывая неловкость за недостаточную

подготовку и, наконец, занимали внешне обвинительную позицию по отношению к окружающим.

Изучение особенностей поведенческих реакций студентов, пытающихся преодолеть коммуникативные трудности на возникшие затруднения в общении показало, что наиболее характерными являются три типа реакций:

- интуитивный, характеризующийся спонтанностью, неосознанностью, стихийностью;
- подражательный (механическое копирование стиля, манеры общения референтного для студента-педагога, учителя), осознаваемый, но не всегда эффективный;
- творческий (нестандартный) с присущей ему новизной, импровизацией, самостоятельностью.

Большинство студентов (71,3%) действовали стихийно, неосознанно, идя на поводу первой реакции на ситуацию, не умея объяснить свои поступки, применить необходимые психолого-педагогические знания и умения.

После выяснения трудностей педагогического общения студентов и их первичной классификации, мы, естественно, поставили вопрос о путях их предотвращения и средствах коррекции.

Трудности первой группы, наш взгляд, могут быть преодолены путем освоения студентами теоретических основ психолого-педагогических особенностей общения. С этой целью в учебные планы ряда факультетов университета был внедрен комплекс дисциплин по проблемам общения: «Основы педагогики общения», «Педагогическое мастерство», «Психология межличностных отношений», «Этика деловых отношений».

Курс «Основы педагогики общения» призван помочь будущим учителям овладеть базой необходимых творческих знаний, практических умений, сформировать свой собственный коммуникативный стиль. В структурировании материала использовался дедуктивный принцип, позволивший идти от общих теоретических положений (раздел I) к психолого-педагогическому анализу конкретных ситуаций взаимодействия студентов в период практики, допускаемых ими ошибок и трудностей.

На самопроверку и самодиагностику рассчитана работа с различными методиками по изучению особенностей общения (раздел III).

На конечном этапе изучения курса проводится защита творческих работ.

Трудности второй группы, связанные с эмоционально-чувственной сферой, требуют их объективации, т.е. осознания объекта затруднений. Эти трудности преодолеваются путем развития эмпатии, понимания другого, фасилитации (облегчения общения).

Затруднения третьей группы обусловлены отсутствием индивидуального стиля педагогической деятельности, рефлексии, саморегуляции и предполагают формирование коммуникативных умений и навыков, наличие опыта ролевого и межличностного взаимодействия, критическое следование образцу, а не подражание, коррекцию собственных действий в соответствии с личностными особенностями, уверенность в собственных действиях.

С целью развития этих качеств в число индивидуальных заданий, разработанных для педагогической практики студентов предвыпускного и выпускного курсов, были включены задания по анализу и самоанализу опыта педагогического общения. Более подробно с ними можно ознакомиться в новом учебно-методическом пособии

«Воспитательная работа студентов-практикантов в школе», разработанном преподавателями нашей кафедры.

Summary:

The article is devoted to one of the most important aspect of the professional activities of a teacher – the problems, which appear in the process of the pedagogical teaching communication. The notions of «pedagogical communication», «communicative difficulties» are given. Negative and positive functions are examined. The author gives the analyses of the results of the investigation in studying the character of the communicative difficulties of the students who are trained to be teachers and the types of the corresponding behavior reactions. Some ways of all revealed difficulties are proposed.

Резюме:

Стаття присвячена одному з найважливіших аспектів професійної діяльності вчителя – труднощам, що виникають у процесі педагогічного спілкування. Визначені поняття “педагогічне спілкування”, “комунікативні труднощі”. Розглянуті позитивні й негативні функції утруднень. Проаналізовані результати проведеного дослідження з вивчення характеру комунікативних труднощів студентів – майбутніх педагогів, типів відповідних до них поведінкових реакцій. Запропоновані шляхи подолання всіх типів труднощів, що виявлені в процесі дослідження.

Литература:

- 1.Бодалев А.А. Психологические трудности общения и их преодоление // Педагогика. – 1992. – № 5-6. – С. 65-70.
2. Зимняя И.И. Педагогическая психология. - М., 1999.
3. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М., 1987.
4. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. –М.- Нальчик, 1996.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.
6. Цуканова Е.В. Психологические трудности межличностного общения. – К.,1985.

Подано до редакції 26.06.01

Шитова Ирина Юрьевна
кандидат педагогических наук, доцент

Таврический национальный университет им. В.И.Вернадского, г. Симферополь

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ В КОНТЕКСТЕ АНАЛИЗА ФИЛОСОФСКОЙ КАТЕГОРИИ “ОТНОШЕНИЕ”

Наиболее общие понятия, охватывающие науки о природе и обществе - это философские категории. Одной из них является понятие “отношение”. В качестве примера проблемы, решение которой невозможно вне этой категории, можно назвать отношение между биологическим и социальным в человеке или трактовки сущности человека как совокупности общественных отношений.

Предметом настоящей статьи является выявление специфики подготовки будущего педагога в условиях классического университета и педагогического института в процессе анализа некоторых подходов к определению содержания категории “отношение”.

В отечественной философии XX в. понятие “отношение” стоит в ряду категорий, выражающих диалектику объективного мира, таких, как “связь”, “взаимодействие”,

“движение”, и именно через них нередко получает свое определение. В работах И.И. Новинского, А.Я. Райбекаса, В.И. Свидерского, В.П. Тугаринова сущность понятия “отношение” определяется через связь или сближается с ней. Например, В.П. Тугаринов понимает отношение как “связь между явлениями и свойствами” [1, с. 24]. В тоже время он не считает понятие “связь” и “отношение” синонимами. Для “связи” характерно обширность внешней неразрывности, “отношение” же может выражать и их раздельность. Близкое по смыслу определение отношений предлагает А.И. Уемов: “отношением будет называться то, что образует вещь из данных элементов” [2, с. 51].

Более полную интерпретацию этой категории дает В.И. Свидерский: “Отношение в онтологическом плане осознает особую, опосредованную зависимость или взаимозависимость состояний, свойств, связей и отношений на основе движения материи и его атрибутов” [3, с. 22]. Отличительная особенность связи и отношения заключается в том, что понятие связи применимо там, где имеет место зависимость или взаимосвязанность объектов, непосредственно порождаемые данным конкретным процессом. Отношение указывает на опосредованную зависимость или взаимозависимость объектов, которые возникают на основе самих данных процессов, свойств, связей и отношений. При рассмотрении смысла понятия “отношений” подчеркивается, что сами отношения могут соотноситься, то есть быть зависимыми или взаимосвязанными.

Сформулируем теперь наиболее общие положения, затрагивающие содержание категории “отношение”, существенные ее признаки. Объективной важнейшей предпосылкой любого отношения между вещами является наличие общего основания отношения. Реально соотносящимися могут быть те предметы материального мира, которые имеют такое основание.

Отношения объективны, однако их объективность специфична. Они не могут непосредственно восприниматься органами чувств. Внешним проявлением отношений является чувственно фиксируемое взаимодействие и связь вещей посредством физико-химических, биологических, механических и иных процессов. А.Я. Райбекас подчеркивает, что понятие связи находит свое выражение в динамическом (процессуальном) характере отношений материальных вещей, реализующихся в форме взаимодействия. [4]. Поэтому условно можно говорить, что отношение есть связь, имея в виду, что как связь, так и взаимодействие есть не более, чем формы реализации отношения. Следовательно, отношение предполагает и связь, и взаимодействие, но не сводится к ним. Категория “отношение” отражает как объективно существующую возможность связи и взаимодействие вещей, так и их действительное наличие.

“Отношение отношений” как зависимость и взаимозависимость отношений имеет универсальный характер и является единственной формой отношений на уровне всеобщности.

Выделенные общие черты “отношения” предопределяют особенности их познания. Они сводятся к тому, что отношения познаются через познания сторон, пребывающих во взаимодействии и связи. Фиксируя факты воздействия одной вещи на другую, мы устанавливаем причинно-следственные связи и новые связи путем соотношения одной вещи с другой. Соотношение вещей идет по тождественному для них основанию. В итоге отношение предстает как абстракция от взаимодействующих вещей.

В методологическом плане важно также рассмотреть отношение как социально-философскую категорию. Для обозначения системы отношений используются различные понятия, в частности “социальные отношения”, “общественные отношения”, “человеческие отношения”, “межличностные отношения”. Содержание, уровень отношений человека с миром различен: каждый индивид вступает в отношения; целые группы взаимодействуют между собой. В итоге человек оказывается субъектом многочисленных и разнообразных отношений.

В науке широко используется понятие “человеческие отношения”. Основателем теории “человеческих отношений” за рубежом считается Э.Мэйо. Одновременно с ним разработкой этой проблемы занимались отечественные ученые А.Ф. Лазурский, В.Н. Мясищев. Само понятие “человеческие отношения” применяются для обозначения субъективных всевозможных проявлений человека в процессах его взаимодействия с различными объектами внешнего мира, не исключая и само отношение. Взаимоотношения между людьми проявляются в виде нравственных, производственных, экономических, правовых, политических, религиозных, семейных, этнических, эстетических и других отношений.

Принципиальное значение имеет положение В.Н. Мясищева о том, что в системе “человеческих отношений” следует различать два основных вида отношений: “общественные” и “психические”, другими словами - личностные отношения.

Категория “общественные” (“социальные”) отношения - одна из фундаментальных в философии и социологии. В философской и социологической литературе (Г.М. Андреева, А.М. Кривуля, В.Н. Сагатовский) высказывается мысль, согласно которой общественные отношения представляют собой устойчивые, существенные, закономерные связи, объективно складывающиеся между людьми в процессе их деятельности.

Попытку комплексного анализа понятия “общественные отношения” предпринял А.В. Дроздов. Он указал на три характеристики этого понятия:

а) в самом широком смысле это понятие употребляется для обозначения связей между людьми в отличие от всех других форм связи между явлениями живой и неживой природы;

б) для обозначения наиболее существенных, обобщенно-опосредованных связей, порожденных социальной структурой, в отличие от личных, индивидуальных, единичных связей;

в) общественные отношения могут означать связи, порожденные принадлежностью к различным общностям, в отличие от психологических связей, основанных на личных чувствах [5, с. 25].

Существует подход, при котором все многообразие общественных отношений классифицируется по следующим основаниям: с точки зрения владения и распоряжения собственностью (классовые, сословные); объема власти (отношения по вертикали и горизонтали); сферы проявления (правовые, экономические, политические, моральные, религиозные, эстетические, межгрупповые, массовые, межличностные); с позиции регламентированности (официальные, неофициальные); внутренней социально-психологической структуры (коммуникативные, массовые, межличностные).

Таким образом, под общественными отношениями понимают многообразные связи, возникающие между различными общностями, а также внутри них в процессе их экономической, социальной, политической, культурной жизни и деятельности.

Общественные отношения носят безличный характер: их сущность не во взаимодействии конкретных личностей, а во взаимодействии ролей, где под ролью понимается функция, нормативно одобренный образец поведения, ожидаемый от каждого, занимающего данную позицию. Эти ожидания не зависят от сознания и поведения индивида, их субъектом является не индивид, а общество. Общество может одобрять либо не одобрять некоторые социальные роли. Важно подчеркнуть, что одобряется или не одобряется не конкретное лицо, а определенный вид социальной деятельности.

Категория “общественные отношения” относится к такому уровню абстракции, где содержательная ее интерпретация возможна только в том случае, если она будет соотнесена с иной категорией того же уровня. Для целей нашего исследования достаточно ограничиться теми категориями, которые либо ближе всего примыкают к понятию “общественные отношения”, либо включают их в свое содержание в качестве составной части. Такой категорией для “общественных отношений” является “деятельность”.

“Деятельность” не просто одно из понятий, с которым следует соотносить “общественные отношения”. Эти понятия - диалектически связанная пара категорий, поскольку “деятельность” и “общественные отношения” являются необходимыми сторонами взаимосвязи личности и общества. Ни одна из этих категорий не может заменить другую: анализ деятельности вскрывает динамику развития функций и способностей общественного человека, анализ отношений - движущие силы, направление деятельности, исторические формы и законы ее развития и стимуляции [6, с. 59].

В философской литературе (Ю.К.Плетников, И.М. Слепников, В.А.Фомина) подчеркивается эта взаимосвязь между понятиями “общественные отношения” и “деятельность”. Но вместе с тем они не отождествляются. В качестве соотносящихся, однако несовпадающих понятий, рассматривает деятельность и отношения А.В. Маргулис: “Как результат функционирования и развития определенной системы социальной деятельности, социальные отношения суть ее необходимое условие и общественная форма реализации” [7, с. 80].

Трактовка сущности личности как “ансамбль” всех общественных отношений означает понимание реальной включенности человека в общественные отношения, всей человеческой культуры и действия в соответствии с этим познанием. Следовательно, можно утверждать, что каковы общественные отношения, таковы и личности, действующие и живущие в обществе. Точнее, совокупность всех общественных отношений, которую мы считаем сущностью человека, включает отношение в обществе настоящего времени, развивающиеся на базе отношений предшествующего периода, следовательно, содержание их в себе в снятом виде. Поэтому, правильнее считать, что человек является продуктом не только современности, но и носят в себе отпечаток предшествующей цивилизации, всей человеческой культуры.

В связи с этим личность человека выступает своеобразным результатом исторического развития. И сами общественные отношения тоже развиваются, их

необходимо рассматривать в историческом движении. Рассматривая воздействие общества на человека и формирование его социальной сущности, следует обратить внимание на диалектический характер этого процесса. Воздействие общества на человека не есть односторонний протекающий процесс заполнения индивидуальной “емкости” общественным содержанием.

Человек никогда не бывает бессодержательным, и если общественные воздействия преломляются через содержание индивидов различно, то различны и результаты этих воздействий. В связи с этим личность, обладая общественной сущностью, вместе с тем всегда индивидуальна. С другой стороны, необходимо учитывать активность личности и ее обратное влияние на общество, социальную среду, общественные отношения. Усвоив общественное содержание, в той или иной мере личность воздействует на общественные отношения, изменяя и совершенствуя их.

Таким образом, влияние общества на личность и личностей на общество - это процесс, который выступает как взаимодействие. Поэтому если верно, что общественные отношения формируют человека, так же верно и другое - человек своей деятельностью изменяет общественные отношения. В работах отечественных авторов отмечается, что при анализе социальной среды, формирующей личность, важно указывать на влияние компонентов той части среды, с которой индивид взаимодействует непосредственно. Это так называемая “микросреда” человека, основная специфика которой заключается в том, что она опосредует воздействие “макросреды” на личность, ее сознание, характер, социальную направленность и поведение.

Если реальные позиции и важнейшие мировоззренческие характеристики личности определяются обществом в целом, то индивидуальные и общественно-психологические свойства формируются при доминирующем воздействии микросреды или непосредственного окружения. Последнее оставляет свой отпечаток на облике человека, на его индивидуальности.

Заслуживающим особого внимания является положение о компонентах отношения, выделенных В.И. Свидерским. Структура отношений включает в себя: объекты отношения, процесс их отношения, основу, материальный фон отношения и его результат. Материальный фон отношения осуществляет объективную зависимость и взаимозависимость объектов отношения. Результат отношения есть некое целое, создаваемое отношением. Основа отношения ставит объекты в соотношение зависимости или взаимозависимости, а материальный фон реализует это в последствии. Следовательно, материальный фон есть форма воздействия основы на соотносящиеся объекты, преломленная через их природу. При познании сущности отношения должна учитываться структура отношения и специфика этих пяти компонентов в их органическом единстве.

Установленные, таким образом, компоненты отношений позволяют выделить различия в подготовке учителя в классическом университете и педагогическом институте. Подготовка педагога в высшей школе является многоаспектной проблемой, решением которой занимаются ученые различных областей. В настоящее время в психолого-педагогической теории и практике накоплен обширный материал, составляющий основу для разработки и построения научных концепций личности будущего педагога. Разрабатываются концепции высшего педагогического образования (А.Н. Алексюк, Е.П. Белозерцев, А.В.Глузман, Л.Г. Коваль, Л.С.

Нечепоренко, В.В. Сагарда, В.А. Слостенин), исследуются исторический и философский аспекты педагогического образования (С.У. Гончаренко, И.С. Ладыженец, В.И. Луговой, В.К. Майборода, Ш.Х. Чанбарисов). Особое место занимает анализ и обобщение зарубежного опыта в подготовке учителя (В.Л. Вульфсон, З.И.Мальковская, В.Я. Пилиповский, О.И. Панамарева, Л.П. Пуховская).

Осуществляя предварительные обобщения полученных результатов в аспекте нашего исследования, представим их в виде таблицы, где дана сравнительная характеристика подготовки будущего педагога в классическом университете и педагогическом институте на основе описания компонентов отношения.

Компоненты отношения	Тип учебного заведения	
	Университет	Педагогический институт
1. Объекты отношения	преподаватель – студент	преподаватель – студент
2. Процессуальная сторона отношения	преподавание - учение	преподавание – учение
3. Основа отношения	Социальный заказ	Социальный заказ
4. Материальный фон	<i>Процесс обучения</i> Целевой компонент	
	- подготовка универсального специалиста;	- подготовка квалифицированного учителя;
	Стимулирующе-мотивационный компонент	
	- невысокий уровень развития педагогических интересов, мотивов, способностей ;	- высокий уровень развития педагогических интересов, мотивов, способностей;
	Содержание обучения	
	- соотношение общенаучного, специального, психолого-педагогического блоков 20:70:30 % учебного времени	- соотношение общенаучного, специального, психолого-педагогического блоков 30:40:30 % учебного времени
	Операционно-деятельностный компонент	
	-	- практическая

	теоретический уклон;	педагогическая подготовка
	Контрольно-регулирующий компонент	
	- экзамены, педагогическая практика, курсовые работы;	- экзамены, педпрактика, курсовые и дипломные работы, гос. экзамены
	Оценочно-результативный компонент	
	- отсутствие четких перспектив в отношении будущей педагогической деятельности	- ясно очерченная лично ориентированная подготовка к педагогической деятельности
5. Результат	- специалист с основательной фундаментальной подготовкой, гуманитарной и научно-исследовательской направленностью.	- специалист с основательной психолого-педагогической подготовкой, методической и практической педагогической направленностью.

Раскроем содержание приведенной таблицы.

Объектами отношения в университете и педагогическом институте является преподаватель и студент.

Процессуальная сторона отношения характеризуется преподаванием – деятельностью преподавателя и учением – деятельностью студента. Преподавание включает в себя такие элементы, как планирование, организация, стимулирование, осуществление контроля, регулирование деятельности и анализ ее результатов. Все эти элементы входят в структуру деятельности преподавателя.

В учебной деятельности студентов условно можно выделить два варианта. В первом варианте учебная деятельность протекает во время таких форм обучения, как лекция, семинар, лабораторные и практические занятия, где ведущую роль играет преподаватель. В этом случае можно выделить следующие типичные учебные действия студентов: принятие учебных задач и планирование действий, которые предлагаются преподавателем; осуществление учебных действий и операций по решению поставленных задач; регулирование учебной деятельностью под влиянием контроля преподавателя и самоконтроля; анализ результатов учебной деятельности, осуществляемой под руководством преподавателя.

Второй вариант – учебная деятельность во время самостоятельной работы студентов на практических и лабораторных занятиях, выполнение домашних заданий, изучение учебной информации, написание рефератов, дипломных и курсовых работ. В ходе самостоятельной учебной работы можно выделить: планирование или конкретизация своей учебной деятельности; планирование методов, средств, форм учебной деятельности; самоконтроль в ходе учебной деятельности; саморегулирование учения; самоанализ результатов учебной деятельности.

В качестве основания отношения выступает потребность общества в воспроизводстве специалистов определенного профиля. Социальный заказ ставит объекты отношения преподаватель – студент в соотношение зависимости и взаимозависимости.

Система отношений преподаватель и студент определяется процессом обучения как материальным фоном этого отношения. Процесс обучения состоит из двух взаимосвязанных процессов – преподавания и учения, образующих качественно новое, целостное явление, сущность которого отражает дидактическое взаимодействие в его разнообразных формах.

В структуре процесса обучения выделяют следующие составные элементы: целевой, стимулирующе-мотивационный, содержательный, операционно-деятельностный (формы, методы обучения), контрольно-регулирующий, оценочно-результативный.

Процесс обучения в университете и педагогическом институте имеет свою специфику. Так, в университете, следует отметить открытость педагогического процесса; возможность гибко изменять специализации и профили подготовки специалистов. В педагогическом институте система обучения труднее поддается изменениям. В процессе обучения в университете доминирует теоретическая профессионально-педагогическая подготовка. Акцентируется внимание на подготовку универсального специалиста. В профессионально педагогическом плане отмечается невысокий уровень развития педагогических интересов, мотивов, способностей. Отсутствуют ясно очерченные перспективы в отношении будущей педагогической деятельности, а также нравственно-психологической готовности к работе в учебном заведении.

Процесс обучения в педагогическом институте отличается совершенной практической личностно-ориентированной подготовкой студентов к педагогической деятельности. Он характеризуется высоким уровнем развития педагогических интересов, мотивов, способностей. Процесс обучения в педагогическом институте направлен на подготовку квалифицированного учителя.

Соотношение общенаучного, специального и психолого-педагогического блоков составляет в университете 20:70:30 % и педагогическом институте 30:40:30 % учебного времени.

Таким образом, наиболее существенные отличительные особенности подготовки педагога в университете и педагогическом институте отражаются в компоненте - материальный фон отношения. В результате университеты готовят специалистов с основательной фундаментальной подготовкой, гуманитарной и научно-исследовательской направленностью. Педагогические институты осуществляют подготовку специалистов с основательной психолого-педагогической, методической и практической педагогической направленностью.

Итак, анализ философского понимания категории “отношение” позволяет сделать вывод о том, что сущность понятия “отношение” уточняется, дополняется, развивается как достаточно емкое, глубокое и не имеющее однозначного определения. Описывается содержание и выделяются свойства отношений. В социально-философском контексте для обозначения взаимосвязей человека и общества широко используется категория “общественные отношения”. Они, в свою очередь, являются как общими условиями, формами, предпосылками деятельности, так и результатами, специфическими продуктами человеческой деятельности. По сути

дела, все виды общественных отношений проявляются в соответствующих видах деятельности и сами претерпевают изменения в процессе деятельности.

Summary:

In this article the specification of future teacher's training in the classical university is under consideration in the context of analysis of the content of philosophic category of "relation".

Резюме:

У статті розглянуто специфіку підготовки майбутнього педагога у класичному університеті в контексті аналізу змісту філософської категорії "відносини".

Литература:

1. Тугаринов В.П. Соотношение категорий исторического материализма. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 117 с.
2. Уемов А.И. Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки. – М.: Наука, 1978. – 332 с.
3. Свидерский В.И. О диалектике отношений. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 137 с.
4. Райбекас А.Я. Вещь, свойство, отношения как философские категории. – Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1977. – 172 с.
5. Дроздов А.В. Человек и общественные отношения. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1966. – 124 с.
6. Буева Л.П. Человек: деятельность и общение. – М.: Мысль, 1978. – 216 с.
7. Маргулис А.В. К характеристике методологических аспектов общесоциологических теорий //Вопросы философии. – 1981. – №12. – С.76-81.

Подано до редакції 26.06.01

***Щеколodкин Владимир Федорович,
кандидат медицинских наук,
декан факультета начального обучения
Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта***

К ВОПРОСУ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ В ГУМАНИТАРНОМ ВУЗЕ

Здоровье нации во многом определяется состоянием здоровья подрастающего поколения, поскольку потенциальные возможности человека закладываются в детстве, а формируются в юношеском возрасте, который приходится в значительном большинстве случаев на студенческий период.

Одной из главных задач высшей школы является подготовка и формирование специалистов нового типа, способных овладевать в процессе учебы знаниями, превращая их затем в производительную силу общества. Однако эффективное построение учебного процесса в вузе невозможно без предварительного изучения состояния здоровья абитуриентов, их индивидуальных психофизических особенностей. Это диктует необходимость медико-педагогического подхода к решению учебно-воспитательных задач.

Учитывая то, что 5-летний срок обучения студентов в вузе носит в большинстве своем физиолого-статичный характер, сопровождающийся достаточными физическими и нервными перегрузками, ежегодной переадаптацией к новым учебным программам, множественным разноплановым воздействиям и т.д., возникает проблема контроля за состоянием их психофизического здоровья и необходимости

(целесообразности) проведения коррекционных медико-педагогических мероприятий на протяжении всего периода пребывания студентов в вузе.

Студенческий возраст (18-24 года) представляет собой одновременно и начальное звено в реестре взрослых возрастов, и заключительный этап в детско-подростково-юношеском развитии. В этот период формируются практически все физические и психические особенности индивида: физиологические системы, психический статус, приоритеты и ценности, характерные для взрослого человека.

Поэтому определение состояния психофизического здоровья абитуриентов - будущих студентов - является важным элементом в построении учебно-воспитательного процесса в высшем учебном заведении. В понятие «психофизическое здоровье» нами вкладываются следующие показатели: функциональное состояние физиологических систем согласно возрастному уровню развития организма, уровень и гармоничность физического развития, хорошая умственная и физическая работоспособность, отсутствие функциональных отклонений и симптомов болезни на момент обследования.

В чем же заключена актуальность пристального внимания специалистов педагогики и медицины к состоянию здоровья студентов? Исследования последних лет показывают, что среди студентов растет число лиц с хроническими заболеваниями и различными функциональными отклонениями, связанными с функциональным перенапряжением системы кровообращения и желез внутренней секреции, несоблюдением эргономических требований при работе с компьютерной техникой, возрастанием числа стрессовых ситуаций в период экзаменационных сессий и т.д. (1, 2, 3, 4).

Следует указать, что уровень здоровья студентов начальных курсов практически зиждется на фундаменте здоровья старшеклассников, который приходится на пубертатный период, характеризующийся напряжением результирующих процессов и снижением способности к адаптации.

Исходя из сказанного, в нашем вузе создан Научно-исследовательский центр физического и психического здоровья, деятельность которого проводится на основе концептуально программных разработок.

Перед началом вступительных экзаменов в институт в июне-июле

2000 г. была создана программа тестирования психофизического состояния здоровья абитуриентов, которая включала в себя психологический раздел, выявляющий состояние 10 параметров высших психических процессов и физический раздел, включающий физико-физиологическое сканирование организма по 14 основным системам. Было обследовано 237 абитуриентов – 179 девушек и 58 юношей в возрасте 17-19 лет.

Анализ полученных результатов показал актуальность и целесообразность подобного тестирования, т.к. это позволило выявить ряд моментов (фактов), отсутствующих в доступной литературе. В частности, у 40,2 % абитуриентов (82 человека) выявлен сколиоз позвоночника; в 47,5% случаев (97 испытуемых) – снижение остроты зрения; в 28,4% случаев (58 человек) – отклонения в деятельности системы пищеварения; в 12,7% случаев (26 абитуриентов) – отклонения в функции эндокринных желез; в 9,3% случаев (19 обследуемых) – отклонения в гормональной функции половой сферы. Естественно, возникает вопрос о целесообразности медицинского тестирования абитуриентов, т.к. данные состояния их здоровья отражены в медицинских справках, полученных в учреждениях здравоохранения по месту жительства. Однако анализ этих медицинских документов показал, что

вышеуказанные отклонения у данных молодых людей были указаны соответственно в 2,4% (5 справок), 8,8% (18 документов), 3,4% (7), 2,4% (5), 0,5% (1) случаев.

Кроме того, использование ряда нагрузочных проб выявляло со стороны гемодинамических показателей (артериальное давление, пульс) отклонения в 21,8% и 16,2% случаев, а в функциональном состоянии дыхательной системы отклонения отмечены у 41,7% и 75,5% абитуриентов.

Исследование состояния с помощью психологических тестов выявило неудовлетворительные показатели со стороны кратковременной, промежуточной, долговременной и оперативной памяти абитуриентов соответственно в 9,4%, 17,6%, 15,3% и 17,2% случаев. Показатели абстрактного мышления находились на низком уровне у 12,9% абитуриентов, а коэффициент интеллекта (IQ) отмечался на низком уровне у 27,8% исследуемых лиц.

Исследование устойчивости нервной системы, показателей агрессивности и оппозиционности показали, что эмоциональная неустойчивость была выявлена у 9,9% обследуемых, а степень оппозиционности превышала нормальные параметры у 39,9% молодых людей.

Нами специально сделан упор на представлении низких показателей по различным разделам психофизического здоровья формирующегося организма. Этим мы пытаемся заострить актуальность данной проблемы, показывая, во-первых, необходимость и целесообразность подобного обследования; во-вторых, наличие значительного числа латентных отклонений в психофизическом статусе молодых людей; в-третьих, значимость подбираемых тестов для тестирования; в-четвертых, возможность группового обследования достаточно большого числа людей; в-пятых, возможность получения четкой характеристики психофизического статуса человека; в-шестых, возможность объективизации при проведении коррекции учебно-воспитательного процесса в зависимости от состояния здоровья молодого организма.

О том, что в формировании личности человека большую роль играет не только состояние каждого из разделов здоровья (психического и физического), но и их взаимоотношения, является общеизвестным фактом. Но тонкие механизмы таких взаимоотношений требуют более глубокого внимания и изучения.

В процессе вышеуказанного обследования был установлен ряд таких взаимосвязей. Так, у молодых людей со сниженной остротой зрения (47,8%) выявлялась тенденция к увеличению числа плохих и неудовлетворительных показателей со стороны оперативной памяти в сравнении с теми, кто имел нормальное зрение (27,3%, $p=0,02$), а коэффициент интеллекта (IQ) имел сниженные показатели у 38,6% близоруких по сравнению с 6,8% таковых у лиц с нормальным зрением ($p=0,001$). Кроме того, у молодых людей, имевших отклонения в состоянии пищеварительной системы, нормальные показатели абстрактного мышления были выявлены в 30,9% случаев, в то время как у лиц без признаков они выявлялись в 59,1% случаев ($p=0,001$).

Приведенные выше данные свидетельствуют об имеющихся отклонениях в ряде разделов психофизического здоровья абитуриентов, что может негативно сказываться на их познавательном и учебном процессах в период учебы в вузе. Поэтому перед специалистами педагогики и медицины должны стоять задачи изучения состояния психофизического здоровья студентов, их физической и умственной работоспособности и адаптации к учебному процессу; выявления качественных и количественных факторов риска, влияющих на эффективность усвоения знаний;

создание системы мониторинга здоровья студентов на протяжении всего периода обучения в институте.

Литература:

1. Барабаш Н.А., Миляева М.В., Тимошук Г.И. Стресс-реакции и факторы риска заболеваний у лиц молодого возраста. // Физиология человека. – 1999-20. – № 1. – С. 115-121.
2. Киричев В.И. Функциональное состояние центральной нервной системы студентов в период адаптации к учебной нагрузке. // Успехи физиологических наук. – 1994-25. – № 3. – С. 37-88.
3. Бурханов А.И., Носова Л.И., Маловичко В.И. Физическое развитие и состояние здоровья студентов младших курсов. // Гигиена и санитария. – 1991. – № 12. – С. 45-48.
4. Миннибаев Т.Ш. Профилактика хронических неинфекционных заболеваний у студентов. // Гигиена и санитария. – 1993 – № 3. – С. 55-57.

Подано до редакції 30.07.01

Якименко Світлана Іванівна
кандидат педагогічних наук, доцент,
завкафедри дошкільної та початкової освіти
Миколаївський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДУ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНИКА В УМОВАХ ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ТРВЗ

Український народ вступив у нову епоху свого історичного розвитку. Тому постала потреба докорінної перебудови освітнього процесу в д/закладах.

У цьому процесі пріоритетним стає виховання загальнолюдських цінностей (доброти, милосердя...), стимулювання внутрішніх сил особистості до саморозвитку, самовиховання.

У центрі уваги вихователів дошкільників має перебувати не якийсь середній вихованець, а кожна дитина як особистість у своїй унікальності.

Виховання повинно переорієнтуватися на дошкільника, який свідомо ставиться до тих засобів пізнання, що йому пропонуються. Визнання дитини головною особою освітнього процесу і є **особистісно-зорієнтоване виховання**.

Але щоб зробити дошкільника справжнім суб'єктом освітнього процесу, слід змінити **технологію**. Цікавими і корисними для процесу оновлення системи дошкільної і початкової освіти є пошук. **Технологія** – слово грецького походження, яке в перекладі означає «знання про майстерність». **Педагогічна технологія** – це педагогічно обґрунтований процес досягнення гарантованих, потенційно відтворюваних, запланованих педагогічних результатів, який включає формування знань і умінь розкриттям спеціально переробленого змісту. Організація особистісно-зорієнтованого виховання вимагає розробки педагогічних технологій, метою яких є не накопичення знань та умінь, а постійне збагачення досвідом творчості і формування механізму самоорганізації і самореалізації особистості кожної дитини. Реалізація такого завдання вимагає іншого підходу до виховного процесу. Конкретні знання є тільки засобом пізнання і перетворення дійсності, а не кінцевою метою діяльності.

Сьогодні у педагогічний процес освітніх закладів впроваджуються інноваційні технології. Це такі як інформаційні, комп'ютерні, інтегровані, блочно-модульні та інші. Для прикладу візьмемо сучасну технологію ТРВЗ. ТРВЗ виникла у техніці завдяки інженеру і фантасту Г.С. Альтшуллеру.

Винахідництво як частина культури будується тільки на методі *проб і помилок*, і а інакше кажучи на методі *перебору варіантів*. Також існують *методи психологічної активізації творчості*, які значно підвищують ефективність *творчого пошуку*. До таких методів належить: метод мозкової атаки, метод синектики, метод фокальних об'єктів, метод морфологічного аналізу. Усі вони з успіхом можуть бути використані в роботі з дошкільниками.

ТРВЗ являє собою технологію, завдяки якій можна вирішувати завдання різної складності, постійно перебувати в пошуку. ТРВЗ забезпечує розв'язання завдань на основі логічних операцій, алгоритмів. ТРВЗ – це новий інструмент для розвитку творчого мислення дошкільника. Один із розділів технології (ТРВЗ) має назву «Розвиток творчої уяви (РТУ)». Умовно можна розподілити заняття з курсу «РТУ на основі ТРВЗ» за такими напрямками:

- заняття практичної діалектики;
- заняття словесної творчості;
- заняття художньої творчості;
- заняття театральної творчості;
- заняття-творчі конкурси.

Дуже важливо на заняттях слідувати педагогу за сприятливим психологічним кліматом. Психологи вважають, що творчій особистості притаманна антазія. Французький психолог Т.Рібо у кінці минулого століття визначив залежність творчої уяви від віку. Він довів, що здатність до фантазії зростає до 15-17 років, а потім знижується. А сучасні психологи вносять деякі корективи до висновків Рібо, доводячи, що пік фантазії змістився до 8-11 років.

До *курсу творчої уяви* входить *комплекс* вправ, психологічних ігор, різних завдань на кмітливість, що ламають стереотип. Цікавим і корисним для процесу оновлення системи дошкільної освіти є пошук. Такий пошук був розпочат на Миколаївщині ще в 1994 р. Творчій групі дитячих садків №7, 50, 76, 86, 130, 132 м. Миколаєва була запропонована інтегрована технологія для апробації.

«Від дитини – до навколишнього світу, від навколишнього світу – до дитини» – така головна мета технології, а також допомогти дітям виробити цілісне бачення навколишнього світу та самого себе, самовизначитися відносно природи та суспільства, зайняти певну життєву позицію. Виробляючи цілісне бачення світу, дитина поступово розуміє, якою вона хоче і повинна бути, що для неї є головним у світі та найбільш важливим у житті. Дана технологія розглядається нами як цілісна система, загальною спрямованістю котрої є різнобічний розвиток особистості дитини, формування основ цілісного сприйняття картини світу, правильного орієнтування в об'єктивній дійсності та успішної діяльності в ній.

Технологія являє собою комплекс взаємопов'язаних компонентів. Зміст кожного компонента органічно інтегрується в зміст інших компонентів, збагачуючи і доповнюючи їх. Інтегрована технологія має можливість зібрати творчі нароби, елементи інноваційних технологій і про інтегрувавши їх, ввести в освітній процес дошкільних закладів.

Для прикладу візьмемо технологію ТРВЗ, як один із прийомів роботи - системний оператор (9-екранка). Пропонуємо пропустити через 9-екранку творчу особистість вихователя дитячого садка.

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

Минулий час

Теперішній час

Майбутній час

Надсистема	6.	3.	9.
	Група дітей, які вибирає сама дитина (неформальна)	Група соратників (колеги)	Продовжувачі справи (учні)
	↑	↑	↑
Система	4.	1.	7.
	Дитина допитлива, з своєю думкою, започаткована воля. Вік дитини біля 5 років.	ТВОРЧА ОСОБИСТОСТЬ	Творча особистість з великим багажем досвіду
Підсистема	5.	2.	8.
	Необхідно формувати вміння: <ul style="list-style-type: none"> • фантазувати; • ставити мету; • пояснювати словами дії; • вирішувати протиріччя; • постояти за себе; • бути настирним; • аналізувати результати. 	Якості творчої особистості: <ul style="list-style-type: none"> • присутність цілі; • вміння планувати; • працездатність; • технологія вирішення протиріч; • вміння протистояти зовнішнім обставинам; • результативність. 	Авторські наробки: <ul style="list-style-type: none"> • програми; • підручники; • посібники; захист дисертацій ...
	↓	↓	↓

Щоб з'явилась така творча особистість в майбутньому, вихователь дитячого садка закладає базу, веде дитину в світ Творчості, навчаючи її мислити.

По дев'ятиекранці є можливість вибудувати логіку любого заняття. При цьому діти думають разом з вихователями. Дорослий грає роль інформаційної системи, будуючи ланцюжок питань для заповнення «екранів».

ДЕВ'ЯТИЕКРАНКА «КОЗЕНЯ»

6.	3.	9.
↑ Коза	Сім'я тварин	Сім'я козеняти
4.	1.	7.
↑ Зародок	КОЗЕНЯТКО	Дорослий козлик
5.	2.	8.
↓ Частина зародка	Вуха, хвостик, тулуб, ноги...	Вірші, картини, мультфільми про козлика.
	↓	↓

Ефективне освоєння спеціальних методів винахідницької діяльності спирається на фундамент сильного мислення, до якого відносяться вміння:

- бачити сховані ресурси для вирішення завдань;
- вільно користуватися широким полем різного виду аналогій;

- будувати причинно-наслідкові ланцюжки;
- володіти апаратом логіки;
- оперувати протиріччями;
- будувати різного виду класифікації;
- вміти виділити головне, поставити питання;

Все це дає можливість педагогу тримати орієнтир на педагогіку ХХІ ст., тому що зміст її повинен бути новим, новий зміст навчання потребує і нових форм. Потрібно це зрозуміти й не відстати від вимог часу.

Головна мета ТРВЗ – формування у дошкільників системного творчого мислення, фантазії. Все це дає змогу зробити *висновок*, що дитина-дошкільник розвивається, формуючи свій *світогляд*.

Від розвитку світогляду, закладеного фундаменту знань, умінь та навичок багато в чому залежатиме формування особистості дитини.

Вагоме місце у роботі з дітьми посідає казка. В. Сухомлинський вважав, що без казки – живої, яскравої, яка заволоділа свідомістю і почуттям дитини, - неможливо уявити мислення і дитячого мовлення, як певного ступеня людського мислення і мови. Завдяки казці дитина *пізнає світ* не тільки розумом, а й серцем. І не тільки *пізнає*, а й відгукується на події і *явища навколишнього світу*, виражає своє ставлення до добра і зла. З казки черпаються перші уявлення про справедливість і несправедливість. Без казки, без гри уявлень дитина не може жити; без казки *навколишній світ* перетворюється для неї на гарну, але все-таки намальовану на полотні картину: казка примушує цю картину ожити.

Необхідно сформувати у старшого дошкільника здібності, які дали б змогу «видобувати» думки, судження з образу.

З казок діти черпають безліч пізнань: перші уявлення про час та простір, про зв'язок людини з природою, з предметним світом. Казки дозволяють старшому дошкільнику вперше випробувати хоробрість та стійкість, побачити добро і зло.

Чудовий казкар Дж. Родарі дуже правдиво стверджував слідуюче:

- існує багато казок жорстоких, які у своєму змісті мають насильство, пригнічування особистості та інші негативні моменти. Ми самі в цьому легко переконуємося, розповідаючи про те, як лисиця з'їла Колобка, як знущалися сестри з Попелюшки, як доводилося дівчинці в сніжні збирати проліски;
- казки подаються дітям недостатньо різноманітно, в основному – це читання, розповідь, в кращому випадку переказ за особами чи драматизація, перегляд театральних вистав, мультфільмів, кінофільмів за мотивами знайомих казок;
- казки далеко не в повній мірі використовуються для розвитку у дітей уяви, мислення, мовленнєвої творчості та активного виховання добрих почуттів;
- з розвитком масового телебачення читати дітям стали значно менше.

В рішенні цих проблем нам допоможуть казкові методи та прийоми, які були розроблені Дж. Родарі, В.Я. Проппом та узагальнені методикою ТРВЗ (теорією розвитку винахідницьких задач).

Одна із головних задач, яка постає перед вихователем, - познайомити дітей із змістом казки, в кращому випадку поговорити про те, що знаходиться на поверхні тексту, обіграти, драматизувати, проінсценувати казку.

Педагогічна функція казки полягає і в можливості використовувати її для розв'язання багатьох моральних проблем. Впливаючи на поведінку дитини, вихователю не завжди достатньо пояснити певні правила й норми поведінки, про те знання мають перетворитись у переконання, а для цього слід пройти через почуття

дитини, «включити» її емоційний досвід. У зв'язку з цим слід звернути увагу на важливі в моральному плані моменти, а саме те, що:

- вчить дітей порівнювати, зіставляти;
- формує звичку доводити, що це так чи інакше;
- ставить дитину на місце позитивного чи негативного героя, тим самим даючи старшому дошкільнику можливість вибору власної позиції;
- вправляє дітей і забезпечує значно більш глибокі співчуття діям та вчинкам героїв.

Наприклад:

«Доведи, що Попелюшка добріша за всіх»;

«Кого тобі шкода в цій казці»;

«Як би ти зробив на місці... Чому саме так? »;

«Як діями похвалити півника».

В цих випадках краще використовувати гру «Добре-погано». Розставляючи по остронь добрі та погані вчинки дає можливість зробити ще один крок у формуванні світогляду старшого дошкільника. Конкретний зміст кожної казки може підказати вихователям та батькам свої шляхи виховання добрих почуттів.

Важко заперечити роль казки у вихованні правильної усної мови. Ось деякі методи та прийоми, які будуть сприяти вихованню красивої мови. По-перше, вміння задавати питання, вміння у контексті розумно сформулювати питання – це один із показників успішного розвитку старших дошкільників. Велике значення має конструювання слів, словосполучень та речень. Разом з дітьми треба:

- пригадати декілька однокореневих слів (зуб, зубок, зубочок);
- зрифмувати два слова (сонечко-віконечко), далі можна і треба переходити до римованого ланцюжка та віршування як початку словотворчості;
- скласти велике, поширене речення в грі «Від кожного по слівцю» або «Сніговий ком». Одна дитина називає слово, друга повторює його та додає своє і так по черзі, поширюючи речення.

«Весна. Весна прийшла у поля. Весна прийшла у поля, луги, сади...»

Важливим являється виховання чутливості до слова, формуванню такого чуття будуть допомагати слідуєчі засоби:

- знайти ласкаві, казкові, чарівні, сумні вислови чи вирази;
- скласти довге і водночас смішне слово (про ведмеда – клишоногочорнух, довговухокуцехвіст – заєць);
- розібрати слова з однаковим написанням, але в різних за змістом значенням. Цьому сприяє правильний наголос, а деколи різний контекст (заячий хвіст – заяче серце – «заяча губа»);
- пояснити походження слів, які потребують логічного мислення (перехрестя, листопад та інше);
- промовити без голосних звуків якесь слово і запропонувати впізнати його. Таку гру називають «Звуки заблукали» і шестирічки з задоволенням приймають участь в ній.

Пропонуємо перелік творчих методів роботи з казкою, формами малого фольклору:

- колаж із казок;
- казка від смішного віршика;

- казка від рахівнички;
- казка від загадки;
- казка від граматичної арифметики;
- казки від фразеологізмів;
- казка від задачки;
- із казки – задачку;
- рятувальні ситуації у казках;
- казки із сміття;
- казки від фантастичних явищ;
- випадкові казки;
- казки від «живих» капель та клякс;
- казки про чудовисько;
- казка продовжується;
- кольорові казки;
- серіал у казці;
- вирішення суперечності у казці;
- казки про фантастичні країни;
- казки про улюблені іграшки чи речі;
- казки про різні пори року, звуки;
- частка «ні» і нова казка;
- із казки зникли всі дієслова або іменники;
- казки за прислів'ями;
- сузір'я та казка;
- ім'я та казка;
- казка про самого себе;

Немає меж між методами та прийомами при створенні казок. Головне своєчасно звернути на це увагу, не запізнитися. Казка – особливий вид художньо-творчої діяльності, варто розглянути її як самоцінність. Ознайомлюючись із чужими казками, діти створюють власні. В процесі їх створення малюки спостерігають, осмислюють, передають найтонші відтінки слова. Вони привчаються до мистецтва як одного з видів естетичної діяльності людей. Специфіка казки робить це прилучення природним і доступним, даючи змогу навіть малюкам створювати речі, які мають певну художню цінність.

Казка несе багатофункціональну роль в духовному розвитку культури особистості, у формуванні та збагачуванні світогляду старших дошкільників. Як провідну слід виділити її педагогічну функцію, пов'язану із формуванням генералізованих здібностей, що підвищують загальний духовний потенціал особистості.

Казка допомагає педагогу вирішувати різноманітні проблеми, що розширюють функції власне казки.

На занятті казка – елемент гри. А з нею і розрядка, відпочинок; інсценізація вивчених казок – чудовий матеріал для дитячих свят, казка сприяє ще й розумній організації довілля. Спільне складання казок, їх аналіз, оцінювання, рецензування – дійовий засіб збагачення міжособистих зв'язків, зміцнення духу колективізму, товарищескості у класі. Створивши в дитсадку разом з дітьми «Кімнату казок», вихователь дістає змогу прилучити їх до цікавої трудової і суспільно корисної діяльності.

Summary:

In the article the author considers the outlook formation of senior pre-school pupils within the conditions of technology ITST (inventive tasks solution theory implementation).

Резюме:

В статье автор рассматривает формирование мировоззрения старшего дошкольника в условиях внедрения технологии ТРИЗ.

Література:

1. Альтов Г.С. И тут появился изобретатель. – М., 1981.
2. Альтшуллер Г.С. Найти идею. – М.: Наука, 1991.
3. Давыдов В.Б. Методы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1982.
4. Селюцкий А.В. Дерзкие формулы творчества. – Кермит, 1987.

Подано до редакції 25.06.01

*Стряпчая Светлана Алексеевна,
завкафедрой русской и украинской филологии
Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта*

**ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ДИСЦИПЛИН
ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОГО ЦИКЛА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ
СТУДЕНТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «НАЧАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ.
ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ»**

Традиционно педагогические вузы осуществляют дифференцированную подготовку специалистов для дошкольных учреждений и начальной школы. Однако в настоящее время уже существует практика интегрированной подготовки специалистов указанного направления. Так, Крымский государственный гуманитарный институт на факультете дошкольно- начального образования осуществляет двупрофильную подготовку специалистов: воспитатель дошкольного учреждения - учитель начальных классов.

С введением двойной специальности встала необходимость создания новых – интегрированных - программ учебных дисциплин, в том числе программ по дисциплинам лингвометодического цикла. Одним из важнейших предметов в процессе подготовки будущего воспитателя - учителя является родной язык, поскольку именно язык выступает как важнейшая форма интеллектуальной деятельности человека, логического познания окружающей его действительности, отражения её вербальными средствами. На кафедре украинской и русской филологии КГГИ были созданы новые программы по современному русскому литературному языку, методике развития речи детей дошкольного возраста, методике преподавания русского языка в начальной школе [1,2].

Процесс изучения современного русского языка в вузе должен способствовать воспитанию социально активной личности будущего воспитателя и учителя, обладающей необходимыми знаниями и умениями, способной работать самостоятельно, творчески в изменяющихся условиях педагогической среды.

Назначение курса современного русского языка - вооружить студентов знанием научных основ русского языка, готовить их к формированию у детей младшего

возраста системы научных понятий в области языка в процессе постоянного изучения его различных аспектов.

Воспитатель и учитель должен чётко представлять коммуникативную ориентацию курса (язык как важнейшее средство общения) и его познавательную ориентацию (функция языка быть средством познания, средством отражения действительности).

Целью обучения языку в вузе является, с одной стороны, формирование знаний, умений, навыков, с другой - развитие общих (интеллектуальных) и специальных (лингвистических - языковых и речевых) способностей. Такой подход позволяет интенсифицировать лингвистическое развитие студентов.

В процессе преподавания предмета современный русский язык должен предстать как единое целое с многоуровневой, стройной организацией. Принципиальное значение с этой точки зрения имеет акцентирование внимания на системообразующих признаках языковых явлений и приобщение студентов к процедурам выявления, осмысления и упорядочения этих признаков. Данный аспект требует регулярного установления связей между формой и содержанием, структурой и смыслом, постоянного различения формально- грамматических признаков и раскрытия их значения. Такой подход к изучению языка нуждается в хорошо развитом лингвистическом мышлении и при правильной реализации активно воздействует на развитие мышления в целом. Развитие же мышления является одной из ведущих проблем системы обучения в вузе, решению которой способствуют идеи развивающего обучения. Развивающее обучение применительно к русскому языку предполагает:

- достаточную самостоятельность и сознательность студентов при овладении знаниями;
- научно обоснованную и хорошо воспринимаемую обучающимися системность знаний;
- практическую направленность процесса овладения знаниями;
- насыщенность учебных занятий аналитико-синтетической и обобщающей деятельностью студентов, а также деятельностью по переносу знаний, умений и навыков;
- введение в учебный процесс проблемных ситуаций.

Курс современного русского языка ориентирован на осознанное усвоение будущими воспитателями и учителями языка как знаковой системы с использованием структурно-семантических моделей слов и предложений, коммуникативно значимых ситуаций и текстов различной стилистической и функциональной направленности.

При разработке и реализации интегрированной программы внутридисциплинарного курса по двойной специальности в основу структуры и содержания курса заложена принятая в вузах в настоящее время практика. Основу данного курса составляют важнейшие сведения о языке и речи, их социальной роли и функциях, о фонетической системе русского языка, о словарном составе и грамматическом строе, о графике, орфографии и пунктуации, культуре речи и стилистике.

Далее содержание курса приведено в соответствии с особенностями организации учебного процесса в вузе. Так, двухступенчатость обучения (1 ступень – образовательно-квалификационный уровень «Бакалавр. Воспитатель дошкольного учреждения. Учитель начальной школы»; 2 ступень- «Специалист. Учитель начальной

школы») обязывает реализовать «ядро» программы с учётом её завершённости на каждой из ступеней.

При концентрическом принципе изучения грамматического материала на 2 ступени в основу положены две стороны в установлении связей между новым и изученным:

- повторение изученного языкового материала как условие понимания нового;
- актуализация изученного - его органическое включение в проблематику нового материала с предельной активизацией мыслительной деятельности студентов.

Для усиления работы по активизации изученного выделяется ряд направлений, которые способствуют проблемному использованию изученного при познании нового:

- обращение к изученному с целью установления причины того явления, которое служит предметом лингвистического рассмотрения;
- постановка некоторых новых проблем к той или иной теме, изучаемой вновь;
- определение места изучаемой темы в проблематике курса;
- использование ранее изученного для иллюстрации нового.

При таком подходе изучения разделов одного и того же курса представляется возможность широкого использования внутренних связей, исключения повторов. Это даёт возможность рационально распределить время между отдельными формами учебных занятий, интенсифицировать самостоятельную работу студентов.

В основу курса современного русского языка по двойной специальности заложена ориентация студентов на профессионально- педагогический подход к изучаемым факторам и явлениям русского языка. Установление и реализация межпредметных связей между курсом современного русского языка и методиками развития речи и преподавания русского языка является одним из важнейших источников дальнейшего совершенствования профессиональной подготовки студентов.

Нами выработана, представлена в вышеуказанной программе и апробирована на практике система межпредметных связей указанных дисциплин, основанная на следующих принципах:

1. Формирование лингвистических знаний у студентов должно осуществляться в единстве с формированием у них определённых преподавательских умений и навыков в области методики развития речи и преподавания русского языка в начальной школе.
2. Содержание и структура лекционного материала, практических, семинарских и лабораторных занятий по конкретным темам курса современного русского языка должны иметь связь с изучением данных вопросов в практике обучения русскому языку и служить лингвистической базой для их трактовки в процессе обучения в дошкольных учреждениях и начальной школе.
3. С учётом вышесказанного представляется необходимой разработка профессионально ориентированной системы преподавания современного русского языка. В основу разработки данной системы должен быть положен принцип единства лингвистического образования и методической ориентации студентов в процессе преподавания современного русского языка.
4. Практическая реализация этого принципа обеспечивается:
 - включением в содержание лекций методического аспекта в рассмотрение

лингвистической природы данного языкового факта;

- созданием комплекса комбинированных упражнений и заданий, органически сочетающих в себе решение лингвистических и методических вопросов.

Педагогизация (профессиональная направленность) курса современного русского языка предусматривает следующее:

- установление прямой связи теоретических сведений из области курса с их практическим преломлением в методиках развития речи и преподавания русского языка;
- изучение каждого теоретического вопроса с учётом его места и роли в формировании у детей и школьников сознательных речевых навыков;
- наличие в каждом разделе курса комментариев к соответствующим разделам программ и учебников;
- формирование у студентов прочных лингвистических и речевых навыков.

Лингводидактический комментарий к указанным межпредметным связям должен носить характер пояснений и рекомендаций, которые помогли бы будущему воспитателю и учителю уже при изучении курса современного русского языка в вузе уяснить место и роль данного вопроса (темы) в процессе развития речи в дошкольных учреждениях и в школьном курсе русского языка, что позволит студентам в их самостоятельной педагогической деятельности представить наиболее рациональные пути использования полученных знаний в работе с дошкольниками и школьниками.

Одним из важнейших средств педагогизации курса современного русского языка является работа студентов со школьными учебниками на занятиях по теоретическому курсу. Это приучает студентов вдумчиво анализировать содержание теоретической и практической части учебников, соотносить научную и школьную грамматику и тем самым готовит их к изучению курса методики преподавания русского языка в начальной школе, к педагогической практике и, наконец, к самостоятельной профессиональной деятельности.

Среди видов заданий на практических занятиях по современному русскому языку с ориентацией на школьные учебники выделим следующие:

- сопоставление вузовских и школьных определений отдельных понятий;
- сопоставление заданий, предлагаемых на практических занятиях для закрепления полученных теоретических знаний, с заданиями школьных учебников;
- нахождение заданий определённого типа в школьном учебнике и их выполнение.

В качестве иллюстрации вышесказанного приведём примеры отдельных заданий указанного типа.

1. При изучении в фонетике понятия «слог», правил фонетического слога деления студенты получают задание двух родов: по вузовским источникам и по школьным учебникам:

- Сравните правила слога деления в данных учебниках:

а) Касаткин Л.Л. и др. Русский язык. - В 2 ч. - Ч. 1.- М.: Просвещение, 1989. - с. 191 - 193;

б) Попов Р. Н. И др. Современный русский язык. - М.: Просвещение, 1986. - с.15.

Во всём ли они совпадают? Какому варианту Вы отдаёте предпочтение? Почему?

Цель сравнения - определить оптимальный вариант формулировок правил, выяснить случаи образования закрытых слов.

- Проанализируйте особенности изучения понятия «слог» в начальной школе по следующим источникам:

а) Сильнова Э. С. и др. Русский язык. Учебник для 1 класса. - К.: Зодіак - еко, 1995.- с. 47.

б) Полякова А. В. Русский язык. Пробный учебник для 1 класса. -М.: Просвещение, Вита- пресс, 1994.- с. 12-13.

Какие слова из упражнения № 24 представляют трудность для слогоделения? Почему? Как это связано с правилами переноса? (см. упр. 48).

Задания по школьным учебникам могут носить и обобщающий характер. Так, после изучения конкретной фонетической темы можно предложить студентам подготовить итоговые сообщения, например, следующего характера:

1. Какой признак положен в основу слогоделения в начальной школе?
2. Какой признак положен в основу разграничения гласных и согласных звуков в начальной школе?
3. Как в учебниках для начальной школы по программе развивающего обучения даётся определение понятий:
 - а) сильная и слабая позиция гласных, согласных;
 - б) позиционные чередования гласных звуков;
 - в) позиционные чередования согласных звуков?

Итак, видим, что в основу курса современного русского языка по двойной специальности заложена ориентация студентов на профессионально- педагогический подход к изучаемым фактам и явлениям русского языка. Установление и реализация межпредметных связей между курсом современного русского языка и методиками развития речи детей дошкольного возраста и преподавания русского языка в начальной школе является одним из важнейших источников дальнейшего совершенствования профессиональной подготовки студентов.

Указанные подходы нашли отражение и в содержании и в форме государственной аттестации выпускников КГГИ – соискателей степени бакалавра. Комплексный государственный экзамен по современному русскому языку и методике преподавания русского языка в начальной школе имеет целью определить степень профессиональной подготовки выпускников факультета дошкольного воспитания, начального обучения. Программа государственного экзамена охватывает круг наиболее важных вопросов теории современного русского языка и методики преподавания языка. Такой подход даёт возможность более тесно устанавливать и выявлять межпредметные связи, представить данный цикл как единое целое с многоуровневой организацией.

С учётом специфики двойной специальности будущих специалистов-воспитателей дошкольных учреждений/учителей начальных классов- в программу государственной аттестации включён ряд интегрированных вопросов по методике развития речи детей дошкольного возраста и методике преподавания русского языка в начальной школе. Такой подход направлен на определение знаний и умений осуществлять интеграцию и преемственность в обучении русскому языку детей дошкольного и младшего школьного возраста, а именно:

- знание содержания вариативных программ по развитию речи и русскому языку для дошкольных учреждений и начальных классов;
- умение решать одну и ту же лингвометодическую проблему на материале для разных возрастных групп детей;
- умение учитывать психолого-педагогические особенности процесса усвоения знаний детьми разных возрастных групп.

В основу критериев оценивания знаний студентов на государственном экзамене по двойной специальности положены основные дидактические принципы проверки и оценивания знаний, в частности, принцип действенности (экзамен должен стимулировать интерес студента к науке, способствовать формированию у выпускника потребности в дальнейшем повышении профессиональной квалификации, в самостоятельном пополнении знаний).

Кроме этого, нами были усовершенствованы и дополнены слагаемые единых критериев оценивания знаний студентов:

- прочные знания программного материала;
- умение производить различные виды лингвистического анализа;
- умение осуществлять лингвистический синтез;
- знание основной литературы и осведомлённость о дополнительной литературе;
- умение трансформировать научный курс современного русского языка в предмет школьного преподавания;
- последовательность изложения материала, научность, полнота раскрытия темы и аргументированность выводов;
- умение свободно пользоваться лексикографическими источниками, справочной литературой;
- умение осуществлять внутрипредметные и межпредметные связи;
- использование инновационных технологий, творческого подхода к моделированию и демонстрации фрагмента занятий;
- культура речи.

Резюме:

У статті відображено досвід викладання сучасної російської мови у вузі з нової двопрфільної спеціальності – “Початкове навчання. Дошкільне виховання”: представлені відомості про структуру і зміст інтегрованого курсу підготовки фахівця, можливості використання меж предметних зв’язків дисциплін лінгвометодичного циклу, що орієнтує студентів на професійно-педагогічний підхід до фактів і явищ російської мови, що вивчаються, готує їх до здійснення інтеграції та наступності у навчанні російської мови дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Литература:

1. Стряпчая С.А. Современный русский язык: Программа для колледжей и институтов по специальности 6. 0101 «Начальное обучение. Дошкольное воспитание». – Ялта, 1999.
2. Козачёк Н. С. Черях Л. Ф. Методика развития речи и обучения грамоте детей дошкольного возраста, преподавания русского языка в начальных классах: Программа для колледжей и институтов по специальности 6. 0101 « Начальное обучение. Дошкольное воспитание». – Ялта, 1999.
3. Методичні рекомендації по розробці навчальної нормативної дисципліни освітньо-професійної програми підготовки фахівця. – К., 1995.
4. Совершенствование методов обучения русскому языку (Сб. статей) / Сост. А. Ю. Купалова. – М.: Просвещение, 1991.

Подано до редакції 03.08.01

ВРЕМЯ УЧЕБЫ

Каждый студент распределяет свое время учебы с учетом многочисленных факторов: расписание учебной недельной нагрузки, различные вузовские необходимые, обязательные или не совсем обязательные мероприятия, контрольные работы, семинарские занятия и т.д. Сюда же, в это же, одно время необходимо включить и время посещения жека, заплатить за телефон, разные домашние заботы, свидания... Вот когда свидание – тогда все другое снимается, как менее необходимое. То есть, человек распределяет своё время исходя из своих мировоззренческих начал. То, что он считает для себя самым нужным, то он сделает в первую очередь. Интересно посмотреть, а как исторически человек (и человечество) подходил к решению этой проблемы времени?

Как известно самое первое мировоззрение человека и всего человечества – мифологическое. Во всех странах и континентах, во все времена. Таким образом, к проблеме времени учёбы мы подходим исторически: миф для всех был необходимым временем, в том числе и временем учёбы, учебы жизни. В мифе находили своё выражение основные мировоззренческие позиции человека.

Мы уже знаем сегодня, что античная история также претерпевала весьма драматические процессы, что солнечная Эллада с её гармоничной культурой, её божествами, категориями её мышления, самой её ежедневной реальностью в один момент её бытия оказывается отнюдь не тождественной себе в другие его моменты, когда традиционные понятия греческого мышления изменяются самым радикальным образом. Поэтому сама мысль о вневременности греческой культуры, о неспособности эллина достигнуть движения времени, стремительный бег его мгновений и т.д. Сомнительно уже с точки зрения того исторического материала, которым располагала европейская наука в прошлом столетии. В конце концов, уже чуть ли не с доисторических, догомеровских времён греки имели представление о могущественном и жестоком Отце Богов - Кроносе, пожиравшем своих детей. Они имели представления, как бы мало развито в научном отношении оно ни было, о времени не как о некоторой отвлечённой сущности, о неопределённом моменте вне временности или вечности, но как о достаточно мощной и активной силе, как о чудовищной, не знающей жалости власти, которой приходится противопоставить не менее жестокую, могущественную и активную власть Зевса-победителя, оскопившего Кроноса – время, изгнавшего его за пределы Эллады. Самому Зевсу, ставшему в результате этой победы царём богов и людей, принадлежит будущее. Между прочим уже не греческое, а римское предание сохранило рассказ, что греческий Кронос (Сатурн для римлян, римское божество посева и жатвы, начала и конца), лишённый силы и изгнанный Зевсом из пределов Греции, переселился в Италию, в Лациум, где был милостиво принят местным божеством Янусом, или Двудиким Янусом (первоначально – хранителем дверей), столь же древним, как и хранительница очага Веста. Янус отвёл Коносу - Сатурну резиденцию у подножия священного Капитолийского холма. В благодарность за гостеприимство Кронос – Сатурн основал Золотой век латинян.

Не совсем ясно, правда, как поладил он с Юпитером, молодым римским верховным божеством, аналогом эллинского Зевса, обитавшим на вершине того же Капитолийского холма. Как бы то ни было, что бы ни «отражал» миф и как бы он ни интерпретировался, несомненно, одно: римляне несравненно более чутки к власти времени, чем греки. Они знают не одно только циклическое материнское время природы, время пастухов, пахарей и виноградарей, но и более динамичное городское, отцовское, историческое время. И греческое мироощущение, имевшее представление об этой власти и пытавшееся в творениях своего гения преодолеть эту власть, уже не может быть истолковано сегодня как внеисторическое и вневременное. Оно требует иной версии. Оно должно быть понято как устремлённое если не в сверх-временное и сверх-историческое, то, во всяком случае, в за-временное, надвременное, неподвластное разрушительному воздействию времени. И это, несомненно, было определённого рода победой, пусть частичной и местной, пусть только в сфере сознания, но от этого не менее значительной победой эллинского духа над временем, победой людей, преодолевших страх перед жестоким Кроносом, его духовную власть над собой, и в преходящем мгновении времени познавших, как писал Платон (Тимей, 37-38), нетленный образ вечности, по отношению к которому время, как таковое оказывается лишь некоторым движущимся, не вполне совершенным её подобием.

И если древние греки обращают внимание, прежде всего на «момент», то это ещё ни в коей мере не означает, что они равнодушны к процессу времени. Скорее, напротив, они по-иному внимательны и чутки к нему, хотя, возможно, и не так, как внимательны к времени мы сейчас. Они проявляют к времени ни чуть не меньше, хотя и иной, не тот, какой проявляем мы, но всё же большой интерес. И не только к завтрашнему дню, который мы всегда ценим превыше всякого иного дня нашей жизни. Совсем иную ценность они придают своему сегодняшнему дню, скорее приносимому нами в жертву будущему, а иногда и прошлому. Греки любят и ценят своё настоящее время, ибо всякое другое время не есть настоящее в прямом и собственном смысле этого слова. И они любят и ценят своё настоящее не как некоторое отвлечённое условие жизни, но как саму эту – здесь и теперь – жизнь. Не как отвлечённое космическое начало, но как простор своего бытия, своей жизни, за пределами которой, «в царстве теней», их не ожидает ничего отрадного.

«Самое драгоценное достояние - время». Эти слова Плутарх приписывает ученику Сократа Антифону.

Может быть, именно по этому греки пытаются «остановить мгновение», как останавливается оно в фигурах их гимнастов, т.е. совершают нечто совершенно постижимое с точки зрения категорий западноевропейского мышления. И, в отличие от европейско-буржуазного к нему отношения, греки видят во времени не одну только товарную ценность, которую можно обменять на другие, которая «есть деньги» и потому её можно продавать и покупать, платить и взыскивать, обменивать на вещи, накапливать и превращать в капитал, чем, собственно говоря, становится эта ценность для европейского буржуа.

В этом смысле обращённость эллина к наличному и данному, непосредственность жизнеощущения и мироощущения не есть «равнодушие во времени». Скорее это равнодушие к тому, что не есть время в собственном смысле, не есть настоящее время. И если говорить о «равнодушии», то скорее европейец буржуазной эпохи более равнодушен к времени, чем эллин. Именно он ценит время не «само по себе», но лишь как знак тех вещественных благ, на какие умеет обменивать его. И не потому ли он так страшится времени, что время задним числом

мстит ему, как-то очень уж не заметно и быстро убегая и покидая его, пока он бывает занят этим обменом самым, пожалуй, увлекательным делом его жизни.

В общем, можно заметить, что греки равнодушны не к времени, как полагал Шпенглер, а вслед за ним и многие другие западноевропейские мыслители, но к европейско-буржуазной его сущности, к той товарной стоимости времени, в какую они ещё не научились обращать его и они очень равнодушны к времени как к некоторой первичной жизненной ценности в отличие от буржуа-европейцев, нередко забывших о собственной стоимости времени и превращавших его чисто меновую величину, в фунты, шиллинги и пенсы человеческой жизни. И, в отличие от европейских людей и товарного общества, скорее именно греки владеют временем и умеют по-настоящему ценить его, а не оно владеет ими и ими пользуется, как это происходит во втором из рассматриваемых случаев, где осуществляется обмен человеческой жизни на мелкую монету обратимых в товарную стоимость часов, минут и секунд. В этом смысле не убедительно звучат для нас рассуждения Шпенглера о том, что древние греки будто бы на столько равнодушны были к времени, что только в эпоху греческого расцвета, в эпоху Платона и Аристотеля, ввели в обиход водяные часы «Клепсидру». В действительности задолго до Платона, с исторически незапамятных времён водяные часы были необходимым аксессуаром античного греческого судопроизводства. При помощи этих часов определялся регламент выступлений сторон. Ясно, что такое ограничение болтливости возможно только там, где умеют ценить время.

Подытоживая, мы можем сказать:

1. Время учёбы – это всегда время самой жизни, ибо жизнь всегда есть момент времени.
2. Время учёбы трудно вырвать из общего потока времени, хотя делать это надо в силу социального заказа. И мы условно выделяли то, что, безусловно, не выделяется.
3. Условно исторически «вырвав страницу» из непрерывной книги жизни, обращаем внимание, что даже одна отдельно вырванная страница всё-таки даёт определённое представление о целой книге, которую хотелось бы прочитать полностью.

Резюме:

Проблема часу – одна з центральних в філософії. Особливого значення проблема часу набирає в учбовому процесі вузу. Автор покладає, що “нове” і “старе” в часі, їх співвідношення можуть дати матеріал для подальших роздумів.

Summary:

The problem of time is one of the most important ones in philosophy. It becomes more important during the training process in Higher Educational Institutions. The author considers, that “new” and “old” in time, their relation may give some material for further thinking.

Подано до редакції 03.06.01

ВИКОРИСТАННЯ ГРАФІВ В МАТЕМАТИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

В умовах масовості освіти навчання математиці – нелегка справа. Високий ступінь абстрактності ставить математику в ряд важкодоступних предметів. Тому для оптимізації навчального процесу навчання математики, схвалюються різноманітні засоби, які сприяють формуванню доступних, свідомих, міцних знань. Саме до таких засобів відносяться графи. Під терміном “граф” ми розуміємо креслення, схему, де елементи зображуються точками, а відношення і відповідності між ними – різнокольоровими стрілками.

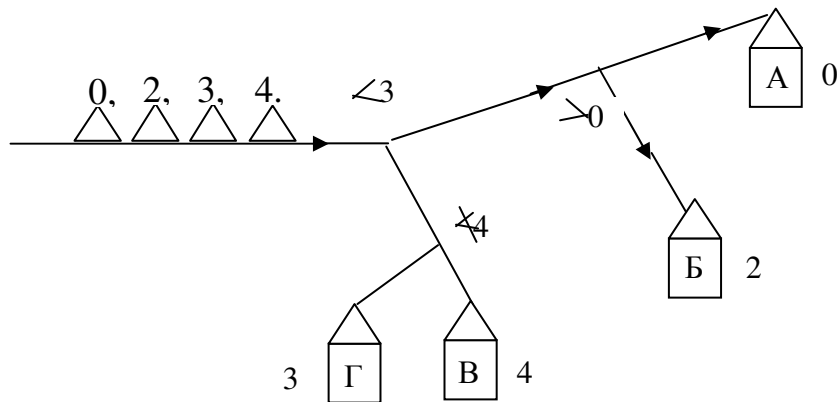
Графи, як відповідний засіб наочності, можуть широко використовуватись не тільки в математичній підготовці молодших школярів, а й дітей дошкільного віку. Відомий успішний досвід навчання дітей 5-7-річного віку різноманітним математичним поняттям, описаний в книзі “Діти і графи” (М.: Педагогіка, 1974 р.), де в доступній ігровій, цікавій формі дитину вводять в світ складних математичних понять, розвивають здібності дітей до абстрактного мислення.

Зупинимось далі на деяких методичних прийомах, які полегшують сприйняття важливих у математичному плані понять (наприклад, різноманітні види відношень, відповідностей, класифікації, тощо) за допомогою використання графів. В методиці математики визнано, що різнокольорові графи являються ефективним педагогічним засобом наочного пояснення математичних понять і властивостей відношень.

Стрілки мають важливу роль на різноманітних вказівниках (наприклад: вказівник вуличного і дорожнього руху).

В казковій формі можна запропонувати дітям допомогти мандрувати “живим” числам, які біжать по стежці до перехрестя з даним вказівником.

Приклад 1. Розселити числа по будиночках.



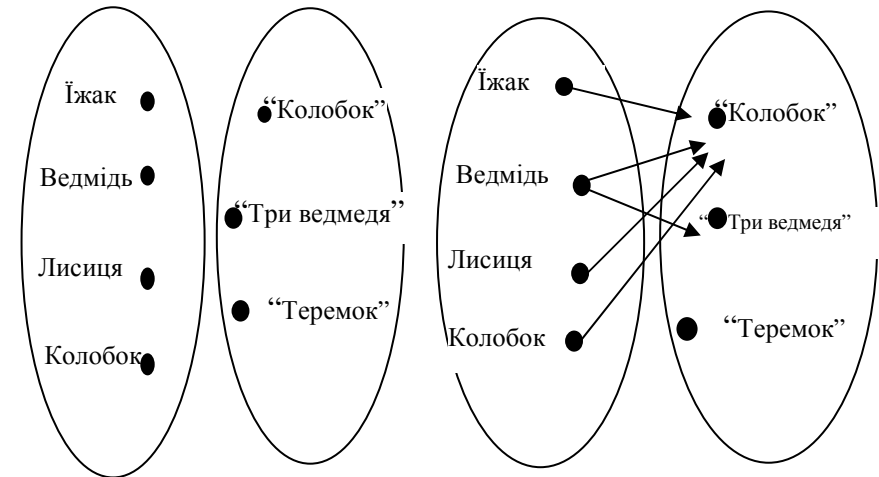
В розвитку мовлення молодші школярі можуть використовувати графи, наприклад, в таких завданнях.

Приклад 2. Який герой з якої казки? Вкажи стрілками.

Зображення казкових персонажів.

Назви казок.

Відповідь:

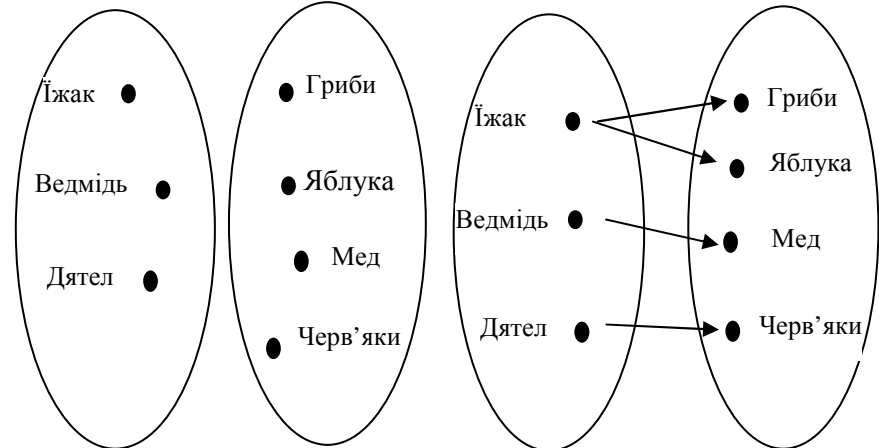


При ознайомленні з навколишнім світом теж можна використовувати графи.
Приклад 3. Хто чим живиться? Вказати стрілками.

Зображення множини тварин.

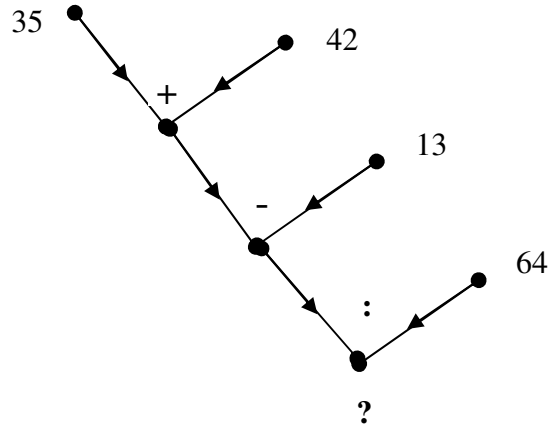
Зображення продуктів харч.

Відповідь:



В математиці діти зустрічаються з графами, наприклад, при ознайомленні з блочними схемами алгоритмів арифметичних дій, при виборі відповідей в процесі розв'язування прикладів, тощо.

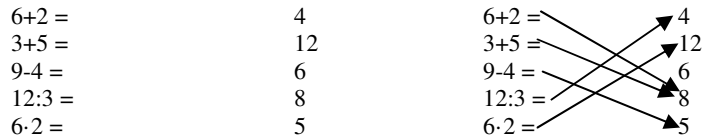
Приклад 4. Записати вирази, виходячи зі схеми.



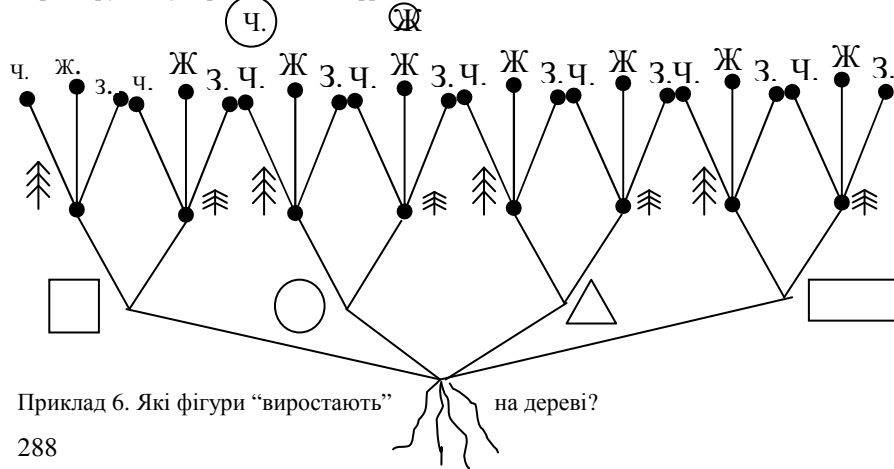
Відповідь: $((35+42)-13):64=1$

Приклад 5. Вибери потрібну відповідь для кожного прикладу і вкажи його стрілкою.

Відповідь:



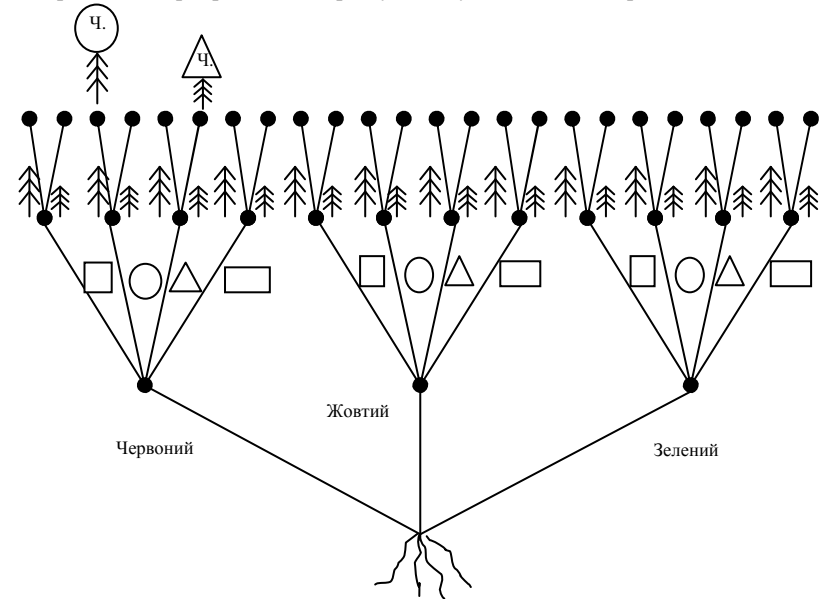
Серед зображень різноманітних графів виділяють “дерева-графи”, які застосовують при класифікації геометричних фігур за кольором (наприклад, червоний, жовтий, зелений), розміром (великі і маленькі) ялинки вказують на це), і формі (□, ○, △, ▭), а також при розв’язуванні задач комбінаторного характеру по нумерації багатозначних чисел.



Приклад 6. Які фігури “виростають” на дереві?

Досягаючи вершини від кореня по гілочках дерева, діти малюють 24 різні фігури, які відрізняються або за формою, або за кольором, або за розмірами (2 зразка ми показали на графі).

Приклад 7. Прикрасити новорічну ялинку відповідною іграшкою.

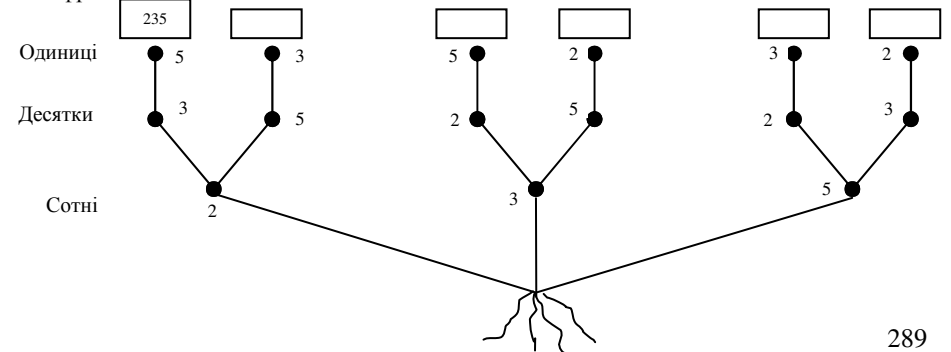


Тут здійснюється класифікація геометричних фігур спочатку за кольором (червоний, жовтий, зелений), потім за формою (□ ○ △ □) і за розміром (великий, маленький). Діти одержують 24 різноманітні ялинки (великі і маленькі), прикрашені різноманітними іграшками.

Побудова таких “дерев-графів” дозволяє упорядкувати всі можливі багатоцифрові числа, утворені із даних цифр.

Така наочна інтерпретація гарантує підбір всіх можливих випадків, виключає повторення і забування окремих випадків; таким чином, допомагає провести повну дидактичну роботу над даним завданням.

Приклад 8. З цифр 2, 3 і 5 скласти різноманітні трицифрові числа без повторення цифр в записі одного числа.



З побудованого “дерева-графа” виникає такий розв’язок.

Судження учнів: в розряді сотень може бути будь-яка з трьох цифр: 2, 3 або 5. Якщо цифра 2 вже використовувалась, то в розряді десятків може бути тільки 3 або 5. Якщо цифра 3 вже використовувалась, то в розряді десятків можуть бути тільки 2 або 5. Отже, в останньому випадку в розряді десятків можуть бути тільки 2 або 3.

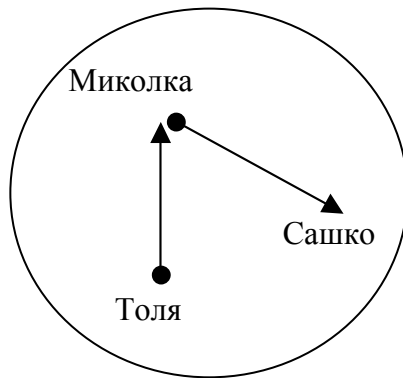
Далі, в розряді одиниць (після того, як цифри 2 і 3 використали), залишається єдина можливість – цифра 5. Аналогічно міркуючи, одержуємо і наступні можливі випадки. Потім, піднімаючись від кореня по гілках “дерева”, діти читають трицифрові числа у порядку зростання і записують у віконечка 6 одержаних трицифрових числа: 235, 253, 325, 352, 523, 532.

Можна використовувати і інший методичний засіб – побудову прямокутної таблиці розрядів і класів.

Сотні	Десятки	Одиниці
2	3	5
	5	3
3	2	5
	5	2
5	2	3
	3	2

Графи ефективні в пошуку розв’язку задач, де потрібно встановити відношення між елементами однієї множини.

Приклад 9. Миколка на зріст нижчий від Сашка, але вищий за Толю. Хто найнижчий і найвищий з цих дітей? Із умови випливає, що Миколка вищий за Сашка, Толя нижче за Миколку. Зобразимо це стрілками на кресленні (графі).



З креслення бачимо, що самим високим є той, до кого тільки підходять стрілки і не відходять (Сашко), а найнижчий той, від кого тільки відходять стрілки і не підходять (Толя).

Використання графів найбільш доцільне в тих задачах, де розглядаються відношення між чотирма-п’ятьма елементами множин.

Приклад 10. Хлопці Сашко, Євген, Миколка та Мишко відправились у похід. У кожного з них був рюкзак. У Сашка рюкзак менший, ніж у мишка, але більший, ніж у Євгена. Найбільший рюкзак у Миколки. Кожен, хто йде попереду, має рюкзак більший, ніж кожен, хто йде позаду. Хто йде останній?

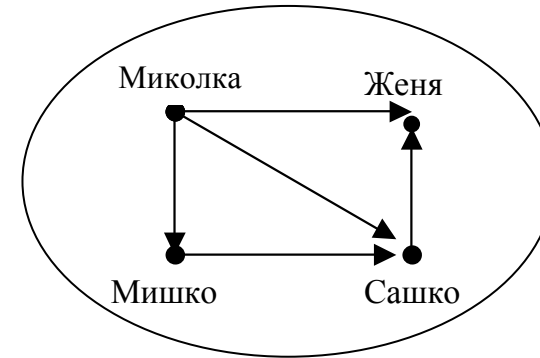
При розв’язуванні цієї задачі потрібно побудувати з дітьми граф відношення “в

мене рюкзак більший, ніж у нього” в множині чотирьох дітей. Для цього всі дані в умові задачі запишемо за допомогою даного відношення.

У Сашка рюкзак більший, ніж у Євгена.

У Мишка рюкзак більший, ніж у Сашка.

У Миколки рюкзак більший за інші. Все це відобразили на графі.



На кресленні бачимо, що найбільший рюкзак (у Миколки) у того, від кого тільки відходять стрілки (і не підходять). А найменший рюкзак у того, хто йде останнім (у Євгена), у того, до кого тільки підходять стрілки (і не відходять).

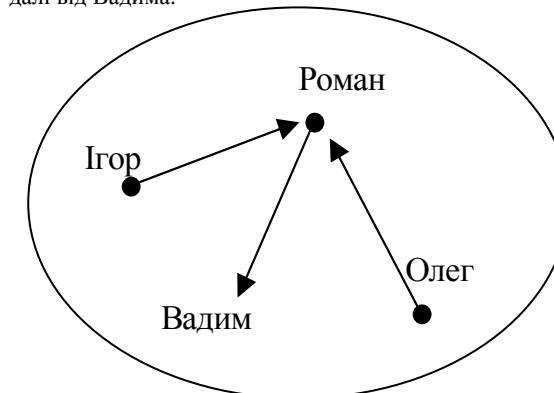
Приклад 11. Чотири товариша спускалися з гори на санчатах. Ігор проїхав далі, ніж Роман. Роман проїхав менше, ніж Олег, але далі, ніж Вадим. Хто проїхав менше всіх?

Аналогічно будемо граф відношення “я проїхав більше тебе”, попередньо записавши всі умови задачі в такому вигляді.

Ігор проїхав далі від Романа,

Олег – далі від Романа,

Роман – далі від Вадима.



Відповідно до схеми робимо висновок, що найменшу відстань проїхав Вадим (до нього тільки підходять стрілки і не відходять).

Можна поставити учням додаткове питання: “Хто проїхав далі від усіх?” за даними в задачі ми цього вияснити не можемо, бо невідома відстань між Ігорем і

Олегом.

Приклад 12. Із літнього табору вийшло 5 туристів: Василь, Галина, Олена, Анатолій, Михайло. Анатолій йде попереду Михайла. Олена – попереду Василя, але позаду Михайла. Галина - попереду Анатолія. Хто йде першим і хто - останнім?

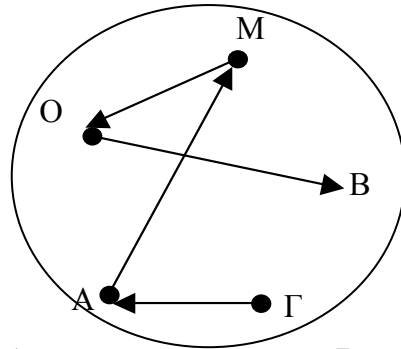
Побудуємо граф відношення “хто йде попереду”.

Анатолій – попереду Михайла,

Олена – попереду Василя,

Михайло – попереду Олени,

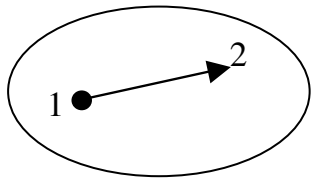
Галина – попереду Анатолія.



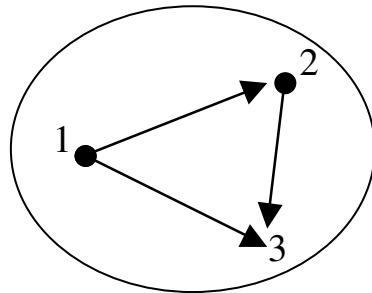
За графічним зображенням можна зробити висновок, що першою йде Галина (до неї не надходить стрілочка, а тільки відходить), а останнім йде Василь (від нього стрілочка не відходить, а тільки підходить).

При розв'язуванні комбінаторних задач часто вимагається будувати не частковий граф, а повний граф (граф, на якому кожна пара елементів зв'язана даним відношенням).

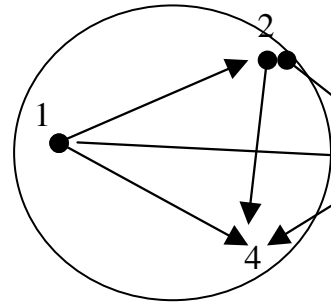
Приклад 13. Декілька друзів при зустрічі потиснули один одному руки. Скільки друзів зустрілися, якщо рукоштовань було 10?



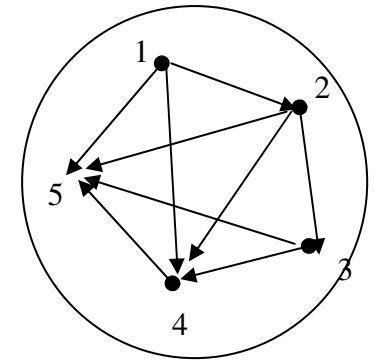
2 людини роблять
1 рукоштовання



3 людини – 2 рукоштовання



4 людини –
6 рукостискань

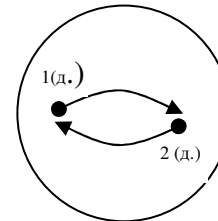


5 людей – 10 рукостискань

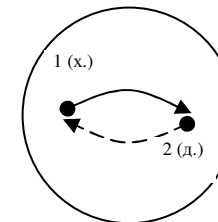
Аналогічно можна розв'язувати цілу серію задач про певні числа братів і сестер в сім'ї.

Якщо в сім'ї є дівчатка й хлопчики, то можуть бути такі випадки (на свою сестру діти вказують суцільною стрілкою, а брата – пунктирною стрілкою).

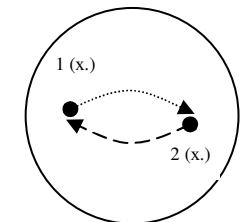
Дві дитини в сім'ї:



2 дівчинки

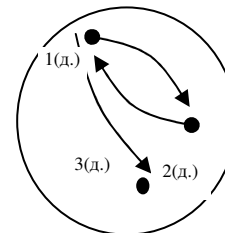


1 дівч., 1 хл.

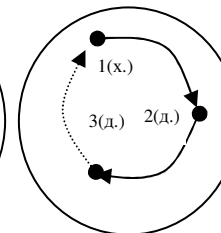


2 хлопчика

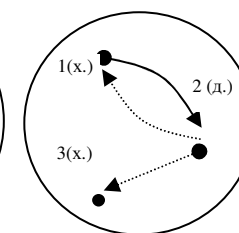
Три дитини в сім'ї:



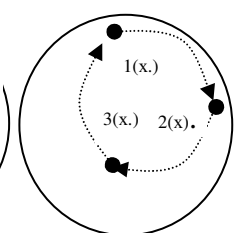
3 дівчинки



2 дівч., 1 хл.



1 дівч., 2 хл.



3 хлопчика

Доцільно запитати учнів “чи все розповіли про себе діти?” На математичній мові це завдання передбачає побудову часткового графа до повного.

Четверо дітей в сім'ї

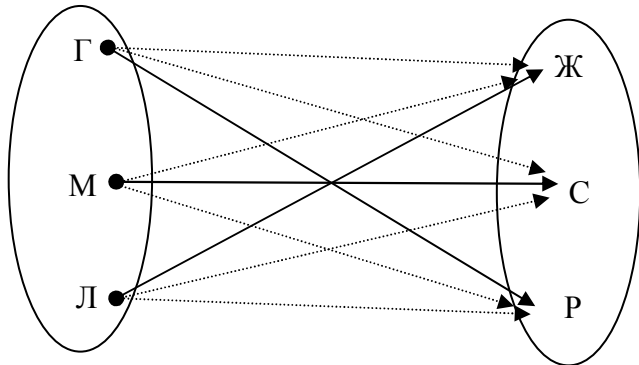
Ці часткові графи діти можуть побудувати до повних.

Графи допомагають сформувати у дітей початкове уявлення про встановлення взаємооднозначної відповідності між двома множинами з рівним числом елементів.

Приклад 15. Галина, Марина і Леся прийшли в сукнях різного кольору: у жовтій, синій і рожевій. Галина була не в жовтій, Марина – не в жовтій і не в рожевій. В якій сукні була кожна з дівчаток?

Стверджуюче твердження (домовитися з учнями) позначимо суцільною стрілкою, а заперечуюче твердження – пунктирною стрілкою. Почнемо з нанесення всіх стрілок, що відповідають умові задачі, а потім міркуючи побудуємо такий граф взаємооднозначної відповідності між двома множинами з рівним числом елементів: множиною дівчаток Галина, Марина, Леся - і множиною кольорів - жовтій, синій, рожевій.

В кожній множині по три елементи.



З графічного зображення бачимо, що Галина - в рожевій сукні, Марина – в синій, Леся – в жовтій.

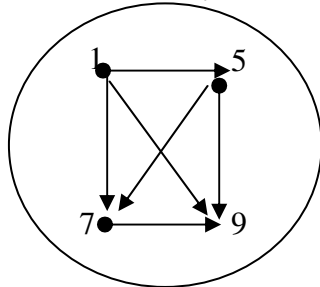
Встановлюється наступна закономірність: від кожного елемента відходять три стрілки (одна суцільна, дві – пунктирних) і до кожного елемента підходять три стрілочки (одна суцільна, дві – пунктирні). Це виходить із взаємооднозначної відповідності.

Можна використати і другий методичний прийом – побудувати прямокутну таблицю і позначити в ній заперечуючі твердження знаком “-” (мінус), а стверджуючі – знаком “+” (плюс).

Колір сукні	Ж	С	Р
Дівчатка			
Г	-	-	+
М	-	+	-
Л	+	-	-

Графи дають можливість знайомити учнів зі співвідношеннями “менше”, “більше”, “менше чи порівну” (не більше) і “більше чи порівну” (не менше).

Приклад 16. “я менше, ніж ти”, - говорять числа. Яке число саме більше? Яке число саме найменше? Покажи на малюнку.

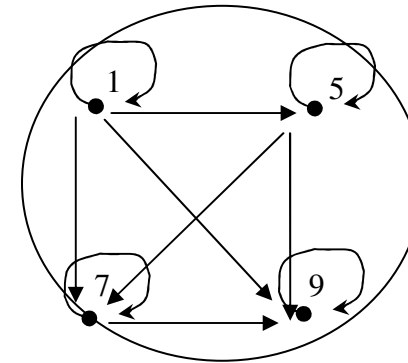


З графічного малюнка бачимо, що саме найменше число те, до якого не надходять стрілки, а тільки відходять, тобто це число 1.

А саме найбільше число те, до якого надходять стрілки, а не відходять (тобто число 9).

Приклад 17. “я менше чи рівне (не більше), ніж ти”.

Чим цей малюнок відрізняється від попереднього?



На графі додаються “петлі”, які відображають рефлексивну властивість відношення: число рівне само собі.

Графи необхідні, коли в задачах потрібно встановити різноманітні відношення в множинах з більшим числом елементів. Графічно малюнок в даному випадку полегшує учням пошук розв’язання задачі, не вимагаючи в пам’яті тримати багато належної інформації.

Приклад 18. У нашому лісі кожен займається своїм ділом і цьому ділу навчає інших: одні плетуть кошики, другі ловлять рибу. Ремеслу ми навчилися один у одного. Кіт навчився у видри, їжак - у зайця, лисиця - у вовка, а миша - у їжака. Бобер навчав вовка та видру, заєць – білку, а борсук – зайця. Бобер був учнем ведмеда, а їжак – вчителем дятла. Найкраще за всіх плів кошики їжак. Чим займався кожен із звірів? Хто раніше за всіх навчився ремеслу?

Виберемо, щоб звірі говорили про себе: “я навчився у нього”. Випишемо всі дані задачі для цього відношення.

Кіт навчався у видри,

їжак – у зайця,

Лисиця - у вовка,

миша - у їжака,

Вовк - у бобра,

Видра - у бобра,

білка – у зайця,

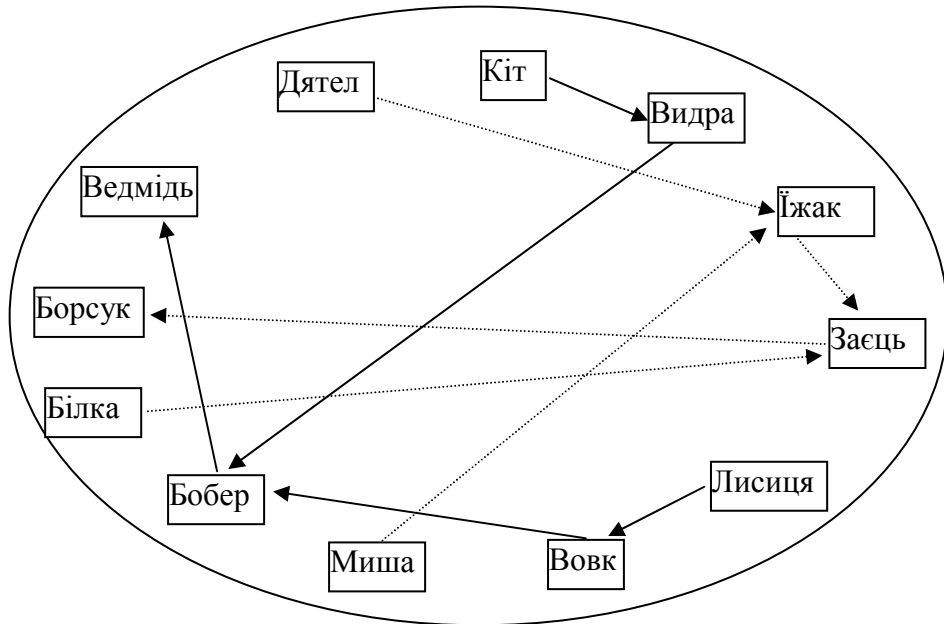
заєць – у борсука,

Бобер у ведмеда,

дятел – у їжака.

Оскільки найкраще від усіх кошики плів їжак, то всі пари звірів, пов’язані з їжаком, займаються плетінням кошиків (позначимо це ремесло пунктирними стрілочками), а не пов’язані з ним звірі ловили рибу (позначимо суцільними стрілочками).

Отримуємо такий граф.



По графу встановимо, що раніше за всіх навчився плести кошики борсук, до нього підходять (тобто навчив інших), але не відходять стрілочки (тобто сам ні в кого не вчився). Аналогічно, раніш за всіх навчився ловити рибу ведмідь.

Таким чином, ми показали один із шляхів удосконалення навчання математики у початкових класах з використанням графів, як ефективного засобу розумового розвитку учнів.

Резюме:

Стаття посвящена актуальній темі – совершенствованию методики обучения младших школьников математике. В ней рассматривается использование графов для поиска решения весьма разнообразных задач начального курса математики. Как показывает опыт, применение графов как эффективного средства обучения способствует формированию: 1) творческого подхода к решению задач; 2) приемов умственной деятельности (анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования, обобщения).

Summary:

This article covers the actual problem of teaching methods of mathematics training for junior pupils. It deals with graphs using for solving variety problems during elementary mathematics course. Experience shows that using of graphs as an effective method of teaching helps to form: 1) the creative approaches to solving different problems; 2) mental activity (analysis, synthetics, comparison, prescinding, generalization).

Література:

1. Дятлова (Сельдюкова) С. И. Нестандартные задачи в начальном курсе математики: Автореф. дисс. ...канд. пед. наук/ МГПИ им. В.И.Ленина. – М., 1982. – 16 с.

2. Ф. Папи и Ж. Папи. Дети и графы. Обучение детей шестилетнего возраста математическим понятиям. – М.: Педагогика, 1974. – 179 с.
3. Богданович М.В. та інші. Методика викладання математики у початкових класах. – Київ, А.С.К., 1998 – 342 с.
4. Богданович М.В. Методика розв'язування задач у початковій школі. – Київ: Вища школа, 1990. – 182 с.
5. Розв'язування математичних задач у початкових класах. Збірник статей. За ред. Т.М.Хмари. – Київ: Радянська школа, 1986. – 95 с.

Подано до редакції 11.06.01

*Кулиш Ольга Игоревна,
ассистент,*

Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта

ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Гуманитаризация образовательной среды становится первой необходимостью вузов, в названии которых значится «гуманитарный». Гуманитарный, то есть общекультурный, общезначимый характер образования означает, что оно отвечает признакам универсальности и фундаментальности. Особое значение приобретает совершенствование профессиональной подготовки выпускников гуманитарных вузов, которое в результате позволит им после окончания вуза успешно участвовать в различных сферах науки, образования, культуры и жизни общества в целом.

В практике профессиональной деятельности специалист гуманитарного профиля имеет дело с конкретными людьми: представителями различных социальных групп, разных уровней профессиональной компетентности, общей и профессиональной культуры. В этой связи представляется необходимым формирование у будущих специалистов умения выстраивать особую, непохожую на предыдущие случаи стратегию и тактику общения. Именно от его коммуникативных способностей, знания общих и специфических особенностей профессионального общения, личностных качеств, направленности, зависит обеспечение гуманистических отношений со студентами, последовательность их внедрения непосредственно в профессиональную практику.

Актуальность проблемы профессионального общения в процессе профессиональной подготовки определяется, прежде всего, социальным заказом. В этой связи возникают следующие вопросы: какой должна быть образовательная среда вуза, ориентированная на гуманитарные ценности и смыслы? какими профессиональными и личностными качествами должен обладать молодой специалист гуманитарного профиля? какие коммуникативные способности, умения и навыки необходимо формировать у студентов-гуманитариев в процессе их профессиональной подготовки? Ответ на эти вопросы необходимо искать в процессе разработки новых подходов к обучению студентов гуманитарных вузов и определению структуры личности будущего специалиста.

В настоящее время в теории и практике накоплен достаточно обширный материал, который может явиться основой построения научных концепций формирования личности студента-гуманитария, его профессиональной подготовки в вузах.

Разные аспекты проблемы профессионального общения, его содержания и

характерологических особенностей изучались Аристотелем, Ф.А. Дистервегом, Я.А. Коменским, Ж.-Ж. Руссо, К.Д. Ушинским, Платоном.

Проблему подготовки специалиста гуманитарного профиля, его профессионального становления в своих трудах рассматривали Ш.А. Амонашвили, О.А. Баева, А.В. Батаршев, А.В. Глузман, Т.Г. Григорьева, И.А. Зимняя, Л.Г. Зубенко, Е.Н. Ильин, Е.И. Исаев, М.С. Каган, Н.В. Ключева, С.Г. Косорецкий, Ю.С. Крижанская, В.Н. Лавриненко, А.Н. Леонтьев, Б.Д. Парыгин, Е.В. Руденский, В.А. Семиченко, Н.И. Шевандрин.

Общение как взаимодействие социальных субъектов рассматривали Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, Л.Т. Буева, В.А. Кан-Калик, Н.А. Кузнецова, А.А. Леонтьев, Ю.В. Сенько, Ю.Б. Гиппенрейтер. Отдельные психологические аспекты профессионального общения нашли отражение в работах И.А. Зимней, В.П. Зинченко, Н.Д. Левитова, В.Н. Лавриненко, А.К. Марковой, Г.А. Цукерман, Л.И. Чернышовой, Д.Б. Эльконина, а также В.А. Семиченко, В. Слостенина, В. Чудновского, А. Щербакова (проблема формирования и становления личности профессионала), И. Богдановой, И. Зязюна, Л. Ительсона, Т. Мараловой, Т. Пониманской (механизмы личностно-профессионального развития, подходы и формы развития личностных ценностных ориентаций и профессиональной направленности).

Профессиональное общение в контексте с Я-концепцией, внутренней позицией, социальными установками, личностными смыслами, самоактуализацией личности рассматривается в работах Р. Бернса, Б. Братуся, Л. Божович, А. Леонтьева, А. Маслоу, Ш. Надиршвили, Н. Рейнвальда, К. Роджерса, С. Рубинштейна, В. Ядова.

Вместе с тем, указанные направления исследований не исчерпывают всех вопросов профессиональной подготовки студентов, а главное – практически не раскрывают проблему личностного развития будущего специалиста гуманитарного профиля с позиций формирования основ профессионального общения.

В этой связи актуальной является проблема реформирования содержания профессиональной подготовки, формирования навыков профессионального общения у студентов.

Современная *практическая подготовка* студентов-гуманитариев к профессиональной деятельности в условиях вуза характеризуется, в первую очередь необходимостью формирования у будущего специалиста определенных знаний, умений, навыков, которые являются основами профессионального общения. Вместе с тем, практика показывает, что процесс формирования основ личностно ориентированного общения при подготовке к профессиональной деятельности по большому счету носит случайный, ситуативно-детерминированный характер.

Вышеизложенные аспекты определили **проблему** исследования, которая заключается в разрешении противоречий между:

- превалированием гностического похода в системе высшего образования и подготовке выпускников вузов к деятельности в конкретной области знаний и требованиями общества к выпускникам гуманитарных вузов как к специалистам широкого профиля;

- потребностью общества в молодых специалистах, владеющих навыками, приемами и способами личностно ориентированного общения и умеющих конструктивно взаимодействовать с обществом и невысоким уровнем готовности выпускников гуманитарных вузов к выполнению социально и профессионально обусловленных функций;

- несовершенством сложившейся технологической структурой практического педагогического инструментария подготовки специалистов в гуманитарных вузах и потребностью системы образования в специалистах, владеющих приемами и способами гуманистически ориентированного взаимодействия;

- достаточно высоким уровнем овладения теоретическими знаниями и трудностями, которые испытывают выпускники гуманитарных вузов вступая во взаимодействие в своей профессиональной деятельности.

Разработка данной проблемы связана с реализацией основных направлений Закона Украины «Об образовании», Государственной национальной программы «Освіта» (“Україна XXI століття”), концепции Гражданского образования и воспитания и с предположением о том, что уровень готовности выпускников гуманитарного вуза к профессиональной деятельности будет значительно выше при условии реализации программно-целевой технологии личностно ориентированного подхода к профессиональному общению.

Целью проводимого исследования является разработка, обоснование и экспериментальная проверка технологии формирования у студентов основ личностно ориентированного профессионального общения.

Объект исследования – процесс формирования готовности выпускника гуманитарного вуза к профессиональной деятельности.

Предметом исследования является содержание профессионального общения будущих специалистов гуманитарного профиля.

Общая методология исследования основывается на принципах системного подхода к явлениям педагогической действительности, которые позволяют рассматривать профессиональное общение будущих специалистов гуманитарного профиля с точки зрения их содержания, структуры, функций, раскрыть особенности их формирования и реализации в практической деятельности; а также на принципах психологической концепции личности и развития деятельности.

Теоретическая основа диссертации базируется на положениях и выводах следующих теорий, концепций и исследований:

-изучающих формирование и становление личности будущего профессионала (И.Богданова, Н.Гоноболин, И.Зязюн, В.Семиченко, В.Сластенин, Н. Тарасавич, В. Чудновский, А. Щербаков);

-теории деятельности (С.Рубинштейн, А. Леонтьев, К. Абульханова - Славская);

-личностного и профессионального развития студентов гуманитарных вузов (А.Н. Алексюк, А.В. Глузман, А.И. Звягинский, В.А. Кан-Калик, Л.Г. Коваль, Л.С. Нечепоренко, В.В. Сагарда);

-гуманистической психологии (А.. Маслоу, Г. Оллпорт, К. Роджерс).

Научная новизна исследования заключается в методологической, теоретической и практической проработке проблемы формирования основ профессионального общения у будущих специалистов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки, в определении оптимальных психолого-педагогических условий формирования основ профессионального общения; в разработке комплексной технологии формирования основ профессионального общения.

Теоретическая значимость исследования заключается в исследовании места профессионального общения в структуре личности специалиста-гуманитария, в определении технологии организации процесса формирования профессионального

общения, в выяснении взаимосвязанных уровней сформированности профессионального общения у выпускников гуманитарных вузов.

Практическая значимость исследования состоит в разработке научно-методических материалов по практической реализации технологии формирования профессионального общения у студентов гуманитарного профиля в процессе их подготовки к профессиональной деятельности; внедрении методик, направленных на повышение уровня готовности выпускников к профессиональной деятельности; разработке интегративного спецкурса и психотренинга с ориентацией на формирование у студентов профессиональной позиции, разработке методических рекомендаций для студентов.

Резюме:

В статті розглядається актуальність проблеми професійного спілкування випускників гуманітарних вузів, їх готовність до особисто-орієнтованому педагогічному спілкуванню. У роботі проведено аналіз психолого-педагогічної літератури по даній проблематики.

Summary

The article deals with the theoretical problems of the professional intercourse of the final-year humanitarian students and their readiness for the personally knowledgeable communicating.

Литература:

1. Аванесов В.С. и др. Основы педагогики и психологии высшей школы. – М., 1986.
2. Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе. – М., 1974.
3. Буева Л.П. Человек: деятельность и общение. – М., 1978.
4. Бодалев А.А., Шорохова Е.В. Психологические проблемы формирования поведения человека // Психологический журнал. – 1983. – Т.4. - №6. – С.77-98.
5. Дьяченко М.И., Кандыбович М.А. Психологические основы формирования готовности студентов к трудовой деятельности после окончания вуза // Психология высшей школы. – Минск, 1981.
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростов-н/Д, 1997.

Подано до редакції 11.09.01

***Береснев Андрей Анатольевич,
ассистент кафедры иностранной филологии,
Крымский государственный гуманитарный институт, г.Ялта***

ВНУТРЕННЯЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (НА МАТЕРИАЛЕ 1 КУРСА НЕЯЗЫКОВОГО ОТДЕЛЕНИЯ)

Хотя вузовские учебные программы по иностранному языку содержат значительный объем материала, необходимого для усвоения студентами, многие из них за годы обучения не приобретают достаточных навыков для ведения беседы на иностранном языке и чтения. Им не хватает знаний иноязычной грамматики и лексики для формулирования своих мыслей, навыков письма.

Причин таких недостатков несколько:

1. отсутствие учебных пособий по иностранному языку, которые были бы связаны с будущей специальностью студента и уделяли бы достаточно внимания всем аспектам языка (чтение, письмо, диалогическая и монологическая речь и т.д.);
2. ограниченное количество укомплектованных необходимым языковым материалом технических средств обучения и наглядных пособий;

3. недостаточное количество часов по иностранному языку, выделенное учебным планом и т.д.

Основной же причиной слабого усвоения студентами иностранного языка, на мой взгляд, является недооценка многими преподавателями на начальном этапе обучения фактора разноуровневой довузовской подготовки по предмету.

Основной подготовительной базой для изучения иностранного языка в вузах являются знания, полученные за курс средней школы. И хотя преподавание в вузе начинается с основ языка, становится очевидна разноуровневая подготовка студентов. Анализ этой проблемы выявляет несколько основных причин ее возникновения:

1. некоторые студенты закончили специализированные школы с преподаванием ряда предметов на иностранном языке (такая категория начинает изучать иностранный язык уже с первого класса, имея по несколько часов иностранного языка в день);
2. другие студенты являются выпускниками обычных общеобразовательных школ с двумя – тремя часами иностранного языка в неделю (в таких школах изучение языка вводится только с пятого класса);
3. возможны случаи присутствия студентов, изучавших другой иностранный язык до поступления в вуз.

Так же необходимо всегда учитывать разный уровень способностей студентов к овладению иностранным языком.

Случаи, при которых такие разные по уровню подготовки студенты собираются в учебной группе языкового факультета вуза, встречаются крайне редко. Абитуриенты таких факультетов при поступлении сдают экзамены по иностранному языку и слабоподготовленные абитуриенты сразу отсеиваются. Остается хорошо подготовленная группа первокурсников с неплохой школьной базой по предмету.

Совершенно другая ситуация возникает на языковых факультетах, где прием абитуриентов, как правило, проводится приоритетно по профильным для данного факультета предметам.

Разный исходный уровень владения иностранным языком обуславливает то, что одно и то же задание для одних студентов может быть слишком легким, а для других – непосильным.

Невнимание к этой проблеме часто приводит к тому, что у студентов возникают сомнения в своих способностях и теряется интерес к изучению иностранного языка. А это, в свою очередь, приводит к значительному снижению качества подготовки по иностранному языку будущего специалиста.

Разница в уровне подготовки и способностей студентов предопределяет необходимость поиска и реализации таких методических приемов, которые бы максимально обеспечили усвоение программы по иностранному языку каждым студентом.

Этого можно достичь, используя приемы дифференциации обучения. Именно дифференциация обучения не оставляет в стороне слабоподготовленных учащихся, дает им шанс овладеть предметом и в свою очередь дает возможность получить максимальные знания сильным учащимся.

Дифференцированный подход к обучению иностранному языку предусматривает временное упрощение заданий для менее подготовленных студентов с условием получения положительного конечного результата в соответствии с требованиями программы, и расширение и усложнения программных требований для хорошо подготовленных студентов.

Для изучения иностранного языка, обычно группа делится на две или три подгруппы. Поэтому, при делении на подгруппы, было бы большой ошибкой не учитывать равный уровень подготовки студентов по предмету.

Для определения уровня владения иностранным языком и деления на подгруппы можно провести тестирование по предмету. Это тестирование должно включать в себя такой объем материала, что бы проверив работы у преподавателя было достоверное представление о знаниях студентов по предмету.

Первая группа формируется из студентов с высоким и части студентов с достаточным уровнем владения иностранным языком. Другая часть студентов с достаточным уровнем и студенты с плохой подготовкой по предмету формируют вторую подгруппу.

На некоторых неязыковых отделениях по разным причинам деление на подгруппы для изучения иностранного языка не является возможным. В таком случае преподаватель сталкивается с огромным количеством проблем. Перед ним встают вопросы, как организовать учебный процесс в такой группе, как методически правильно построить занятие, чтобы все категории студентов максимально извлекли пользу из него. Если не искать ответы на эти вопросы, это значит не дать возможность одной из категорий студентов овладеть предметом в полной мере.

В этой статье мы остановимся на построении и ходе занятия на начальном этапе обучения в группе юридического отделения вуза, где учатся двенадцать студентов с разными уровнями языковой и речевой иноязычной компетенции.

В этой группе четыре студента, окончивших специализированную школу с преподаванием ряда предметов на иностранном языке. Причем один из них за годы учебы в школе был победителем городской олимпиады по иностранному языку. Два студента в группе изучали до поступления в вуз другой иностранный язык. Один с очень слабой подготовкой по предмету и с трудом может прочитать несложное предложение на иностранном языке и перевести его. Основная часть группы – пять студентов, имеют средние знания. По определенным причинам группа первокурсников делиться на подгруппы для изучения иностранного языка не может. Учебная программа вуза имеет только один вариант и является единой для всех, не учитывая разную подготовку.

Перед началом учебного процесса на первых занятиях по иностранному языку студенты так же проходят тестирование и после анализа результатов они все равно должны быть условно поделены на три группы – уровня, которые формируются согласно знаниям иностранного языка.

В данной случае, согласно принципам внутренней дифференциации, четверо студентов, окончивших специализированную школу будут относиться к уровню 1, пятеро студентов будут составлять уровень 2 и трое – уровень 3.

Учебный материал по иностранному языку должен также адаптироваться с учетом особенностей знаний этих трех уровней.

Рассмотрим ход занятий по английскому языку по теме «The Higher Organs of Power in the USA». Вот условный вариант текста, предложенный программой включающий в себя необходимую информацию по теме с учетом пройденного на данном этапе грамматического материала:

The Higher Organs of Power in the USA

There are three authorities by the US Constitution. They are the Executive, the Legislative and the Judicial. The executive power belongs to the President. The US citizens elect him for the term of four years. The President must rule the country and appoint

secretaries. The Secretaries form the Cabinet. The Cabinet members are: the Secretary of State, the Secretary of the Treasury, the Secretary of Defence, the Attorney General, the Postmaster General, the Secretary of the Interior, the Secretary of Agriculture, the Secretary of Commerce, the Secretary of Labour and the Secretaries of Health, Education and Welfare. The President can remove any Secretary.

The Executive Office of the President consists of the White House Office, the Bureau of the Budget, the National Security Council, the General Intelligence Agency, the Council of Economic Advisers and the Office of Civil and Defence Mobilization.

The legislative power belongs to the US Congress. There are two chambers in the Congress: the Senate and the House of Representatives. The Senate can ratify or reject a treaty of the President.

The judicial power belongs to the US Law Courts.

Для первого уровня, если не принимать во внимание некоторую специфическую лексику, связанную с темой, текст не представляет никакой сложности и кроме запоминания нескольких незнакомых слов вряд ли работа с ним будет эффективной.

Для третьего уровня, который только вникает в грамматические особенности английского языка, учиться правильно читать и запоминает первые слова, лексический объем текста и наличие предложений, например с модальными глаголами, будут казаться непреодолимыми, что, несомненно, скажется на эффективности работы.

Единственный уровень, который сможет при работе с текстом, предложенным программой, закрепить грамматический материал, пройденный до учебы в вузе и повторенный на предыдущих занятиях, а так же развить навыки чтения, перевода, монологической и диалогической речи по теме – это уровень 2.

Поэтому, учитывая выше изложенное, преподаватель должен адаптировать оригинальный текст под уровни 1 и 3, принимая во внимания все особенности знаний студентов этих уровней.

Вариант адаптированного текста для первого уровня должен содержать в себе такие грамматические обороты и лексику, чтобы по сложности его можно было бы соотнести с оригинальным материалом, публикуемым в англо-говорящей стране. В вокабуляр – список новых слов по теме с транскрипцией и переводом, необходимый для запоминания и прилагаемый к тексту – для первого уровня можно внести всего несколько слов, перевод которых может вызвать затруднение даже при использовании словаря.

The Higher Organs of Power in the USA

By the US Constitution the government of the nation is entrusted to three separate authorities: the Executive, the Legislative and the Judicial. The executive power is vested in the President who holds his office during the term of four years and is elected together with the Vice – President.

Among the duties and powers of the President listed by the Constitution are the following: the President is Commander – in – Chief of the armed forces, he makes treaties and appoints ambassadors to foreign powers as well as other high officers of the United States. Within his competence is also the responsibility for taking care that the laws be faithfully executed. From this one can see that the Constitution gives the President some measure of control of the military establishment imposes upon him a responsibility for foreign policy and assigns to him the obligation to administer federal programmes.

The administrative business of the nation is conducted by Secretaries who from the Cabinet. They are appointed by the President but their nomination must be confirmed by the Senate.

The Cabinet is a kind of an advisory group to the President, which has developed by custom rather than by the provisions of the Constitution. The Vice – President likewise participates in the cabinet meetings. The cabinet members are: the Secretary of State, the Secretary of the Treasury, the Secretary of Defence, the Attorney General, the Postmaster General, the Secretary of the Interior, the Secretary of Agriculture, the Secretary of Commerce, the Secretary of Labour and the Secretaries of Health, Education and Welfare. As the chief executive officer, the President can at his discretion remove any Secretary.

The Executive Office of the President consists of the White House Office, the Bureau of the Budget, the National Security Council, the General Intelligence Agency, the Council of Economic Advisers and the Office of Civil and Defence Mobilization. These are not advisory bodies but the bodies, which carry out administrative functions.

Vocabulary

The Attorney General – министр юстиции

The Secretary of the Interior – министр внутренних дел

The Secretary of Welfare – министр социального обеспечения

The Council of Economic Advisers – Совет экономических консультантов

The Office of Civil and Defence Mobilization – управление гражданской мобилизации на оборону.

Предварительное домашнее задание по данной теме может быть следующим: прочитать и перевести текст, пользуясь словарем. Выписать незнакомые слова с транскрипцией, если они имеются, и отработать их произношение. Выписать из текста лексику, прямо или косвенно связанную с юридической терминологией, дать ей русский перевод. В данной варианте текста это могут быть посты членов правительства США, словосочетания и выражения типа «to make treaties» - заключать договоры, «to impose upon somebody a responsibility» - возлагать на кого-либо ответственность и т.д. Если преподаватель ставит цель, например, повторить со студентами первого уровня страдательный залог, то в домашнее задание также может войти задание грамматического характера – выписать из текста предложения в страдательном залоге и определить их видовременную форму. По усмотрению преподавателя домашняя работа может включать в себя и другие задания – задать вопросы к тексту и т.д.

Задание должны быть сформулированы на английском языке и помещены после вокабуляра текста. Преподаватель дает несколько дней на самостоятельную работу с тестом и выполнение заданий к нему.

Примерно такие же задания могут быть подобраны для студентов второго уровня. Различия лишь могут быть в предложенном после текста вокабуляре (для уровня два желательно предложить большее количество слов), и конечно в грамматических заданиях. Если, например, на данном этапе обучения программа предусматривает практическое закрепление настоящего неопределенного времени (The Present Indefinite) и нескольких модальных глаголов, то грамматические задания будут опираться именно на эти темы.

Вариант текста для уровня 3 должен быть небольшим, но содержать основную информацию по теме, и конечно, состоять из простых предложений, структура которых уже этим уровнем изучена. Текст также нужно снабдить большим количеством слов с транскрипцией и переводом, необходимым для запоминания.

The Higher Organs of Power in the USA

(Высшие органы власти США)

There are three authorities by the US Constitution. They are the Executive, the Legislative and the Judicial. The executive power belongs to the President. The US citizens elect him for the term of four years. The President rules the country and appoints secretaries. The secretaries form the Cabinet. The members of the Cabinet are: the Secretary of State, the Secretary of the Treasury, the Secretary of Defence, the Attorney General, the Postmaster General, the Secretary of the Interior, the Secretary of Agriculture, the Secretary of Commerce, the Secretary of Labour and others.

The legislative power belongs to the US Congress. There are two chambers in the Congress: the Senate and the House of Representatives. The judicial power belongs to the US Law Courts.

Vocabulary

Authorities – органы власти
 Executive - исполнительный
 Legislative - законодательный
 Judicial – судебный, юридический
 Power - власть
 To elect - избирать
 To rule - управлять
 To appoint - назначать
 Chamber - палата
 House of Representative – палата представителей
 Secretary of State – государственный секретарь
 Secretary of Treasury – министр финансов

Так как текст для третьего уровня не очень большой, в задания, с целью закрепления материала по образованию вопросительных предложений можно включить такое: задать к предложениям с незнакомыми словами, несколько вопросов разных видов. Такой вид задания так же поможет студентам третьего уровня быстрее усваивать новую лексику по теме.

Домашнее задание по предварительной работе с текстом уровней 2 и 3 задается одновременно с заданием для уровня 1, так же за несколько дней до занятия по теме.

Теперь основной задачей преподавателя является разработка структуры и хода занятия, в котором бы все три уровня работали одновременно, по одной теме и посильными для них заданиями.

Предварительно, перед началом занятия преподаватель оформляет доску или готовит другое наглядное пособие в виде таблицы или плаката. Это можно сделать примерно так:

The Higher Organs of Power in the USA

	Expressions		The posts of the members of the Cabinet
1	To vest in	1	The Secretary of State
2	To make treaties	2	The Secretary of the Treasury
3	To hold smb's office	3	The Secretary of Defence
4	Officer	4	The Secretary of the Interior
5	Listed by the constitution	5	The Secretary of Agriculture

6	Some measure of control	6	The Secretary of Commerce
7	Military establishment	7	The Secretary of Health
8	To impose upon smb a responsibility for	8	The Secretary of Labour
9	At smb's discretion	9	The Secretary of Education
10	Executive office	10	The Secretary Of Welfare
11	Chief executive officer	11	The Attorney General
		12	The postmaster General

Так как каждый вариант текста содержит информацию о членах правительства США, то после организационного момента, занятия можно начать так:

Task 1 (for all three levels) Look at the blackboard, read and translate the following posts of the members of the Cabinet into Russian

Попросить выполнить это задание можно представителей всех трех уровней, так как эти слова давались второму и третьему уровню в вокабуляре, и домашним заданием было отработать их произношение и выучить перевод этих слов. Затем можно предложить перевести слова с наименованием членов правительства с русского языка на английский в разброс, и таким образом проверить, как студенты запомнили слова.

Task 2 (for all three levels) Translate the following posts from Russian into English.

1. министр труда
2. министр обороны
3. министр юстиций
4. министр связи
5. министр социального обеспечения
6. министр здравоохранения
7. министр внутренних дел
8. министр финансов
9. государственный секретарь
10. министр сельского хозяйства
11. министр торговли

Можно также задать вопросы к этим словам типа:

Task 3 (for all three levels) Answer the following questions:

Who is the Secretary of State in the USA now? (The Secretary of Defence, the Secretary of the Interior и т.д.)

По окончании этого этапа занятия раздаются заранее подготовленные карточки для самостоятельной работы по этой же теме уровням 2 и 3. Количество подготовленных карточек должно равняться количеству студентов уровня 2 и 3.

Task 4 (for levels 2 and 3) Do the task of the card

Например, задание в карточке №1 для уровня 2, может быть таким:

Card 1 (Level 2)

Find English equivalents for these word combinations and phrases in the text; get ready to translate them from Russian orally.

1. Судебная власть
2. Управлять страной
3. Ратифицировать договор

4. Состоять из
5. Конституция США
6. Формировать кабинет министров
7. Члены кабинета министров
8. Назначать министров
9. Граждане США
10. Снимать министра с должности
11. Денонсировать договор
12. Исполнительная власть
13. Законодательная власть

Задание в карточке №1 для уровня 3:

Card 1 (Level 3)

Find English equivalents in the text for:

1. Три органа власти
2. Суды
3. Конституция США
4. судебная власть
5. Палата представителей
6. Принадлежать президенту
7. На срок четыре года
8. Граждане США
9. Управлять страной
10. Конгресс США
11. Назначать секретарей
12. Формировать кабинет министров
13. Две палаты
14. Высшие органы власти

Дальше, пока уровни 3 и 2 заняты самостоятельной работой с карточками, преподаватель работает с выражениями, написанными на левой стороне доски для уровня 1, проверяет правильность их понимания, перевода и произношения, дает задание найти предложения в тексте с этими выражениями, перевести их и составить свои собственные предложения с ними.

Task 4 (level 1) Read and translate the following expressions.

Task 5 (level 1) Find in the text the sentences with the expressions:

1. To hold smb's office
2. Listed by the Constitution
3. To impose upon smb a responsibility for
4. At smb's discretion

Task 6 (for level 1) Make up sentences of your own using the expressions

Так как работа с карточками у студентов второго и третьего уровня потребует достаточного количества времени преподаватель продолжает работу с первым уровнем.

Task 7 (for level 1) Translate the following word combinations from English into Russian orally.

1. The government of the nation
2. Three separate authorities
3. The executive power
4. The duties and powers of the President

5. The armed forces
6. High officers of the United States
7. Within his competence
8. A responsibility for foreign policy
9. The administrative business of the nation
10. An advisory group of the President
11. A group of agencies
12. Administrative functions

Task 8 (for level 1) Read the text paying attention to the intonation

Task 9 (for level 1) Translate the text

Что бы у преподавателя было время для проверки карточек уровней 2 и 3, он на это время занимает самостоятельной работой уровень 1. Это можно сделать так же, подготовив карточки для уровня 1 или провести небольшое аудирование, тем более что текст следует дополнить информацией о законодательной власти в США. Пересказ текста должен быть сделан в форме письменного изложения.

Task 10 (for level 1) Listen to the short text about the legislative power in the USA. (Oral comprehension)

The whole legislative power in the USA is vested in the Congress. There are two chambers in the US Congress: the Senate and the House of Representatives. Besides the legislative function the Senate is entrusted with the power of ratifying or rejecting all treaties made by the President.

Task 11 (for level 1) Retell the text in written form

Если преподаватель считает, что этот вид работы так же займет много времени у студентов первого уровня, можно дать дополнительное задание:

Task 12 (for Level 1) Put questions of different types to the text you have heard.

Task 13 (for Level 1) Write down Russian expressions into your notebook. Translate them using the text in written form

1. поручать, возлагать на
2. быть избранным
3. быть представленным
4. отстранить кого-либо от должности
5. назначать послов
6. строго исполнять
7. возлагать на кого-либо обязанности
8. выполнять административные функции
9. сформироваться в силу обычая
10. быть утвержденным сенатом

Теперь, когда студенты первого уровня выполняют индивидуальные задания, преподаватель приступает к работе с уровнем 2

Task 5 (for Level 2) Read the text

Task 6 (for Level 2) Translate the text

Task 7 (for Level 2) Let's check up your home tasks to the text

Task 8 (for Level 2) Let's check up the way you have coped with the tasks of your cards

После чего второй уровень получает новую карточку

Task 9 (for Level 2) Do the task of card 2

Card 2 (level 2)

Find in the text and write out the answers to the following questions:

1. Whom does the executive power belong to?
2. For what term do the citizens of the USA elect their President?
3. How many authorities are there by the US Constitution?
4. What are they?
5. What must the President do?
6. What are the Cabinet members?
7. Who forms the Cabinet?
8. What can the President do?
9. What organizations the Executive Office of the President consist of?
10. How many chambers are there in the US Congress?

Дальше преподаватель работает со студентами уровня 3. Они читают и переводят текст, проверяют домашнее задание карточки 1.

Task 5 (for level 3) Read the text.

Task 6 (for level 3) Translate the text.

Task 7 (for level 3) Let's check up your home task.

Task 8 (for level 3) Let's check up the task of card 1.

Учитывая, что уровень 3 только начинает изучать иностранный язык, преподаватель может включить и другие, на его взгляд необходимые задания.

Task 9 (for level 3) Spell the word "authority" ("executive", "judicial" и т.д.)

Task 10 (for level 3) Answer my questions:

1. How many letters are there in the word "higher"? ("power", "legislative" и т.д.);
2. How many sounds are there in these words?

После выполнения задания студентами уровня 3, они так же получают еще одну карточку для самостоятельной работы:

Task 11 (for level 3) DO the task of card 2

Card 2 (level 3)

Find the answers to these questions in the text and write them down:

1. Whom does the judicial power belong to?
2. How many authorities are there by the US Constitution?
3. How many chambers are there in the US Congress?
4. What are the chambers in the US Congress?
5. Whom does the executive power belong to?
6. Whom does the legislative power belong to?
7. What do the secretaries form?
8. What term do the US citizens elect their President for?
9. What must the President do?
10. What are the three authorities by the US Constitution?

Теперь, когда уровни 2 и 3 вновь заняты работой над карточками, преподаватель проверяет, как студенты первого уровня справились с полученными заданиями, и после чего они должны будут, устно опираясь на информацию текста ответить на вопросы.

Task 14 (for level 1) Answer the following questions.

1. What authorities is the government of the nation entrusted to by the US Constitution?
2. Who is the executive power of the USA vested in?
3. What term does the President of the USA hold his officer for?
4. What duties and powers of the President are listed by the US Constitution?
5. Who forms the Cabinet?

6. Whom is the administrative business of the nation conducted by?
7. Who appoints the Secretaries?
8. Whom must the Secretaries's nomination confirmed by?
9. What is the Cabinet?
10. What are the Cabinet members?
11. Whom is the Executive Office of the President represented by?
12. What are the duties of the Executive Office?
13. Whom is the whole legislative power in the USA vested in?
14. What are the two chambers in the US Congress?
15. What is the Senate entrusted with?

Так как практически для всех изучающих английский язык большое затруднение вызывает построение вопросительных предложений можно включить следующие задание, тем более что преподаватель на данном этапе дает самостоятельную работу студентам уровня 1 для проверки выполнения заданий карточек вторым и третьем уровнями.

Task 15 (for level 1) Write down the following Russian interrogative sentences and translate them into English.

1. Какие органы власти существуют по конституции США?
2. Кому принадлежит исполнительная власть?
3. На какой срок граждане США выбирают президента?
4. Какие полномочия и обязанности имеет президент?
5. Кем выполняются административные дела страны?
6. Кому принадлежит законодательная власть в США?
7. Из скольких палат состоит конгресс?
8. Кому принадлежит судебная власть в США?

Дальше, пока первый уровень работает над полученным заданием, преподаватель проверяет выполнение карточек вторым уровнем.

Task 10 (for level 2) Let's check up how you have coped with the task of card 2.

После чего преподаватель задает домашнее задание студентам второго уровня

Task 11 (for level 2) Write down your home assignment. You are to put ten questions to the text both orally and in written form. You are to retell the text. You must start doing the home assignment right now.

Так как, работая с карточкой 2, студенты второго уровня, не переписывали вопросы на английском языке, а преподаватель уже их собрал, студентам придется самостоятельно сформулировать вопросы заново. Такой вид задания так же косвенно развивает навыки диалогической речи – ведь уметь сформулировать вопрос на иностранном языке, это значит быть в состоянии вести беседу на нем.

Так как домашнее задание для уровня 2 объемное, студенты начинают делать его в классе. Это дает возможность преподавателю закончить работу с уровнями 1 и 3.

Дальше работа проводится с уровнем 3:

Task 12 (for level 3) Let's check up the task of card 2

Task 13 (for level 3) Write down your home task for the next class. Make up your own dialogues about the higher organs of power in the USA and get ready to retell the text. Start working now.

Уровень 3 начинает работать над первой частью домашнего задания, а преподаватель переключается на проверку перевода вопросительных предложений первым уровнем. Он вызывает по очереди студентов к доске, и каждый записывает по одному переведенному предложению. Это поможет наглядно исправить ошибки, если

они будут, и закрепить написание новых слов по данной теме. Нужно постараться уместить все переведенные вопросы на доске по порядку – они будут служить приблизительным планом к теме.

Когда выполнение задания проверено, преподаватель просит каждого студента первого уровня, используя вопросы на доске в качестве плана, пересказать текст.

Task 16 (for level 1) Write the interrogative sentences you have translated on the blackboard.

Task 17 (for level 1) Retell the text using the questions on the blackboard as an outline.

После чего преподаватель задает домашнее задание первому уровню.

Task 18 (for level 1) Your home assignment is to make up your own text about the higher organs of power in Ukraine. Using word combinations and expression of the text we have worked with during our today's class.

Подходя к заданию творчески, студентам первого уровня будет интересно сопоставить информацию изученного текста с органами власти в Украине, составить свой индивидуальный текст по теме и представить его на следующем занятии.

В результате проведенного занятия студенты всех трех уровней получили необходимую информацию по теме. В ходе занятия всеми тремя уровнями развивались навыки чтения, перевода, правописания, грамматики, а также студентами уровня 1 монологической и косвенно диалогической речи, навыки восприятия иностранной речи на слух, а главное – каждый студент работал на уровне своих возможностей.

Если каким-то аспектом языка уделялось меньше внимания, то упражнения на их развитие необходимо включить на следующих занятиях. Если преподаватель уделил больше внимания студентам уровня 1, то в следующий раз он займет их больше индивидуальной работой и потратит необходимое время на студентов уровней 2 и 3.

Конечно, ход данного занятия не является эталоном использования внутренней дифференциации, в него можно было бы включить другие формы работы и комбинирования, но он является примером иллюстрирования, как преподаватель может строить занятие, вовлекая в учебный процесс всех студентов.

По такому же принципу можно построить занятие по грамматике, фонетике, домашнему чтению и т.д. в группе с разноуровневыми студентами, которая делиться на подгруппы не может.

Безусловно, подготовка материала в подобной группе требует много времени для своего выполнения, но с другой стороны каждому преподавателю приятно наблюдать за ростом уровня овладения иностранным языком всеми студентами, и видеть результаты своей работы.

Summary:

This article deals with the problem of organizing the teaching process in a group of the first – year law students with different levels of basic knowledge of the foreign language and shows the way of conducting the class using the division of the group into three levels according to their knowledge of the subject.

Резюме:

В статті на прикладі проведення одного з учбових занять розглядається використання з мети підвищення якості засвоєння програмного матеріалу студентами

при навчанні іноземній мові на немовленнєвому відділенні вузу прийомів внутрішньої диференціації.

Література:

1. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М., 1998.
2. Кушнир А.М. Педагогика иностранного языка. – Россия, 1997.
3. Братанич О. Реализация дифференцированного обучения в условиях комбинированного урока. // Рідна школа. – №11. – 2000.
4. Труханова Т.И. Технология реализации регулирующей индивидуализации обучения профориентированному чтению на английском языке студентов техникумов и колледжей экономического профиля.// Иноземні мови. – №3. – 2000.
5. Бойко В., Жидких Н. "150 тем английского языка для школьников и абитуриентов". – Донецк, 2001.

Подано до редакції 11.09.01

Артюшина М.В.

Київський національний економічний університет

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАКОНОМІРНОСТІ РОЗТАШУВАННЯ СТУДЕНТІВ В АУДИТОРІЇ

Будь-кому з викладачів вищого навчального закладу знайома наступна ситуація: під час лекції уважно слухає лише перша третина слухачів, друга третина звертає на викладача увагу лише періодично, остання третина - займається своїми справами. Звісно ця тенденція проявляється не завжди і краще помітна у великих аудиторіях, але й у малих є так звана «гальорка». Ті студенти, хто до неї належить, або будь-якими засобами привертають до себе увагу викладача та усієї групи, відволікаючи всіх інших та порушуючи нормальний хід заняття, або намагаються навпаки, бути непомітними, і тихенько читають книгу, чи розмовляють, чи просто сплять. Ця ситуація досить стійка і повторюється різними студентами, у різних викладачів, в різний час. Можна припустити, що розташування в аудиторії має невипадковий характер і відображає певні закономірності міжособистісної поведінки. Дослідження цих закономірностей є досить цікавим, бо розташування в аудиторії - це одна з найбільш очевидних зовнішніх ознак, за якими викладачі звичайно складають враження про студентів. Відомим, наприклад, є той факт, що деякі студенти, які сумніваються у своїх знаннях, спеціально сідають на перші парти, щоб запам'ятись викладачу, сподіваючись, що він згадає про таку «старанність» на іспиті. Тому деякі викладачі, навпаки, намагаються перевірити знання таких студентів найглибше.

Можливих причин розташування студентів в аудиторії може бути декілька. По-перше, це параметри самої аудиторії: її ширина, довжина, розташування парт, кафедри, вікон та дверей, особливості освітлення, обладнання аудиторії та інше. По-друге, це психофізіологічні властивості студентів (особливості їх зору, слуху). По-третє, суттєвим фактором розташування студентів в аудиторії можуть виступати також їх соціально-психологічні особливості. За нашою думкою, найцікавішим для викладача є саме третій фактор. Доведення значущості впливу соціально-психологічних особливостей студентів на особливості їх розташування в аудиторії дозволило б викладачу враховувати це при організації різних форм взаємодії з академічними групами і окремими студентами. Наприклад, отримати відповідь на запитання: яким студентам приділяти більше уваги: тим, що сидять попереду та мов би уважно слухають, чи тим, хто займається своїми справами на останній парті?

Для отримання такої інформації викладачами кафедри педагогіки та психології КНЕУ Романовою Г.М. та Артюшиною М.В. було проведено опитування

студентів 3 курсу. Для дослідження була обрана велика аудиторія-амфітеатр, в якій у них проводилися лекційні заняття. Студентам надавався схематичний план цієї аудиторії, де вони помічали місце, заняттю якого звичайно віддають перевагу.

При аналізі отриманих даних враховувалися наступні параметри розташування. По-перше традиційний показник оцінювання якості обраного місця - близькість до викладача. Відомо, що студенти досить чітко розподіляються на тих, хто прагне сидіти якомога ближче, і тих, хто прагне сидіти якомога далі від "джерела інформації". По-друге, вже в процесі аналізу зібраних даних виявилось, що певну роль у розподілі відіграє прямота розташування студентів до викладача. Найчастіше в аудиторіях стіл або кафедра викладача частково зміщені до лівої чи правої стіни. В зв'язку з цим парти розташовуються або прямо перед столом (кафедрою), або під кутом до неї.

Таким чином, аудиторію, з позиції викладача, який знаходиться на кафедрі, можна поділити на чотири сектори (рис. 1):

Сектор БП - Близько розташовані парти, прямо до викладача.

Сектор ДП - Далеко розташовані парти, прямо до викладача.

Сектор БК - Близько розташовані парти, під кутом до викладача.

Сектор ДК - Далеко розташовані парти, під кутом до викладача.



Рис. 1 Умовна схема досліджуваної аудиторії

Отримані результати порівнювалися з соціально-психологічними властивостями студентів та особливостями їх навчальної діяльності (табл.1).

Таблиця 1 Особливості студентів, що віддали перевагу різним секторам аудиторії

Властивості студентів	Сектори аудиторії			
	БП	ДП	БК	ДК
1. Частка студентів різної статі (від загальної кількості)				
чоловіки	0,38	0,78	0,17	0,43
жінки	0,62	0,12	0,83	0,57
2. Середня виразність типу темпераменту (у %) за методикою "Формула темпераменту":				
сангвінік	35,00	29,56	33,45	33,50
холерик	28,00	23,00	33,45	27,05
флегматик	24,67	24,11	20,27	21,70
меланхолік	14,50	23,44	13,00	18,00
3. Частка студентів з певною типологічною особливістю (від загальної кількості) за опитувальником Кейрсі:				
екстравертований	0,85	0,44	0,58	0,82
інтровертований	0,15	0,55	0,42	0,18
сенсорний	0,69	0,55	0,58	0,68
інтуїтивний	0,31	0,44	0,42	0,32
розумовий	0,54	0,33	0,50	0,41
чуттєвий	0,46	0,66	0,50	0,59
вирішальний	0,69	0,66	0,50	0,64
сприймальний	0,31	0,33	0,50	0,36
4. Середнє значення рівня прояву різних мотивів навчання за опитувальником (максимальне значення - 12):				

пізнання	8,25	7,88	6,55	7,11
професія	10,00	10,38	9,82	8,89
кар'єра	9,33	9,13	8,18	8,67
саморозвиток	9,58	9,38	6,82	8,72
спілкування	6,92	7,50	8,00	8,39
зовнішнє стимулювання	4,42	4,75	2,36	3,78
5. Середній статус за соціометрією	0,20	0,17	0,24	0,27
6. Середня успішність навчання з дисципліни (у % від максимального значення)	89,8	84,8	89,5	79,6
2. Середня частка відвіданих занять	0,96	0,90	0,98	0,91
3. Середня частка студентів різного рівня активності на заняттях:				
висока	0,08	0,00	0,08	0,13
помірна	0,62	0,44	0,25	0,35
низька	0,30	0,56	0,67	0,52

При аналізі результатів виявилось, що студенти, які віддають перевагу одному і тому ж сектору аудитори, мають певні спільні соціально-психологічні властивості.

Сектор БП (близько розташовані парти прямо перед викладачем). Основну частину складають жінки. За типом темпераменту переважають сангвініки. За індивідуально-типологічними особливостями значно переважають екстраверти, сенсорні, вирішальні, трохи переважає розумовий тип. Таких людей характеризують відповідальність, почуття обов'язку, ієрархія, упорядкованість, відкритість, старанність. В структурі мотивації навчання порівняно з іншими секторами найбільш виражені мотиви пізнання, кар'єри, саморозвитку. Найменше виражений мотив спілкування, досить значна роль зовнішніх стимулів. В групі ці студенти мають посередній статус. Дана група студентів має найвищу успішність і високу відвідуваність занять, помірно активні. В цілому підтверджується вже раніше неодноразово виявлена закономірність: на перших рядах проти викладача звичайно розташовуються відмінники, які поряд з професійним становленням прагнуть також теоретичних знань та самовдосконалення, заради чого жертвують спілкуванням з одногрупниками. Ця категорія студентів найбільш уважно слухає викладача на лекціях, має найкращі конспекти і прагне до того, щоб бути поміченими з боку авторитетної особи (викладача).

Сектор ДП (дальні парти, які знаходяться прямо перед викладачем). В цьому секторі знаходяться переважно чоловіки. За типом темпераменту знову ж таки переважають сангвініки, але у співвідношенні з іншими секторами тут найбільша доля меланхоліків та флегматиків. Це підтверджує і перевага інтровертів. Серед інших типологічних рис можна відмітити досить значну долю інтуїтивних, значно переважаючу частку чуттєвих та вирішальних. У поєднанні ці типологічні риси особистості характеризують людину проникливу і вразливу, поетичну, яка має здатність до самоосвіти, тяжіє до гармонії людських взаємовідносин. Про це свідчить і структура мотивів навчання. Найбільш вираженими мотивами в цьому секторі є професія, саморозвиток, а загальна сила мотивації до навчання - також висока. Цікаво, що також найвище за інші сектори значення в їх навчанні мають зовнішні стимули. Мабуть це пов'язане з вразливістю цієї групи, можливо підвищеною тривожністю. В

групі ці студенти займають індивідуалістичні позиції (найнижчий статус), їхня успішність навчання посередня, відвідуваність - найнижча (можливо впливає прагнення до самоосвіти), активність на заняттях - низька.

Сектор БК (близько розташовані, але дещо під кутом до викладача). Серед цих студентів знову ж таки переважають жінки (можна впевнено казати, що жінки полюбляють перші парти). За темпераментом більшість сангвініків та холериків (доля холериків навіть найбільша у групі). За типологічними особливостями незначно переважають екстраверти і також незначно сенсорні, а інші типологічні особливості розподілилися зовсім рівномірно. Тобто не можна казати про переважність певного типу в цьому секторі. В цілому цих студентів характеризує найнижча мотивація до навчання, особливо низький вплив зовнішніх стимулів. Досить високу роль відіграють мотиви спілкування (мабуть цьому сприяє розташування "під кутом" до викладача). Найнижче, ніж в інших секторах виражений мотив саморозвитку та пізнання. Можливо ці студенти складаються з тих, хто звичайно запізнюється на заняття, або приходить на лекцію лише для того, щоб "показатись" викладачу. Ця категорія студентів має досить високий статус в групі. На диво, з найменшою мотивацією до навчання, середня успішність навчання в цьому секторі - також висока (може допомагає популярність?). Ці студенти відвідують найбільшу кількість занять, але їхня активність на заняттях скоріше низька.

Сектор ДК (розташовані найдалше від викладача - дальні парти, під кутом). Хоч ці місця є найбільш незручними для ефективного прослуховування та конспектування лекції, саме тут знаходиться більшість студентів. Можна сказати, що саме цей сектор являє собою відому "гальорку". Статевий розподіл тут майже рівномірний (приблизно однакова кількість чоловіків і жінок). Темпераменти виражені всі, з деяким переважанням сангвініків та холериків. Дуже сильно переважає екстравертна типологічна особливість. Сильно - сенсорна та вишальна, трохи - чуттєва. Такі типологічні риси особистості характеризують людину відкрити, практичну, компанійську, товариську, гостинну. Цьому відповідає і структура мотивації. Найвище за всі інші сектори виражений мотив спілкування, найнижче - професії. Ці студенти найпопулярніші в групах (мають найвищий статус), хоч успішність навчання цієї категорії - найнижча (товариськість заважає високій успішності!). Відвідують заняття також найрідше. Активність на заняттях помірною або низькою (мабуть у відповідності до того, цікаво їм чи ні).

Таким чином проведено дослідження хоч і не може претендувати на повністю ґрунтовний доказ вагомості впливу соціально-психологічних властивостей студентів на їх розташування в аудиторії, все ж дозволило побачити таку тенденцію. З отриманих результатів можна зробити декілька висновків стосовно урахування параметру розташування в аудиторії при організації взаємодії із студентами, які можуть бути корисними для викладачів.

1. Потрібно працювати не тільки зі студентами, які сидять поблизу, їхня мотивація і так достатня. Зацікавлення "гальорки" приверне увагу і всієї іншої частини аудиторії.
2. Активних, балакучих студентів, що традиційно розміщуються найдалше від викладача, краще пересаджувати, тим самим "розчиняючи" їх з нетовариськими, розсудливими відмінниками, які сидять попереду і не користуються високим авторитетом в групі, утворюючи умови для їх ефективного співробітництва.
3. Для запобігання нерівномірного закріплення певних соціально-психологічних властивостей за конкретними частинами аудиторії корисно змінювати стійкі умови

розташування: пересуватись по аудиторії, змінювати розташування парт і викладацького місця (столу, кафедри, трибуни).

Сподіваймося, що виявлені тенденції розташування студентів за певними соціально-психологічними властивостями в аудиторії дозволять викладачам замислитись над проблемами факторів такого розташування, актуалізують розуміння необхідності їх більш глибокого вивчення та керування цими процесами.

Подано до редакції 11.09.01

ЗМІСТ

Савченко О.Я. УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	3
Глузман А.В. УНИВЕРСИТЕТСКОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ	9
Бібік Н.М. ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	14
Богущ А.М. ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ НАСТУПНОСТІ І СПАДКОЄМНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ І ПОЧАТКОВОЇ ЛАНОК У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ	16
Байбара Т.М. ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФАХОВИХ МЕТОДИК	21
Володько В.М. ОСНОВНІ КОМПОНЕНТИ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	25
Падалка О.С. ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ ЕКОНОМІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	42
Брилін Б.А., Бриліна В.Л. РОЛЬ ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ В МУЗИЧНО-ТВОРЧОМУ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ.....	47
Васянович Г.П. КАТЕГОРІЇ “ДОБРО” І “ЗЛО” У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ	50
Дряпіка В.І. ПРОФЕСІОНАЛІЗМ УЧИТЕЛЯ, ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ УЧНІВ І ПРОБЛЕМИ “МОЛОДІЖНОЇ” МУЗИКИ.....	57
Журавлєва О.И., Маркова И.В. ФЕНОМЕН МАССОВОЙ КУЛЬТУРЫ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ (К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ)	64
Пониманская Т.И. ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ВОСПИТАТЕЛЯ	73
Приходько Н.И. МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ	79
Алимова Л.У. ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИЕ И НАЦИОНАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ	86
Бабченко О.В. ЗМІСТ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА	93
Біда О.А. ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДОЗНАВСТВА ШЛЯХОМ СТВОРЕННЯ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО КОМПЛЕКТУ	98

Белкіна Н.І. ФОРМУВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ ЯК НЕВІД'ЄМНОЇ СКЛАДОВОЇ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА (НА ПРИКЛАДІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ "ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ")	106
Бігич О.Б. СИСТЕМА МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	109
Гончарова О.Н., Королєв О. ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ІНФОРМАЦІОННОЇ КУЛЬТУРИ УЧАЩИХСЯ	116
Гринь Т.В. ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ ЯК НАЙВАЖЛИВІШИЙ НАПРЯМ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ	120
Гузій Н.В. ПРОФЕСІОНАЛІЗМ ЯК СИСТЕМОУТВОРЮЮЧИЙ ФАКТОР ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ	124
Дикань В.С. ОРГАНІЗАЦІОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВНЕДРЕНИЯ РЕФЛЕКСИВНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В УНИВЕРСИТЕТАХ США	128
Дичківська І.М. ІННОВАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ У ЗМІСТІ ВУЗІВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА	136
Дронова О.О. ІНТЕГРУЮЧИЙ ПІДХІД У ВИКЛАДАННІ КУРСУ "ОСНОВИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА З МЕТОДИКОЮ" НА ДОШКІЛЬНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ ПЕДВУЗІВ	142
Дуб Е.П. СОЦІАЛЬНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ВПЛИВУ НА ПРОЦЕС САМОВОДОСКОНАЛЕННЯ КУРСАНТІВ ВВНЗ.....	151
Іванчук М.Г. ПРО ДЕЯКІ ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ	155
Кодлюк Я.П. ФУНКЦІОНАЛЬНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДРУЧНИКА ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	160
Комар О.А. ОВОЛОДІННЯ СТУДЕНТАМИ НОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ (ІНТЕГРАЦІЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ)	164
Матвієнко О.В. ПАРАМЕТРИ ОЦІНКИ ПРОДУКТИВНОСТІ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ У ШКОЛІ	171
Михайлович Т.С. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В МЕТОДИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	178
Набочук Ю.К., Ясінський А.М., Семещук І.Л. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	185
Паскаль Е.В. ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ФОНЕТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ	

ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ БЛИЗКОРОДСТВЕННОЙ ДИГЛОСИИ	188
Петухова Л.Е. ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	195
Пов'якель Н.І., Улькіна Т.В. ІГРОВІ ПСИХОТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО ПСИХОЛОГІЧНОЇ РОБОТИ З ПІЗНАВАЛЬНИМИ ЗДІБНОСТЯМИ ДІТЕЙ	201
Редькина Л.И. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА К РАБОТЕ ПО ЭТНИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	207
Резніченко М.І. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ДО ПЕДАГОГІЧНОГО УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ХУДОЖНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ	215
Савченко Н.С. ПРОФЕСІЙНА ГОТОВНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В РОЗВ'ЯЗАННІ ПРОБЛЕМИ ПРИЛУЧЕННЯ ДІТЕЙ ДО ЦІННОСТЕЙ НАЦІОНАЛЬНОГО Й СВІТОВОГО МИСТЕЦТВА	221
Семергей Н.В., Робуль О.М. З НОВИМИ ПІДХОДАМИ ДО СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНО КОМПЕТЕНТНОЇ ОСОБИСТОСТІ “ІНЖЕНЕРІВ ЛЮДСЬКИХ ДУШ”	229
Титаренко Л.І. ПРО ПІДГОТОВКУ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИКЛАДАННЯ МАТЕМАТИКИ	238
Тулегенова А.Г. ПРОФЕСІОНАЛЬНА КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ В СВЕТЕ НОВИХ ПОДХОДОВ К ПРОБЛЕМЕ	245
Шандрук С.І. ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ШКОЛЯРІВ У ПРАКТИЦІ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ	249
Ширшова И.А. ПРОБЛЕМА КОММУНИКАТИВНЫХ ТРУДНОСТЕЙ В ПРОФЕСІОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	257
Шитова И.Ю. ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ В КОНТЕКСТЕ АНАЛИЗА ФИЛОСОФСКОЙ КАТЕГОРИИ “ОТНОШЕНИЕ”	260
Щеколадкин В.Ф. К ВОПРОСУ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ В ГУМАНИТАРНОМ ВУЗЕ	268
Якименко С.І. ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДУ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНИКА В УМОВАХ ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ТРВЗ	271
Стряпчая С.А. ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ДИСЦИПЛИН ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОГО ЦИКЛА В ПРОЦЕССЕ	

ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «НАЧАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ»	277
Сербин А.Н. ВРЕМЯ УЧЕБЫ	283
Дятлова С.І. ВИКОРИСТАННЯ ГРАФІВ В МАТЕМАТИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	286
Кулиш О.И. ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	298
Береснев А.А. ВНУТРЕННЯЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (НА МАТЕРИАЛЕ 1 КУРСА НЕЯЗЫКОВОГО ОТДЕЛЕНИЯ)	302
Артюшина М.В. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАКОНОМІРНОСТІ РОЗТАШУВАННЯ СТУДЕНТІВ В АУДИТОРІЇ	314

номер контактного телефона, домашний адрес