

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ АУТОНОМНОЇ РЕСПУБЛІКИ КРИМ  
ВИДАВНИЦТВО «ПЕДАГОГІЧНА ПРЕСА»  
КРИМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ ІНСТИТУТ

**ПРОБЛЕМИ  
СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

*Серія: Педагогіка і психологія  
Випуск третій  
Частина II*

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.2. – П 78 – К.: Пед.преса, 2001. – 312 с.

**Редакційна колегія:**

- |                       |   |
|-----------------------|---|
| <b>О.В. Глузман</b>   | - професор, доктор педагогічних наук;                           |
| <b>М.Я. Ігнатенко</b> | - професор, доктор педагогічних наук;                           |
| <b>Г.Б. Корнетов</b>  | - професор, доктор педагогічних наук, академік РАО              |
| <b>В.Р. Ільченко</b>  | - професор, доктор педагогічних наук, академік АПН України      |
| <b>В.Г. Бутенко</b>   | - професор, доктор педагогічних наук, член-кор. АПН України     |
| <b>В.М. Володько</b>  | - доцент, кандидат педагогічних наук;                           |
| <b>Г.О. Балл</b>      | - професор, доктор психологічних наук;                          |
| <b>І.Д. Бех</b>       | - професор, доктор психологічних наук; член-кор. АПН<br>України |
| <b>Г.В. Ложкін</b>    | - професор, доктор психологічних наук;                          |
| <b>В.А. Семиченко</b> | - професор, доктор психологічних наук;                          |
| <b>Ю.Й. Машбиць</b>   | - 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 966.73.20-24-3**

**ББК 74.04 М 43**

© Кримський державний гуманітарний інститут, 2001 р.

## **ВИКОРИСТАННЯ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Кардинальні перетворення, що відбуваються в суспільстві, вимагають ретельного перегляду відношення до загальнолюдських цінностей. Особливу функцію в розв'язанні цієї проблеми, як доводить світовий досвід, виконує освіта. Серед пріоритетних сучасних тенденцій освітньої сфери – визнання філософії освіти та перегляд її парадигми, відродження національних традицій, приведення державних програм та методів оцінки знань у відповідність із зарубіжними стандартами та входження України в світовий освітній простір.

Отже, сучасні загальноцивілізаційні процеси розвитку вимагають визнання випереджальної функції вищої освіти взагалі, вищої педагогічної зокрема.

Особливе місце серед фахівців з вищою освітою займають майбутні вчителі як висококомпетентні та всебічно освічені громадяни сучасного інформаційного суспільства. Тож реалізація цілісної системи підготовки вчительських кадрів, яка повинна забезпечити їх соціально-педагогічні потреби, піднесення престижу вчительської праці у складних ринково-економічних умовах, вимагає суттєвих змін в організації всіх складових навчально-виховного процесу вузів.

Вітчизняний та зарубіжний досвід свідчить про неухильний пошук нових концептуальних підходів до структурування навчально-виховних систем, які б надавали пріоритетну роль особистісно-суб'єктивному факторові при створенні реальних технологічних прогнозів. За таких умов підвищення ефективності професійної підготовки вчителів початкових класів, важливою складовою якої є методична підготовка, вважаємо нагальною проблемою сучасної педагогічної науки і практики.

Сучасний рівень методичної підготовки вчителя початкової ланки освіти у педагогічних навчальних закладах України ще не зовсім відповідає вимогам сьогодення. Це (хоча – в деякій мірі) пов'язано з тим, що в умовах сьогодення початкові школи України працюють не лише за традиційними (стабільними), а й експериментальними та альтернативними підручниками, що, в свою чергу, вимагає оновлення навчально-методичних посібників та програм для вузів, проблемно-тестових завдань, інформаційних (в тому числі – комп'ютерних) технологій.

Таким чином, удосконалення методичної підготовки у майбутніх учителів початкових класів у вузі вимагає створення належної навчально-методичної та матеріально-технічної бази, а звідси – й фінансових витрат та економічної підтримки суспільства. Крім того, необхідна така освітня технологія, що діє як система, яка б охоплювала всіх учасників педагогічного процесу та різні аспекти засвоєння ними методичних знань та формування практично-методичних умінь.

Визначення тісного зв'язку між методикою викладання певного навчального предмету та дидактикою (С.У.Гончаренко, П.М.Гусак, О.Я.Савченко, Г.І.Саранцев) дозволяє “перекладати” теоретичні положення у площину конкретних педагогічних явищ. Такий підхід до методики визначає її зв'язок з теорією та технологією навчання: теорія досліджує закономірності функціонування методичної системи навчання певного предмета, методика “переносить” їх у практику, технологія розробляє засоби реалізації даної системи [2, 4, 5].

Крім того, оскільки методика певного навчального предмета є процесом творчим, то вона базується не лише на сумі знань, які треба подати учням, а й на досвіді вчителя, його інтуїції, особистих якостях [1, с. 12]. Це дозволяє стверджувати нам про індивідуальний характер методичної підготовки майбутніх вчительських кадрів.

Даний висновок підкріплюємо посиленою увагою освітян до педагогіки співробітництва та новаторської педагогічної діяльності, ідеї якої дістали широкого визнання та швидкого поширення у другій ХХ століття. Серед авторів, що її пропагували, вчителі-експериментатори – Ш.О.Амонашвілі, С.М.Лисенкова, С.П.Логачевська, О.М.Потапова, В.О.Сухомлинський, В.Ф.Шаталов, М.П.Щетинін. Швидкого розповсюдження дістали авторські методики – “Школа людяності” (Ш.О.Амонашвілі), “Школа радості” (В.О.Сухомлинський), використання опорних сигналів та блок-конспектів (В.Ф.Шаталов), створення умов для вільного розвитку учнів та впровадження методів випереджаючого, коментованого та індивідуально-диференційованого навчання учнів початкової школи. Набуття протягом тривалого часу широкого “спектру” їх інтерпретацій фактично свідчить про бажання подолання стереотипів у плануванні, змісті, формах та прийомах організації діяльності педагогічних закладів, що в свою чергу сприяє підвищенню якості та рівня викладання, удосконаленню навчально-виховного процесу у всіх ланках системи освіти.

Результати проведеного аналізу науково-методичної літератури дозволяють нам вважати методичну підготовку, з одного боку, системоутворюючим чинником професійної підготовки педагогічних кадрів для початкової школи, яка в даному випадку виступає системою більш високого порядку, та визначити тісні її зв'язки з фундаментальною (спеціальною) та психолого-педагогічною складовими. З другого – методичну підготовку можна розглядати відносно самостійною системою з власним змістом, структурою, функціями, які підкоряють головній меті – формування у майбутніх фахівців початкової ланки освіти гнучкого методичного мислення й розвиток їх творчо-педагогічної самостійності.

Таким чином, використання освітніх технологій у процесі методичної підготовки студентів вузів та педагогічних коледжів дозволяє також формувати у майбутніх вчителів здатності до розвитку й виховання учнів, враховувати у навчальному процесі їх індивідуально-особистісних особливостей, набувати досвіду спілкування та співпраці.

Цього вимагає і власне специфіка роботи вчителя початкових класів, який повинен вміти:

- подавати знання, що забезпечується методиками викладання дисциплін початкової школи та синтезом міждисциплінарних знань з різних галузей наук (педагогіки, психології, філософії, історії, соціології, фізіології) на теоретичному та практичному рівнях;
- виконувати всі види роботи та навчальної діяльності (ліпити, співати, танцювати, показувати фізичні вправи тощо);
- самостійно виготовляти наочність та вироби;
- володіти методикою проведення уроків та позакласної роботи в початковій школі.

Важливо зауважити, що активізація та інтенсифікація методичної підготовки майбутніх педагогів початкової школи, готовність до використання сучасних освітніх технологій в певній мірі залежить від кваліфікації та педагогічної майстерності викладача, його ерудиції, наукової та методичної творчості, особистісних якостей, під впливом яких у студентів формується відповідне ставлення до навчання.

Таким чином, яскравим прикладом минулого, який має бути відновленим в умовах сьогодення, є вірне вирішення кадрової проблеми. Головним критерієм вузівського викладача з методичних дисциплін повинен бути відповідний рівень спеціальних знань, умінь та навичок та обов'язкова наявність власного шкільного досвіду. Такий тісний зв'язок із проблемами сучасної національної школи дозволять – на наш погляд – кожному викладачеві надавати компетентні поради та дійову методичну допомогу студентам, переконувати їх на власному прикладі у великому теоретичному та практичному значенні методичної підготовки як складової професійного становлення.

Це також підтверджується думкою, яку ще на початку ХХ століття висловила М.Монтессорі – “спрямованість підготовки вчителів повинна йти швидше в сторону духу, ніж в сторону механізму” [3, с. 25].

Безперечно корисним є використання ділових та дидактичних ігор, що посіли чільне місце серед активних форм навчання, бо дозволяють розглядати безпосередньо у навчальному процесі вузу різноманітні навчальні ситуації. Проведений аналіз сучасної науково-методичної та періодичної літератури [2, 5, 6] дозволяє переконатися в широкому діапазоні новітніх форм, методів та інноваційних педагогічних технологій. Назвемо лише їх частково: банки візуального супроводження навчального процесу, ділові та комп'ютерні ігри, “кейс-стаді”, чиста сторінка, метод “ХОБО”, професійні та відео тренінги, ігрове проектування, мікрвикладання, уроки-шоппи, тьютерське навчання, інші. З'ясуємо зміст деяких з них, за допомогою наступної “*Абетки освітніх технологій*”, що використовуємо під час навчальних занять з методики викладання математики студентів психолого-педагогічного факультету Миколаївського державного педагогічного університету.

**Мікрвикладання** – серія мікроуроків для індивідуальних та групових занять студентів, на яких відтворюють мініатюрні ситуації та відпрацьовують алгоритми формування методичних умінь (послідовність запитань при проведенні розбору задачі, чергування форм організації та контроль за навчальною діяльністю “учнів” класу).

**Метод ХОБО** (запропонований М.Бораком, Словачія) – передбачає постановку перед студентами декількох методичних проблем, студент після консультації з викладачем обирає собі проблему, ознайомлюється з літературою, вивчає дану проблему на практиці, її “розв'язання” оформлює письмово на декількох сторінках у двох примірниках та один з них подає у визначений термін викладачеві, який готує за ним питання для групової дискусії.

**Професійні та відеотренінги** – відпрацювання навчальних ситуацій, що передбачає банк професійно-орієнтованих ситуацій, сценарій тренінгу, його етапи та оцінку.

**Ділові та комп'ютерні ігри** – передбачають відпрацювання альтернативних рішень в ігровій формі, що спрямована на розвиток творчих здібностей студентів та учнів початкової школи.

**Лабіринт** – постановка навчально-методичних завдань, конкретних запитань та їх розв'язання за допомогою технічних засобів навчання (в тому числі – і комп'ютерних).

**Урок-шоп** – спільне розроблення освітніх проєктів у невеликих групах під керівництвом викладача.

**Кейс-стаді** – розбір ситуацій, що виникають у професійній діяльності.

Такий значний “арсенал” сучасних освітніх технологій (що лише частково розкрито нами), спрямованих на формування професійних та методичних знань,

переконують у тому, що педагогічні імітації та рольові ігри сприяють правильному методичному аранжуванню, закріпленню знань та формуванню наукових переконань. Тісний зв'язок вітчизняних та зарубіжних освітніх технологій у практиці сучасної педагогічної школи дозволяє стверджувати про відродження активних, оптимальних та проблемних методів навчання, що використовувалися у другій половині ХХ століття (Ю.К.Бабанський, І.Я.Лернер, А.М.Матюшкін, М.У.Махмутов), на якісно новому рівні.

Цікавим вважаємо той факт, що архівні джерела містять найважливішу пораду для викладачів методичних дисциплін, яка була висловлена майже чверть століття тому та застерігала від надання рецептурних порад, школярських істин, вузького методичного практицизму: "в навчальному процесі вузу головну увагу слід звертати на прищеплення майбутнім вчительським кадрам смаку до наукової теорії, до широких наукових аргументацій та власних методичних узагальнень" [7, а. 162].

Отже, усвідомлення студентами істини, що в діяльності педагога гармонійно поєднуються теоретичні знання та мистецтво, нормативні елементи та творчість стає рушійною силою для самоосвіти, теоретичного абстрагування, розвитку педагогічної інтуїції та методичної мобільності.

В цілому, ми приходимо до висновку, що використання сучасних освітніх технологій у практиці вищої педагогічної школи сприятиме формуванню методичної майстерності вчителя, яка базується на фундаментальних знаннях, високій загальній культурі та ґрунтовній дидактичній компетентності [1, с. 20], та виступає загальним знаменником методичної підготовки педагогічних кадрів для початкової ланки освіти.

#### Summary:

The author of this papers aims at underlining the problem of methodical training as an important component of special training of future primary school teacher.

The problems of applying of modern education technological methods and new criteria of knowledge estimation in these frilds into the process of teaching, education are considered and of methodical thinking at the future experts given structures in the paper.

#### Резюме:

Автор определяет методическую подготовку важным компонентом профессиональной подготовки учителей начальных классов. Затронута проблема использования современных образовательных технологий с целью формирования методических умений и вариативного методического мышления у будущих специалистов данного профиля.

#### Література:

1. Гончаренко С.У. Методика як наука. – Хмельницький: Вид-во ХГПК, 2000. – 30 с.
2. Гузев В.В. Образовательная технология: от приема до философии. – М.: Сентябрь, 1996. – 112 с.
3. Метод научной педагогики М.Монтессори / Сост. и ред. Борисова З.Н., Семерникова Р.А. – К.: «Діл. Україна», 1993. – 132 с.
4. Саранцев Г.И. Теория, методика и технологи обучения // Педагогика. – 1999. – № 1. – С. 19-24.
5. Сафин А.Д. Акмеологические аспекты педагогического менеджмента в учебном процессе: Уч. пособие. – Хмельницький: Изд-во Академии ПВУ, 1996. – 112 с.
6. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. – К.: "Магістр-8", 1998. – 200 с.
7. Матеріали Державного архіву вищих органів влади та управління України. – Ф. 166, оп. 15, спр. 6036. Подано до редакції 14.06.01

*Арямова Галина Ивановна,  
соискатель кафедры педагогики,  
Таврический национальный университет им. В.И. Вернадского, г. Симферополь*

## **ГОТОВНОСТЬ К СОЦИАЛЬНО – ПРАВОВОЙ ЗАЩИТЕ РЕБЕНКА КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА**

Переход от техногенной цивилизации XX века к антропогенной цивилизации будущего, происходящей на рубеже столетий, сопряжен с рядом кризисов и опасных тенденций, которые особенно остро и болезненно переживаются подрастающим поколением. Человечеству, возможно, удастся избежать сценария развития, описанного парадокса Ферми (т.е. тенденции технических цивилизаций к самоуничтожению), если образование, особенно высшее и послевузовское, станет общедоступным. Это связано и с изменением ценностных ориентаций в политике, экономике, культурной полисфере.

В числе ресурсов, которыми сегодня располагает послекризисная Украина, не до конца разрушенной осталась система образования. Модернизация ее предполагает создание национальной доктрины образования, увязанной с национальной идеей, реанимацию системы воспитания и совершенствование образования.

Определяются тенденции к новому состоянию общества: цивилизованности, законосообразности, самоуправлению, открытости. Вырисовывается новый воспитательно-культурный идеал человека XXI века, воплощающий общечеловеческую нравственность, национальный характер, индивидуальное своеобразие личности. Путь становления и развития такой личности лежит через гуманизацию всей жизни растущего человека, через обучение его культуре мира. Она включает подходы, ценности, поведенческие нормы, позволяющие строить социальные отношения на принципах свободы, справедливости, терпимости, демократии и гарантирует каждому возможность пользоваться своими правами.

Гуманистическая педагогика станет главенствовать в третьем тысячелетии. Изменяющая свои ценностные ориентации школа требует и по-новому подготовленного педагога. Он должен понимать ценность образования в становлении и самореализации личности; владеть общей культурой; обладать глубокими психолого-педагогическими знаниями и знаниями в предметной области; практически освоить гуманистические педагогические технологии; быть развивающейся личностью.

Важнейшими профессиональными характеристиками педагога являются способности к педагогическому целеполаганию; анализу педагогических ситуаций; проектированию и организации эффективных образовательных процессов; организации межличностного взаимодействия и общения детей, в которых формируются адекватные данному возрасту сознание, мышление, деятельность, ценности; рефлексии процессов и результатов педагогической деятельности. Эта идеальная модель педагога как будто не вызывает сомнений.

В 1999 – 2000 году нами было проведено исследование, в ходе которого устанавливалось отношение школьных учителей начальных классов и студентов, готовящихся ими стать, к процессам гуманизации учебно-воспитательной деятельности школы. Было опрошено 100 учителей начальных классов Крымских школ и 100 студентов Симферопольского филиала Полтавского педагогического института и Крымского государственного индустриально – педагогического института. Опрос показал, что и педагоги, и студенты, готовящиеся ими стать,

принимают идеи гуманистической педагогики, сознают необходимость реанимации воспитания и гуманизации образования. Однако 43% учителей и 26% студентов считают, что “школа должна учить, а семья - воспитывать”, большинство учителей - 83% и студентов - 91% не выразили удовлетворенность своей компетентностью в вопросах социально – правовой защиты и психолого-педагогической помощи ребенку, оказавшемуся в сложной ситуации. И школа, и вуз пока не спешат реализовывать гуманистические принципы, да и в педагогической науке концепция гуманизации воспитания и образования, ее методическое обеспечение недостаточно проработаны.

Педагогический профессионализм определяется, прежде всего, способностью учителя – воспитателя развить личностный потенциал ученика, обеспечить условия ее роста и самодвижения, научить его жить, развивать свободу его мысли и духа, творческую индивидуальность, относиться к ребенку как к самоценности.

Сегодня наши идеальные представления о детстве не соответствуют трагизму реального положения детей. Социальная депривация, т.е. недостаточность, ограниченность или отсутствие тех или иных условий, материальных или духовных ресурсов для выживания и развития ребенка, характеризуют положение детей в Украине. Растет число социально обездоленных детей: сирот; детей, у которых отец или мать лишены родительских прав или отказались исполнять свои обязанности; безнадзорных и бездомных детей; инвалидов или имеющих недостатки в психическом и физическом развитии; детей – жертв вооруженных и межнациональных конфликтов, экологических катастроф, стихийных бедствий; детей – жертв насилия (в том числе и подвергавшихся жестокому обращению в семье); несовершеннолетних, отбывающих условное наказание за совершенное преступление в местах лишения свободы; детей – алкоголиков, наркоманов, бродяг; детей, оказавшихся в сложной жизненной ситуации, которую они не в состоянии преодолеть самостоятельно. Перефразируя Жванецкого, который проиронизировал: “Все говорят: молодежь, молодежь... А если мы захотим, то молодежи вообще не будет!”, можно сказать: “Все говорят: дети, дети.... Еще несколько лет такой жизни и детей не будет!” Возьмите любой школьный класс. В нем единицы здоровых детей и десятки – с отклонениями в здоровье. Лишь небольшая часть детей из полной семьи, немногие дети обеспечены всем необходимым для полноценной жизни, учебы, отдыха, культурного развития.

В Конституциях многих стран заложены основы государственной заботы о детях как особой социальной группе, которая сама не может себя защитить, определен государственный, а не только родительский контроль над процессом социализации ребенка, указано на необходимость обязательного государственного образования и социально – правовой защиты детей. При этом не только состояние экономики страны определяет объем и содержание государственной заботы о детях, но и то, насколько в обществе осознается тот факт, что мир детства является частью образа жизни и культуры народа.

В 1995 г. Флорентийский центр ЮНИСЕФ сделал вывод о положении детей в 18 странах Восточной Европы с переходной экономикой (включая бывшие социалистические страны и 10 бывших союзных республик, в том числе Украину): критическое положение детей, сложившееся в этих странах спустя шесть лет после перехода к рыночной экономике, не имеет прецедентов в истории мирного времени Европы XX века. Общественный кризис достиг неожиданных масштабов, его последствия непредсказуемы, а перспективы выхода из кризиса неясны.

Положение детей за последние шесть лет по ряду параметров еще более ухудшилось. Выросло количество детей – наркоманов, алкоголиков и токсикоманов и



снижался их возраст, увеличилось число ВИЧ – инфицированных детей, детей – сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, детей с отклонениями в развитии. Сокращается рождаемость, число детей в возрасте до 5 лет. Продолжается обнищание большей части семей, имеющих несовершеннолетних детей. Растет число ребят, не посещающих школу. Если раньше в исправительных учреждениях для несовершеннолетних открывали в основном восьмые и старшие классы, то теперь открывают начальные, т.к. многие находящиеся там подростки не умеют ни читать, ни писать. Большинство детей и в начальных классах находятся в зоне конфликтности: с учителями - 33%, родителями - 58%, сверстниками - 79% (постоянно, часто, иногда, редко). Чем резче дети отвергаются взрослыми и сверстниками, тем грубее и жестче их ответные реакции. При этом не всегда детская жестокость и экстремизм связан с психической аномалией, часто – это своеобразная защитная реакция ребенка.

Выход из создавшегося тяжелого положения, безусловно, есть. Он – в гуманизации общественной жизни, образования, воспитания, в гуманизации сознания и деятельности каждого педагога и каждого взрослого, в повышении их педагогической культуры, образованности, профессионализма.

Сегодня выделяют политическую, экономическую, правовую, экологическую культуру, но педагогическую – нет. Часть исследователей (М.В. Богуславский, А.П. Валицкая, Г.Ф. Карпова, З.И. Равкин) рассматривают ее как составную общечеловеческой культуры, имеющую своим содержанием мировой педагогический опыт, как смену культурных эпох и соответствующих им педагогических цивилизаций, как смену парадигм образования.

В социально – педагогических исследованиях (М.В. Данильченко, Е.Ю. Захарченко, И.Ф. Исаев, Г.И. Риц) педагогическая культура рассматривается как педагогическое взаимодействие поколений, как средство педагогизации среди жизнедеятельности людей, как ее сущностная характеристика.

В индивидуально – личностном плане педагогическая культура понимается как проявление сущностных свойств личности, профессиональной деятельности и общения учителя (А.В. Барабанщиков, Г.Ф. Белоусова, Н.Е. Воробьев, Е.А. Соболева). Такой подход нам особенно близок, поскольку стержневым элементом педагогической культуры мы считаем готовность педагога к социально – правовой защите ребенка, оказанию ему психолого-педагогической помощи и поддержки. Такую готовность мы рассматриваем как личностное свойство педагога, интегрирующее его педагогическую позицию, качества, профессиональные умения, поведение, творческую индивидуальность. По сути, это концентрированное выражение личности педагога – гуманиста, строящего взаимодействие с ребенком с учетом личностных смыслов его учения, поведения, всей жизни (не только ориентируясь на знания); развивающего его индивидуальные способности и жизненный опыт (не только формирующего умения и навыки); оказывающего поддержку и помощь ребенку и сотрудничающего с ним (не только предъявляющего требования); ориентирующего на целостное развитие, саморазвитие и личностный рост ученика (а не только на информацию, которую он должен усвоить). Эти же идеи должны стать основаниями и в процессе подготовки и самого педагога, ибо человек может передать другому только то, чем владеет сам.

Профессиональная подготовка педагогов должна сегодня ориентироваться на образование смыслов (А.Н. Леонтьев), развивающее обучение (Л.В. Занков, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин), педагогическую поддержку детской индивидуальности

(О.С. Газман) и воспитание, направленное на личностный рост и духовное развитие ребенка.

Рассмотрим признаки готовности педагога к социально – правовой защите ребенка:

- гуманистическая позиция педагога по отношению к детям, его способность быть воспитателем, готовым понять, защитить ребенка и помочь ему;
- психолого-педагогическая компетентность и развитое педагогическое мышление, способность с позиций ребенка решать возникающие проблемы;
- умение работать с технологиями обучения, воспитания, придавая им личностную направленность;
- умение обосновывать собственную педагогическую деятельность как личностно ориентированную систему (дидактическую, воспитательную, методическую), опыт творческой педагогической деятельности;
- культура профессионального поведения, способы саморазвития, умение саморегуляции, стремление общаться с детьми и помогать им состояться в жизни.

Готовность педагога к социально – правовой защите детей как основа его профессионализма, его человечности определяет его гуманистическую педагогическую позицию, психолого-педагогическую компетентность, общую культуру поведения. Такой педагог любит детей, защищает их права, интересы, заботится об их здоровье, настроении, проявляет уважительное отношение к детям, ответственно относится к своим воспитательным функциям. Понимая психологию ребенка, он предъявляет требования к нему, способен к обоснованным решениям и осознает свою ответственность за их последствия. Такой педагог творчески подходит к обучению и воспитанию детей, стремится совершенствовать систему собственной педагогической деятельности и самого себя путем самообразования, самовоспитания и, прежде всего профессионального. Его-то, охрипнув от крика, зовет сегодняшняя школа.

#### Summary:

This article describes the most important characteristics of a teacher, the necessity of his humanist orientation. The teacher must be ready to defend a child on a base of the law. This readiness considers as concentration of a person – a teacher, a professional one, a humanist. This article gives the qualities of such readiness of a teacher.

#### Резюме:

В статті визначені найважливіші професійні характеристики педагога, показано необхідність його гуманістичної орієнтації. Готовність до соціально-правового захисту дитини розглядається як концентрований вираз особистості педагога – професіонала, гуманіста, вказані ознаки такої готовності.

#### Литература:

1. Боложина Т.В. Проблема прав человека в содержании образования.// Педагогика.-1999.-№2.-С.3-7.
2. Бондаревская Е.В. Кузьневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учебное пособие. – М.: Ростов м/Д, 1999.-560с.
3. Лебедев О., Майоров А., Золотухина В. Права детей. Личные права детей в системе образования.// Народное образование.-2001.-№2.- С.26-38.
4. Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования: Пособие для школьных психологов по работе с учителем и педагогическим коллективом.-М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998.-496с.

Подано до редакції 26.06.01

## **ПРИНЦИПЫ СТРУКТУРНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ**

Самоуправление, как одна из форм педагогической работы, обладает большими возможностями для воспитания гражданского самосознания у будущих педагогов, призванных воспитывать граждан независимой Украины. Мы полагаем, что студенческое самоуправление - это форма участия студентов через своих представителей в организационно-управленческих, общественных структурах вуза, в реализации задач института с целью расширения полномочий, повышения ответственности, обучения практическим навыкам руководства, воспитания, привлечения студентов к самостоятельному решению всех вопросов студенческой жизни на более качественном уровне. Вовлечение студентов в деятельность, организуемую на принципах самоуправления, существенным образом влияет не только на позицию студентов, как считает Г.Г. Раймонова, но и на интеллектуальную сферу, на формирование оценочных суждений, на выработку собственной позиции. Участвуя в самоуправлении, личность присваивает себе потребности, мировоззренческие взгляды, идеи, идеалы, целевые программы коллектива, функционирующие в коллективе понятия, образы, критерии, оценки. В этом состоит социальная и педагогическая сущности самоуправления [1, 14]. Это путь к развитию умений и навыков организатора, условия управления активностью студентов, вовлечение их в социально значимую деятельность.

Согласно исследованиям И.С. Клименко, модель студенческого самоуправления включает следующие направления:

1. Задачи органов самоуправления:

1.1. Формирование коллектива студентов, заинтересованного в углублении профессионализма.

1.2. Организаторская деятельность с целью формирования целеполагания, прогнозирования результата деятельности, определение задач движения к цели, обеспечение условий решения задач, коллективный анализ и оценка степени достижения поставленных целей.

1.3. Организация жизнедеятельности и быта, оказание помощи администрации в обеспечении порядка, нормальных условий жизни, воспитание ответственности, долга, дисциплинированности, умения жить и взаимодействовать в коллективе.

2. Функции самоуправления:

2.1. Организаторская - включение студентов в разнообразную социальную деятельность. В процессе ее организации формируется общественное мнение, самостоятельность, инициативность, приобретаются организаторские качества, умения.

2.2. Хозяйственно-бытовая - обеспечение нормальной учебной и бытовой деятельности в институте и общежитии. В процессе этой деятельности развиваются такие необходимые качества как обязательность, аккуратность, дисциплинированность, умение взаимодействовать с партнерами.

2.3. Формирующая функция заключается во включенности студентов в разноплановые виды индивидуальной, коллективной, парной, массовой деятельности и приобретении студентами опыта целенаправленной жизнедеятельности.

2.3. Культурно-досуговая - организация досуга, свободного времени. Все содержание составляет удовлетворение и обогащение разносторонних культурных потребностей и интересов, развитие эстетического кругозора, вкусов, пристрастий.

3. В качестве основных принципов организации студенческого самоуправления в институте выделены следующие:

3.1. Принцип демократизма. Реализация его предполагает выборность органов, регулярность отчетности совета и всех структурных подразделений о своей работе, полную гласность принятых решений, открытость работы, опору на актив, привлечение студентов к подготовке решений, развитие критики и самокритики, право коллектива на отзыв выбранных членов совета.

3.2. Принцип самостоятельности. Самоуправление является выражением воли коллектива, выступающего в качестве действительного хозяина в институте, действующего сознательно, с развитым чувством долга.

3.3. Принцип ответственности, означающий соблюдение правил и норм, распределение функциональных обязанностей, соблюдение прав и обязанностей, исполнительность, сознательную дисциплину, четкость и организованность в работе, организацию контроля и самоконтроля.

3.4. Принцип связи с работой общественных организаций, администрацией факультетов, вуза. На основе этого принципа обеспечивается согласованность в действиях, взаимное уважение прав и обязанностей, сотрудничество и взаимопомощь, сочетание директивности в решении административно-хозяйственных вопросов с общественным мнением, учет в работе каждой из сторон интересов других сторон.

3.5. Принцип преемственности в работе органов самоуправления, реализация которого заключается в опоре на традиции, их дальнейшее развитие и обогащение; в изучении и осмыслении накопленного опыта, его учета в работе.

Система студенческого самоуправления Крымского государственного гуманитарного института построена в соответствии с данными принципами, однако мы считаем необходимым добавить к вышеуказанным принципам следующие:

3.6. Принцип иерархичности, то есть функционирование всех органов самоуправления в каждом структурном подразделении института, начиная со студенческой группы, факультета и заканчивая Советом самоуправления института. Это дает возможность максимального участия каждого студента в организации собственной жизнедеятельности и деятельности института.

3.7. Принцип всесторонности, заключающийся в охвате студенческим самоуправлением всех сторон деятельности института: учебной, воспитательной, культурно-просветительской, научной, хозяйственной, социальной. Это даст возможность студентам в процессе обучения в вузе максимально охватить все стороны общественной жизни и выработать свою жизненную позицию.

Структура самоуправления в Крымском государственном гуманитарном институте представлена следующим образом.

1. Структура студенческого самоуправления на факультете включает: студенческий общественный деканат, стипендиальную комиссию факультета, жилищно-бытовую комиссию, культурно-воспитательную комиссию факультета, студенческое научное общество, факультетские клубы по интересам и т.д. Данные комиссии занимаются решением соответствующих вопросов жизнедеятельности каждого факультета.

2. Студенческий совет общежитий состоит из председателя, старост этажей, заместителя декана по воспитательной работе, представителя профкома студентов, коменданта общежития. Занимается решением вопросов по оказанию содействия

администрации в руководстве общежитием, созданию нормальных жилищных условий, организации культурно-воспитательной, оздоровительной работы, организации и проведению работ по самообслуживанию и др.

3. Представители комиссий каждого факультета объединяются в органы общепедagogического самоуправления, занимающиеся вопросами жизнедеятельности всего института. Комиссии самоуправления института созданы с целью координации деятельности всех структур самоуправления на факультетах и в общежитии, выработки единой стратегической линии управления студенческой жизнью. В КГПИ функционируют следующие комиссии: учебно-воспитательная комиссия, студенческое научное общество, жилищно-бытовая комиссия, социальная комиссия, комиссия по культуре и спорту.

4. Высшим органом студенческого самоуправления является Координационный совет студенческого самоуправления, включающий в свой состав председателей общепедagogических комиссий самоуправления и призванный упорядочить работу председателей всех структур студенческого самоуправления института (комиссии). Возглавляет его председатель, избираемый из числа студентов.

Таким образом, просматривается четкая структурная организация всего студенческого самоуправления в КГПИ, преемственность и всесторонний охват жизнедеятельности института, что обеспечивает развитие самостоятельности, активности, ответственности студентов, формирование у них умений самостоятельно принимать решения, готовит студентов к активной общественной жизни, к работе на руководящих должностях.

#### Summary:

The article reveals the principles of the students' self-government and the peculiarities of their practical realization in the course of the humanitarian institute.

#### Резюме:

У статті розглядаються принципи організації студентського самоврядування та особливості їх практичного застосування в умовах гуманітарного вузу.

#### Литература:

1. Раймова Г.Г. Формирование общественного сознания студенчества в условиях самоуправления. - Барнаул, 1982. - 46 с.
2. Клименко И.С. Самоуправление студентов в общежитии как средство формирования их педагогического профессионализма. - М., 1993. - 187 с.
3. Состав, структура и содержание работы органов студенческого самоуправления на факультете общественных дисциплин и труда Славянского государственного педагогического института. - Славянск, 1982. - 58 с.

Подано до редакції 01.08.01

## **ПЕДАГОГ ЯК СУБ'ЄКТ ГУМАНІСТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ**

Серед сучасних науковців важко знайти тих, хто не поділяє думки про єдність виховання і гуманізму. З іншого боку, можна констатувати: сутність і зміст поняття “гуманістичне виховання” характеризується певною невизначеністю, плюралізмом підходів. Загальною тезою даної дефініції є формування цілісної, вільної, активної особистості, здатної до самотворення і самовияву.

Будь-яке “загальне” потребує конкретизації, в результаті дослідниками ведеться інтенсивний пошук у напрямку визначення мети, засобів, методів і форм гуманістичного виховання. Розглядаючи гуманістичне виховання через призму формування моральних якостей особистості, В.К.Демиденко наголошує, що воно спрямоване “...на виховання в людини найціннішої моральної якості – людяності”. І далі: “гуманістичне виховання ставить за мету виховувати в молоді переконання в тому, що найважливішою цінністю людини є її право на повагу, на щастя” [5,с.74,75].

Більш широке тлумачення терміну “гуманістичне виховання” знаходимо у І.Шевчук. Згідно розуміння автора, “гуманістичне виховання – це цілісний процес навчання і виховання, спрямований на формування гуманних якостей, пробудження особистісних сил, засвоєння гуманістичних вимог, формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості в співпраці вчителя і учнів [7, с31].

Заслуговує на увагу визначення, сформульоване М.Д. Касьяненком.

Вчений пише: “Гуманістичне виховання – це цілісний процес виховання і освіти, спрямований на формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості в умовах індивідуального підходу, співтворчості вихователя і вихованця, гуманних демократичних відносин” [3,с.25].

Попри певну недосконалість наведених визначень, деяку їх тавтологічність, слід визнати незаперечний позитив: автори пов’язують процес гуманістичного виховання особистості студента із суб’єкт-суб’єктним підходом. Такий підхід має суттєво гуманізувати виховання, наповнити його морально-духовними переживаннями, утвердити взаємини справедливості й поваги, максимально наблизити до особистісно розвивальної творчості. Провідне місце у цьому процесі відводиться педагогові, з якого і починається формування гуманних якостей індивіда. Аналіз наукової літератури, власні педагогічні спостереження дозволяють зробити припущення про те, що викладач як суб’єкт гуманістичного виховання повинен відповідати таким особистісним параметрам:

- потребі і здатності до активної і різнобічної професійної і соціально-культурної діяльності;
- тактовності, почуттю емпатії, терплячості та терпимості у стосунках зі студентами, готовності сприймати та підтримувати їх, а якщо потрібно, то і захищати;
- розумінню своєрідності та відносної автономності саморозвитку особистості;
- вмінню забезпечити внутрішньо-групове та міжгрупове спілкування, попередити конфлікти в молодіжному та дорослому співтоваристві;
- знанням особливостей психічного розвитку студентів і прагненню разом з ними цілеспрямовано створювати умови, необхідні для саморозвитку.

Названі особистісні риси педагога важливі, проте вони не є самодостатніми для гуманізації виховного процесу. Істотними, на наш погляд, є психологічні параметри

особистості викладача. Сучасна наука доводить, що на індивіда здатна негативно впливати не лише дегуманізація суспільних відносин, але й деякі внутрішні чинники, зокрема непродуктивні орієнтації. Серед непродуктивних орієнтацій відомий психолог-гуманіст Е.Фромм виділяє: рецептивну, експлуаторську, накопичувальну, ринкову [6, с.61-75].

Педагог з рецептивною орієнтацією прагне більше любові від дітей, аніж віддає її учням, забуваючи геніально сформульовану думку Ш. Руставелі:

Що сховав ти, те пропало,

Що віддав – усе твоє.

Звичайно, зовнішня підтримка з боку вихованців потрібна викладачу, але вона не менш потрібна й студентам. Педагог з експлуаторською орієнтацією намагається експлуатувати не лише учнів, але й їх батьків. Такий викладач “любить” студентів лише зацікавлено, причому саме тих, від кого він може мати щось для себе. Яскраво виражена корисливість унеможливує встановлення між суб’єктами справжніх гуманних відносин. Таким чином рецептивна й експлуаторська орієнтації спрямовані на зовнішні джерела задоволення потреб. Орієнтація накопичення істотно відрізняється від них тим, що особистість всіяко намагається не допустити інших у свій внутрішній світ, дистанція взаємин “викладач-студент” витримується навіть там і тоді, де і коли вона зовсім недоречна; відносини набувають суто формального, авторитарного змісту.

Ринкова орієнтація є найбільш характерною для сучасного педагога. Глибинне ставлення до себе, як і до інших відбувається на рівні товару. Оскільки знання як товар знецінилися, а їх носій – педагог виявився найбільш незахищеним соціально, то це призвело до втрати значущості його професії. Дана тенденція руйнує “Я” педагога, спонукає до розриву зі своїм фахом, породжує байдужість і відчуженість. Наприклад, за даними Львівського обласного науково-методичного інституту освіти 23,3% опитаних учителів змінили б професію, якби трапилася нагода, 11,6% – бажають її зберегти, але перейти на інше місце роботи.

Отже значна частина викладачів цілком свідомо готова зняти з себе відповідальність за виховання молодого покоління і надати перевагу утилітарним потребам. Явище саме по собі надзвичайно руйнівне і небезпечне не лише на сьогодні, але і на майбутнє. Тут діє вимушений прагматизм – антипод гуманізму і відповідальності. Сказане вище свідчить, що нині визріла нагальна потреба пошуку й утвердження нових способів життя, які б відповідали справді людським цілям, гуманістичному мисленню, продуктивним орієнтаціям особистості, однією з яких є спрямування на спільну діяльність суб’єктів.

Процес гуманістичного виховання набуває продуктивності саме за умов спільної діяльності суб’єктів, творчого співробітництва. Щоб досягти позитивних результатів у відносинах співробітництва, наголошує науковець М.Д. Касьяненко, повинні бути відпрацьовані такі компоненти педагогічної діяльності:

- вміння створювати атмосферу взаємного довіря, взаємної допомоги і доброзичливості, високої взаємної вимогливості, всебічної турботи один про одного та зберігати її протягом всього процесу виховання, праці, громадської діяльності (причому непомітно для вихованців);

- формування спільних цілей інтересів, які б доповнювали власні й приносили б “завтрашню” радість кожному (як це розумів А.С. Макаренко);

- вміння розробити і перевірити взаємсприйнятну технологію спільної та самостійної діяльності, яка б включала взаємну регуляцію, самоконтроль і контроль в

системі співуправління колективом. Враховуються й розподіл обов'язків, взаємні зобов'язання, виконання індивідуальних і групових робіт;

- володіння високою культурою пізнавальної діяльності та поведінки студентів в умовах творчої самостійності кожного;

- вміння розробляти систему управління та самоуправління разом зі студентами;

- розробляти і реалізовувати систему виховання і розвитку особистості та колективу в зоні близької і перспективної діяльності, яка б забезпечувала високу культуру діяльності і поведінки кожного. Зазначені вимоги є водночас і критеріями педагогічної майстерності викладача [3, с.60].

На нашу думку, такий підхід до розуміння проблеми важливий, але слід враховувати, що педагог взаємодіє із вихованцем, як із творчо активною особистістю, суб'єктом самовиховання. Це означає, що у процесі педагогічної взаємодії студент активно розвиває потенційні можливості, актуалізує свою особистість; адекватно усвідомлює себе суб'єктом взаємодії, прагне співпрацювати з викладачем; встановлює з оточуючими доброзичливі особистісні взаємини у системах "студент - викладач", "студент – студент"; бере активну участь у процесі виховання, оволодіває досвідом, що сприяє гуманним взаєминам; самостійно приймає рішення і відповідає за свої вчинки, включається в ситуації вибору, розвиває в гуманістичному напрямі свою мотиваційну сферу. За цих умов взаємодія як основна смислоутворююча одиниця спільної діяльності суб'єктів набуває певних особливостей. До її основних параметрів можна віднести: цілеспрямованість, суб'єктивність, відкритість, сталість, організованість, різновиди і форми виявлення взаємодії. Цілеспрямованість взаємодії означає її підпорядкованість вирішенню конкретних виховних завдань, досягненню високого рівня в управлінні цим процесом. Суб'єктивність відображає суб'єктивно - об'єктивний характер взаємозв'язків, який буває інваріантним. У взаємодії можуть перебувати суб'єкт – об'єкт, суб'єкт – суб'єкт, суб'єкт – колективний об'єкт тощо. Відкритість означає налагодженість взаємодії між суб'єктами як у самому навчально-виховному закладі, так і поза ним. Сталість розкриває те, як виявляється взаємодія: стабільно чи ні. Організованість передбачає свідоме налагодження взаємодії з створенням для цього в разі потреби тимчасових чи постійних структур (спеціальних рад, творчих груп, координаційних центрів). Різновиди і форми взаємодії розкривають багатоваріантність можливих взаємозв'язків і форм їх вираження.

Досягнення цілей гуманістичного виховання відбувається через реалізацію функцій суб'єктів педагогічної діяльності. Ці функції можна диференціювати за такою класифікацією: 1) ті, між якими існує відносно послідовна супідрядність, коли без виховання попередньої функції, наступна виконуватись успішно не може. Це прогностично-цільова, аналітико-діагностична (аналітико-узагальнююча), організаційна, контрольна-коригуюча функція; 2) ті, в яких такої супідрядності немає, які існують поряд: інформаційна, розвиваюча, інтегративна, конструктивна. Кожна з функцій має свою суть і конкретний зміст. Наприклад, прогностично-цільова функція спрямована на обґрунтування загальних концептуальних підходів до цілей, завдань, змісту, форм і методів гуманістичного виховання для кожного навчального закладу; аналітико-діагностична – на постійну глибоку орієнтацію в реальному стані педагогічної діяльності, без чого неможливо доцільно спрогнозувати, організувати процес гуманістичного виховання, перевірити результати; інформаційна – на забезпечення суб'єктів взаємодії необхідною інформацією, одержання зворотного зв'язку тощо [4, с.424-426].

Зазначимо, що за умов, коли у навчально-виховних закладах ще не зникли диктат і бюрократичне адміністрування, переважно реалізується організаторська та



контролююча функції і недооцінюється аналітико-діагностична, прогностично-цільова, інтегративна. Все це істотно перешкоджає процесу гуманістичного виховання особистості.

Педагог як суб'єкт гуманістичного виховання здатний повною мірою реалізувати свої можливості тоді, коли він достатньо володіє самовихованням комунікативних вмінь. Адже висока культура педагогічного спілкування формує різнобічно розвинену гуманну особистість, сприяє кращому сприйманню індивідуумом іншої людини, передбачає вміння не лише власного мовлення, а й вміння слухати, співпереживати.

У кожній конкретній ситуації виховного процесу педагог повинен виявити терпіння, дипломатичність, коректність; здійснювати виховну роботу з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей молоді, бути витриманим та уважним, тактовним, справедливим, вміти проявляти самовладання у складних і конфліктних ситуаціях.

Через спілкування створюються психологічні ситуації, що стимулюють самоосвіту і самовиховання особистості, долаються соціально-психологічні чинники, які гальмують її розвиток (скупість, надмірна сором'язливість, невпевненість у собі тощо), створюються можливості для виявлення та врахування індивідуально-типологічних особливостей молоді, здійснюється соціально-психологічна кореляція розвитку та становлення особистісних якостей тощо.

Певною інтегральною характеристикою педагогічного спілкування, де проявляються морально-світоглядні установки викладача, педагогічна спрямованість його особистості, рівень комунікабельності і комунікативні здібності, вміння і навички, виступає стиль педагогічного спілкування.

Співставлення існуючих класифікацій стилів педагогічного спілкування дозволяє виділити низку інваріантних характеристик і на цій основі диференціювати стилі педагогічного спілкування:

1) діалогічний: активність, контактність і висока ефективність спілкування; педагогічний оптимізм, опора на позитивний потенціал особистості студента і студентського колективу, поєднання доброзичливої вимогливості з довірою до самостійності молоді людини; впевнена відкритість, щирість і природність у спілкуванні; безкорислива чуйність і емоційне сприйняття студентів як партнерів зі спілкування, прагнення до взаєморозуміння і співпраці; глибоке і адекватне сприйняття й розуміння поведінки індивіда, його особистісної проблематики, врахування полімотивованості його вчинків; цілісний вплив на особистість вихованця та його ціннісно-сислової орієнтації, передача соціального досвіду як особистісно пережитого знання; висока імпровізованість у спілкуванні, готовність до новизни, орієнтація на діалог, дискусію, обговорення; прагнення до власного професійного особистісного зростання; достатньо висока і адекватна самооцінка, розвинене почуття гумору;

2) альтруїстичний: повне підпорядкування себе завданням професійної діяльності, відданість роботі та студентам у поєднанні з недовірою до їхньої самостійності, підміна їхніх зусиль власною активністю, формування у вихованців залежності від себе; потреба в емоційній близькості, чуйність і навіть жертвність у поєднанні з байдужістю до того, як його розуміють студенти; відсутність прагнення до власного особистісного і професійного зростання, низький рівень рефлексії власної поведінки;

3) конформістський: поверхове, депроблематизоване і безконфліктне спілкування з вихованцями без чітко визначених педагогічних і комунікативних цілей, яке часто переходить у пасивне реагування на зміни ситуацій; відсутність прагнення до

глибокого розуміння студентів, підміна його орієнтацією на некритичну “злагоду”(у ряді випадків – зменшення необхідної дистанції до мінімуму, до панібратства), зовнішня формальна доброзичливість при внутрішній байдужості або підвищеному занепокоєнні; орієнтація на репродуктивну діяльність, прагнення відповідати існуючим стандартам (“бути не гіршим за інших”); поступливість, невпевненість, недостатня вимогливість, відсутність ініціативи; лабільна або низька самооцінка;

4) пасивний: холодна відчуженість, відторгненість, гранична стриманість, підкреслена дистантність, орієнтація на поверхове рольове спілкування зі студентами; відсутність потреби в емоційному включенні у спілкування, замкненість і байдужість до вихованців, низька сентизитивність щодо емоційно-психічних станів (“емоційна глухота”); висока самооцінка у поєднанні з прихованою незадоволеністю спілкуванням;

5) маніпулятивний: егоцентрична спрямованість, висока потреба у досягненні успіху, підкреслена вимогливість, замасковане приховане самолюбство; високий рівень розвитку комунікативних умінь і вмиле використання останніх для прихованого маніпулювання партнерами зі спілкування; добре знання сильних і слабких сторін вихованців у поєднанні з власною закритістю, нещирістю; досить розвинена рефлексія власної поведінки, висока самооцінка і самоконтроль;

6) авторитарно-монологічний: прагнення до домінування, орієнтація на “виховання примушування”, домінування дисциплінарних методів і прийомів над організуючими; егоцентризм, нетерпимість до помилок, заперечень з боку студентів, відсутність педагогічного такту, агресивність; суб’єктивізм в оцінках, жорстка поляризація останніх; ригідність, орієнтація на репродуктивну діяльність, стереотипізація педагогічних впливів; низька сентизитивність і рефлексія власної поведінки, висока самооцінка;

7) конфліктний: неприйняття спілкування у своїй професійній діяльності, педагогічний песимізм, роздратовано-імпульсивне відштовхування вихованців, скарги на їхню ворожість та “невправність”, прагнення звести спілкування з ними до мінімуму і прояв агресивності, коли не можна уникнути такого спілкування; емоційні “зриви”, інфальтивне перекладання відповідальності за невдачі у спілкуванні на студентів або ж на “об’єктивні” обставини; низькі самооцінка і самоконтроль.

Вищим рівнем за цією класифікацією, найбільш продуктивним щодо організації педагогічного процесу і реалізації притаманного йому розвивального, виховуючого і творчого потенціалу є діалогічний стиль спілкування з молоддю. Саме він забезпечує реальний психологічний контакт, який має виникати між учасниками педагогічного процесу і перетворювати їх на суб’єктів спілкування. Такий стиль сприяє подоланню різноманітних психологічних бар’єрів, що виникають під час взаємодії викладача з вихованцями (вікових, соціально-психологічних, мотиваційних, пізнавальних, ціннісних тощо); трансформує традиційну для молодих індивідів позицію підкорення, підпорядкування на позицію співпраці і перетворює їх самих на суб’єктів власної діяльності; створює продуктивні міжособові взаємини студентів з наставниками, в яких органічно поєднуються діловий і особистісний аспекти спілкування, створюється цілісна соціально-психологічна структура виховного процесу.

Якщо пасивний стиль розглядати як вихідний у розвитку спілкування, де позиції взаємодіючих сторін (передусім викладача) ще не до кінця виявлені, а сама взаємодія носить поверхневий характер і перебуває на початковому етапі, то можна виділити дві протилежні тенденції у розвитку педагогічного спілкування.

Діалогічне спілкування – орієнтація не лише на свої потреби, а й на інтереси і потреби студентів; накопичення потенціалу злагоди і співпраці, свободи дискусії,

передавання знань і соціальних норм як особистісно пережитого досвіду, що потребує індивідуального осмислення; прагнення до творчості, особистісного і професійного зростання, імпровізаційність, готовність до пошуку; домінування методів і прийомів, спрямованих на організацію самостійної діяльності індивідів, прагнення до об'єктивного контролю результатів діяльності вихованців, індивідуального підходу та врахування полімотивованості їхньої поведінки; особистісна (але не статусна) рівність педагога і студентів, “суб’єкт – суб’єктні стосунки між ними”.

Монологічне спілкування – егоцентризм, зосередженість на власних потребах, цілях і завданнях: потаємне маніпулювання або відверта агресивність щодо вихованців, догматичність, надособистісне транслювання норм і знань, які необхідно безумовно засвоювати і копіювати; ригідність і стереотипність методів і прийомів педагогічного впливу, домінування серед останніх дисциплінарного характеру; суб’єктивізм і жорстока полярність оцінок діяльності студентів, звужений спектр критеріїв оцінки; статусне домінування педагога “суб’єкт-об’єктні” стосунки між ним і вихованцями.

Педагог здатний виступати суб’єктом гуманістичного виховання тоді, коли він на достатньому рівні володіє педагогічним тактом. Як зазначає С.У. Гончаренко, внутрішній зміст педагогічного такту – це справедливість, доброзичливість, щирість педагога, прояв поваги до особистості вихованця, почуття міри у виявленні вимогливості, особлива чуйність у вирішенні педагогічних проблем [1, с.325].

Викладач у навчально-виховній роботі зустрічається з різноманітними особливостями своїх підопічних: є легковразливі, чутливі діти, є слабкі, хворі, є індивіди, які через життєві обставини позбавлені нормального людського спілкування, принижені кимось тощо. Тому, очевидно, що педагог повинен володіти всіма тонкощами людських стосунків і педагогічним тактом, бо повага до особистості студента – загальна вимога для викладача. Принципи тактовності у ставленні до вихованців передбачають необхідність навчатись керувати своїми почуттями, стримувати негативні емоції і розвивати позитивне ставлення до студентів. Педагогу в цьому повинно допомагати усвідомлення свого обов’язку перед суспільством, перед самим собою – як людиною, яка добровільно вибрала свій шлях і всі пов’язані з ним обов’язки. Найголовніше – поважати і бути терплячим до всіх без винятку. Необхідно зважати на те, що студенти інколи не можуть правильно зрозуміти й оцінити свої та чужі вчинки. Це не завжди є їх провинною, а досить часто пов’язане з віковими особливостями, іноді із недоліками виховання.

Якщо, викладач не може перебороти своє недоброзичливе ставлення до вихованців, ті у відповідь вчать ненавидіти, і мимоволі виховується байдужість, неприязнь до науки, людей, суспільства. “Спочатку підліток зненавидить одного чи кількох вчителів, потім вчителів взагалі, потому людей взагалі. Спочатку він втрачає віру в справедливість порядків безпосередньо оточуючого середовища, а в даному випадку – школи, потім суспільних порядків взагалі. Це зародок антисуспільної спрямованості особистості” [2, с.27]. Педагог як суб’єкт гуманістичного виховання реалізує свої можливості в певному середовищі. Доки саме середовище не зміниться на моральне й прекрасне, доти воно не стане гуманно виховуючим.

Принцип удосконалення середовища передбачає організацію виховного процесу таким чином, щоб студент пізнавав лише істинно людяне і моральне, красиве і справедливе. Потрібно пам’ятати про неповторність і самотність кожної особистості, стимулювати виявлення її індивідуальності, розвивати здібності і задатки. Необхідно вилучити із оточуючого середовища студентів джерела, які провокують їх на антигуманні вчинки і грубість у взаєминах з людьми, авторитаризм,

несправедливість, матеріальні труднощі. Отже і сім'ї, і державі, й школі слід створювати "виховуюче середовище", або як нині прийнято говорити – "виховуючий простір".

**Summary:**

The article considers the problem of a teacher personality as a subject of education. A teacher's aim is forming a human being as a unique personality oriented towards humane spiritual values.

**Резюме:**

В статье рассматривается проблема личности педагога как субъекта воспитания, который своей целью ставит формирование человека как уникальной личности и ориентируется на общечеловеческие ценности.

**Література:**

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. - К.: Либідь, 1997.- 325с.
2. Гончарова С. Г. Кто виноват? // М.: Народное образование, 1964. - №1. – С. 25-28.
3. Касьяненко М.Д. Педагогіка співробітництва: Навчальний посібник для студентів університетів і педагогічних інститутів. - К.: Вища школа, 1993.- 320с.
4. Логвиненко Т. Культура педагогічного управління // Гуманізм і людина в контексті культури / матеріали людинознавчих питань. Вип. 1, Кн.3.- Дрогобич, Дрогобицький педагогічний інститут, 1995. – С.421-428.
5. Підготовка майбутнього вчителя до морального виховання учнів: Навчальний посібник //Авт.кол. В.К.Демиденко (керівник).- К.: ІЗМН.- 203с.
- 6.Фромм Э. Человек для самого себя //Фромм Э. Психоанализ и этика.- М.: Республика, 1993.-С. 19-190.
7. Шевчук І.М. Гуманістичне виховання підлітків у процесі вивчення предметів соціально-гуманітарного циклу. // Дис. канд. пед. наук. - Луцьк, 1998.-186с.

Подано до редакції 21.06.01

***Богинская Юлия Валериевна,  
аспирант,  
Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта***

## **ИГРА КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА**

Кардинальное обновление украинского общества на демократических, гуманистических началах выдвигает на первый план личность, способную обеспечить его движение путем прогресса. Такую личность может воспитать лишь демократическая школа. Главной её целью является воспитание социально активной, гуманистически направленной личности, которая в своей жизнедеятельности руководствуется общечеловеческими (честь, совесть, достоинство, социальная справедливость) и культурно-национальными (трудолюбие, соборность, добротворчество, суверенность) ценностями. Актуально звучит мысль А. Адлера о том, что «школе легче, чем семье, руководить уровнем социализации детей, потому что она ближе к требованиям нации и более независима от критики детей» [1, с. 127]. Особое значение для педагогического понимания сущности социализации ребенка имеет изучение вопроса о воспитании в ребенке именно субъекта социализации. Когда речь идет о младшем школьнике, то педагог реально имеет дело не с оформившимся субъектом социализации, а с позицией субъектности – первичной, ранней формой его жизнедеятельности. Ребенок еще ограничен в своем участии в

социальной жизни, но с помощью специальных педагогических средств он начинает накапливать «социальное поле» своей личности: осознавать себя среди людей, связи с ними и опыт общения, «принимать социальные ценности» и отбирать жизненные смыслы, устанавливая подсознательные связи с культурным пространством, этносом, микросоциумом. Каждому ребенку предстоит посмотреть на себя со стороны, оценить свои действия, поступки, соотнести свои возможности с той социальной ролью, с тем типом поведения, который ему предписывает жизнь или открыто навязывают взрослые. Этот момент чрезвычайно важен, так как сами по себе социальные факторы всегда индивидуально воспринимаются конкретной личностью именно в силу её субъектности. Субъектное начало в социальном опыте детей младшего школьного возраста требует специальной педагогической поддержки.

Продуктивным в плане социализации личности младшего школьника можно считать игровую деятельность. Игра, с точки зрения Л.С. Выготского, «это пространство «внутренней социализации» ребёнка, средство усвоения социальных установок» [5, с. 54]. Игровая деятельность охватывает все сферы жизнедеятельности: учебную, личностную, семейную, трудовую, досуговую, неформальную. Поэтому использование игры в многообразии форм деятельности позволяет ребёнку осознать себя как личность, самоутвердиться, развить интересы и способности в изменяющихся социально-экономических условиях. При этом обеспечивается гармонизация интересов общества и интересов каждой личности, всеобъемлющее значение игры для развития ребенка. По мнению С.Н. Карповой, Л.Т. Лысюк, игра существенна для нравственного развития ребёнка, потому что в ней обеспечивается развитие необходимых предпосылок для становления нравственной регуляции поведения, а также потому, что в игре ребёнок непроизвольно отражает нравственные отношения, существующие в обществе [4, с. 99]. Таким образом, одной из функций игровой деятельности является социализация как включение в систему общественных отношений, усвоение норм человеческого общежития. В настоящее время кроме дидактических, воспитывающих, развивающих целевых ориентаций игры, выделяют и социализирующие целевые ориентации. Это приобщение к нормам и ценностям общества; адаптация к условиям среды; стрессовый контроль, саморегуляция; обучение общению; психотерапия.

Такая социализирующая целевая ориентация игры как приобщение к нормам и ценностям общества, рассматривается как вопрос воспитания культуры поведения младших школьников. Игра занимает важное место в процессе развития интеллектуального компонента культуры поведения младшего школьника, поскольку содержанием становится сфера отношений между людьми в совместной деятельности. Именно такие отношения отражает ребенок в игре, берет на себя «роль» взрослого человека и выполняет определенные действия в представляемой ситуации, пользуясь конкретными нормами поведения. Это помогает легче осознать их. Эмоциональность любой интересной, правильно организованной игры, благоприятствует формированию стойких знаний о требованиях общественной морали.

В игре все ее участники постоянно взаимодействуют, общаются между собой, а это требует от них придерживания определенных правил и норм. У ребенка накапливается социальный опыт поведения. Если игровая деятельность занимает много времени в жизни младших школьников, то это способствует выработке у них привычки вести себя культурно. С другой стороны, позитивное эмоциональное настроение, а также знакомая игровая деятельность обуславливают природность

действий и поступков ребенка, что дает возможность учителю судить об уровне сформированности культуры поведения учащегося.

В процессе формирования культуры поведения можно выделить такие функции игры: моделирующая, информирующая, формирующая, корректирующая, стимулирующая [3, с. 37-38]. *Моделирующая* - лежит в основе ознакомления детей с разнообразными видами деятельности людей и отношениями, возникающими между ними. Это помогает подготовке детей к будущему социальному развитию. *Информирующая* - предполагает ознакомление детей с правилами и нормами поведения, формирование знаний, понятий и представлений об этических нормах, формах и способах поведения, об общественно признанных моральных качествах личности. *Формирующая* - в процессе игры накапливается опыт культурного поведения, а после многократного повторения формируется привычка вести себя культурно. Игра способствует развитию моральных качеств личности. Значительное эмоциональное напряжение какой-нибудь интересной, правильно организованной игры - залог формирования стойких знаний о нормах и требованиях общественной морали, которая способствует развитию интеллектуального компонента культуры поведения. *Корректирующая* - позволяет выявить уровень сформированности культурного поведения учащихся, выделить недочеты, что определяет выбор учителем тем занятий, форм и приемов работы, а также средств воспитательного влияния для каждого отдельного учащегося. *Стимулирующая* функция обеспечивает оптимистический тон общения, позитивное эмоциональное настроение. Опираясь на эти выделенные функции, можно сказать, что игра, игровая деятельность, имеют большой потенциал по решению проблемы формирования культуры поведения учащихся младших классов. А это, в свою очередь, будет способствовать успешной социализации.

Д.И. Фельдштейн отмечает, что процесс присвоения ребенком социальных норм, принципов жизнедеятельности - сложное явление. По своему содержанию этот процесс представляет собой единство и одновременно постоянно воспроизводимое противоречие двух сторон: социализации и индивидуализации. В этом качестве он предстает как единый поток вхождения распущенного человека в мир взрослых, социальный мир, являясь необходимым моментом социогенеза.

Социализация - самое широкое понятие в становлении личности, оно предполагает не столько сознательное усвоение готовых форм и способов социальной жизни, сколько выработку (совместно со взрослыми и сверстниками) собственных ценностных ориентаций, своего стиля жизни. Чем шире, фундаментальнее процесс социализации, тем безграничнее возможности индивидуализации как творческого становления личности в ее беспредельном развитии. Социализация предполагает не только выведение ребенка на освоение определенных социальных ролей, норм, позиций, но и освоение социального как всеобщей характеристики человечества. Социализация - это устремленность в будущее, и в этом отношении социализация никогда не может быть лишь репродуктивным процессом. Такая устремленность ребенка в будущее обязательно предполагает выход за пределы личных достижений на основе непрерывно развивающегося творчества ребенка. Ибо, если ребенок будет только присваивать и одновременно не развивать дальше усвоенное, то наступит конец развития. Каждый шаг в развитии социализации - индивидуализации личности - это одновременно выход за пределы уже достигнутых уровней социализации и стремление в ее новые сферы [7, с. 49]. Если брать социализацию младших школьников, то она осуществляется на двух уровнях: 1) приспособление к содержанию роли ученика и нормам, регулирующим его ролевое поведение; 2)

выработка норм, действующих во внеролевых межличностных отношениях школьников. Таким образом, неперенное условие социализации ребенка является его общение со сверстниками, взрослыми.

Психологи в процессе социализации выделяют функционально-ролевые, эмоционально-оценочные и личностно-смысловые отношения [6, с.45]. *Функционально-ролевые отношения* зафиксированы в специфичных для данной общности сферах жизнедеятельности детей (трудовой, учебной) и разворачиваются в ходе усвоения ребенком норм и способов действий в группе под непосредственным руководством и контролем со стороны взрослого. Основная функция *эмоционально-оценочных отношений* в осуществлении коррекции поведения сверстника в соответствии с принятыми нормами совместной деятельности. На первый план выступают эмоциональные предпочтения - симпатии, антипатии, дружеские привязанности. *Личностно-смысловые отношения* - это взаимосвязи в группе, при которых мотив одного ребенка приобретает личностный смысл для других сверстников. При этом другие начинают переживать интересы и ценности этого ребенка как свои собственные, ради которых они, принимая различные социальные роли, действуют. Личностно-смысловые отношения особенно ярко проявляются в тех случаях, когда во взаимоотношениях с окружающими ребенок берет на себя роль взрослого и действует согласно ей. Взятие на себя роли, выделение действий, характерных для роли, способ их выполнения становится в *игре* как бы предметом сознания ребенка. Ребенок впервые видит свои действия. Это возможно только в игре, в силу того, что в ней ребенок одновременно является и самим собой, и кем-то другим. Его действия являются одновременно действиями другого человека, роль которого он взял на себя. Ребенок с трудом контролирует свои действия, но если они даны в форме действия другого человека, он контролирует их легче. Роль, таким образом, имеет существенное значение в объективации действий ребенка: она ставит их перед его умственным взором и помогает ему осознать их. *Межличностные отношения* со сверстниками, возникающие стихийно или организуемые взрослыми, характеризуются возрастной динамикой. Основания для межличностных отношений у младших школьников иные, чем у дошкольников: предпочтение в выборе товарищей определяются в наибольшей степени успехами или неудачами в учебе, при этом ориентир делается на мнение учителя. Детская субкультура выполняет функции первичной социализации ребенка.

Приобщение учащихся к общественной культуре происходит через игру, общение, деятельность. Формирование творческой личности, способной реализовать себя в современных условиях, связано с ними, поскольку игра, общение и деятельность могут рассматриваться как своеобразные сферы проигрывания школьником той или иной социальной роли. От содержательной стороны отношений, складывающихся в процессе игры, общения, деятельности в каждом конкретном коллективе, в который входит школьник, зависит эффективность усвоения им готовых способов и форм социальной жизни, а, следовательно, и выработка собственных ценностных ориентаций, своего стиля жизни.

В реальной жизни ребенок не только соотносит свое поведение с нормой или, наоборот, действует против нормы, но и сам может конструировать свою собственную норму, которая тесно связана с саморегуляцией поведения. Н.Е. Веракса и О.М. Дьяченко вычленили *три основные позиции субъекта* относительно действительности и соответствующие им *три способа регуляции поведения* ребенка в любой ситуации:

- 1) *нормативно-стабилизирующий способ* взаимодействия с реальностью;

2) *смыслообразующий*, направленный на поиск личностного смысла и выражения собственной позиций относительно ситуации (в него входят процессы «эмоционального представления» (по А.В. Запорожцу);

3) преобразующий (диалектический), направленный на преобразование реальности и решение противоречивой ситуации благодаря оперированию противоположностями [2, с. 14-27].

В случае доминирования какой-то одной позиции субъекта относительно действительности адекватно конструировать схему будущего в реальной действительности будет невозможно, потому что такая схема начинает строиться только на когнитивном полюсе или только на полюсе эмоционального отношения. Использование всех трех способов взаимодействия с реальностью обеспечивает единую эмоционально-когнитивную регуляцию поведения ребенка.

В силу возрастных особенностей: эмоциональности, значительной восприимчивости к внешним влияниям, подражательности, доверия к взрослым, уверенности в их знаниях, правоте и справедливости, общего положительного отношения к школе, стремление быть хорошим учеником и заслужить похвалу учителя - развитие личности младшего школьника в данный период оказывается в теснейшей зависимости от позиции педагога по отношению к учащемуся. Эффективность процесса развития личности, т.е. социализации, в младшем школьном возрасте повышается, если учитель взаимодействует с детьми не только на уроке (что наиболее типично), но и в ходе разнообразной внеклассной деятельности, если он максимально использует игровые формы организации деятельности, умеет поставить своих воспитанников в позицию ее активных, творческих участников.

Игровой характер учебно-познавательной деятельности включает в себя и фактор познавательного интереса, и фактор состязательности. Однако, наряду с этим и сам по себе выступает как эффективный, мотивационный механизм мыслительной активности обучаемого. Хорошо организованное занятие должно содержать в себе стимулы для саморазвития. Каждый очередной шаг в учебной деятельности должен быть производным от предыдущего шага и побудительной причиной для последующего. Игра имеет внутренний конфликт, свою драматургию, что и побуждает участника к действию. Отражение своих знаний о социальном мире, о людях, о взрослых и детях, об их взаимоотношениях, способах поведения в различных ситуациях - типично для игры младшего школьника.

Заключая рассмотрение социализирующего воздействия игры на личность младшего школьника, можно констатировать, что в специальной литературе и практике выделяется большое количество средств социализации. Применение этих средств в обучении и воспитании именно младших школьников невозможно (или скорее менее результативно) без игр, игровых форм, так как в этом возрастном периоде игра еще является значимым видом деятельности. Игра переходит вслед за ребенком из дошкольного возраста в младший школьный и не «отстывает» назад, а преобразуется в различные формы, методы: урок - игра, игра - путешествие, игровые задания, игра - физминутка, игры - викторины и т.д.

#### Summary:

Play is considered as one of the facilities an adaptation of the society personality of younger schoolboy on the strength of its age and psychological-physiological particularities. Described main functions of play in the process of adaptation teaching to the social ambience.



#### Резюме:

Гра роздивляється як один із засобів соціалізації молодшого школяра в силу його вікових та психолого - фізіологічних особливостей. Виділяються головні функції гри в процесі адаптації учнів до соціальної середовища.

#### Література:

1. Адлер А. Наука життя.- к.: освіта, 1997.-206 с.
2. Веракса Н.Е., Дьяченко О.М. Способы регуляции поведения у детей дошкольного возраста // Вопросы психологии. – 1996. - № 3. – С. 14 – 27.
3. Дейч О. Ігрова діяльність у вихованні культури поведінки молодших школярів // Початкова школа. – 2000. - № 5. – С. 37 – 38.
4. Коч Л.А. Креативная этика. Психология освоения подростками этических норм и понятий. – Воронеж: МОДЭК, 2000. – 192 с.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
6. Социальная психология личности в вопросах и ответах/Под ред. В.А. Лабунской. – М.: Гардарики., 1999. – 397 с.
7. Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве – времени Детства.- М.: Народное образование, 1997. – 281 с.

Подано до редакції 02.07.01

***Воронкова Ніна Романівна,  
викладач кафедри німецької філології,  
Кіровоградський державний педагогічний університет  
ім. В. К. Винниченка***

#### **Й. В. ГЕТЕ ПРО САМООСВІТУ ТА ПРОФЕСІОНАЛІЗМ УЧИТЕЛЯ**

Цілеспрямована осмислена і систематична робота над собою з метою забезпечити такий рівень розвитку власної особистості, який би відповідав вимогам суспільства і особистому ідеалу, являє собою процес самовиховання. Шляхом самовиховання особистість формує необхідні їй для життя і праці якості і запобігає тим, які заважають їй жити і діяти в потрібному напрямку.

Зрілість свідомості і розвиненість самосвідомості дозволяють дорослій людині врахувати як об'єктивні або соціальні вимоги до себе, так і правильно оцінити суб'єктивні або власні якості і можливості саморозвитку. Звідси і розуміння необхідності роботи над собою і більша ефективність самовиховання, якщо воно ведеться систематично. Саморозвиток і самоосвіта людини детермінована, тобто обумовлена потребами життя і діяльності у суспільстві.

Самоосвіта є основою розумового самовиховання. Розумовим самовихованням називається цілеспрямований процес розвитку інтелектуальних якостей і розумових здібностей, який завжди пов'язаний з освітою і самоосвітою особистості. Розумове самовиховання здійснюється, якщо людина намагається систематично підвищувати рівень своїх знань, займається самостійно в галузі, яка її цікавить, вдосконалює свої розумові сили і здібності, розвиває свою пам'ять, увагу, мислення, мову. У процесі самоосвіти водночас набуваються знання, вміння, навички планомірно розвиваються здібності. Самоосвіта здійснюється найкраще на основі певного досвіду, самовиховання в інших галузях, особливо у моральній і вольовій. Психологічна підготовка до самоосвіти допомагає подолати труднощі, стимулює роботу над собою, нагадує постійно про необхідність стати кращим, сприяє обміну досвідом, самовдосконаленню у всіх напрямках, у тому числі у самовихованні. Поняття

“самовдосконалення” часто вживається як синонім до слова “самовиховання”. Підстав для цього ствердження достатньо, бо на першому плані завжди є те, що виступає як спільне в їхньому змісті. Ці поняття означають роботу над собою, зміни і покращення своїх фізичних, інтелектуальних та моральних якостей. Поняття “самовиховання” і “самовдосконалення” належать до більш широкого за об’ємом і змістом поняття “становлення особистості”. Явище становлення особистості за своєю суттю є об’єктивним процесом виховання і розвитку соціальних якостей індивіда. Головною функцією виховання є організація керування усім процесом розвитку особистості, щоб зробити його максимально ефективним, цілеспрямованим, систематизованим і послідовним. Самостійна робота індивіда над собою зростає прямо пропорційно до його природного розвитку і дієвості виховання. Навчання досягає своєї мети, якщо людина навчиться здобувати знання все життя, а виховання, коли сформує потребу у самовихованні і самовдосконаленні. Надзвичайно важливим тому є поступовий, поетапний розвиток активності, самостійності, ініціативи особистості.

Неправильно було б розуміти під поняттям “самоосвіта” просто продовження освіти, пізнання зовнішнього світу. У процесі самоосвіти людина пізнає також себе, розвиває не тільки інтелектуальні здібності, а й волю, самодисципліну, самовладання. Самоосвіта є засобом задоволення однієї з головних потреб сучасної людини – постійно розширювати свій кругозір, підвищувати загальну й політичну культуру, задовольняти інтелектуальний попит, підтримувати розумову діяльність. Без цього важко уявити багате, насичене високими запитами творче життя особистості. В умовах сучасності самоосвіта набуває все більшого значення, вона є джерелом отримання знань. Знання за своїм змістом виконують різні функції. Одні розширюють кругозір особистості і сприяють формуванню світогляду, який визначає ставлення до самого себе, різних аспектів дійсності і особистої діяльності – це теоретичне знання. Оволодіваючи ними, особистість розвивається, утверджує власну життєву позицію. Це ще раз підтверджує думку про те, що самоосвіта водночас є самовихованням. Особливо чітко спостерігається це при оволодінні іншим видом знань – прикладними знаннями про способи діяльності, які лежать в основі умінь та навичок і які визначають професійну готовність особистості до праці. Третій вид знань – усвідомлення того, як набувати знання. Оволодіння ними забезпечує високу ефективність самоосвіти.

Розумові операції сприяють становленню загальних здібностей, які проявляються в пізнавальній діяльності як у галузі теорії, так і практики. Процес самостійного набування знань активізує розумову діяльність, мобілізує волю, формує вольові якості, такі як організованість, завзятість та наполегливість. Ось чому люди, які інтенсивно займаються самоосвітою, стають перед нами не тільки знаючими, а й працелюбними і вольовими. У процесі самоосвіти розвивається не тільки розум людини, а й особистості у цілому. З усього можна зробити висновок, що самоосвіта є процес, який зачіпає багато сфер людської психіки, сприяє їх активізації і є одним із способів всебічного та гармонійного розвитку особистості.

Важливою умовою ефективного процесу самоосвіти є усвідомлення його необхідності. Людина, яка розуміє необхідність поповнювати знання, але не відчуває інтересу до самого пізнання, докладает багато зусиль, щоб примусити себе вчитися. При цьому не варто чекати бажаного результату, бо нецікава справа втомлює більше, ніж цікава робота. Розвиток волі відіграє в цьому процесі не останню роль, тому що не все, що треба знати, цікаве. Інколи доводиться досягати чогось зусиллям волі, тобто примушуючи себе.

Безвольна людина навряд чи зможе систематично працювати над собою, успішно навчатися. Але неправильно було б думати, що людям, недостатньо підготовленим у вольовому відношенні, не варто займатися самоосвітою. Необхідні для цього якості формуються у навчанні. Й. В. Гете писав, що час треба використовувати ефективно, а вчитися треба за певною системою. Після того як потреба в самоосвіті усвідомлена, особистість визначає конкретні цілі і програми. У цій програмі визначається об'єм знань, який підлягає оволодінню. Мотиви можуть бути різними: підвищення професійної компетентності, задоволення допитливості, підвищення особистого престижу в колективі, отримання високої оцінки своєї особистості.

Процес самоосвіти не завершується читанням та засвоєнням змісту книжок. Головне полягає в тому, щоб навчитися застосовувати знання практично, а це процес складний. Механічно заучені знання заважають творчо працювати і жити. Застосування знань на практиці вимагає насамперед усвідомлення проблеми або питання, що виникає під час роботи. Знання – не сума рецептів для практичних дій, а результат пізнання загального і суттєвого, закономірного в природі, суспільстві, у людській свідомості. Треба думати над тим, як застосувати загальне до конкретного явища. На думку Гете, не доля, не талант до чогось роблять людину дієвою. Особистість – це той, від кого все залежить. Він вважав, що бути особистістю – найвище щастя. Свідоме прагнення долати слабкості не залишало його протягом усього життя. Він не вимагав від себе неможливого, а лише того, що відповідало реальності. “Кожне некорисне страждання долати корисною діяльністю” [1, с. 98]. Ці слова були для Гете принципом, і навіть під час хвороб він використовував свій час ефективно, наскільки це було можливим.

З молодих років Гете виховував і формував себе, тому став для багатьох, хто його знав, зразком. Він багато думав про себе і самокритично ставився до своїх вчинків, при цьому враховував те, що самозаглиблення може бути небезпечним. Він володів умінням організувати себе самого. Перед собою Гете ставив завдання морального характеру. Для юнацьких років типовими є такі: скласти програму і дати собі час. Наприклад, один рік, протягом якого він дотримується поставлених до себе вимог. Як правило, це були завдання, спрямовані на відмову від чогось, на подолання самого себе. Так, він відмовлявся від концертів, комедій, кінних перегонів, тобто від того, що приносило йому задоволення. Ідеться про самовиховання – виховання себе самим собою. Життя Гете наповнене прагненням до самовиховання, яке ґрунтується на глибокому моральному бажанні. Виникає питання: чи був Гете спроможний сказати щось цінне педагогам і психологам з питань виховання? Відповідь є позитивною. Його і сьогодні називають найвпливовішим вихователем німецького народу. Він ставив перед собою завдання не тільки передавати гарні форми мови, але й через неї душевний і метафізичний зміст, який пробуджує сили для роботи над собою. У поета було незвичайно безмежне уявлення про людську особистість. На його думку, тільки шляхом постійного виховання і самовиховання людина досягає досконалості. “Та особистість, яка перестає розвиватися, перестає бути особистістю. Своєю завершення вона досягає тим, що розвивається в ході природного і суспільного розвитку людства” [2, с. 104]. Розвиток особистості перебуває в постійній діалектичній взаємодії виховання і самовиховання. Ця взаємодія зумовлена історично-суспільними умовами. Особистість не може бути повноцінною без духовних цінностей та глибокого їх проникнення в душу. Можна стверджувати, що особистість поєднує в собі почуття, думки і бажання, над якими стоїть воля. Отже, сумою всіх компонентів, якими керує воля, є характер. Й. В. Гете дає багато визначень, що таке характер. Характер – психічна звичка, звичка душі, а діяти відповідно до свого характеру означає діяти у

відповідності із психічними та духовними звичками, оскільки вони є тим зручним, що нам належить. Характер проявляється в здатності діяти, протидіяти і навіть більше: себе обмежувати, терпіти і витримувати. “Життя людини є її характер. Характер розвивається у тиші, а талант у потоці” [3, с. 72].

У центрі уваги Гете були і такі проблеми, як професіоналізм та компетентність учителя, його авторитетність, що безпосередньо пов'язана з самоосвітою. Він вважав, що вчитель мусить весь час учитися, пристосовуватися до нового, відгукуватися на кожен новий звук, уміти сприйняти будь-яке нове відкриття. Учитель втрачає право називатися професіоналом, коли перестає вчитися.

Навряд чи можна знайти людей більш неосвічених, ніж ті, що вважаються освіченими і чваняться тими знаннями, які їм дала та чи інша вища школа. Учитель-педагог не має права бути позбавленим суспільного інстинкту, відступати від справжнього уявлення про освічену людину. Знати все неможливо за тієї умови, що людське життя коротке, а людство далеке від того, щоб завоювати безсмертя. Весь об'єм науки вмістити в голові – нереальне завдання. Кожен має вибрати спеціальність, в якій він вдосконалюється, до якої звикає і в якій чудово працює. Але якби кожен знав тільки свою роботу, а результати інших не були б йому відомі, тоді б культура розпалася. Освічена людина знає все в цілому, сумарно, але має свою спеціальність, стосовно ж іншого може заявити: “Ніщо людське мені не чуже”.

Отже, насамперед учитель повинен знати свій предмет, але не тільки це, а й те, як його викладати. Від методу викладання залежить, чи буде навчання спричиняти в дитині нудьгу, ковзати по поверхні дитячого мозку, не залишаючи на ньому майже ніякого сліду, чи, навпаки, це викладання буде сприйматися з радістю, як частина дитячої гри, дитячого життя, зіллється з психікою дитини. Учитель сам має вдосконалюватися. Становлення особистого самовдосконалення, перетворення його в суттєвий фактор розвитку індивіда пов'язані з формуванням певних якостей особистості: світогляду, системи переконань, ідеалів, морально-психологічних засад. Їх наявність є необхідною внутрішньою умовою особистого самовдосконалення.

На прикладі романів “Роки навчання Вільгельма Майстера” та “Роки мандрів” Гете підкреслює важливість поєднання обумовленої професією однобокості і цілісності в розвитку педагога як особистості. Поняття “освіта” для нього означає процес природного розвитку, створення чогось нового, продуктивність власної енергії. Природньо-філософське розуміння поняття “освіта” несе таку думку: становлення особистості відбувається у постійному зв'язку і обміні з навколишнім середовищем. У процесі розумового розвитку людини, її формування спостерігається удосконалення в цілому зсередини і ззовні, що означає: зорієнтований на дійсність.

7 березня 1832 року Й. В. Гете писав Гумбольдту: “Людські органи внаслідок тренувань, роздумів, удач і невдач, протистоянь і знову роздумів поєднують несвідомо у вільній діяльності набуте з уродженням таким чином, що вони утворюють єдине ціле, яке дивує світ” [4, с. 163]. Й. В. Гете ніколи не був прихильником педагогічного дилетантизму, тому і не був вдячний своєму батькові за те, що той не доручав освіту своїх дітей учителям, а займався цим сам, хоча його батько мав багато переваг у своїх виховних методах. Гете дотримувався думки, що заняття, яке проводить не фахівець, незважаючи на всі зусилля, має багато недоліків. Кожен учитель має бути справжнім професіоналом, до того ж він не може бути однобоким теоретиком, а мусить знати, як застосувати подані ним ідеї практично. Учитель повинен бути людиною прогресивною, користуватися даними про останні досягнення науки. Тільки той може бути справжнім педагогом, хто достатньо підготовлений у своїй галузі і наділений натхненністю в досягненні подальших духовних потреб,

інакше він не буде мати авторитету серед своїх підопічних, що схильні вірити в правдивість думок і висновків свого вчителя.

Розвиток професіоналізму та компетентності Гете вважає найважливішою якістю кожного вчителя-педагога. Від цього залежить вияв особистої ініціативи, що позитивно сприяє вихованню діяльної людини, бо все життя людини полягає в мисленні та дії. Людина повинна вчитися жити і навчати інших бажанню вчитися в діяльності, не забуваючи про свої обов'язки. Отже, не останню роль у стимулюванні роботи над собою відіграє активна діяльність, бо в ній людина пізнає свої сили, слабкості та позитивні якості. У діяльності реалізується план самовиховання. Самоосвіта є видом самовиховання особистості, яке вимагає чіткого уявлення життєвих перспектив і далеких цілей. Говорячи про вчителя, який повинен бути зразком для учнів як в інтелектуальному розвитку, так і будь-якій іншій діяльності, неможливо запобігти вживанню терміна "самовиховання", або самовдосконалення людини, зумовлене вимогами життя і діяльності особистості в суспільстві.

В. О. Сухомлинський писав: "Ніхто не може виховати людину, якщо не виховає сам себе" [5, с. 28-29]. Людина, яка вибирає педагогічну діяльність як професію, не має морального права забувати цей принцип, постійно вчитися. На багато років раніше те ж саме стверджував великий німецький класик Й. В. Гете, який не був учителем і педагогом за фахом, але як людина геніальна, діюча і творча доводив це своїм життям, думками, поглядами на життя.

Про вплив інтелектуального рівня на розвиток характеру особистості Гете не висловлюється конкретно. Ці якості повинні розвиватись, на його думку, із природних здібностей, оскільки людина може досягти високого рівня інтелекту, якщо рухається в правильному напрямку розвитку своїх здібностей, знань і навичок.

#### Summary:

The article runs about the problem of a person's self-education. The notions "self-education" and "self-person" are closely connected and characterize an integrated process. The author considers the question of a teacher's self-education and pedagogical ideals of the German writer Y. Gethe concerning a teacher's personality and the requirements towards him not only as towards a specialist but as towards an educator. Gethe's understanding of the character forming process of a personality is also considered in the article.

#### Резюме:

В статье речь идет о проблеме самообразования личности как о составной части процесса самовоспитания. Понятия "самовоспитание", "самообразование", "самоусовершенствование" тесно связаны между собой и характеризуют целостный процесс. Рассматривается вопрос самообразования учителя-педагога и педагогические взгляды немецкого писателя Й. В. Гете относительно личности учителя и требований к нему не только как к специалисту, но и как к воспитателю. Анализируются его взгляды на процесс формирования характера личности, ее волевых и моральных качеств.

#### Литература:

1. Goethe J.W. *Wurde der Dinge. Freiheit des Menschen.* – Stuttgart, 1983
2. Goethe J.W. *Wurde der Dinge. Freiheit des Menschen.* – Stuttgart, 1988
3. Goethe-Werke. *Hamburger Ausgabe in 14. Banden, 8. Munchen, 1974*
4. Goethe J.W. *Sein Leben in Bildern und Texten, hrsg. von Christoph Michel.* – Frankfurt am Main, 1982.
5. Сухомлинский В.О. *Мудрая власть коллектива.* – М., 1975

Подано до редакції 06.06.01

### **ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК РОЗУМІННЯ ТА ЗНАТЬ В ПІЗНАВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТА**

Для студента професійною діяльністю є розумова праця, пов'язана з засвоєнням знань та підготовкою до їх застосування в подальшій трудовій діяльності. Велику кількість інформації студент отримує, опрацьовуючи підручник, отже розуміння навчального тексту – передумова свідомого засвоєння знань.

Процес розуміння посідає центральне місце в мислительній діяльності людини та завжди супроводжує конструктивну пізнавальну діяльність. Він залежить від соціально-психологічних, індивідуально-психологічних та логіко-психологічних факторів. У наш час термін “розуміння” розглядають в широкому та вузькому трактуванні. При широкому трактуванні розуміння розглядається як універсальна характеристика інтелектуальної діяльності людини, обов'язковий атрибут будь-якого рівня пізнання та спілкування, кожного психічного процесу (Смірнов А.О.). При вузькому трактуванні розуміння розглядають як компонент лише мислення (Костюк Г.С., Добраєв Л.П., Знаков В.В.). У сучасній психології поширена точка зору, що психологічні механізми розуміння зводяться до розв'язання мислительних задач. Розуміння тексту – це складна мисленнева операція, яка вбирає в себе вміння читати, знання мови та рівень інтелектуального розвитку людини. Процес розуміння можна визначити як постановку людиною запитань та пошук відповідей на них, формулювання задач та проблем та їх вирішення. Чим більше поставлено запитань та отримано відповідей на них, тим глибше суб'єкт розуміє текст. Розуміння не є способом осягнення світу, це лише момент отримання знань про дійсність. Розуміння опосередковує процес отримання знань, наділяючи його змістом.

Під час розуміння здійснюється пізнавальна взаємодія системи наших знань та інформації, що надходить. Розуміння – це осмислення знань; знання є не метою, а лише засобом розуміння. Знати і розуміти – одне й те саме, якщо людина знає зміст того, що вона розуміє. До виникнення змісту знання існують в психіці людини як щось незрозуміле, тобто ситуації знати та розуміти розрізняються. На думку Знакова В.В., знання буде передумовою та психологічною основою розуміння, якщо воно: а) є осмисленим; б) має певну цінність для суб'єкта мислення, адже оперувати знанням в мислительній діяльності означає певним чином оцінювати його [2]. Суб'єктивно зрозуміле знання об'єктивно може не відповідати реальності, а отже звідси витікає проблема співвідношення розуміння, цінності та істинності знань. Встановлення істинності знань безпосередньо не включається в процес розуміння, але сприяє отриманню людиною нового, адекватного знання, що призводить до уточнення та поглиблення розуміння. В процесі розуміння об'єктивне знання трансформується, відбивається крізь призму особистісного знання. Розуміння не може підтверджувати чи відкидати знання, однак розуміння (навіть хибне) необхідне для розвитку знання як засіб його систематизації та удосконалення. Якщо нові знання вступають в протиріччя з раніше набутими, виникає необхідність узгодити нову інформацію з раніше накопиченим досвідом. Розуміння з'являється лише в тому випадку, коли студент зможе так переструктурувати набутий досвід, щоб, спираючись на нього, по-новому оцінити необхідну інформацію. Отримання нових знань може призвести до того, що людина “змінить позицію”, почне дивитися на об'єкт розуміння з іншої точки зору. У

системі знань слід розрізняти основні та опорні знання. Основні складають основу для засвоєння нових знань, вони є стрижневими в даній науці. Опорні знання - це той "мінімум", який об'єднує найважливіші визначення та закономірності, що допомагають засвоєнню більш складного матеріалу [1]. Іноді пізнавальну роль розуміння співвідносять з поясненням: зрозуміти – означає уміти пояснити. Але розуміння не просто пов'язане з поясненням, воно зумовлює його, тому що будь-яке пояснення ґрунтується на основі певного розуміння. Пояснення будується на основі окремого принципу чи закону, а розуміння являє собою осягнення сутності явищ в їх цілісності. У процесі розуміння людина присвоює знання та обертає його в складову частину психологічного механізму, який регулює діяльність у відповідності з вимогами практики.

Під час навчальної діяльності студенти опрацюють велику кількість інформації. Навчальний текст є важливим джерелом знань, тому його розуміння – необхідна умова успішного засвоєння матеріалу. За даними досліджень, "розуміння на рівні 80-90 відсотків є оптимальним для більшості навчальних текстів" [3: 89]. Процес розуміння тексту являє собою активну аналітико-синтетичну переробку інформації: аналіз тексту (виділення та зіставлення окремих смислових елементів, встановлення зв'язків між ними, перегрупування цих елементів з метою розмежування головного та другорядного); переструктурування матеріалу та нову організацію повідомлення; узагальнення набутої інформації, виведення висновків та корегування нової інформації на основі уже набутих знань. Для розуміння тексту необхідно: а) знати значення слів, які вживаються, уміти встановити їх зв'язки в реченні; б) мати запас наукових понять та знань, які необхідні для розуміння тексту. Можливість різного сприймання та розуміння тексту вказує на наявність декількох рівнів розуміння.

На думку Чепелевої Н.В., можна виділити такі рівні розуміння тексту: 1. перехід від загального сприймання тексту до виділення в ньому окремих блоків інформації, смислових тем; 2. усвідомлення семантичної неоднорідності смислових тем, виділених на першому етапі; 3. встановлення ієрархії смислів у тексті, тобто визначення теоретичних засад, на які припадає основне смислове навантаження, виявлення неістотної інформації та визначення її ролі в розкритті змісту теоретичних положень; 4. розуміння головної ідеї повідомлення, головного його концепту [4; 32-33]. Американський спеціаліст з психології читання С.Фессенден пропонує виділяти сім рівнів розуміння як смислового сприймання та інтерпретації повідомлень. На першому рівні читач отримує найпростішу інформацію - відчуття без їх аналізу та оцінки. На наступному рівні відбувається ідентифікація об'єктів сприймання. На третьому рівні інформація інтегрується з набутими знаннями та досвідом читача. На четвертому рівні виділяються специфічні нові риси цієї інформації. На п'ятому рівні виявляється загальний смисл та підтекст сприйнятого. На шостому – усвідомлюється підтекст наступного висловлювання. На сьомому рівні відбувається узагальнена оцінка усього процесу [5; 18-26]. Мікк А. зазначає, що розуміння тексту має три рівні: а) розуміння слів; б) розуміння речень; в) розуміння смислу абзацу або декількох абзаців, що утворюють єдине ціле [3; 11]. Розуміння тексту починається з розуміння слів і завершується усвідомленням основних ідей; в той же час розуміння основної ідеї уточнює значення окремих речень та слів. Також існує думка, що можна виділити буквально, інтерпретуюче та критичне розуміння [2; 22-23]. Буквальне розуміння передбачає засвоєння прямого, буквального змісту речення або тексту. При інтерпретуючому розумінні визначаються причини явища, яке описується, виводяться висновки, іде процес узагальнення та порівняння, визначаються цілі

автора. Критичне розуміння передбачає оцінку якості, точності або правдивості того, що повідомляється. При розумінні читач використовує власну концептуальну структуру для тлумачення інформації, що надходить; порівнює нове повідомлення з наявними знаннями; оцінює достовірність нової інформації з точки зору набутого досвіду.

Враховуючи, що розуміння являє собою складний комплекс різноманітних рівнів та форм, в яких можна виділити різні елементи та які можуть характеризуватися різними параметрами, розглядаються зазвичай такі основні параметри розуміння, як глибина, виразність, повнота та обґрунтованість. Про повноту розуміння можна говорити лише у відносному смислі. Частіше за все під повнотою розуміння мають на увазі максимальне виявлення змісту повідомлення з урахуванням його контексту та підтексту. При роботі з текстом повнота розуміння буде визначатися кількістю засвоєної інформації в кожному смислового рівні, кожній мікротемі. Зазначається, що “повнота розуміння тексту характеризується осмисленням усіх його частин, усіх тем і підтем у різноманітності їх зв'язків та відношень” [4; 33]. Виразність розуміння пов'язана зі ступенем осмислення властивостей та зв'язків об'єкта чи повідомлення, які сприймаються. Обґрунтованість розуміння передбачає усвідомлення підстав, котрі зумовлюють впевненість в правильності розуміння. Глибина розуміння тісно пов'язана з трьома вказаними вище параметрами. Глибина осмислення характеризує ступінь проникнення в сутність інформації, яка сприймається (виразність та обґрунтованість), урахування всіх факторів, які зумовлюють смисл (повнота). Відзначається, що “глибина розуміння характеризується тим, “до якої межі сутності” проникає наша думка. Безпосереднє вираження цього – повнота, різнобічність і, що найважливіше, істотність зв'язків, які розкриваються в процесі розуміння” [4; 32]. При роботі з текстом глибина розуміння буде проявлятися в усвідомленні смислової макроструктури матеріалу, у виявленні усіх смислових зон та рівнів. Глибина та повнота розуміння навчального тексту пов'язані з наявністю в ньому достатньої кількості рефлексивних вставок, які допомагають встановленню зв'язків між окремими фрагментами теоретичного матеріалу.

Рівень знань студентів пов'язаний з умінням адекватно розуміти смисл навчальних текстів. Як відомо, “розуміння та засвоєння навчальних текстів визначається в першу чергу системністю знань з даної дисципліни, характером інформаційних рівнів в системі знань, відображенням в них системи діяльності по засвоєнню знань, семіотичною структурою тексту, глибиною знакового впливу на учнів та відображенням у змісті та структурі навчальних текстів психологічних закономірностей розуміння та засвоєння навчального матеріалу” [1; 125]. Для того, щоб зрозуміти навчальний текст, виявити його головну думку, встановити зв'язки між окремими текстовими елементами, потрібно переструктурувати текстовий матеріал, перегрупувати елементи тексту, встановити ієрархію смислів. Зазначається, що “переструктурування текстової інформації дає змогу зрозуміти текст в його цілісності, виділити головний його зміст” [4; 31]. Уміння здійснювати смисловий аналіз прочитаної інформації вбирає в себе складання плану повідомлення, групування думок, виділення основної думки, порівняння змісту тексту з набутими знаннями, включення нової інформації в систему особистісного знання, користування системою позначок та підкреслювань. Свідома реконструкція текстового матеріалу сприяє підвищенню успішності роботи з навчальним текстом. Чепелева Н.В. відзначає, що невміння здійснювати смисловий аналіз тексту зумовлює відсутність пізнавального орієнтування в ньому, і це призводить до суто мнемічного орієнтування в прочитаному матеріалі [4; 52]. З метою підвищення рівня розуміння навчального



тексту студентів слід навчати таким прийомам смислового аналізу, як постановка запитань до тексту і знаходження відповідей на них, постановка запитань-припущень, передбачення плану того, про що йтиметься далі, передбачення плану усього змісту тексту, мислене повернення до вже прочитаного під впливом нової думки, критичний аналіз та оцінка тексту. Існує також низка допоміжних прийомів роботи з текстом: конспектування, цитування, складання тез, анотації та реферату. Записування при вивченні наукової та навчальної літератури сприяє кращому розумінню та засвоєнню текстової інформації.

Успішність засвоєння навчального тексту та підвищення загального рівня знань пов'язані з адекватним розумінням навчального матеріалу, яке зумовлюється умінням здійснювати смисловий аналіз тексту. Дуже важливим для глибокого розуміння тексту є пізнавальне орієнтування в ньому; але невміння здійснювати смисловий аналіз призводить до суто мнемічної орієнтації в тексті, що зумовлює поверхове розуміння та засвоєння знань. Саме тому необхідно навчати майбутніх спеціалістів ефективному опрацюванню навчальної та наукової літератури з метою підвищення їх інтелектуального та професійного рівня.

Summary:

In this article the author raises the question of the interaction between students' knowledge and their understanding of the texts, describes the main approaches to the matter of understanding. The article is intended for higher educational schools' staff and students.

Резюме:

В статье рассматривается вопрос о взаимосвязи знаний студентов и понимании ими учебных текстов, освещаются основные подходы к проблеме понимания. Статья предназначена для преподавателей вузов и студентов.

Література:

1. Александров И.А. Психосемиотические проблемы структуры и содержания вузовского учебника.- Психосемиотика познавательной деятельности и общения (Межвуз. сб. науч. тр.).-М.- МГЗПИ.-1988.-174 с.
2. Знаков В.В. Понимание в познании и обучении.-М.- Институт психологии РАН.- 1994.- 237.
3. Микк А.Я. Оптимизация сложности учебного текста.- М.-Просвещение.-1981.-119 с.
4. Чепелева Н.В. Психология чтения текста студентами вузов.- К.- Либідь.- 1990.- 100 с.
5. Fessenden S.A. Levels of Distening.- Education.- 1955.- vol. 75.- p. 18-26.

Подано до редакції 23.06.01

*Герасимова Олена Сергіївна,  
аспірант,  
Чернівецькій національний університет ім. Ю.Федьковича*

## **НАУКОВА ТА ХУДОЖНЯ ТВОРЧІСТЬ У СТРУКТУРІ ЗАГАЛЬНОЇ ТЕОРІЇ ТВОРЧОСТІ**

Творчість є невід'ємним атрибутом та справжньою сутністю людини. Вона надає існуванню змістовності, служить джерелом духовного та психічного здоров'я, гармонізує внутрішній світ особистості, підвищує самооцінку та зміцнює віру в себе. Творчість пронизує та наповнює всі прояви життя, набуваючи вищої якісної визначеності у діяльності людини. Сьогодні саме творча особистість здатна створювати нові оригінальні ідеї, висувати гіпотези та пропонувати способи

розв'язання складних та принципово нових життєвих проблем. "Нове" в людині, як одиниці суспільства, може бути лише продуктом її власної продуктивної активності [5]. Адже людина спроможна самостійно долати межі системи знань, умінь та навичок, що склалася у неї, вести пошук за межами вимог вихідної проблемної задачі, ставити нові цілі та проблеми.

Аналізуючи напрацювання вітчизняних авторів, зокрема представників Харківської школи, яких справедливо вважають засновниками психології творчості в Україні, можна побачити, що у дослідженнях саме цих вчених були розроблені основні методологічні та теоретичні положення єдиної теорії творчості. О.О.Потебня, О.М.Веселовський, Д.М.Овсянко-Куліковський, Б.О.Лезін та інші дослідники творчості оприлюднили результати своєї роботи у восьми томах неперіодичного видання "Вопросы теории и психологии творчества" (1900-1923р.).

Так Д.М.Овсянко-Куліковський у своїх працях торкається питання спорідненості усіх видів творчості. На його думку, в основі всіх видів творчої діяльності лежить потреба людини у самовираженні. На прикладі художньої творчості він доводить, що творча діяльність людини мотивується не ззовні, а зсередини, є породженням внутрішньої душевної потреби. Стосується це й інших видів творчості, в основі яких лежить потреба вираження або своїх прагнень до філософського поєднання думок, або прагнень вияву свого технічного таланту та генію [9]. Але Д.М.Овсянко-Куліковський звертає увагу головним чином на аспект самовираження, не враховуючи основної характеристики творчої діяльності — її комунікативного, діалогічного характеру.

У О.О.Потебні загальна система психології творчості постає у світлі його досліджень у галузі психології мови. Він аналізує структуру поетичної творчості, виокремлюючи в ній зовнішню форму, зміст та внутрішню форму. Наукову творчість за своєю структурою вчений наближає до почуття гумору [9].

На відміну від названих вчених П.К.Енгельмейер вважав, що необхідно ввести нову назву теорії творчості — еврологія, оскільки психологія, що зосереджується виключно на свідомості, не може охопити усіх проявів творчості людини. У своєму найвищому розвитку еврологія перетворюється на всезагальну теорію діяльності або "активізм". Предметом еврології мають бути суб'єкт, об'єкт та процес творчості. П.Енгельмейер виділив три основних компоненти процесу творчості: інтуїтивний, дискурсивний, активний. Відповідно до цього - такі ж фактори особистості, що дають змогу вважати її творчою. Типологію творчої особистості, на думку вченого, можна будувати в залежності від співвідношення цих факторів у структурі особистості. Таким чином, людині з домінуючим інтуїтивним фактором властивий технічний вид творчості (винахідництво), а тих, у кого сильно розвинений дискурсивний фактор приваблює наукова творчість. Автор також наполягає на тому, що виділення цих трьох факторів є дуже умовним, оскільки особистість неподільна: вона водночас "інтуїтивує, розмірковує та діє". Щоб відбувся процес творчості, необхідна, на думку вченого, наявність і суб'єкта, і об'єкта творчості. Наприклад, якщо є нерозвиненим активний елемент суб'єктивних передумов, творчості, як такої, не буде, а буде безвольність та споглядальність [9, 12].

Один з варіантів самостійної теорії творчості, що базується на універсальних методологічних принципах, був запропонований С.О.Грузенбергом ще у 1923 році. Він вважав, що психологія творчості повинна мати свій власний специфічний метод, адекватний складності та багатству галузі дослідження. Інакше вона ризикує перетворитися на купу сирого фактичного матеріалу, на ряд слабких спроб класифікацій та емпіричних узагальнень описового характеру. Психологія творчості

повинна почерпати обґрунтування для себе у гносеологічних передумовах та будувати свої висновки на гносеологічному фундаменті [4].

Необхідність розробки загальної теорії творчості зазначали також Б.С.Мейлах (1972), Б.Г.Ярошевський (1972), В.Т.Кудрявцев (1985,1990). Говорячи про комплексний, міждисциплінарний підхід до вивчення творчості, Б.С.Мейлах підкреслював, що не потрібно боятися злиття та розчинення художньої, наукової та технічної творчості. У дійсності відбувається не поєднання різних видів творчості, а розширення та поглиблення їх взаємодії, при цьому зберігається відносна самостійність кожного з них [7]. Автор також зауважує, що світлі цих положень психологія творчості повинна отримати статус методологічно констатуючої теорії в психології та існувати на правах окремого розділу останньої [5]. В.Т.Кудрявцев вважає, що природу психічного розвитку неможливо зрозуміти відокремлено від “фактора” творчості. Саме цей фактор на думку вченого складає всезагальний механізм, рушійну силу психічного розвитку [5].

Хоча проблеми психічного розвитку людини, виникнення її основних психічних новоутворень майже не стикаються з проблемами творчості, деякі дослідники творчого процесу все ж таки вважають творчість механізмом розвитку [8], продуктивним процесом як мікроетапом психічного розвитку [6].

Передумовою відродження розуміння психічного процесу як творчого стало виникнення концепцій чутливості (А.Н.Леонтьєв), III типу орієнтаційної діяльності (П.Я.Гальперін), “живого руху” (Н.А.Бернштейн, А.В.Запорожець, В.П.Зінченко) та інші [1].

Прибічники концепції природного генезису творчості бачать її основу в еволюції природи. Спільним для них стало твердження, що творчість є загальним атрибутом матеріального світу, а творча діяльність людини являє собою лише одну з фаз розвитку життя. Цю позицію поділяє О.Я.Пономарьов, який вважає, що творчість – необхідна умова розвитку матерії, утворення її нових форм, а творчість людини лише одна з таких форм. Згідно з його теорією розкриття загальної теорії психіки з її головною суперечністю між волею та інтелектом відкриває можливість показати виникнення видів творчості в історичному аспекті та у процесі індивідуального розвитку людини. Їх можна зрозуміти як спроби розв’язання цієї суперечності [8].

Теорія творчості, на думку С.С.Гольдентрихт та Л.А.Пьянкової, має статус філософської теорії: її предметом є система загальних закономірностей творчої діяльності людини. Вона включає наступні групи проблем:

- історію пізнання творчості, методологію та теорію творчості (вихідні діалектико-матеріалістичні принципи вивчення творчості, аналіз її субстанційної основи, природи, сутності, критеріїв, а також морфологію – основні види та роди творчої діяльності);

- розробку власне поняття “творчість” як узагальнення історії вивчення питання, виділення базових категорій, за допомогою яких може бути здійснений аналіз творчості, її взаємозв’язок з діяльністю, сутністю людини, спілкуванням і та ін. [2].

Сучасний етап розвитку наукового пізнання органічно пов’язаний з визнанням комплексного характеру проблеми творчості. На думку В.А.Роменця, синтез різномірних знань про творчість, що отримані при вивченні її конкретних видів засобами різних наук, аж ніяк не виявляє цілісної природи творчості. Все це висуває завдання створення загальної теорії творчості, що розкривала би цілісність та загальні закономірності творчої діяльності. Беручи за основу творчий синтез найбільш відомих психологічних концепцій, він створив єдину, канонічну психологію творчості,

предметом дослідження якої виступають вищі прояви людського духу, деякі ідеальні образи психологічних феноменів [10].

Свій внесок у розвиток загальної теорії творчості зробили також сучасні українські автори В.А.Моляко та В.В.Рибалка. Зокрема В.А.Моляко (1983) досліджує основні закономірності технічної творчості. Він розробляє систему універсальних механізмів та прийомів, які є інваріантними для всіх видів творчої активності. В.В.Рибалка (1996) у своїх роботах зосереджується на побудові цілісної моделі творчої особистості, яка, на думку автора, відображає універсальні закономірності творчості та може бути покладена в основу загальної теорії творчості [9].

У теорії творчості провідне положення сьогодні посіли її рівневі концепції, що аналізують творчість шляхом структурного розчленування, виділення та дослідження конкретних видів та форм творчої діяльності людини [2]. Тому важливим є формулювання загальних положень щодо творчого характеру діяльності.

Існуючі підходи до розкриття сутності та основних закономірностей творчості можна розподілити за такими групами:

- дослідження продуктів творчої діяльності — винаходи, наукові теорії, твори мистецтва та літератури, моральні норми тощо;
- дослідження творчого процесу;
- вивчення особистості творця: залежності творчої продуктивності від інтелекту в цілому, від рис особистості, їх своєрідного поєднання;
- дослідження впливу зовнішніх умов, насамперед соціальних, що сприяють творчості або гальмують її.

Ця концептуальна модель творчості була запропонована у 1961 році М.Родесом та узагальнена у вигляді формули 4Ps (process, product, person, press: процес, продукт, особистість, середовище). Теорія 4Ps стала структурною основою досліджень творчості [15].

Розвиваючись на стику наук про людину та її діяльність, вчення про творчість з'явилося у вигляді різноманітних логіко-пізнавальних систем, що мають свій власний аспект та рівень вивчення: психологічний, логіко-гносеологічний, соціологічний, кібернетичний і та ін. До сьогодні в якості самостійних напрямків загальної теорії творчості склалися три, практично автономні: теорія пізнання та наукової творчості, теорія мистецтва та художньої творчості, теорія винахідницької творчості та інноваційного бізнесу.

Біографічний метод досліджень дозволив встановити типову послідовність стадій, які проходить процес наукового відкриття. Зокрема К.Енгельмейєр виділяв три етапи творчого процесу:

I етап – народження задуму, гіпотези, коли творча ідея відображає лише мету, бажання того, чого прагне творець;

II етап – логічний аналіз, збір інформації, збагачення знань, розробка плану діяльності;

III етап – фактична реалізація розробленого плану, втілення задуму, завершення праці [12].

Ця схема творчого процесу повторюється з індивідуальними відмінностями для вченого, художника та будь-якої творчої особистості. Але в творчому процесі не завжди наявна така черговість етапів, коли наступний етап починається після завершення попереднього, вони зазвичай пронизують один одного. Задуми коректуються, плани змінюються і результат не завжди передбачений заздалегідь. Неможливо також розкласти творчий процес на виключно логічні аспекти та математично їх перевірити. Важко замкнути у жорсткі рамки схеми уяву, фантазію,

натхнення. Крім того, виокремлення етапів творчості не пояснює процесу виникнення задуму та оригінальності форми його втілення [3].

Послідовність стадій, запропонована П.К.Енгельмейєром, найбільш поширена, хоча існують класифікації інших авторів [13,16]. Дослідники поділяють думку, що на першому етапі вчений здійснює тривалі та наполегливі спроби знайти шляхи розв'язання проблеми, які, проте, не гарантують успіху. Потім слідує пауза, період відпочинку, після якого може несподівано виникнути потрібна ідея. Але для того, щоби вона з'явилася, необхідний певний період "інкубації", коли людина ніби свідомо нічого не робить, але тим не менше поза її свідомістю відбувається якась прихована робота, що проявляється в осяянні. На останньому етапі вчений розробляє ідею та знаходить шлях розв'язання проблеми. Саме на цьому етапі очевидна відмінність наукової творчості від художньої. Етап осяяння – миттєвий, порівняно з достатньо тривалими періодами натхнення у поетів. Осяяння вченого спрямоване на заздалегідь поставлену мету, тоді як у художника результат нерідко "відходить" від мети [11].

Відмінність процесів творчості у різних галузях пов'язана також з особливостями завдань. У науковій творчості – це пізнання, в мистецтві – творіння. У мистецтві пізнання (як збір вражень та матеріалу для твору) передусім власне творчості. У такому випадку творчість інженера наближається до роботи письменника.

Опис відмінностей видів творчості можна продовжити виявленням різниці предмету та об'єкту пізнання та їх відображення. У самому широкому значенні вони співпадають: і вчений, і художник, кожен по-своєму, пізнають та відображають те саме – об'єктивний світ. Різниця полягає в об'єкті творчої взаємодії: вчений дивиться безпосередньо на світ, хоча й за допомогою різноманітних приладів. Художник бачить його ніби крізь "дзеркало людської душі". Для нього Всесвіт - не безмежне поле різноманітних речей та явищ, а розгорнута книга людських почуттів та переживань.

Спрямованість інтересів художника та вченого визначає головну відмінність у їх підході до одного й того ж об'єкта, вони виділяють різні його аспекти, бачать не те саме, прагнуть висвітлити також різне в одному й тому ж, по-різному реагують на нього, сприймають інакше. Художник дивиться на природу як на засіб виявлення своїх почуттів, які вона пробуджує; вчений хоче зрозуміти та встановити її внутрішні причинно-наслідкові зв'язки, закономірності, властивості. На що би не був спрямований інтерес геніального вченого чи художника, що би не стало об'єктом їх пізнання, вони прагнуть побачити те, чого не бачили або не побачили інші. Вчений робить наукове відкриття, художник – естетичне. Якщо висловити це у спрощеній формі, то сутність цієї відмінності полягає у тому, що у першому випадку – це відкриття невідомого. Художник, звертаючись до добре знайомого та багато разів описаного, робить це по-своєму, бачить речі не очима загалу, а своїми. Новим повинен бути не матеріал, сюжет, а його художнє відтворення.

Ще однією відмінністю між науковою та художньою творчістю є різниця у методі, що накладає свій відбиток на ставлення до фактів реальної дійсності. Вчений у своїх дослідженнях прагне до максимально адекватного відображення фактів, до точності їх інтерпретації. У художника вона ніби відходить на другий план, залишаючи місце власному баченню явищ, закономірностей дійсності. Пізнати істину через факти прагнуть як вчений, так і художник. Але художня правда та наукова істинність не тотожні. Художник творить світ за законами краси. Це, звичайно, може робити і робить вчений, і не тільки в дизайні. Але у художника - це самоціль, а не підпорядкований момент. Тому у нього більш вільне ставлення до фактів. Він творець

свого світу – художньої реальності. Його фантазія менш жорстко детермінована дійсністю.

Т.Рібо вважає, що відмінності окремих видів творчості є характерними не для природи творчості, а для її механізмів. Ці відмінності мають другорядне значення та зумовлюються природними властивостями людини. Він пропонує структуру двох механізмів: повного і скороченого, які відрізняються лише тривалістю фаз творчого процесу. У першому випадку - народжується ідея, яка потім утілюється в конкретні образи, мелодії або цифри. У другому випадку народженню ідеї передують довготривала несвідома підготовка. Але з точки зору змісту творчого продукту обидва механізми є абсолютно однозначними, їхня відмінність є лише формальною і обумовлюється специфічними особливостями конкретних людей [9].

На думку Г.Стента, різниця між витвором мистецтва та науковим досягненням полягає в різних можливостях переказу. Відкриття Крика та Уотсона цілком можливо передати словами: “ДНК – це самовідтворювана подвійна спіраль”. До прикладу, у “Королі Лірі” слова - не тільки оболонка думок, але й безпосередній матеріал творчості. Тому переказ повинен бути рівний шекспірівській трагедії. Але робити це – означає створити інший твір мистецтва [9].

Творча особистість не просто швидко схоплює зв'язки між явищами, а вміє виділити найбільш істотні, проникає у сутність ситуації. Тут різниці між вченим та художником немає. Вона виявляється, як тільки той чи інший беруться передати цей перебіг подій. Передають і перший, і другий, доводять також обидва. Але художник, навіть переходячи від явища до сутності, зберігає потік життя, який видно “неозброєним оком”. Вченому, для того, щоб показати цю сутність, необхідно подолати стіну явищ, всю різноманітність форм вираження сутності та зберегти лише те, що можна передати словами “гола істина”. Вони обидва можуть рухатись від одиничного до особливого та загального. Але вчений, досягнувши загального, як правило, прибирає одиничне та особливе, за образним висловом М.В.Гончаренка, “як прибирають ліси, коли будівля вже споруджена” [3, с.227]. Хоча інтерес до окремого, одиничного притаманний і вченому, він вміє наповнити його змістом всеосяжності.

Відносною є також різниця і у ступені простоти або складності мови. Дохідливість, прозорість форми як у науці, так і у мистецтві - необхідна умова для сприйняття ідей та для їх швидшого закріплення в житті. У багатьох творців з віком проходить прагнення до складності стилю та мови, які ніби-то повинні продемонструвати у молодому віці авторську зрілість та обізнаність з самими глибокими таємницями майстерності. Згодом простота стає ідеалом, досягнення якого - непросте завдання [3].

Опис відмінностей та подібностей в творчості художника та вченого буде неповним, якщо не згадати про здатність до перевтілення. Вчених та художників об'єднує вміння глибоко уживатися у задум, до одержимості віддаватися творчій задачі. Вчений також уживається в ідею, у різні комбінації та варіанти думки. Але ступінь та характер цього процесу різні. Художник уживається в образи іноді настільки, що вони стають для нього реальними. Він радіє та страждає разом з ними. Здатність перевтілюватись у створюваний образ допомагає художнику зрозуміти образ немов би зсередини, тимчасово ототожнювати себе з ним. Сильні емоційні переживання можуть бути і у вченого. Але їх джерело – особистість творця, радість вдачі або, навпаки, гіркота невдачі не спричиняються діями створених образів як у художників.

Перевтілення – об'єктивна закономірність художньої творчості. “Треба відчувати, щоби інші відчували»,- ці слова Паганіні – девіз, усвідомлений або неусвідомлений

кожним істинним художником. Вчений може поступитися першою частиною цієї знаменитої фрази, друга необов'язкова, але обов'язкове усвідомлення, наприклад, сухих формул алгебри або хімії. Адже сприймаючи їх логічні зв'язки, мільйони людей мобілізують не стільки емоції, скільки свій розум, кмітливість, уміння міркувати. І хоча суха статистика цифр (про голод, стихійні лиха, людські жертви) й сама по собі, і з коментарями вчених може викликати бурхливі емоції, але спосіб її впливу (не результат) буде іншим, тому, що вона споконвічно звертається до розуму людини, хоча і не обминає її почуттів [3].

Здатність до перевтілення посилює естетико-емоційний вплив творів мистецтва, допомагає художнику "вести" за собою читача та слухача. Величезна сугестивна сила мистецтва вже давно відзначалася мислителями. Геніальні творчі особистості вражають своєю здатністю навіювати читачеві, глядачеві, слухачеві свої думки та почуття, вмінням підкоряти їх своїм настроєм, передавати їм свої погляди та стан душі. І тут також проглядається різниця між художником та вченим. Силу впливу творіння художника забезпечує не тільки зміст їх ідей, але й те, як вони виражені, яким способом їм надана естетична привабливість. Силу впливу вченого забезпечують, крім істинності ідей, також їх новизна, глибина, доведеність, логіка викладу. І те, й інше однаково приваблює людину.

Наступна відмінність прихована в кінцевому результаті творчості вченого та художника. Діяльність одного завершується створенням наукових цінностей, іншого – естетичних. Різниця результатів творчості фіксується й у такому моменті. А.Кестлер висловив думку про те, що у процесі наукового відкриття компоненти, в минулому не пов'язані, вступають у зв'язки. Він проводить паралель з поетичною творчістю на прикладі вдало знайденого порівняння. Різниця, на його думку, полягає в тому, що у першому випадку результатом є абстрактний продукт, а в другому він має чуттєву природу. Це глумачення збігається також і з поглядами В.Вундта. Автори вважають, що в обох випадках спалах спонтанного осяяння завершується емоційним катарсисом. Відмінність між ними - лише у мірі об'єктивної істинності, яка виникає як результат творчої дії, і в обох випадках є стрибком у темряву, де вчений і митець рівною мірою залежать від їхніх пошукових інтуїцій [10].

У "Трактаті про живопис" Леонардо да Вінчі говорив, що до існуючої в світі різноманітності художник додає різноманітність як плід своєї творчої діяльності. Але художник часто звертає увагу на те, що інші не помічали, наново відкриваючи існуюче, а якщо й знаходить нове, то те, що реально може існувати або може виникнути, тобто знаходиться у процесі становлення. Адже він відображає життя частіше за все у формі самого життя, правда не у всіх мистецтвах і не в однаковій мірі подібно [3].

У науці, особливо в прикладній, первісно може створюватися те, що природа не створювала, наприклад техніка. Але відмінності ці дуже умовні, достатньо згадати творчість письменників-фантастів, випереджаючих задуми техніків. Все це ще раз підкреслює, що великі творчі особистості здатні додати до реального життя, побудувати його не просто більше за інших, але й привнести більше оригінального, нового.

А.Маслоу розрізняє два види творчості: первинну і вторинну. Первинна виходить із сфери несвідомого. Автор дає психологічний портрет такої творчості: вона властива тим, «хто здатен мріяти, грати, сміятись та лінуватись, хто вміє бути спонтанним, більш відкритим для несвідомих спонукань та імпульсів». Вторинна творчість виходить із свідомості «суворих і практичних людей, які бояться поривів..., обережні

й турботливі щодо всього, що вони роблять». Проте зазвичай творча особистість володіє обома видами творчості [14].

Творча діяльність, як і будь-яка діяльність людини, є органічним сплавом розумової, емоційно-чуттєвої та фізичної активності, хоча частка та роль кожного з цих компонентів залежить від характеру діяльності, професії людини і тощо.

У творчості вченого моменти інтелектуальної активності переважають над моментами чуттєво-емоційними; в творчості художника все навпаки. Тут йдеться про переважання ролі, місця впливу тієї чи іншої активності в творчості, а не про рівень та якість інтелектуальної або емоційно-чуттєвої активності. І коли ми говоримо, що геніальний художник – вчений, а геніальний вчений – художник, ми підкреслюємо не те, що в першому більше “художника”, а в другому – “вченого”, а лише його приналежність до виду творчості. Це перше, а по-друге, мова іде головним чином лише про той етап творчості, коли відбувається реалізація задуму специфічними для кожного засобами, коли використовуються неоднакові, властиві їх роду творчості способи відображення світу. На всіх інших етапах творчості, наприклад, обдумування задуму, цілей, складання плану і т.д., неможливо побачити суттєвої різниці у співвідношенні як інтелектуального, так і емоційного моментів у творчості обидвох, навіть якщо припустити, що художник буде яскравіше та наочніше представляти свій задум в образах, що, до речі, притаманне й вченим, які вміють та прагнуть побачити у мрії, уяві те, що замислили.

Різне співвідношення, або точніше, значення цих основ визначається не стільки особистістю творця, хоча і це має важливе значення, а перш за все характером, особливостями двох типів творчості, з яких одна спрямована на створення наукової картини світу, друга – художньої. Специфіка творчості кожного передбачає неоднакову питому вагу, зокрема на різних етапах творчого процесу, уяви, фантазії, навіть віри (не обов'язково релігійної), ілюзорних форм перетворення дійсності.

Людині, яка творчо себе реалізує, наприклад, у науці, техніці або мистецтві, властиве особливе, цілісне ставлення до дійсності, яке модифікує у певному напрямку окремі якості її психіки та перетворює весь її життєвий досвід у джерело творчих ідей в обраній галузі.

Вчений та художник багато в чому схожі між собою у прагненні уникнути жорсткої регламентації правил та норм. Але художник може дозволити собі порушити власне логіку реального життя, що для вченого недозволено за сутністю його діяльності. Це пояснюється специфікою художньої творчості, яка дозволяє великі відступи, навіть вимагає умовностей та алегорій. Інтелектуальна та емоційно-чуттєва активність є вирішальними компонентами наукової та художньої творчості, що власне й відповідає двом етапам пізнання. Будь-який крок, етап, момент творчості об'єднує та синтезує їх разом, хоча і в якісно різних співвідношеннях. Саме цей факт є вихідним та провідним для пошуку відмінностей та схожостей між творчістю вченого та художника.

#### Summary:

The paper deals with comparative analysis of the different kinds of creativity. Author analyses the historical aspect of the problem of development of general theory of creativity. The main approaches to the process of differentiation and integration of various kinds of creativity are compared. The similarities and differences of scientific and artistic creative activity are considered.



Резюме:

Стаття посвящена сравнительному аналізу різних видів творчості. Автор аналізує історичний аспект розвитку загальної теорії творчості, порівнюються головні напрями в процесі диференціації та інтеграції різних видів творчості. Розглядаються відмінності та схожості наукової та художньої творчої діяльності

Література:

- 1.Велихов Е.П., Зинченко В.П., Лекторский В.А. Сознание: опыт междисциплинарного подхода // Вопр. философии. 1988, № 11. - С.3-30.
- 2.Гольдентрихт С.С., Пьянова Л.А. К вопросу об общей теории творчества // Вестник Моск. Ун-та. Сер.7: Философия, 1983, №2.- С.52-61.
- 3.Гончаренко Н.В. Гений в искусстве и науке.- М.: Искусство, 1991.- 432с.
- 4.Грузенберг С.О. Психология творчества.- Минск: Изд. Белтрестпечатъ,- 1923.- 167с.
- 5.Кудрявцев Т.В. Творческая природа психики человека // Вопр. психологии. 1990. № 3.- С.113-120.
- 6.Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // Вопр. психол. 1989, № 6. с.29-33.
- 7.Мейлах Б.С. Процесс творчества и художественное восприятие.- М.: Искусство, 1985.- 318с.
- 8.Пономарев Я.А. Психология творчества. М., 1976. 303 с.
- 9.Роменец В.А., Маноха І.П. Історія психології ХХ століття: навч. посібник.- К.: Либідь, 1998.- 992 с.
- 10.Роменец В.А. історія психології ХІХ – ХХ століття: навч. посібник.- К.: Вища шк., 1995.- 614с.
- 11.Ушаков Д.В. Творчество и «Дарвиновский» способ его описания. // Психологический журнал, №3, 2000.- С.104-111.
- 12.Энгельмейер П.К. Теория творчества.- СПб., 1910. – 161 с.
- 13.Якобсон П.М. Процесс творческой работы изобретателя. М.: Л., 1934.
- 14.Maslow A.H.Toward a psychology of Being.- N.Y.: Van Nostrand, 1968.- 240 p.
- 15.Rhodes M. An analysis of creativity. // Phi Delta Kappan, - 1961. 42. P. 305- 310
- 16.Wallas G. The art of thought. N.Y., 1926.

Подано до редакції 02.07.01

*Глузман Неля Анатоліївна,  
старший викладач,  
Кримський державний гуманітарний інститут, м. Ялта*

## **ПОШУК НОВИХ ПІДХОДІВ ДО МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

Аналіз проблематики сучасних педагогічних пошуків ефективності професійної підготовки вчителя початкових класів показав, що досить велика кількість дидактичних робіт пропонує будувати процес навчання на ідеях гуманізації і демократизації, на своєрідності індивідуальності студента, а також внаслідок інтеграції і диференціації змісту предметів, що вивчаються.

Великі труднощі в здійсненні цього підходу приховує зміст математичної освіти вчителя початкових класів. Для більшості студентів це наука здається сухою, не емоційною, доступною тільки вузькому колу фахівців. Тому виникає природне питання про те, як же слід викладати цю дисципліну у вузі, щоб естетику і найширші можливості математики у формуванні унікальної, цілісної особистості були використані найбільш повно. Очевидна відповідь полягає у тому, що процес навчання математиці повинен не обтяжувати, а сприяти формуванню зрілої особистості, не ламати, а природно розвивати і реалізовувати завдатки, що є у студентів і потенції, іншими словами повинен бути гуманізований. Реалізація цієї мети можлива, на наш погляд, з використанням *узагальнених прийомів розумової діяльності*, як найбільш

дійового механізму розумового розвитку студентів. Однак в сучасній педагогіці ці прийоми розглядаються відносно конкретних областей знань і орієнтовані, в основному, на школярів. Різні аспекти формування узагальнених прийомів розумової діяльності досить повно і різносторонньо розглядаються у працях П.Я. Гальперіна, Н.Ф. Талізної, Е.Н. Кабанової-Меллер, В.В. Давидова Л.М. Фрідмана, В. Ф. Паламарчук. У той же час недостатньо уваги приділяється проблемі розвитку розумової сфери студентів у процесі їх підготовки до педагогічної діяльності. Конкретних програм засвоєння прийомів розумової діяльності у вивченні предметів спеціального і професійного циклів практично немає. До цього часу робота з розвитку розумової діяльності студентів педагогічних вузів проводиться спонтанно і не носить методичного характеру.

Відомо, що засвоєння математичного матеріалу вимагає більш інтенсивної розумової роботи, більш високого рівня узагальнюючої і абстрагуючої діяльності, ніж вивчення інших областей знань. Особливістю математики, як учбового предмета, є виняткова ясність понять, що використовуються і формулювань, наявності суворих алгоритмів виведення нових знань, можливість звільнити прийоми розумової діяльності від смислової і змістовної надмірності, впливу недоцільних емоцій. Головним завданням навчання математиці є розвиток логічно впорядкованого, продуктивного мислення, в тому числі і формування *узагальнених прийомів розумової діяльності*.

У ході дослідження, що проводиться в Ялтинському педагогічному коледжі Кримському державному гуманітарному інституті (м. Ялта) (1998-2001гг.) розроблені критерії і рівні сформованості узагальнених прийомів розумової діяльності студентів майбутніх вчителів початкових класів, розроблена і науково обґрунтована методика формування узагальнених прийомів розумової діяльності в процесі вивчення математики і при перенесенні їх на освоєння змісту гуманітарних навчальних дисциплін.

Для успішного засвоєння студентами узагальнених прийомів розумової діяльності, діяльність кожного викладача повинна бути орієнтована на багаторівневу взаємодію зі студентами: а) на рівні свого предмета; б) на рівні всіх предметів, що вивчаються; в) на рівні формування у інтегральних професійних якостей, що навчаються.

У зв'язку з цим викладач математики, що ставить перед собою мету формування узагальнених прийомів розумової діяльності - повинен орієнтуватися на наступні завдання: а) обробку відповідних предмету вивчення прийомів розумової діяльності; б) виділення в структурі математики інваріантного компонента і показ особливостей його трансформації в інших областях знань; в) розкриття типових і специфічних складових в процесі застосування узагальнених прийомів до аналізу інваріантного компонента і його трансформацій в різних областях знань; г) обробку шляхів застосування узагальнених прийомів розумової діяльності при рішенні складних інтегративних завдань професійної діяльності.

Істотним для даного дослідження є питання про шляхи формування прийомів розумової діяльності. Формуючи прийоми розумової діяльності, ми прагнули застосовувати комплексні досягнення психології і дидактики з проблеми розвитку мислення, зокрема закономірності теорії змістовних узагальнень і вчення про типи мислення [В.В. Давидов]; теорії навчальної діяльності і її суб'єкта [В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін]; методики розкриття змісту учбових предметів і організації засвоєння цього змісту в умовах учбової діяльності [Ф.Г. Боданський, Т.А. Матіс, Г.Г. Мікуліна, Ю.А. Полуянов, В.В. Репкін та інш.]; теорії поетапного формування розумових дій

[П.Я. Гальперін, Н.Ф. Талізін]; теорії формування розумових дій [Е.Н. Кабанова-Меллер]; дослідження, в яких деякі прийоми структуровані [А.І. Раєва, В.Ф. Паламарчук]. Загальна стратегія дій викладача і студента при формуванні узагальненої системи прийомів розумової діяльності будувалася на основних положеннях методики навчання В.Ф. Паламарчук і В.Н. Осинської.

Формування у студентів узагальнених прийомів розумової діяльності, здійснювалося змістовно операційним шляхом. Процесуальні узагальнені прийоми розумової діяльності гнучко взаємодіють з узагальненими змістовними прийомами. Підсумком цього є одночасне формування у студентів змістовних і процесуальних прийомів.

Навчання узагальненим прийомам розумової діяльності проходило етапи кумуляції, діагностики, осмислення, застосування.

Діагностика рівня сформованості проводиться по різному: в усних опитах і бесідах; в діловій грі, шляхом спостережень, ведення щоденників, тестових опитів, анкет. Але найбільш надійним способом є контрольна робота, в неї включається питання (завдання), що вимагає реалізації якихось окремих прийомів розумової діяльності або ж застосування всієї системи прийомів.

Діагностика сформованості прийомів розумової діяльності дозволяє викладачеві свідомо збудувати подальше навчання і вибрати оптимальні методи і форми роботи, знаючи типові труднощі студентів, їх сильні сторони, особливості їх мислення, рівні знань. Тому є смисл етап діагностики з'єднати з етапом мотивації. У практиці роботи це можна здійснити традиційним способом, проаналізувавши кожен діагностичну роботу студента. При такому підході *етап мотивації* - співпадає з діагностикою і не вимагає додаткового часу, оскільки рівень сформованості прийомів з'ясується по ходу учбового заняття.

Коли студенти пересвідчилися у необхідності і корисності застосування системи узагальнених прийомів розумової діяльності, викладач переходить до етапу її осмислення. Для дослідно-пошукової експериментальної практики були розроблені структурні елементи кожного прийому розумової діяльності, схеми ООД (орієнтовної основи дій) кожного прийому розумової діяльності (див. таблиці № 1,2).

Таблиця 1.

Підсистема узагальнених процесуальних прийомів розумової діяльності

№	Етапи навчальної роботи	Дії, які застосовуються на різних етапах навчальної роботи при рішенні математичних завдань
1.	Постановка цілі і визначення задач навчальної роботи	- формулювання основної мети, яку необхідно досягнути при виконанні математичного завдання і аналіз умов її досягнення; - сприйняття і осмислення умов завдання виходячи з мети і умов досягнення мети на основі співвіднесення досвіду, що є з вимогами навчального завдання
2.	Організація і планування навчальної роботи	- пошук і знаходження методів, коштів і форм роботи, застосування яких сприяє інтенсивному виконанню навчального завдання; - визначення стадій роботи щодо виконання математичних задач і послідовності дій
3.	Здійснення	- аналіз відомого і невідомого в задачі, визначення

	навчальної роботи по засвоєнню понять і рішення математичних задач	проблеми; - актуалізація колишніх знань, способів дій, системи прийомів розумової діяльності; - трансформація в нову задачу; - реалізація знайденого рішення, яка полягає в підготовці моделі або конструкції рішення, реалізації її при побудові системи доказів
4.	Контроль і корекція навчальної роботи	- перевірка рішення, визначення повноти складу дій і правильності їх виконання; - зіставлення результатів рішення задачі з умовами, співвідношення прийомів роботи, що виконуються з існуючим в уяві еталоном діяльності; - внесення змін до складу специфічних прийомів навчальної роботи; рішення задачі іншим способом; - визначення міри ефективності специфічних прийомів навчальної роботи, що використовуються.
5.	Оцінка результатів і проектування подальшої навчальної роботи	- аналіз результатів навчальної роботи і визначення їх відповідності до поставленої мети; - виявлення причин, що викликали відхилення від наміченої мети; - визначення можливості використання отриманого результату при рішенні нових математичних задач; - формулювання мети наступного етапу роботи для отримання більш високих результатів.

Таблиця 2.

Підсистема узагальнених змістовних прийомів розумової діяльності.

Зміст і функції прийому	Дії, з яких складається прийом
<p><i>Аналіз ↔ синтез</i> -</p> <p>єдині прийоми розумової діяльності, що передбачають виступ елементів об'єкта (поняття, відношення), що вивчається або в нерозчленованому, згорненому вигляді, як «глобальне» ціле; або як об'єднання комплексу окремих частин цілого з метою відшуку відносин і залежності, отриманих внаслідок аналізу.</p>	<p>- визначення мети аналізу;</p> <p>- виділення із заданого об'єкта (поняття, відношення) логічно завершених частин, з точки зору вивчених об'єктів (понять, відносин);</p> <p>- перехід від об'єкта (поняття, відношення) до його характеристичних властивостей і навпаки;</p> <p>- виділення слідств з комплексу, виділених властивостей (понять, відносин).</p> <p>- переосмислення об'єктів (понять, відносин) з точки зору інших понять.</p>

<p><i>Порівняння</i> - це прийом розумової діяльності, що передбачає встановлення схожості або відмінності між об'єктами (поняттями, відносинами) вивчення.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- виділення властивостей у об'єктів (понять, відносин);</li> <li>- встановлення загальних істотних властивостей;</li> <li>- виділення основи для порівняння (однієї з істотних властивостей);</li> <li>- зіставлення об'єктів (понять, відносин) по даній основі</li> </ul>
<p><i>Абстрагування</i> - це прийом розумової діяльності, що виділяє загальні істотні властивості об'єкта (поняття, відношення) при одночасному відкиданні несуттєвих.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- виділення об'єкта (поняття, відношення) і напрями мети абстрагування;</li> <li>- розподіл об'єкта (поняття, відношення) на логічно завершені частини і порівняння їх;</li> <li>- відділення загального істотного від неістотного;</li> <li>- виведення головної думки і подальше її оформлення.</li> </ul>
<p><i>Узагальнення</i> - це прийом розумової діяльності, що об'єднує об'єкти (поняття, відношення) за їх загальними істотними властивостями.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- виділення головного поняття з об'єкта (поняття, відношення) вивчення і осмислення його;</li> <li>- відбір основних, загальних властивостей з об'єкта, що вивчається (поняття, відношення);</li> <li>- порівняння їх між собою, виділення загального істотного;</li> <li>- виведення головної думки.</li> </ul>
<p><i>Класифікація (систематизація)</i> - це прийом розумової діяльності, що розподіляє об'єкти (поняття, відношення) по класах на основі схожості об'єктів всередині класу і їх відмінності від об'єктів інших класів.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- визначення мети класифікації об'єктів;</li> <li>- вибір критерію (істотна властивість), класифікації;</li> <li>- розподіл по цьому критерію всієї кількості об'єктів, що входять в об'єм даного поняття;</li> <li>- побудова ієрархічної класифікаційної системи.</li> </ul>

Найбільш тривалий і відповідальний етап у формуванні узагальнених прийомів розумової діяльності це *застосування* (перенесення на інші предмети) в різних умовах: в початковій і практичній діяльності, для рішення стандартних і творчих задач, в індивідуальній і колективній роботі. Спеціально перевірялося в експериментах, в яких умовах навчання прийоми розумової діяльності формуються більш успішно. Експерименти показали, що в умовах проблемного навчання, прийоми формуються значно швидше і на більш високому рівні, ніж в умовах репродуктивного викладу. Це було враховано при розробці методики і доведено дослідженнями, що прийоми розумової діяльності доцільно формувати в системі кожного навчального предмета. Кожний учбовий предмет представляє для формування прийомів розумової діяльності різноманітні можливості для оптимального засвоєння кожного окремого прийому і всієї системи в загалі. Наприклад, гуманітарні предмети надають широкі можливості для відроблення

аналізу і абстрагування, порівняння і узагальнення, навчання систематизації і класифікації; математичні дисципліни - для навчання доказу і застосуванню всієї системи прийомів.

Також, у декількох серіях експериментів перевірялися два шляхи формування прийомів розумової діяльності: непрямий і прямий. По першому варіанту студентам пропонувалися завдання наростаючої складності, різні по своїй операційній структурі. Студенти при закріпленні і застосуванні знань вирішували проблемні задачі, побудовані на певних прийомах розумової діяльності, і одночасно із засвоєнням знань практично опановували структурами прийомів, лежачих в основі задач. Поступово правила перенесення основної системи розумових дій набувають згорненого, скороченого характеру. У психології встановлено, що спочатку люба розумова дія виконується розвернено, по елементах, а в процесі застосування скорочується, виконується швидше і менш усвідомлено. Але у разі ускладнень воно знову вербалізується, тобто переходить в план розгорненої мови. Поступово реалізація засвоєння основної системи прийомів розумової діяльності вимагає все менше і менше часу і дозволяє основну увагу приділяти змісту учбового предмета.

Це одна з важливих закономірностей розвиваючого навчання: взаємозв'язок і взаємообумовленість репродуктивної, продуктивної, творчої діяльності (М.А.Данилов, Б.І. Коротяєв, М.І. Махмутов, І.Я. Лернер, Ю.К. Бабанський і інші - в педагогіці; Г.С. Костюк, З.І. Колмиков, І. С. Якиманська та інші - в психології).

У дослідженні встановлено взаємозв'язок не тільки між процесуальною і змістовною системою розумової діяльності, але між рівнями знань, прийомами розумової діяльності. Схематично цей взаємозв'язок можна представити таким чином: етапи кумуляції, діагностики і мотивації готівкового рівня сформованості розумової діяльності це, головним чином, репродуктивна діяльність (відповідає репродуктивному рівню засвоєння знань); етап осмислення прийомів розумової діяльності репродуктивно - пізнавальна діяльність (конструктивний рівень засвоєння знань); застосування, перенесення це продуктивна діяльність (творчий рівень знань).

Із сказаного вище, можна зробити наступні висновки: формування узагальнених прийомів розумової діяльності студентів може бути оформлене у вигляді наступних положень:

1. При вивченні матеріалу студенти, під керівництвом викладача, усвідомлюють значення, зміст, а також дії, з яких складається кожний узагальнений прийом розумової діяльності.

2. Узагальнені прийоми розумової діяльності формувати як систему, де мета це змістовний прийом (прямий продукт діяльності, що усвідомлюється студентами), а процесуальний - як побічний.

3. Відробляння всієї системи прийомів і окремих прийомів розумової діяльності у студентів здійснюється поетапно - від діагностики рівня сформованості прийому кожного студента і групи загалом до перенесення сформованої системи в нові умови навчання.

4. Формування системи узагальнених прийомів розумової діяльності проходило на репродуктивну, конструктивному і творчих рівнях, в залежності від рівнів сформованості прийомів у студентів.

5. Формування системи прийомів розумової діяльності проходило у взаємозв'язку із засвоєнням змісту знань і формуванням повноцінних мотивів вчення.

Застосування на практиці рекомендацій по формуванню узагальнених прийомів розумової діяльності, зрозуміло, не вичерпує усього їх різноманіття; дана область знань є предметом наших подальших експериментальних досліджень. На закінчення

хотілося б ще раз акцентувати увагу на необхідності здійснення вказаних «технологій». Оскільки представлена підсистема інваріантних узагальнених прийомів розумової діяльності відображає той змістовний мінімум мислення, що підлягає обов'язковому освоєнню студентами, який зумовить позитивні зсуви в учбовому, розумовому і особистому розвитку майбутніх вчителів початкових класів.

**Summary:**

In article on results analysis base of psychology-pedagogic researches author considers one of possible approaches to humanism of mathematical teacher preparation of elementary classes with use of system of generalized takings of intellection. Opens up a methodical forming aspect of generalized takings of intellection, providing high trying to understand level by students of course «Theoretical bases of elementary mathematics course».

**Резюме:**

В статті на основі аналізу результатів психолого – педагогічних досліджень автор розглядає один з можливих підходів до гуманізації математичної підготовки учителя початкових класів з використанням системи обобщених прийомів умственої діяльності. Розкривається методичкий аспект формування обобщених прийомів умственої діяльності, забезпечуючий високий рівень осмислення студентами курсу “ Теоретичні основи початкового курсу математики”.

**Література:**

1. Гальперин П.Я. Методи навчання і умственне розвиток дитини. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 45 с.
2. Давыдов В.В. Види обобщення в навчанні: Логико-психологічні проблеми побудови навчальних предметів. - М.: Педагогіка, 1972. - 423 с.
3. Кабанова-Меллер Е.Н. Формування прийомів умственої діяльності і умственне розвиток учнів. - М.: Просвіщення, 1968. - 288 с.
4. Крутецкий В.А. Психологія математических здібностей школярів.- В.: Изд-во НПО «МОДЭК», 1998.- 411с.
5. Паламарчук В.Ф. Школа учит мислити. - 2-е изд., доп. и перераб.- М.: Просвіщення, 1987. - 208 с.
6. Слепкань З.И. Психолого-педагогічні основи навчання математики. - К.: Радянська школа, 1983. - 193 с.

Подано до редакції 20.06.01

*Гончаренко Лариса Петрівна,  
стажист–дослідник,  
Кіровоградський державний педагогічний університет  
ім. В. Винниченка*

**РОЗВИТОК ЕСТЕТИЧНИХ СМАКІВ  
У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ  
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

Нові суспільно-економічні відносини у нашій країні спричинили до зміни ієрархії цінностей у суспільстві та ціннісних домінант особистості. З прагненням до свободи особистості, як головної першорядної цінності її існування, випливають принципи “свободи творчості”, як основоположної художньої цінності. Ці реалії з новою силою привертають увагу та інтерес до проблеми розвитку естетичного смаку, як першорядної духовної цінності.

У наш час, коли згорнулися ідеологічні кордони, а на споживача (читача, слухача, глядача) ллється потік різноманітної художньої й антихудожньої інформації, коли набуває все більшого поширення товарний аспект мистецтва /феномен сучасної «масової культури», стає особливо актуальною здатність молодшої людини, а особливо дітей молодшого шкільного віку орієнтуватися у сфері естетичних цінностей життя і культури, вміння робити правильний і обґрунтований вибір.

Така ситуація вимагає удосконалення навчально-виховного як початкової, так і вищої шкіл, висуває завдання формування в особистості пріоритету справжніх духовних цінностей, розв'язання проблеми співвідношення загальних та індивідуальних інтересів і потреб. Зокрема, передбачається виховання молодшої людини як самобутнього і самостійного індивідуума, який здатен зробити вибір за власними уподобаннями, інтересами та смаками.

У наш час естетичне виховання дітей і молоді набуває особливого значення й актуальності. На думку провідних педагогів (А.С.Макаренко, В.О.Сухомлинський, С.У.Гончаренко, І.А.Зязюн та ін.), психологів (Л.С.Виготський, А.Маслоу, Є.В.Назайкінський, Б.М.Теплов та ін.), естетичне ставлення і творчість, сприйняття і переживання набувають значення центральних аспектів життя підростаючої особи.

Особливо важливу роль такий підхід відіграє при підготовці працівників педагогічного профілю, майбутніх учителів музики початкової школи оскільки одним із найважливіших засобів успішного розв'язання проблеми виховання підростаючого покоління на основі вищих духовних і естетичних цінностей є надання пріоритетного значення “вихованню вихователів”.

Аналіз філософської, мистецтвознавчої та психолого-педагогічної літератури дає можливість розглядати проблему підготовки висококваліфікованих спеціалістів у ракурсі прогресивних світоглядних та культурологічних підходів. Спираючись на прогресивні теоретичні позиції педагогів-класиків (А.Дістервег, К.Д.Ушинський, А.С.Макаренко, В.О.Сухомлинський та ін.), сучасні дослідники розкривають шляхи, методи й засоби якісної підготовки майбутніх учителів, формування їх загальної та професійної культури (О.О.Абдуліна, А.М.Алексюк, С.І.Архангельський, І.А.Зязюн, С.Г.Карпенчук, Ч.Купісевич, І.Я.Лернер, А.К.Маркова, Г.М.Падалка, О.П.Рудницька, Г.П.Шевченко та ін.).

Культурна людина – це творча особа з розвиненими естетичними інтересами, потребами, смаками, з прагненням до сприйняття і створення оточуючого світу за законами краси. Доведено, що інтегральним показником загальної культури особистості виступають естетичні смаки. Питанням розгляду сутності, основних структурних компонентів естетичних смаків, їх прояву і тлумаченню, умов і можливостей формування і розвитку присвячено чимало публікацій.

Фундаментальні розробки з цієї проблеми знаходимо в працях філософів, починаючи із Ш.Батте, М.Ф.Вольтера, К.Гельвеція, Ш.Монтеск'є, І.Канта, А.Шефтсбері, Г.Хома, Ф.Хатчесона, Е. Ерка, Д.Юма та інших. Враховуючи досягнення мислителів минулого, в наші дні філософські аспекти проблеми смаку як естетичної категорії продовжують розробляти Л.О.Антонова, А.І.Буров, Х.-Г.Гадамер, Г.І.Іваненко, М.С.Каган, М.М.Киященко, М.І.Колесник, Л.Т.Левчук, М.Л.Лейзеров, А.Ф.Лосев, І.А.Маца, А.С.Молчанова, В.О.Разумний, В.К.Сктерщиков, В.П.Шестаков, Є.Шимунек, Є.Г.Яковлев та інші.

В важливим засобом формування і розвитку естетичних смаків є мистецтво, зокрема й музичне. Воно має особливе виховне значення завдяки своєму безпосередньому комплексному впливові на людину. Проблема музично-



естетичного виховання молоді приділяло і приділяє увагу багато видатних представників музичної культури (Б.В.Асаф'єв, Б.Л.Яворський, В.Мацька, Д.Б.Кабалевський, Н.Л.Гродзенська, О.А.Апраксина та ін.).

Сьогодні теоретичними й практичними аспектами проблеми музичного виховання молоді, в тому числі й розвитком її естетичних та художніх смаків, займаються дослідники: Л.В.Горюнова, В.І.Дряпіка, О.М.Коробко, С.Г.Мацоян, В.Л.Міттелло, Г.М.Падалка, Ю.П.Пітерін, Р.Р.Тельчарова та інші.

Питання розвитку естетичних смаків у процесі різноманітної художньо-творчої діяльності розглядали О.Г.Ігнатович (літературно-творча діяльність), Т.Ю.Лісінська, Т.І.Філіпєва (на матеріалах іноземної мови і літератури), О.А.Маленицька (засобами народних звичаїв та обрядів) та інші.

Естетичний смак – багатомірне явище. Його розвиток залежить від сформованості його окремих компонентів. У зв'язку з цим проаналізовані праці, котрі присвячені проблемам художнього, музичного сприйняття – Н.Л.Гродзенської, Л.М.Кадцина, О.Г.Костюка, Л.П.Воеводіної, В.Д.Остромєнського, О.Я.Остовського, О.П.Рудницької, Л.С.Самсонідзе та ін.; художнього інтересу – О.Н.Дем'янчука, Є.В.Квятковського, Т.П.Плесніної, Г.І.Щукіної; естетичної оцінки – В.Г.Бутенко, Л.Г.Коваль, І.В.Критської; художньо-образного мислення – Л.В.Григоровської, Л.П.Яковенко; художньої потреби – Є.В.Коцюби, О.М.Семашко, Г.С.Тарасова.

Сучасна психолого-педагогічна думка активно займається питаннями, які пов'язані з естетичним ставленням людини до дійсності й мистецтва /Р.І.Дзвінка, В.І.Дряпіка, О.М.Семашко, Г.С.Тарасов, Г.П.Шевченко, Ю.Є.Юцевич/; з розвитком творчих здібностей студентів вищих навчальних закладів (В.І.Андрєєв, Л.М.Масол, В.Мостова, Т.Б.Стратан, С.І.Торічна).

Якщо узагальнювати значення феномену естетичного смаку, то його слід визначити як духовну здатність до відбору, що виявляється в індивідуальній оцінці естетичних якостей об'єкта: “подобається – не подобається”. У свою чергу, здатність естетичного судження здійснюється в процесі діалектичного поєднання власної оцінки естетичних цінностей з урахуванням особою художньо-естетичних, соціальних тенденцій і поглядів, що панують у суспільстві. З огляду на це, процес розвитку естетичних смаків засобами музичного мистецтва висуває ряд суміжних проблем.

Головна проблема пов'язана з осягненням і реалізацією молодими людьми духовного потенціалу сучасного музичного мистецтва, зокрема, академічного спрямування. Як один із засобів художнього освоєння світу, музичне мистецтво у ХХ столітті завдяки численним технічним відкриттям і створенні потужних ЗМК набуло великого поширення. Значно зросла питома вага музики в досвіді сучасної людини. Але музичне мистецтво неоднорідне. Дослідниками (В.І.Дряпіка, Л.Г.Коваль, В.П.Матоніс, А.Н.Сохор та ін.) визначені три основні напрями орієнтації особистості в музичній сфері: “народна”, “академічна” і “легка” музика. Проведені соціологічні опитування /О.М.Семашко, В.С.Цуккерман, Е.С.Алексєєв, П.Ф.Андрюкович, Г.Л.Головинський та інші/, засвідчують, що в смакових установках переважної більшості молоді академічні музичні твори композиторів ХХ століття займають незначне місце. Серед них інструментальні композиції мають ще “нижчий рейтинг” популярності (дослідження Г.С.Тарасова).

Водночас, сучасна професійна музика є закономірним продовженням подальшого розвитку музичного мистецтва і становить одне з основних джерел духовного збагачення молодих людей, отримання великого запасу естетичних почуттів та переживань. Розвиток естетичних смаків майбутніх учителів засобами

сучасної інструментальної музики ми розуміємо як цілеспрямоване залучення її до цінностей музики ХХ століття академічного спрямування.

Для розвитку естетичних смаків майбутньому вчителю-музиканту треба мати широкі орієнтири і установки на сприйняття й засвоєння сучасного музичного мистецтва. Відомо, що саме інструментальна музика майже позбавлена понятійної конкретності. Тому усвідомлення емоційно-образного змісту цих творів проявляється через призму музичної інтонаційності.

Для розв'язання проблем адекватного сприйняття і усвідомлення сучасних інструментальних творів слід звернутися до праць, які розглядають питання аналізу музичних творів, характеристику їх музично-виражальних засобів – Л.А.Мазеля, М.Бонфельд, Г.С.Дідич, І.П.Гринчук, Н.Л.Очеретовської, В.А.Цуккерман, також робіт, що присвячені питанням інтонаційної природи музики, її творчої інтерпретації – Н.П.Корихалової, А.Н.Сохора, Ю.М.Тюліна та інших.

Корисним для дослідження формування естетичного смаку молодій особі було звернення до праць, де музичне мистецтво розглядається як особлива форма духовної діяльності, яка має здійснювати виховний вплив на молодих слухачів (Л.Бернстайн, Г.І.Панкевич, М.А.Смірнов, Л.П.Шеремет).

Звертаючись до проблем засвоєння молоді людиною необхідного досвіду професійних знань, навичок у процесі розвитку естетичних смаків засобами сучасної музики, не можна обійти праці, в яких розглядаються психологічні засади формування й становлення особистості, розвиток її художніх здібностей. Орієнтирами на цьому шляху слугували праці Б.Г.Ананьєва, Г.С.Костюка, О.М.Леонтєва, А.Маслоу, С.Л.Рубінштейна та інших.

Для розв'язання проблеми розвитку естетичних смаків засобами сучасної музики велике значення мають праці, які стосуються дослідження психології художньої творчості – Л.С.Виготського, В.В.Медушевського, С.В.Назайкінського, Б.М.Теплова.

Проте, незважаючи на такий інтерес науковців до проблем розвитку естетичних смаків молоді, багато її аспектів ще не знайшли адекватного висвітлення. Так, у теорії та практиці естетичного виховання недостатньо вивченими й розробленими залишаються питання розвитку естетичних смаків молоді засобами сучасної академічної інструментальної музики.

Як свідчить практика, сьогоденні студенти вищих закладів освіти майже не обізнані із сутністю феномена “естетичний смак”, мають невеликий досвід спілкування із сучасними інструментальними творами академічного музичного мистецтва. Їх потяг до сучасної академічної музики наштовхується на складнощі сприйняття й розуміння такої музики внаслідок швидкозмінних інноваційних процесів, які стосуються і змісту, і засобів художньої виразності нової для слухача музики.

Така необізнаність у сучасних процесах музичного мистецтва негативно позначається на ставленні майбутніх учителів до сфери сучасної академічної музики, обмежує їхню загальну естетичну культуру й гальмує розвиток естетичних смаків, як інтегративної характеристики людини культури.

Відсутність спеціальних досліджень поставленої проблеми визначили її актуальність.

Відомо, що установки людини можуть змінюватися під впливом як зовнішніх, так і внутрішніх факторів. Проте, вивчаючи можливості розвитку естетичних смаків засобами музичного мистецтва, слід зважувати й на те, що поряд із змінністю, а може, ще й у більшій мірі смакові установки мають властивості певної стабільності, які в свою чергу залежать від їх суб'єктивної значущості. Тобто вихователю слід враховувати, що протистояння частини установок і смаків, які

володіють особливою суб'єктивною значущістю для молоді, можуть стати перешкодою навіть для благодатного впливу на неї музичного мистецтва. Звідси постає проблема перевілення суб'єктивних особистісних змістів (О.М.Леонт'єв) в адекватні їм значення, де вибір останніх - це, власне, є вибором суспільної позиції суб'єкта, яка завдяки цим значенням виражається і усвідомлюється. Тому й естетичний смак певної особи, безумовно, володіє своїми неповторними рисами і в цьому розумінні є суто індивідуальним утворенням, що пов'язано з емоційним, інтелектуальним розвитком і психофізіологічними особливостями суб'єкта, але в цілому він опосередкований рівнем естетичної культури суспільства, конкретного соціального середовища, а також засобами, змістом і результатами залучення молоді до естетичних цінностей і наявністю художньо-естетичних моментів в її діяльності. Оскільки естетичний смак зумовлюється суттєвими властивостями цілісної особи, а кожна особистість - продукт суспільних відносин, то він виступає і як нормативна категорія. Нормативність естетичного смаку полягає в тому, що він спирається на естетичний ідеал, а оціночність - у його співвідношенні з цінностями, естетичним почуттям людини тощо. В свою чергу норми естетичного смаку, під якими розуміються: відчуття міри, нового, усвідомлення прекрасного, цінного й антипатія до низькопробної підробної краси, вульгарності, будуть діяти як глибоко-індивідуальні стимули й установки за умов, коли вони стануть внутрішньо прийнятими, засвоєними і дійсно особистісними переконаннями вихованців.

Щоб визначити сутність поняття «відчуття міри», слід насамперед з'ясувати, що таке міра взагалі. Ще Гегель охарактеризовував її як «кількість, котра в свою чергу сама стає тим, що визначає якість, так що визначена якість стає пов'язаною з кількісною визначеністю» [2, 95]. З цього формулювання робиться висновок, що із зміною кількості змінюється і якість явища. Наприклад, із зміною висоти ноти іншим стає і зміст мелодії, а зміна кількості нот в акорді також призводить до його іншої якості. Оскільки кількість і якість виступають як зовнішня і внутрішня характеристики предмета або явища, зокрема музичного, то в його мірі також втілюється єдність форми і змісту, що є межею конкретної цілісності. Виходячи з цих характеристик, приходимо до усвідомлення того, що міра тісно пов'язана з доцільністю і гармонією у їх загальному значенні. Так, пізнати міру того чи іншого музичного явища - це, насамперед, зрозуміти і відчутти його красу і цінність. Але для того, щоб адекватно відобразити міру явища, людині потрібно володіти естетичною здібністю - почуттям міри.

Конкретним проявом естетичного смаку є й стиль, який виявляється майже в усіх сферах людської діяльності, поведінці, а також у різних формах художньо-естетичної і музичної творчості. Зумовлюючись духовним багатством, рівнем естетичного розвитку людини, стиль залежить і від епохи, до якої належить та чи інша особа або конкретне явище мистецтва. У поведінці стиль функціонує за допомогою етикету, манер, моди.

За досить оптимістичним висловлюванням л.н.когана: «мода слугує могутнім засобом виховання добрих смаків і покликана надавати людині «еталон» доброго смаку» [4, 130]. Мода відображає особливості масового естетичного смаку в період певного відтинку часу, виступає як мікростиль у способі життя конкретної спільності. Проте мода нерідко вступає у суперечність із законами краси, а розв'язується це протиріччя саме завдяки почуттю міри, яке й надає можливість людині з точки зору естетичного смаку оцінити ту чи іншу модну річ, поведінку, форму діяльності або явище мистецтва. У модних формах має втілюватись не тільки оригінальність молоді людини та її прагнення чимось відособитись, а передусім,

естетичні ідеали і цінності сьогодення. Лише такий стиль і може бути дійсно модним, і тільки таке наслідування моді при врахуванні індивідуальних особливостей людини не вступатиме у суперечність з естетичними смаками, а навпаки, сприятиме їх розвитку. Тут необхідно зважати і на художньо-психологічні умови розвитку естетичних смаків, адже цей процес має супроводжуватись активним залученням молоді до художньої освіти, усвідомленням студентством основних закономірностей естетичного опанування світу мистецтва. Для розвитку справжніх естетичних смаків студентів в умовах пізнання ними нових жанрів, форм і стильових напрямків у музиці важливо знайти засоби оптимального поєднання двох найважливіших аспектів, а саме: збереження емоційно яскравої реакції в єдності з цілеспрямованим впливом на змістовний бік оцінної діяльності вихованців з позицій суспільно обумовлених уявлень сучасної людини про прекрасне і цінне. А у випадках зустрічі молоді з незвичною, раніше їм незнайомою музичною інформацією, головним орієнтиром відбору має слугувати «критерій художньої вартості, що розкривається через образну змістовність твору, співвідношення з ідеальним уявленням цінності, адекватністю засобів її музичного втілення» [3, 48].

Окрім критерію художньої цінності, не менш важливим фактором формування установки на новизну в музичному мистецтві є оволодіння студентами «критеріями прогресу» (ГМ.Падалка). Адже визнання поступального розвитку мистецтва, переконаність вихованців у можливість і доцільність порівняння музичних явищ різних епох, стилів і навіть жанрів - не менш важлива риса аксіологічної зорієнтованості, художньої зрілості студентства.

Поряд з цим формування установки на опанування різножанрової палітри музичного мистецтва, зокрема інтерес до сучасних явищ культури спирається на активізацію уявлень студентської молоді про соціальне замовлення, яке звернене до їхньої майбутньої музично-естетичної пропагандистської діяльності. Як справедливо зазначає г.м.падалка: «важливо, щоб студенти усвідомлювали себе в ролі посередників між спадщиною минулих епох і сучасною культурою. Участь у системі духовного оновлення соціального розвитку в свідомості студентів слід пов'язувати із завданнями вивчення сучасного музичного середовища, що оточує молодь, з метою їх орієнтації у потрібному для суспільства ідейно-естетичному напрямку» [5, 188].

Зазначені критерії надають вихованцям можливість здійснювати відбір не лише в напрямку «краще-гірше», але й обирати з усього розмаїття культури ті зразки, котрі з усією повнотою відображають цінності сьогодення, а в порівняльному плані долають частковість змісту інших художніх явищ.

За аналізом отриманих даних й інтерпретації фактів проведеного констатуючого експерименту було умовно виділено три рівні розвиненості естетичних смаків майбутніх учителів початкових класів:

Перший рівень – низький, 66% майбутніх учителів. Інтерес до музичного мистецтва й потреба в ньому здебільшого замикаються на популярних музичних творах. В оцінці музичних і художніх явищ превалює поверховий підхід. Асоціативно-образне мислення нерозвинене; простежується невміння зіставляти й оцінювати різновиди мистецтва. Сприйняття академічних музичних творів характеризується переважно фрагментарною формою. Самовизначення естетичного ставлення до музики завищене.

Другий рівень – середній, 29% молоді. Характеризує індивіда, який має значний досвід у спілкуванні з різножанровими й різностильовими музичними творами, але його естетичні судження формуються ще “з оглядкою” на інші авторитети. Його музичні інтереси досить різноманітні, але не повністю самостійні й

іноді не відповідають сталим зразкам “доброго смаку”. При безумовному переживанні музичних творів на цьому рівні ще відсутня всебічна їх оцінка й превалює суб’єктивно-емоційний або іноді теоретико-формальний підхід у сприйнятті музичних творів. Сформованість асоціативно-образної сфери свідомості можна вважати достатньою при досить високому рівні художньо-естетичних знань. Але майбутнім учителям цієї групи бракує умінь і навичок власного самостійного обгрунтованого судження з питань музичного мистецтва й художньої культури. Їх музично-естетична діяльність позбавлена активно– творчого підходу.

Третій рівень – високий, 5% респондентів. Характеризує індивіда з високою емоційно-естетичною проникливістю та аналітичним підходом до творів мистецтва. Йому притаманні глибокий інтерес і потреба в спілкуванні з різноманітними музичними творами та вміння дати обгрунтовану оригінальну оцінку мистецьким явищам. Сприйняття музичних творів характеризує художньо-естетичний підхід, який передбачає єдність адекватного аналізу твору й вираження власного ставлення до нього. При цьому відбувається поглиблене емоційне пізнання та переживання високохудожніх музичних творів при активній взаємодії асоціативно-образного мислення, фантазії, уявлень. Характерна активна пізнавальна творча діяльність й усвідомлення власного рівня розвитку естетичного смаку.

Проблема розвитку естетичних смаків і правильних орієнтацій студентської молоді у сфері культури і мистецтва безпосередньо пов’язана з вихованням її в дусі активної художньої творчості. Не випадково Б.В.Асаф’єв зазначав: «одна справа пасивно слухати гарну музику, інша справа творчо відчувати музичний матеріал досвідом створення або участю у виконанні» [1, 132], бо найкращий шлях до музичної культури - особиста участь молоді в будь-якій формі музикування». І якщо студенти музичних і музично-педагогічних відділів та факультетів вузів мають безпосередній стосунок до музичного виконавства, що є умовою їх фахового навчання, то студентська молодь інших спеціалізацій має можливість проявити себе в різноманітних формах позааудиторної діяльності, що спрямовані не лише на розширення їх музично-естетичного, слухацького досвіду, але й на формування музично-виконавських навичок, художньо-творчих орієнтирів у сфері музичної культури.

Водночас молодь має не тільки здобути професійні знання за обраним фахом, а й збагатитися духовно, підвищити особистий культурний рівень, навчитися спілкуватись й одержувати насолоду від мистецтва. Досвід підтверджує, що у своїй професійній діяльності швидше і кращих успіхів досягають ті випускники вищих навчальних закладів, які в студентські роки гармонійно поєднували навчання з творчою діяльністю і мистецтвом. Та й у новаційній педагогіці вже успішно реалізується ідея «емоційного балансу мистецтва», або «терапія через мистецтво», де предметам художнього циклу, а особливо музичним заняттям відводиться роль відновлювачів емоційної рівноваги в психіці вихованців. У формі звукових символів і художніх образів молодь дістає змогу виражати свій внутрішній стан, емоційні переживання, плин думок, особистісні орієнтації на явища довкілля і культури. На відміну від студента естетично нерозвиненого, особистість, сформована засобами мистецтва, зокрема музичного, має органи сприйняття чутливіші, «інтелектуальніші», що вбачають у предметах споглядання більше значущої інформації. Процеси сприйняття і відтворення в художньо розвиненої особистості є повноціннішими, що позитивно позначається на емоційному благополуччі вихованців, створює реальні передумови для самореалізації, самотворчості, самозорієнтованості майбутніх фахівців та їх майбутніх вихованців – молодших школярів.

#### Summary:

If to generalize meanings of a phenomenon of aesthetic taste, he should be defined as spiritual ability of the future teacher to selection, that comes to light in an individual estimation of aesthetic qualities of object, and the ability of aesthetic judgement is carried out during dialectic interface of an own estimation of aesthetic values to the account by the person of the art - aesthetic, social tendencies and sights, which dominate in a society. In particular urgent this problem is for the teachers of music of initial classes.

#### Резюме:

Если обобщать значения феномена эстетического вкуса, то его следует определить как духовную способность будущего учителя к отбору, что выявляется в индивидуальной оценке эстетических качеств объекта, а способность эстетического суждения осуществляется в процессе диалектического сопряжения собственной оценки эстетических ценностей с учетом личностью художественно-эстетических, социальных тенденций и взглядов, которые господствуют в обществе. В особенности актуальной эта проблема является для учителей музыки начальных классов.

#### Література:

1. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании, 2-е изд.– М.–Л.: Музыка, 1973.– 144 с.
2. Гегель Г. Эстетика / соч. В 4-х т., т.2.– М.: Искусство, 1977.– 236 с.
3. Дряліка В.І. Теорія і практика формування ціннісних орієнтацій педагога–музиканта: Навчальний посібник.– К.– Кіровоград: “Ліра”, 2000.– 228 с.
4. Коган Л.Н. Художественный вкус. Опыт конкретно–социологического исследования.– М.: Мысль, 1966.– 213с.
5. Падалка Г.М. Формирование эстетических идеалов и вкусов будущих учителей музыки: Дис... д–ра пед.наук.– К., 1989.– 368 с.

Подано до редакції 13.06.01

*Гурьянова Ирина Владимировна,  
аспирант,*

*Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта*

### **СПЕЦИФИКА ИГРОВОГО ДИАЛОГА ВЗРОСЛОГО С РЕБЕНКОМ-ЛОГОПАТОМ С ЦЕЛЬЮ ПРЕОДОЛЕНИЯ БОЯЗНИ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ**

В настоящее время находит широкое применение подход к изучению процесса развития эмоциональной сферы личности через изучение нарушений в этом процессе. В исследованиях, посвященных аномалиям аффективного развития детей, в частности, страдающих ранним детским аутизмом, авторы (Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. – 1990) вскрывают природу данного процесса через выделение структуры эмоциональной регуляции и механизмов взаимодействия врожденных уровней аффективной организации индивида. Большой интерес представляют описанные в данном исследовании методы коррекционной работы, которые, как мы полагаем, можно использовать и в работе с детьми, не являющимися аутистами, но ощущающими определенный аффективный дискомфорт в речевом общении.

Боязнь речи определяется как устойчивое, отрицательное переживание беспокойства и ожидания неблагополучия во время речевого общения с окружающими. Нежелание говорить является глубинным эмоциональным состоянием. Ребенок-логопат, взаимодействуя со взрослым, овладевает через взрослого речью, получает средства регуляции речевого общения, средства развития речи.

Как уже отмечалось, позиция взрослого при овладении ребенком речью имеет свою специфику. Так, в сфере социальной, в отличие от сферы овладения предметными действиями, ребенок в некоторых условиях семейного воспитания не получает от взрослого соответствующего речевого общения. Речевая деятельность ребенка регламентирована и ограничена рамками примера речи ближайшего взрослого. Как показывают современные исследования, взрослый, в большинстве случаев, не владеет правильной, грамотной речью, использует в речи диалекты, не владеет системой в преподнесении правильной речи ребенку. Обучение речи носит в таких семьях стихийный и однообразный характер. Содержание и форма занятий с детьми не отличаются разнообразием. Причинами подобного положения являются, вероятно, и общая утрата историко-культурных традиций речевого общения, рефлексирование и особенности воспитания, характер педагогических установок в семьях, где воспитываются дети-логопаты.

При наличии у ребенка определенных биологических предпосылок особенностей артикуляционного аппарата, генетической предрасположенности, характера чувствительности, особенностей темперамента и др., данный социальный фон становится дестабилизирующим фактором в общем речевом развитии ребенка, способствующим закреплению речевых нарушений и трансформации их в устойчивые речевые дефекты.

В данной работе мы сосредоточили свое внимание на рассмотрении детско-родительских отношений в семьях, имеющих детей с речевыми нарушениями, и на возможностях установления игрового диалога между родителями и ребенком с помощью методики «письма-задания», как одной из форм коррекционного воздействия на речевую боязнь у ребенка. Мы рассматривали специфику подобного игрового диалога, динамику его и особенности в зависимости от различных типов семейного воспитания.

В экспериментальной работе участвовали 60 детей из дошкольных учреждений № 85, 86 г. Симферополь. Возраст детей от 4 лет 7 месяцев до 7 лет. Экспериментальная работа состояла из нескольких этапов.

На первом этапе нами были выделены дети с общим недоразвитием речи 3 уровня (ОНР 3ур.) с «синдромом заниженной самооценки». Они отличались от сверстников боязнью речи, чрезмерной склонностью к невротическим реакциям при речевом общении. В целом их речь характеризовалась пассивностью. Речь этих детей свидетельствовала о наличии определенных ее нарушений. Возник вопрос о существовании устойчивой боязни речи у этих детей, связанной с особенностями воспитания в семье.

Для изучения данного вопроса на втором этапе исследования нами был проведен эксперимент с использованием методики проективных рассказов. Они отражали речь детей в ситуации самостоятельной детской деятельности; деятельности в процессе общения со взрослыми; деятельности в процессе общения со сверстниками. Наибольшее количество проявлений боязни речи происходило при речевом общении со взрослыми. Как показали результаты второго этапа исследования, у 65% детей, имеющих низкую самооценку, были зафиксированы речевые дефекты.

Устойчивая боязнь речи возникает у детей дошкольного возраста в качестве неадекватного обстановке стойкого ощущения страха и ожидания неблагоприятия со стороны окружающих в любых ситуациях, связанных с изменением, а также в ситуациях нейтрального характера, в этом отличие устойчивой боязни речи от ситуационно и однократно возникающего нежелания говорить, опасности как негативного предвосхищения, основанного на личном опыте. Наличие боязни речи у ребенка в дошкольном возрасте становится причиной речевых нарушений.

Поскольку основным социальным фактором является семья, мы обратились к изучению характера семейных взаимоотношений, где были дети с боязнью речи. Мы использовали такие распространенные методы, как опрос, беседа, наблюдения за речевым общением родителей и детей.

Эта работа составила третий этап нашего исследования. Обобщая данные, мы пришли к выводу, что несмотря на разнообразие речевого общения и педагогических установок в той или иной семье, которые связаны с индивидуальными и возвратными особенностями родителей, социальным статусом и другими факторами, все семьи, имеющие детей с боязнью речи, можно разделить на четыре самостоятельные группы.

Анализ эксперимента позволяет установить общие черты семей, имеющих детей с боязнью речи. Эти семьи являются двухпоколенными, полными (исключение первая группа семей). В них в основном преобладает авторитарный стиль разговора (исключение – первая группа). Характер отношения к речи ребенка определяется как «принятие речи ребенка». Для всех семей характерна противоречивость в восприятии позиции ребенка в речевом общении со взрослым: с одной стороны, большинство детей воспринимаются взрослыми как «большие» и с ними разговаривают как со взрослыми, с другой стороны, члены семьи отводят детям роли «исполнителя воли взрослого» - «говори как я...».

Оценки, применяемые взрослыми во всех типах семейного речевого общения, можно определить как общие, т.е. формальные. Основания такой оценки остаются нераскрытыми для ребенка и являются немотивированными. Общие оценки направлены на речь в целом, а не на правильную или неправильную речь.

Проявление речевой активности не вызывает поощрения в семьях детей с речевыми нарушениями. У взрослых из всех четырех типов семей присутствует недооценка или игнорирование речи ребенка, в том числе и в игровой деятельности.

Речевое общение с ребенком носит эпизодический и эмоционально ненасыщенный характер. Ребенок является либо пассивным участником в беседе, либо подчиненным лицом, отвечающим кратко на вопросы взрослого. Инициативой всегда владеет взрослый. Он ставит конкретные вопросы, принимает конкретные ответы, дает оценку сказанному. Взрослые не придают особого значения фактам совместной беседы с ребенком, обсуждению, рассуждению.

Наряду с общими чертами при характеристике типов семейного воспитания удалось выявить следующие различия: в особенностях микроклимата, мотивах речевого общения, в занимаемой роли ребенка в разговоре, в отсутствии или наличии единства требований к речи ребенка среди членов семьи, в формах оценки речи ребенка, в поощрениях речевой деятельности.

Рассмотрим подробнее различные типы семей. Первый тип присущ семьям, в которых мать воспитывает ребенка одна без отца, либо отец редко контактирует с ребенком. В таких семьях отмечается повышенная тревожность у матерей. Мама в такой семье не предоставляет ребенку элементарной свободы действий, в том числе и в речевом общении. Были отмечены случаи, когда мать, присутствуя при общении ребенка с экспериментатором, проговаривала за ребенка его действия, давала за него



ответы. Первый тип воспитания характеризуется тем, что инициатором всегда является мать.

Вторую группу семей отличает подход к речевому общению как к изолированному процессу решения педагогических задач. Речевое общение сводится к навязыванию «правильной» речи. В семьях подобного типа, как показало наше исследование, наиболее часто отсутствует единство требований к речи ребенка.

Третья группа характеризуется тем, что лидером воспитательного процесса является дедушка или бабушка и речевое общение с ребенком сводится к «сюсюканью». Скрытые разногласия в речевом обучении ребенка придают атмосфере в семьях характер напряжения, беспокойства, что сказывается на речи ребенка.

Четвертому типу семейного воспитания детей с боязнью речи свойственен односторонний, деловой подход в речевом общении с ребенком. Родители в таких семьях редко обсуждают с детьми их занятия. У взрослых в семьях подобного типа присутствует недоверие к возможностям ребенка высказать свое мнение. Превалировали низкие оценки речи ребенка. Для детей из таких семей особенно характерно ощущение подавленности, преобладание пессимистического настроения, нежелания говорить, несвойственного дошкольникам.

Таким образом, изучив состояние семейного воспитания детей, мы пришли к выводу, что выделенные четыре типа семейного воспитания наиболее благоприятствуют низкой речевой деятельности у детей дошкольного возраста.

Коррекционную работу мы предполагали осуществлять с помощью специально разработанной методики «писем-заданий». Цель этой работы состояла в снятии проявлений боязни речи у детей. Мы пытались достигнуть поставленной цели путем изменения отношения ребенка к своей речи. Это возможно при условии изменения отношения взрослого к речи ребенка, при установлении положительного и содержательного речевого контакта с ребенком. В процессе установления подобного диалога возможно попытаться преодолеть отчуждение, существующее между родителями и ребенком из выделенной нами четвертой группы семей. Такая двусторонняя связь могла возникнуть при помощи специально организованного диалога между взрослым и ребенком. Диалог должен быть интерес. Мы предполагали, что специально организованный диалог будет способствовать раскрытию действительных речевых потенциалов ребенка.

Эту задачу мы решали наравне с задачей изменения педагогических установок взрослого. Мы сосредоточили свое внимание на изменении характера, оценки взрослыми детской речи. Мы пытались внушить взрослым необходимость использовать всегда положительную общую оценку детской речи и частные оценки должны были носить мотивационный характер.

Мы испытывали определенную трудность в выборе формы коррекционной работы. В результате была выбрана индивидуальная игра, как эмоционально значимая, стимулирующая речевую деятельность. В начале работы мы столкнулись с тем, что у родителей в семьях всех трех типов воспитания существует недооценка игры в развитии речи детей-дошкольников и даже игнорирование игры.

Попытки обсуждений, рассуждений при организации совместной игры взрослого с ребенком (сюжетно-ролевой, драматизации) оказались неудачными. Родители из семей первого типа воспитания, играя с ребенком в присутствии экспериментатора, проводили обсуждение игры, учитывая предварительные положения и специальные задания, направленные на предоставление ребенку возможности высказаться самому. В отсутствие экспериментатора такие обсуждения, стимулирующие речевую деятельность ребенка, не происходили или не являлись систематическими. Эффект

проведения обговаривания во время игр был крайне незначительным. Родители семей второго, третьего типов отказались от участия в эксперименте. Разъяснительная работа не принесла большого эффекта.

Исходя из особенностей отношения родителей к разговору с детьми в целом и в игре, в частности, мы избрали новую форму для решения поставленных задач – форму «индивидуальные письма-задания». Некоторую апробацию данная форма получила ранее у Родиной Н.М., Лопатиной О.Г..

Используя данный материал, перерабатывая его и создавая новый в соответствии с нашими коррекционными задачами, мы построили тексты писем – заданий для детей с боязнью речи, где главным героем стал лесовичок Крымуша. Каждый ребенок, участвующий в нашем исследовании, получал такие индивидуальные письма, состоящие из нескольких страниц с заданиями и рисунками. Принцип письма предусматривал совместно со взрослым чтение, обсуждение, проговаривание и выполнение заданий Крымуши. В содержание писем включались разделы, условно названные нами «Обсуждение», «Рисование», «Пальчиковые игры», «Драматизация и движение», «Специальные приемы». Содержание ставило задачу совместного обсуждения мамой или другими близкими взрослыми и ребенком, проговаривание, называние чувств, переживаний, состояния главного героя, оказавшегося в той или иной ситуации, а также персонажей литературного произведения, рекомендуемого для чтения. Такое совместное обсуждение необходимо ребенку для активизации его речевой деятельности в данной ситуации, как и для речевого общения в сходном положении. Так как речь тесно взаимосвязана с мелкой моторикой и общей, в содержание писем входило рисование, игры на развитие мелкой моторики, игры подвижного характера. Широко использовались задания, предусматривающие совместные со взрослыми движения. В разделе «Движения» наиболее значимыми являлись песни-загадки. Например, «Что нужно говорить и делать, если ты весел и чувствуешь это?» или «Что нужно говорить, если друга обидели и ты знаешь об этом?».

В разделе «Специальные приемы» мы использовали метод альтернативных поступков, предусматривающий несколько возможных вариантов проговаривания выхода из той или иной ситуации. Содержание «Альтернативных поступков» включало сквозные темы (например «Я болею», «Почему я плачу», «Как мама была мною»).

Повествование велось от первого лица, от лица лесовичка Крымуши, который рассказывал, что с ним произошло, подробно излагал свои ощущения и обиды, сомнения, радости. Ситуации, о которых рассказывал главный герой, касались разнообразных сфер жизни дошкольников. И дети затем рассказывали, обсуждали ситуации из личной жизни.

Формы заданий также варьировались. Были такие формы, как придумать продолжение рассказа; нарисовать, что будет дальше; составить рассказ по двум картинкам; найти различия на картинках.

Формы обращений к ребенку предполагали учет его пожеланий, свободу высказывания. Например, «как бы ты сказал...», «попробуй теперь сказать по-другому...», «как можно назвать иначе, догадайся...». При этом мы старались давать детям «закрытые» вопросы, т.е. вопросы вместе с ответами, которые ребенок должен был обнаружить или сопоставить. Это делалось с целью снятия ситуации неопределенности, чтобы ребенок, боящийся неправильно сказать, ответить, мог выбрать из определенного количества определенный ответ.

С помощью обращений создавались условия для налаживания контакта со взрослым. Например, «интересно, а что сказала бы мама по этому поводу?», «папа ответил, наверное, так...» и т.д. Сложные вопросы чередовались с вопросами более простой структуры. В разделе «Специальные приемы» активно применялся прием разглядывания себя в зеркало во время проявления эмоций и для изображений мимических особенностей лица во время смеха, плача, грусти, задумчивости. Затем дети должны были нарисовать свое изображение и рассказать, что они изобразили.

Все письма составлялись с учетом возрастных особенностей детей. В первых двух письмах в двух возрастных группах задания были адаптированы. Прием упрощения материала применялся нами сознательно для того, чтобы дети с самого начала работы без специального продолжительного разъяснения родителей могли высказать свои суждения. Это должно было повлиять на установление доверительной атмосферы между взрослым и ребенком, способствовать появлению у взрослого веры в возможности ребенка, в его умение высказать свои мысли. В последующих текстах писем-заданий материал располагался по степени возрастания сложности от третьего письма к пятому и т.д.

Эффективность индивидуальных писем-заданий мы связывали с регламентацией действий взрослого и свободой высказываний ребенка. Во время предварительных встреч каждому родителю были даны инструкции, исключающие возможность свободной интерпретации материала писем. Были даны установки на строгое выполнение заданий по тексту, на учет детских высказываний и на применение взрослым развернутых конкретных оценок детской речи. Содержание карточек позволяло ребенку действовать, выдвигать самостоятельные суждения.

Мы также предполагали решить задачи глубинного характера, связанные с идентификацией с героем, и также с изживанием трудностей (страхов, неуверенности, смущения при речевом общении) через этот процесс идентификации.

Трудности в использовании данной методики мы отнесли на счет прежних родительских установок. Поэтому мы взяли на себя смелость и с некоторой долей риска пошли по пути смены мотивации речевого общения взрослого с ребенком.

Данные письма-задания были представлены родителям как способствующие повышению уровня интеллектуального и речевого развития детей и являются необходимыми для развития у детей определенных речевых навыков в плане дальнейшего развития речи. Таким образом, используя в некоторой степени естественное стремление родителей повысить речевой уровень ребенка, нам удалось заинтересовать в данной работе родителей из семей всех типов. Негативные стороны методики мы видели также в том, что не могли прямо и непосредственно контролировать процесс речевого общения взрослого и ребенка. Но впоследствии нам удалось осуществлять выборочный контроль совместной деятельности, высказываний родителей всех четырех типов семей путем неявного наблюдения. К минусам данного метода коррекционной работы можно отнести и отсутствие тонкого индивидуального подхода, поскольку тексты писем для детей из 4 групп семей практически не различались.

Результаты коррекционной работы позволили вскрыть особенности построения диалога во время игры взрослого и ребенка.

Нами были выявлены пять основных стадий (первая – раздражение, вторая – удивление, третья – стадия принятия формы совместной речевой деятельности или согласие, четвертая – реагирование по поводу успешности совместной деятельности, пятая, завершающий момент – реагирование на личностном уровне; стадия радости от самого процесса речевого общения) эмоционального реагирования взрослого на

речевое общение с ребенком в процессе построения диалога во время игры. Динамика становления речевого общения взрослого и ребенка может быть представлена в виде перехода от стадии раздражения к стадии радости и удовлетворения от речевого общения.

Форма совместного обсуждения во время игры, диалог “взрослый – ребенок” явилась завершающей стадией речевого общения. Со стороны взрослого процесс установления речевого контакта прошел несколько этапов.

Для взрослых наибольшее удовлетворение принесли совместные словесные игры. Представители семей первого типа считает, что “ребенок стал активнее разговаривать” (мама Леши А., 5 л.3мес.). Такая активность не была характерна для детей из первой группы семей до начала коррекционной работы.

У детей первой группы семей также до конца речевого общения со взрослыми осталось желание разговаривать. Идентификации с лесовичком Крымушей не произошло. Дети считали Крымушу своим другом, но не отождествляли себя с ним. Предпочтения в совместной деятельности разделились у детей первой группы следующим образом: словесные игры; ребусы; деформированные задания. Как и дети второй группы, они не отдали предпочтение развивающим заданиям при речевом общении со взрослыми.

Третья группа семей прошла через моменты эмоционального реагирования (раздражение и удивление). Стадия удовлетворения от возможности диалога оказалась наиболее продолжительной у родителей из семей третьего типа. Специфические черты речевого общения в этой группе связаны с тем, что большинство взрослых, занимающихся с ребенком (в основном, бабушки), уделяли занятиям по развитию речи недостаточно много времени. Процесс привыкания к новому речевому общению оказался у взрослых не столь успешным, как в семьях первого и второго типов. Мы связываем этот факт с возрастными особенностями взрослого, занимающегося с ребенком.

Дети из семей третьего типа не высказывали желания продолжать занятия с помощью писем-заданий. Предпочтение дети отдавали словесным играм, шарадам, ребусам.

Наименее эффективной оказалась коррекционная работа с родителями и детьми четвертой группы семей. Позиция играющего особенно тяжела была для родителей данной группы. Было отмечено слабое желание речевого общения с ребенком, раздражительность в процессе деятельности. Взрослые из четвертой группы семей испытывали сложности в проведении всех вариантов активизации речи ребенка.

Характерно отношение детей из четвертой группы семей к речевому общению со взрослыми. Зафиксирована динамика данного отношения: в начале общения – желание заниматься, разговаривать, затем потеря интереса к занятиям. Предпочтения у детей четвертой группы распределились следующим образом: совместные словесные игры со взрослыми. На последнем месте – стихи, рассказы, самостоятельное рисование. Мы видим, что дети, испытывающие эмоциональное отчуждение от близкого взрослого, стремятся к установлению любого контакта в ущерб занимательности деятельности.

В целом, можно отметить, что в речевом общении взрослого и ребенка из семей всех типов произошли изменения. По результатам заключительных наблюдений и анкетирования родителей можно сделать вывод о том, что 80% родителей, участвующих в эксперименте, связывают речевую активность ребенка с проведенной коррекционной работой. Что касается проблемы изменения отношения родителей к

речевому общению с ребенком, около 60% родителей отметили, что теперь знают как развивать и активизировать речь ребенка.

Результаты контрольного эксперимента позволяют предполагать, что наметились определенные сдвиги в снятии боязни (страха) речи у детей из семей первой, второй, третьей групп. Изменение оценок взрослого, установление содержательного и эмоционально-положительного речевого общения позволило наметить пути коррекции боязни речи у детей дошкольного возраста.

Произошли и некоторые изменения в отношении взрослого к себе как к воспитателю, педагогу. Безусловно, наметилась тенденция к смене прежней жесткой родительской позиции в семьях второго и третьего типов. Взрослый постепенно стал осознавать необходимость предоставления ребенку свободы высказывания, самостоятельности суждений, высказывания своих мыслей вслух. Результаты проведенной нами работы позволяют сделать следующие выводы:

1. Боязнь речи у детей дошкольного возраста, "являясь глубинным эмоциональным состоянием", связана не только с нервно-психическими особенностями организма ребенка, но и с благоприятствующими ей социальными факторами.
2. Наличие боязни речи у детей указывает на аффективное воздействие близкого взрослого на ребенка.
3. Специальный игровой материал (письмо-задание), задающий характер и форму совместной речевой деятельности между ребенком и взрослым.
4. Становление диалога во время игры между взрослым и ребенком происходит в зависимости от типа семейного воспитания.
5. Индивидуальные письма-задания могут наполняться разнообразным содержанием и выступать как одна из форм организации речевой деятельности ребенка и коррекции в речевом развитии.

#### Summary:

The author touches upon the question of the activization of the child's way of speaking in the dialogue with the grown-up, getting over the difficulties and the fear of speaking. In the article the author describes the experiment, approved at school, its results and gives the conclusions of the accomplished work.

#### Резюме:

Автор у статті торкається проблеми активізації мовлення дитини в діалозі з дорослим, подолання у дитини страху мовлення при мовленнєвому спілкуванні. У статті описано експеримент, апробований на практиці, його результати, зроблено висновки з проведеної роботи подолання страху мовлення у дошкільників.

#### Литература:

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества М., 1979.С.271.
2. БеккерЛ.М. Психические процессы.Т.3.С.98, 99.
3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.С.32, 33.
4. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. М.: МГУ, 1989.С.175 – 207.
5. Алексеева М., Суслов Э., Яшина В. Воспитание социальной активности // Дошкольное воспитание. 1985.№11.
6. Бондаренко А. Формирование социальной активности дошкольников посредством дидактической игры// Дошкольное воспитание. 1987. №3.
7. Ворошнина Л.В. Роль мотивационных установок в обучении рассказыванию детей 5-го года жизни// Воспитание общественной направленности личности ребенка дошкольного возраста: Межвузов. Сб. Науч. Тр. Пермь, 1990.

Подано до редакції 30.07.01

## **ТЕАТРАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОГО УСПІХУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Головним стратегічним завданням професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи є виховання спеціалістів з високим рівнем готовності до педагогічної взаємодії, творчого діалогу з учнями, що передбачає розвиток у студентів здатності до розуміння самих себе, розкриття своїх потенційних можливостей, гармонізації взаємин зі світом природи, культури, інших людей.

Безперечно, нові вимоги актуалізують проблему удосконалення змісту професійної підготовки майбутніх учителів, сприяють пошуку якісно нових освітніх технологій, запозиченню досвіду споріднених професій, виходячи з логіки про спільні шляхи розв'язання подібних проблем. Однією з таких технологій є використання досвіду театрального мистецтва, зокрема театральної педагогіки у навчально-виховній роботі професійних педагогічних закладів освіти.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що незважаючи на багатоаспектність використання творчих здобутків сценічного мистецтва у професійній підготовці майбутніх учителів, поняття театральної педагогіки не знайшло належної розробки в наукових джерелах, потребують систематизації та узагальнення існуючі точки зору щодо його основної сутності. У працях Н.Абалкіна, В.Абрамяна, І.Зязюна, В.Кан-Калика, А.Капської, Ю.Львової, Г.Сагач, С.Швидкої театральна педагогіка виступає важливим засобом оволодіння педагогічною майстерністю майбутніх спеціалістів.

Зокрема, один з найбільш авторитетних вчених у галузі педагогічної майстерності І.Зязюн вбачає у театральній педагогіці ефективний компонент освітньо-виховної дидактики, значне нововведення, перспективне для реалізації у практиці освіти і виховання в цілому. Він переконаний: використовуючи надбання театральної педагогіки, зокрема систему К.Станіславського, педагог будь-якого профілю дістане відповіді на непрості проблемні питання освіти і виховання людини, які, на жаль, у підручниках з педагогіки залишаються поза увагою. На його думку, кожен, хто обирає педагогічну професію, стикається з тим, що в теорії педагогіки немає розділу, присвяченого розвитку практичних умінь на підсвідомому рівні. З'ясувавши сутність естетичних почуттів, їх змістовну наповненість, майбутні спеціалісти матимуть змогу екстраполювати їх не тільки в акторську, але й педагогічну дію. "здатність і вміння володіти власними почуттями, використовуючи їх з допомогою техніки і технології фахового вибору для спілкування з людьми, для розвитку і удосконалення їх людяності – чи не найперший показник майстерності актора і педагога", – пише І.Зязюн у популярній науковій праці "краса педагогічної дії"[6, 100].

У сучасній педагогіці виявлено основні шляхи впровадження театрального мистецтва у професійну підготовку: оволодіння основами теорії сценічної діяльності; створення умов для розвитку артистичних умінь; раціональне використання ознак подібності і відмінності у професійній діяльності актора (режисера) і педагога.

До акторських вмінь, необхідних вчителю, А.Капська відносить: творчу уяву, евристичність, емоційність, зосередженість (здатність тримати лінію уваги), рухливість (гнучкість у словесній дії). особливу увагу дослідниця надає виконавсько-

мовній діяльності вчителя, що передбачає володіння технікою та логічною побудовою мовлення, емоційно-образною виразністю, які, на її думку, знаходяться у тісному взаємозв'язку з акторськими вміннями [7].

М.Барахтян, структуруючи артистичні вміння як індивідуально-психологічні властивості особистості майбутніх учителів, виділяє окрім названих зовнішньо виразні (міміка, жести, пластика); саморегулятивні (уміння створювати правильне самопочуття, володіння своїми емоціями і самоконтроль); комунікативні (вміння налагоджувати і підтримувати контакт з аудиторією, керувати взаєминами у процесі спільної творчої діяльності вчителя та учнів).

На думку Н.Барахтяна, сформованість у вчителя артистичних умінь, які є складовою професійних творчих умінь, сприяє яскравому прояву педагогічної майстерності, надає їй нової якості і створює можливості для особистості вчителя розкрити себе, свою культуру, етичний та естетичний рівень, професійні знання і ставлення до дійсності в оригінальному, нестандартному стилі діяльності [2].

М.Поташник вважає театральну педагогіку засобом розвитку творчого потенціалу вчителя та учнів. Вчитель-професіонал, на його думку, має сприяти розвитку дитячої уяви, розвивати в собі та в учнів почуття гумору, артистизм, вміння раптово ставити проблемні, парадоксальні і цікаві запитання, майстерно перевтілюватися у нові образи, діяти у мінливих педагогічних та життєвих ситуаціях, жити широкими почуттями та діями [10].

Як зазначає М.Палтишев, артистизм учителя відрізняється від артистизму у звичайному розумінні цього слова. Він виражається не в ефективній подачі «ролі» вчителя, а у невідомій щирості інтелектуального спілкування з дітьми. Це не «роль», завчена і зіграна, а постійний стан розуміння необхідності виконання певної мети, це людяність у всіх її проявах, у натхненному бажанні навчити дітей певних навчальних дій. Кожний вчитель є режисером свого уроку, однак режисера - це лише сценарій, який ще потрібно реалізувати у дії.

Проблема педагогічного артистизму знайшла своє відображення у праці Т.Гончарової та І.Гончарова “коли учитель – володар дум” [3]. На думку педагогів-науковців, артистизм вчителя є життєвою необхідністю, тією якістю, яка допомагає вести дітей за собою, разом з ними шукати художню чи наукову істину, переживати радість відкриття оточуючого світу. Потрібно лише вміння відрізнити його від бажання за будь-яких обставин створювати на учнів враження, відрізнитися серед оточуючих, ефектно виглядати. Даючи визначення поняттям “артист” і “артистизм”, автори зазначають: “артист у широкому розумінні слова – віртуоз, мистецтво, майстер своєї справи. Артистизм – це діяльність, піднята до рівня мистецтва, це вищий рівень досконалості у своїй роботі. Без нього уроки не можуть допомогти дітям піднятися на бажану духовну висоту. Найдосконаліший витвір мистецтва і найважливіші наукові положення виявляються загубленими ремісничим підходом до них” [3, 111]. До головних компонентів артистизму вчителя Гончарові відносять: високу професійність, освіченість, ерудицію, досконале володіння педагогічним ремеслом; допитливість, жадобу до пізнання “таємниць”, здатність захоплюватися, сумніватися, почуття нового; вміння знаходити єдино правильне, точне, безпомилкове педагогічне рішення, яке сприятливо впливає на вихованця; чарівність, оригінальність (здібність завойовувати увагу, почуття, розум, уяву, волю вихованців, вміння закохувати у себе, вести за собою, спонукати оточуючих до перетворень); емоційність, індивідуальність викладу матеріалу, почуття гумору; гармонію між зовнішніми і внутрішніми характеристиками особистості вчителя; пластику поведінки (мову рухів, виразність тіла); співтворчість вчителя та учнів; наявність творчого стилю (сукупність

характерних якостей вчителя як людини і професіонала).

Ю.Львова висловлює свої переконання про те, що “акторське мистецтво, театралізація потрібні вчителю не для того, щоб кожного разу, спілкуючись з учнями, грати ту чи іншу роль, а для того, щоб, залишаючись самим собою, результативно здійснювати задумане педагогічне дійство, знати, як успішно творити педагогічний акт не на приблизному очікуванні дива, а на основі розрахованої педагогічної техніки” [8, 139]. Автор розглядає театральну педагогіку як ефективний засіб вироблення творчого робочого самопочуття вчителя. “вчитель – маг, віртуоз, фокусник, який вміє зробити урок “безрозмірним”, таким, що вміщує в себе великі історичні періоди, складні літературні і наукові долі, епохальні відкриття; він володар дум, лікар, духівник, і він же тягач, трудівник, “асенізатор і водовоз”, - так Ю.Львова характеризує відповідальну, багатоаспектну, прекрасну і важку працю педагога [8, 2]. Складність педагогічної професії автор вбачає у її поліфункціональності: “вчитель – “один бог у трьох особах”. Він драматург (бо сам складає сценарій кожного уроку), він режисер (а кожний урок – це в певній мірі прем’єра), він виконавець головної ролі, і при цьому сам себе одягає, робить зачіску і обслуговує, забезпечує порядок на уроці... крім того, сама протяжність публічної творчості вчителя підкреслює особливу складність його праці. Вчитель публічно працює на день мінімум три-чотири години (це уроки), а якщо ще (“ше” – щоденна позакласна робота одна-дві години), то публічність його творчості сягає п’яти-шести годин” [8,102].

На думку С.Швидкої, театральне мистецтво є певною творчою домінантою діяльності шкільних педагогів, здатне ефективно впливати на підвищення рівня професійності вчителя, збагачуючи його духовно, розвиваючи його емоційність, формуючи почуття [13]. Виділивши елементи театального мистецтва, які найбільшою мірою впливають на удосконалення майстерності вчителя і сприяють ефективності навчально-виховного процесу, автор об’єднує їх у загальне поняття – театральну культуру вчителя, розуміючи під цим поняттям володіння теоретичним, практичним і духовним надбанням театального мистецтва, що має бути спроектованим у навчально-виховний процес школи; синтез знань, умінь і навичок у галузі педагогіки, театру та внутрішніх якостей педагога, міру творчого засвоєння і перетворення накопиченого людством досвіду. Результати перетворюючого експерименту С.Швидкої переконують, що з підвищенням рівня театальної культури учителя підвищується рівень сформованості професійної культури взагалі і рівень майстерності зокрема. Таким чином, театральне мистецтво виступає однією з важливих передумов формування та розвитку педагогічної майстерності учителя-вихователя.

В.Абрамян досліджує можливість театальної педагогіки як ефективного засобу розвитку здібності до педагогічної взаємодії, спілкування та мовленнєвої діяльності майбутніх учителів загальноосвітньої школи [1].

О.Горська вказує на ефективність використання засобів театальної педагогіки, досліджуючи проблему забезпечення системності в озброєнні майбутніх учителів початкових класів основами педагогічної техніки з врахуванням специфіки організації навчально-виховного процесу учнів молодшого шкільного віку [4]. Розкриваючи основні шляхи та засоби формування педагогічної техніки майбутніх учителів початкової школи, автор виділяє роль занять з методики організації лялькового театру у школі, на яких студенти матимуть змогу опанувати техніку керування лялькою, “входження у роль”, удосконалюватимуть уміння знімати м’язову напругу, невимушено рухатися, навички саморегуляції, техніку мовлення, розвиватимуть творчу уяву та здатність до імпровізації. Проведення публічних конкурсів



інсценізованих казок, вистав лялькового театру, педагогічних КВК, конкурсів педагогічної майстерності, на її думку, у великій мірі сприятиме формуванню у студентів умінь впевнено відчувати себе перед аудиторією, швидко реагувати на подразники, відчувати темпоритм педагогічної дії, дасть можливість перевірити власну готовність до професійної діяльності.

В.Сластьонін стверджував, що вчитель, досконало володіючи педагогічною технікою, відрізняється умінням надавати педагогічної впливовості своїм емоціям, голосу (тону, силі, інтонації), мовленню, жестам, міміці, поставі. Характеризуючи структуру педагогічної техніки, дослідник робить висновок, що уміння управляти своїми психічними станами, педагогічно доцільно й емоційно відкрито виражати своє ставлення до вихованців, реалізуючи індивідуальні засоби виразності, є одним з показників технічної озброєності вчителя. Подібні думки знаходимо у працях Ю.Азарова, В.Коротова, Б.Ліхачова, П.Гордіна, О.Головенко, які розглядали театральну педагогіку як засіб удосконалення педагогічної техніки майбутнього вчителя.

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури переконує, що для того, щоб бути творцем на уроці і поза ним, вчитель окрім володіння знаннями наукового матеріалу, діалектикою педагогічного процесу, психологією і логікою навчання, має володіти знаннями і вміннями керівництва своїм психофізичним апаратом, своїми почуттями, необхідними для творчої праці, знати свій організм і вміти підтримувати його у належному стані. Важливо вміти враховувати особливості сприйняття і мислення учнів, швидко орієнтуватися у різних педагогічних ситуаціях, бути хорошим організатором, характеризуватися цілеспрямованістю, енергією, наполегливістю, терпінням, поблажливістю, проявляти уважність, чуйність, справедливість, захопленість справою, оптимізм, гумор. Важливо, за висловом Юльової, вміти радіти і гніватись, засмучуватись і сподіватись, побоюватись і ображатись, але з таким тактом, щоб не допускати капризності і несправедливості. “все це і ще багато чого повинен на кожному уроці вчитель! Кожний, а зовсім не якийсь особливий, наділений спеціально взятою напрокат особливою нервовою системою” [4, 103]. Психофізичне тренування емоційної сфери, самовиховання почуттів, регуляція станів повинні бути природною невід’ємною частиною лабораторії вчителя. Психологічна праця над собою зробить емоції педагога готовими до активної дії, полегшить процес створення у собі тої внутрішньої енергії, психічного настрою, які сприяють творчому характеру педагогічної діяльності. Правильне самопочуття вчителя безпосередньо пов’язане з результатами професійного зростання, оскільки забезпечує здійснення свідомого принципового самоаналізу своєї діяльності, поведінки на уроці. Особливо це стосується молодого спеціаліста. Оволодівши мистецтвом саморегуляції, самоаналізу, вчитель здобуде могутню зброю самоуправління і самоудосконалення, отримає способи накопичення своїх творчих ресурсів, вміння ефективно їх використовувати на уроці і поза ним, що у свою чергу викличе задоволення від праці, поповнить духовні сили педагога, його творчий ентузіазм.

Г.Переухенко розглядає перспективи впровадження елементів театральної педагогіки як ефективного засобу розвитку духовності, професійно-особистісних якостей майбутніх учителів [9]. Технологія використання театральних методів у навчально-виховному процесі, на її думку, виступає дієвим засобом саморозвитку особистості майбутніх спеціалістів. Успіх у педагогічній діяльності, досягнення певної мети надихає на подальше удосконалення необхідних якостей для самовизначення, прийняття рішень і відповідальності за них. Успішна діяльність породжує позитивні емоції, які, у свою чергу, стимулюють подальший розвиток

особистості. Таким чином, театральна педагогіка служить двигуном саморозвитку, засобом успіху у професійній діяльності [9].

Ю.Єлісовенко вбачає у театральній педагогіці ефективний засіб розвитку голосової виразності, культури і техніки мовлення людини [5]. На його думку, театральна педагогіка має чималі здобутки у цій галузі у вигляді прогресивних форм і методів практичного опанування матеріалу, напрацьованих методик постановки голосу, розвитку його діапазону, сили, виразності тощо. Досвід театральної педагогіки може бути використаним не лише професійними акторами, режисерами, театрознавцями, а й тими спеціалістами, чия діяльність пов'язана з голосом, усним мовленням, ораторським мистецтвом, зокрема педагогами. Як зазначає Ю.Єлісовенко, виконавська майстерність, до якої належить і педагогічна, не тільки містить у собі театральний компонент, а й передбачає професійну необхідність практичного опанування ним з метою виховання високої сценічної культури майбутніх спеціалістів.

Проблемі використання елементів театральної педагогіки у навчанні та вихованні школярів присвячені теоретико-методичні розробки Н.Александрової, О.Комаровської, М.Корнієнко, О.Котикової, І.Любинського, Л.Масол, О.Михайлової, І.Сегеді, Л.Хлебнікової та ін.

У дослідженнях К.Арбузова, М.Лещенко, Н.Чорної, С.Соломахи розглядається зарубіжний досвід використання театральної педагогіки у роботі з учнями та професійній підготовці майбутніх спеціалістів освіти, зокрема в Англії, Франції, Канаді, США, узагальнено досвід театральної діяльності таких педагогів як Дж.Д'юї, Г.Рід, Ч.Гейтскелл, Ф.Спаршотт, К.Роджерс, Р.Кузіне, С.Френе та ін.

На думку багатьох вчених, педагогів-практиків, перешкодою впровадження у навчально-виховний процес загальноосвітньої школи методик театралізації та драматизації є невідповідність учительських кадрів до кваліфікованої театральної педагогічної діяльності. У зв'язку з нарізною необхідністю розв'язання цієї проблеми ряд провідних фахівців розглядають театральну педагогіку як засіб підготовки майбутніх учителів до керівництва театральною діяльністю учнів (О.Грачова, А.Єршова, О.Комаровська, Н.Миропольська, Т.Пеня, Ю. Рубіна, С.Соломаха, Н.Сулаєва, Л. Чуриліна та ін.). Науковцями пропонуються різноманітні форми, методи, прийоми театральних занять з учнями загальноосвітньої школи і студентами педагогічних закладів освіти, згідно яких майбутні вчителі повинні навчитися таким основам театральної педагогічного керівництва, як знання закономірностей драматургії, ігрової діяльності, акторської і режисерської майстерності, уміння використовувати у навчально-виховному процесі методи театралізації і драматизації тощо.

Зокрема, С.Соломаха зосереджує увагу на впровадженні театральних методик у навчально-виховний процес початкової школи [11]. Використання театального мистецтва, на її думку, створює для школярів синтетичний вид діяльності, що поєднує навчання, гру і працю. Театральна діяльність виступає своєрідним каталізатором процесів формування психічних новоутворень дитини, таких як: довільна увага, пам'ять, мотиваційно-змістова та знаково-символічна функції мислення, внутрішній план дій. У такому виді діяльності формуються елементи абстрактного мислення, складається самооцінка, набувається досвід колективного життя, стабілізується емоційна сфера, діти вчать керувати своєю поведінкою, настроєм, емоціями. Це створює найкращі передумови для формування етичних, естетичних якостей особистості, які складають основу моральності людини.

Підготовка майбутніх спеціалістів до керівництва театральною діяльністю молодших школярів, на думку С.Соломахи, передбачає реалізацію двох позицій: теоретичної і практичної. Першій позиції відповідає інформаційний критерій (набуття мистецтвознавчих, психолого-педагогічних знань у галузі театру та театральної діяльності молодших школярів). Другій позиції відповідають критерії: акторський (передбачає вміння перевтілюватися, навички володіння голосовою інтонацією, технікою мовлення, мімікою, пластикою тіла, дією у заданій ситуації); режисерсько-педагогічний (передбачає організацію учасників театралізації у рамках уроку або позакласно-виховного заходу; художньо-оформлювальний (передбачає оформлення інсценізації: технічне виконання костюмів, декорацій, бутафорії, володіння навичками гримування, звукооформлення).

Н.Сулаєва розглядаючи аспект підготовки майбутніх вчителів початкових класів до використання дидактичної мистецької гри у навчально-виховному процесі, вважає елементи театральної педагогіки засобом пізнання самого себе і навколишнього світу, формування навичок контролю за власним фізичним, розумовим та емоційним розвитком, засобом проникнення у внутрішній світ дитини, перспективним шляхом підвищення імпровізаційної майстерності вчителя [12]. Театралізовані ігри, синтезуючи в собі різні види мистецтв, на думку Н.Сулаєвої, мають неабияке значення для виховання школярів. Вони є дієвим засобом розвитку активності, ініціативи, виховання колективізму, впевненості у власних силах. В їх основі лежить драматизація літературних чи власних творів (віршів, оповідань, казок, легенд, дій ігрового задуму). Такі ігри збагачують молодших школярів новими враженнями, знаннями, вміннями, розвивають зацікавленість літературою, театром, музикою, мистецтвом спілкування.

Для успішної професійної діяльності з використанням елементів театральної педагогіки, зокрема дидактичної мистецької гри, майбутні спеціалісти, на думку Н.Сулаєвої, потребують ґрунтовної підготовки. Критеріями імпровізаційної майстерності вчителя виступають: вміння адаптувати, переробляти сценарій гри, враховуючи конкретні умови її реалізації; вміння інтерпретувати творчий задум відповідно до психоемоційного стану учнів; вміння реалізувати демократичний стиль спілкування з учнями.

Отже, проблема використання театральної педагогіки у професійній підготовці майбутніх учителів є багатоаспектною і досліджується у зв'язку з необхідністю підвищення рівня готовності випускників до реалізації власного творчого потенціалу та виявлення можливостей професійного керівництва театральною діяльністю учнів, реалізації методик використання театрального мистецтва у навчально-виховному процесі.

Теоретичний аналіз проблеми приводить нас до висновку, що варіативність підходів до використання театральної педагогіки не є взаємовиключенням, хоч і базується на виділенні певних ознак, вважаючи їх найбільш суттєвими.

Запозичення досвіду театральної педагогіки не передбачає ототожнення педагогічної діяльності з театральною, однак поліфункціональна діяльність учителя, що базується на одночасному виконанні багатьох “ролей”, вимагає системної підготовки з різних галузей знань, зокрема сценічної культури та акторської майстерності. Усвідомлення майбутнім учителем об'єктивних законів публічної творчості, озброєння методами сценічної дії допоможуть вибудувати послідовність педагогічно доцільних впливів, що, в свою чергу, стане запорукою ефективності взаємодії між учителем і учнем.

Театральною практикою накопичено цінний матеріал для розробки методик формування пізнавальних психічних процесів (уваги, уяви, фантазії, пам'яті, мислення); індивідуальних рис і якостей особистості (спостережливості, емоційності, відчуття внутрішнього і зовнішнього ритму і темпу, голосу, вербальної сугестії, органічності, сценічності, артистичності тощо).

Засвоївши основи театральної педагогіки, майбутні спеціалісти наочно переконаються, що сила переживань педагога, розвиненість чуттєво-емоційної сфери його особистості й усього психофізичного апарату загалом є одним із найважливіших компонентів, які зумовлюють успіх у професійній діяльності вчителя. Оволодіння "секретами" театральної майстерності допоможе у розв'язанні такої важливої традиційної шкільної проблеми як подолання нудьги, буденності, "хвороби байдужості". Багатющі теоретичні і практичні надбання театральної педагогіки сприятимуть формуванню у майбутніх спеціалістів уявлень про свої професійні здібності, знань про самого себе та виробленню на цій основі індивідуальних програм особистісно професійного зростання, індивідуальних форм педагогічної взаємодії, умінь та навичок спілкування, засобів трансляції своєї особистості, творчого підходу до професійної діяльності.

#### Summary:

In this article the author describes some aspects of the theatrical pedagogy in the professional preparation of the future teachers of the primary school.

#### Резюме:

В статье автор рассматривает отдельные аспекты использования театральной педагогики в профессиональной подготовке будущих учителей младших классов.

#### Література:

1. Абрамян В.Ц. Театральна педагогіка.– К.: Лібра, 1996.– 224с.
2. Барахтян Н.Н. Формирование у студентов профессиональных артистических умений как компонент педагогического мастерства: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01– теория и методика педагогики.–К.,1993.–177с.
3. Гончарова Т.И., Гончаров И.Ф. Когда учитель – властитель дум: Книга для учителя.– М.: Просвещение, 1991.– 174с.
4. Горська О.О. Шляхи та засоби оволодіння майбутніми вчителями початкових класів педагогічною технікою: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01.–теорія та історія педагогіки /Кіровоградський державний педагогічний інститут ім. В.К.Винниченка.–Кіровоград, 1997.–21с.
5. Єлісовенко Ю.П. Практичне опанування мистецьких основ риторики засобами театральної педагогіки // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1998. – № 4. – С. 200-207.
6. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: Навч. посібник. – К., 1997. – 302с.
7. Капская А.И. Формирование готовности студентов педагогического вуза к исполнительско-речевой деятельности в системе профессиональной подготовки: Дис. ...докт. пед. наук.– К., 1989.– 405с.
8. Львова Ю.Л. Творческая лаборатория учителя: Кн. для учителя.–М.: Просвещение, 1992.– 224с.
9. Переухенко Г.І. Традиції і практика впливу театральної педагогіки на підготовку майбутніх учителів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01.– К., 1998.– 16с.
10. Поташник М.М. Как развивать педагогическое творчество.–М.: Знание, 1987.
11. Соломаха С.А. Подготовка будущих учителей начальных классов к руководству театральной деятельностью младших школьников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04.– профессиональная педагогика.–К., 1995.– 24с.
12. Сулаєва Н.В. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до використання дидактичної мистецької гри у навчально-виховному процесі: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04.– К., 2000.– 20с.
13. Швидка С.О. Формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя засобами театрального мистецтва: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 1996. – 177с.

Подано до редакції 25.06.01

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКИЕ КАЧЕСТВА УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ**

Современная система образования и воспитания идет по пути гуманитаризации, ставя себе за цель гармоничное развитие личности, ее возможностей, и как результат – самосовершенствование и самореализация человека в жизни. Учебный процесс должен сочетать в себе как точные и гуманитарные предметы, так и уроки искусства, в частности, урок музыки, ибо сегодня, как никогда, нужно обратить особое внимание на роль душевного, эмоционального фактора в формировании личности ребенка. Этот вопрос затрагивается во многих работах и статьях современных практиков и теоретиков, но проблема эта не нова. Еще в 60-е годы советский физик Г.Фейнберг говорил: «Только искусство, дополняя науки естественные и гуманитарные, проецируя весь мир человека, – только оно и может сообщить целостность восприятия мира современному человеку. Искусству замены нет. Функции гуманитарной части образования, включая искусство, должны расти, если человечество желает сохранить здоровье» [1:18]. Но в то время проблемы эстетического воспитания не были столь острыми. Сегодня же, когда закрываются Дома культуры, опустевают музыкальные школы, сокращаются часы музыки в общеобразовательной школе, эти проблемы носят первостепенный характер. Дети почти не слышат «настоящей», хорошей музыки, родителям некогда отвести детей в театр или на музыкальное представление, считая, что лучше уделить внимание точным наукам, обучению на компьютере, т.к. не видят перспективы в занятии музыкой. Результатом этого является замкнутость детей, их неумение высказывать свои мысли и чувства, исчезновение творческого поиска.

Одним из немногих в школе, кто может помочь создать внутренний мир детей, зажечь в них огонь творчества, тягу к прекрасному, является учитель музыки. Урокам музыки в системе образования уделяется незаслуженное второстепенное место. И дети чувствуют это. Как результат – их нежелание заниматься на уроках музыки, считая, что это неважный предмет, на котором можно побездельничать. А ведь именно часы музыки заряжают детей энергией, силами в познании других предметов, абстрактным воображением и точным восприятием. Система образования требует от учителя умения заинтересовать детей, развить способности и повысить общекультурный уровень. Но возникает парадокс: чем больше общество нуждается в культурно образованных людях, чем выше поднимаются требования к подготовке учителя, тем меньше выделяется средств на уроки музыки. Во многих школах нет специального «Класса музыки», который был бы оснащен необходимым оборудованием (инструментом, магнитофоном, нотами, записями). В сложившейся ситуации учитель сегодня, помимо всего, должен обладать смекалкой, выдумкой, воображением, чтобы своими силами уметь оформить класс, оснастить урок наглядными предметами и пособиями.

Но все же главными остаются профессиональные умения и знания учителя, которые отражают качество музыкального образования. Основная обязанность профессии учителя – руководить детьми в поиске знаний, чтобы подготовить их к жизни, помочь им стать счастливыми, полезными и самостоятельными гражданами.

Учитель музыки должен быть высокообразованным, знания которого несут интегративный характер, компетентный во многих областях искусства, истории, литературы, психологии. Профессиональные знания должны систематизироваться и использоваться с учетом физиологических особенностей возрастных групп и видов музыкальной деятельности. На разных этапах музыкального образования учитель знакомит детей с интересующими их музыкальными знаниями, с помощью которых они раскрывают и развивают свои таланты, удовлетворяют свои интересы. Так, например, в младших классах основными видами деятельности являются музыкальное прослушивание, исполнение ярких разнохарактерных песен, музыкальные игры, «в которых учтена специфика возрастных представлений и творческие запросы детей начальной школы, что способствует их увлечению уроками музыки» [2:32].

Видом деятельности, который незаменим как в младших классах, так и в старших классах является уже упомянутое музыкальное прослушивание, т.к. все последующие действия (пение, игра на инструментах, ритмические движения) идут от прослушивания. На первый взгляд слушание представляется несложной деятельностью, не требующей особых умений учителя, но оно же является одним из более слабых аспектов музыкального образования. Одна из причин – учитель не подготовлен, чтобы обучать этому. Дети не «прирожденные слушатели», и им нужно помочь научиться слышать динамику, высоту звука, темп, лад. Как и в обучении любой другой области, хороший учитель знает материал, который он представляет, знает, почему он подходит, и знает, что дети из него вынесут для себя.

Во время прослушивания учитель всегда является образцом заинтересованного слушателя, иллюстрируя умственное сосредоточение. Он внимательно следит, чтобы все услышали то, к чему он готовил класс. Поэтому во время слушания не должно быть разговоров. Но зато после или перед прослушиванием полезно дать детям в форме интересного рассказа сведения об авторе и содержании произведения, о музыкальных образах, раскрываемых в нем. Учитель наглядными пособиями, репродукциями, литературными отрывками, своим умением рассказать, обязан помочь детям воссоздать картину произведения. «Учитель использует разные источники для красноречия, учитывая особенности детского восприятия, эстетическую значимость произведений искусств и мелодическую целесообразность их использования. Мастерство учителя заключается в придании привлекательной формы словесной интонации, адекватной музыкальному образу» [3:46]. Учитель так должен готовиться к этому виду работы, чтобы дети всегда активно слушали, развивая умение вслушиваться в различные аспекты музыки, откликаться на них. Учителю следует обратить внимание на то, какие произведения больше всего нравятся детям, прислушиваться к их личным пожеланиям и использовать полюбившийся им материал в классной работе. От такой работы у ребенка возрастает личное удовольствие от слушания, развивается стиль и вкус.

Обычно учитель уделяет прослушиванию только часть времени, комбинируя его с пением, игрой на инструментах, теоретическими знаниями, т.к. дети обычно не способны тихо сидеть и слушать очень долго с интересом. Внимание детей зависит также от качества звучания. Даже самая красивая музыка не сможет достичь успеха, если искажается плохим оборудованием. Поэтому музыкально-педагогическая подготовка учителя музыки должна обязательно включать умение играть на инструменте. Живое звучание дает детям возможность «почувствовать живую вибрацию струн, отзывчивость клавиши, упругое движение воздуха в свирели, сопелке, блок-флейте, волшебные отзвуки колокольчиков. Слушание музыки не

только в записи... само по себе является художественным событием и потрясающим душу переживанием» [3:41]. Будет ли это несложная песня или отрывок из крупного произведения, игра учителя должна быть эмоциональной, верной инструментально, способной затронуть души и воображение детей. Это достигается работой учителя над звуком, техникой, нюансами, композиторскими указаниями.

Творческий багаж учителя музыки должен включать не только умение воспроизвести наглядный нотный материал, но и умение импровизировать и подбирать на слух, петь под собственный аккомпанемент. Ведь учитель музыки – это общественно востребованный учитель. Ни одно мероприятие в школе не обходится без него. Часто качество мероприятия зависит от музыкального оформления, умения учителя в нужный момент импровизировать, так сказать, «спасти обстановку». Да и дети проникаются большей любовью и уважением к учителю, который умеет подобрать понравившиеся им мелодии и песни. Так возникает такое необходимое в школе взаимопонимание между учителем и учениками.

Мы подошли к такому очень ценному и важному качеству учителя, как умение создать здоровую непринужденную атмосферу в классе. Ребенок учится лучше в благоприятной и стимулирующей обстановке. При изучении музыкального материала, прослушивании важна живая дискуссия между учениками и учителем. Чувствуя свободу при обсуждении, при обмене идеями, дети удовлетворяют основные свои нужды. Каждый ребенок нуждается в любви, уверенности, успехе, чувстве значимости. Хороший учитель обеспечивает в классе обстановку, которая удовлетворяет эти нужды. В процессе бесед дети учатся уважать мнение других, а значит, учатся контактировать и общаться друг с другом.

Важно показывать детям, что вы верите в них, в их потенциал, в развитие их физических, интеллектуальных, духовных и творческих способностей. Атмосфера любви и доверия – вот лучший фундамент для хорошей дисциплины, высокого уровня полученных знаний и мажорного отношения к окружающему миру и к самому себе. В теплой доброжелательной обстановке легче развить творческий потенциал детей. И важно не опоздать развить этот потенциал. Ведь дети младших классов, которые учатся с первых уроков воспроизводить ритмические рисунки мелодии, играть на простых ударных и шумовых инструментах, придумывать музыкально-танцевальные композиции, без труда в средних и старших классах смогут сочинять второй и третий голос песни, сочинять мелодии к стихотворениям, импровизировать и творить собственные, создавая самые примитивные музыкальные произведения. Ребенок, развивающий себя творчески, тем самым «активизирует свой ум, стремится индивидуально решить задачу, привыкает к самостоятельному художественному высказыванию, приобретает веру в собственные «творческие» силы. Эта установка, несомненно, переносится на другие области мышления и деятельности». (М. Пшиходзиньска – Качигак. 5:38). Когда приходит время ставить оценки, работа детей должна быть оценена в соответствии с личным совершенствованием, с творческим ростом, а не на основе сравнения и соревнования. Ведь главной задачей музыкального образования является помочь каждому ребенку развивать понимание и любовь к музыке, и некоторую степень умения в понимании и интерпретации музыкальных символов. Поэтому главной целью учителя музыки является не просто дать сухие понятия типа «что такое мелодия, ритм, темп», а помочь стать детям счастливее, лучше жить, наслаждаясь музыкой. Ибо любовь детей к музыке – вот наивысшая награда учителю, доказательство его мастерства и профессионализма.

#### Summary:

The article is devoted to music lessons' importance in modern educational system. It deals with the questions of ethic of music teacher's behaviour, his professional pedagogical skills and knowledge, such as: music performance, creativity in different kinds of activity.

#### Резюме:

Стаття присвячена важливості уроків музики в сучасній системі освіти і виховання. Розглянуті питання етики поведінки вчителя музики, його професійних навичок і знань, а саме музичного виконавства, творчості в різноманітних видах діяльності.

#### Литература:

1. Л.Баренбойм. Путь к музицированию. –Л., 1965
2. Куликова О. Методика «Детский оперно-хоровой театр» // Муз. просвещение. –2000. –№1 (3).
3. Мостова І. Педагогічно-виконавська майстерність учителя музики. // Мистецтво і освіта. – 1998. – №2.
4. Мун Л.Н. Информационные технологии и гуманизация образования. // Искусство и образование. – 2000. – №2 (12).
5. См. 1.
6. Robert Evans Nye. Music in the elementary school. – Prentice-Hall, INC. Englewood Cliffs, N.J.

Подано до редакції 23.06.01

*Иващенко Елена Николаевна,  
аспирант,*

*Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта*

### **ИДЕИ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ**

В XXI веке роль образования как способа повышения социального статуса становится все более значимой. Интерес к образованию растет, причем предпочтение отдается тем его направлениям, которые гарантируют материальный успех или социальный престиж будущему специалисту. Такое положение вещей открывает перед системой образования (в зависимости от качества ее организации) возможность либо приносить большую общественную пользу, либо снижать результативность жизнедеятельности общества.

Одним из показателей качества системы образования является спланированная и одновременно гибкая государственная политика подготовки образованных людей и дипломированных специалистов. Как недо-, так и перепроизводство элиты грозит обществу дестабилизацией, поскольку в жизнь выходит масса людей с амбициями, удовлетворить которые общество оказывается не в состоянии.

Нельзя не отметить важность такой постановки проблемы и для понимания динамики культуры. Ведь здесь поднимается не только вопрос социально-психологического комфорта личности, связанного с востребованностью или невостребованностью человека обществом. Хотя сам по себе социально-психологический комфорт (или дискомфорт) обязательно находит отражение в культурной активности человека, проявляется в ситуациях культурного конфликта и т.п. При таком подходе затрагивается также и вопрос эффективного функционирования различных сфер культуры. Для конструктивного развития общества необходимо, чтобы государство адекватно представляло его потребности в специалистах, контролировало производство (качество и структуру) образовательных услуг, препятствовало девальвации дипломов. Не случайно сейчас все чаще говорят о



необходимости маркетингового подхода к образованию. Такой подход помог бы прогнозировать социальный заказ на специалистов и предотвращать ситуации, когда общество окажется перенасыщено представителями «популярных» профессий, но при этом будет испытывать дефицит работников в менее престижных сферах.

На сегодняшний день характерным для многих стран, и для Украины в частности, является рост образованности в обществе при одновременном возрастании преступности и увеличении доли «грамотных» преступлений в общем объеме противоправных действий. Неудовлетворительность результатов образования указывает на несовершенство принципов системы образования.

Отражая требования эпохи, просвещенческая образовательная модель ставила задачу формирования человека знающего. Последовательная ориентация на предмет, дисциплину, отражавшие бурный расцвет эмпирической науки, приводила к постепенному вытеснению гуманитарной гуманистической проблематики из процесса обучения. Сложившаяся в последние три столетия система образования ориентирована, в основном, на получение нового знания (часто крайне прагматического), а не на воспитание. Она не формирует в человеке чувство ответственности за свое поведение, за других людей, за мир в целом. «Каких бы высот ни достиг современный прогресс, нравственные начала в человеке являются охранителями его духовного мира, который не имеет права быть пустыней, обезвоженной, однако богатой синтетическими ценностями», - писал Юрий Бондарев [1, 68].

Гуманитарное образование – основной источник общественных изменений. Современный этап жизни человечества среди многих важных проблем выдвигает на первый план повышения роли гуманитарного знания и образования и предъявляет к нему новые требования. Эти требования определяются тем, что ныне мир переживает не просто невиданные в истории преобразования, но и подходит к такому состоянию, когда дальнейшая судьба человеческой цивилизации будет определяться, главным образом, интеллектуально-образовательным потенциалом общества и человека. Недаром говорится, что у человечества есть один путь к прогрессу – Знание и единственное средство преодоления всех препятствий – Интеллект.

Основной урок XX столетия – в необходимости осознания и реализации мировой общественностью той истины, что научно-технический прогресс, экономика, политика и идеология становятся источником социального развития лишь при условии проявления духовных способностей человека.

Суть современного знания и образования состоит в подходе к человеку как высшей ценности, самоцели и главному условию развития общества. Ядром такой системы образования выступает гуманитарная составляющая, основой которой является научное знание о человеке, обществе. Происходит переход к знанию и образованию, опирающихся на культуру.

Главной целью образования становится формирование целостного мировоззрения, предполагающего новый способ мышления и действия человека, знающего, понимающего общество и умеющего жить в современном мире с его многообразием культур и образов жизни, преодолевающего собственный эгоизм и осознающего последствия своей деятельности.

«Человек есть существо самопреодолевающее, преобразующее себя самого – таково самое точное определение человека...» [3, 76]. Поэтому образование переходит к «людям вскрывающей и раскрывающей терапии вместо терапии лепящей, создающей, формирующей» [2, 88].

Гуманизация образования тесно связана с гуманитарным образованием. Гуманитарное образование в Украине должно быть подчинено реализации идей построения правового государства, национальной консолидации народа Украины как основных идейных доминант цивилизованного развития общества. В целом гуманитарное образование в высшей школе – это учебно-воспитательный процесс преподавания гуманитарных дисциплин, в первую очередь истории, философии, политологии, экономики, социологии, культурологии, филологии, педагогики, психологии, права и др.

Гуманитарное образование в Украине следует базировать на научных основах. Оно должно формироваться на использовании отечественного и мирового опыта развития науки, образования (обучения) и воспитания. Основными принципами гуманитарного образования должны быть общенаучные принципы: фундаментальность, системность, единство исторического, логического, национального и общечеловеческого, теории и практики, обучение и воспитание в соответствии с идеей преимущества прав личности и др.

Для того чтобы гуманитарное образование входило как важнейшая составляющая гуманитаризации высшего образования, необходимо, чтобы кроме принципов оно имело и другие важные компоненты. Необходимо достаточно четко определить содержание и структуру гуманитарного образования; формы и методы такого образования; научное и научно-методическое обеспечение; кадры. Реформа гуманитарного образования должна осуществляться в контексте мирового опыта. При этом недопустимым является использование теорий и взглядов, направленных на разрушение государственности, принижение национальной гордости и общечеловеческих ценностей. Гуманитаризация образования связана с усилением влияния гуманитарных наук на все другие науки, что позволяет преодолеть односторонность в подготовке специалиста и узкий профессионализм. Высокая профессиональная подготовка, дополненная духовностью, гражданственностью, является условием развития и самореализации личности. В Украине потребность в университетском гуманитарном образовании неуклонно возрастает. Решить эту проблему можно путем разработки новых общенаучных курсов, сотрудничества и постоянных контактов факультетов и кафедр разного профиля и т.д.

В Государственном образовательном стандарте развивается тезис о том, что от образованного человека нашего времени и профессиональных кадров требуется, в первую очередь, не столько возможность извлечь из памяти в готовом виде основы знаний когда-то освоенных, сколько умение серьезно и вдумчиво оценивать факты, явления и идеи, с которыми он встречается на пути своей специальности, ежедневной личной и общественной жизни, а также профессиональной деятельности, готовность и способность к разумному отбору, восприятию, внутренней переработке и дальнейшему использованию вновь получаемых знаний. Все большее значение приобретает умение отделять в получаемой информации главное от второстепенного, существенное от несущественного, владение общими идеями, принципами и методами, позволяющими охватить с общей точки зрения многообразные факты и явления.

Данный тезис обусловлен требованием, которое предъявляет современному образованию научно-технический прогресс. Масса информации, необходимая для усвоения, с одной стороны, возрастает с большой быстротой, а с другой, также быстро устаревает и требует обновления.

Таким образом, новые требования вызывают необходимость изменения учебной модели, формирования качественно новой системы управления образовательным

процессом, построения новой модели личности, существующей в условиях информационного общества.

Перенос центра тяжести в учебно-познавательной деятельности на самостоятельную работу студента требует пересмотра педагогических методов и средств организации учебного процесса. В традиционной педагогике высшей школы, основанной на непосредственном общении, передача знаний осуществляется главным образом путем чтения лекций. Так называемые информативные лекции занимают основную часть учебного времени.

Развитие новых информационных технологий привлекает внимание к углубленному анализу преимуществ и недостатков их использования в учебном процессе.

Необходимость использования информационных технологий в преподавании гуманитарных дисциплин диктуется несколькими обстоятельствами. В эпоху развития общества, основанного на информации, многократно умножающего возможности доступа к данным и фактам, образование должно помочь каждому индивиду пользоваться этой информацией, отбирая, упорядочивая, накапливая и управляя ею. В процессе образования происходит отход от стандартизации и подражания в пользу индивидуализации и дифференциации.

Перед студентами стоит задача научиться приобретать знания. В условиях быстрых изменений, связанных с научным прогрессом и новыми формами экономической и социальной деятельности, необходимо сочетать достаточно широкие культурные знания с возможностью глубокого постижения неограниченного числа дисциплин.

Большинство студентов сегодня достаточно хорошо разбирается в компьютерных технологиях. Часто студентам легче найти необходимую информацию в Интернете, чем в фондах вузовских библиотек. Времени на поиск информации затрачивается намного меньше.

По сравнению с лекцией или семинаром информационные технологии более демократичны. Они позволяют охватить большее количество студентов. Преподаватели знают, что часто на лекциях студенты отвлекаются, не все успевают записать. Многие плохо воспринимают на слух. Часто студент боится признаться, что не понял или не знает какого-то материала. Информационные технологии позволяют индивидуализировать обучение и управлять процессом усвоения знаний. Можно подобрать индивидуальный темп с учетом подготовки, специфики восприятия, потребностей каждого студента. Студент имеет возможность вернуться к любому месту текста, проиграть заново ситуацию, просмотреть результаты тестов и проанализировать их.

Особую уникальную среду, которую можно использовать для получения информации, проведения исследовательских работ, представляет Интернет. В Интернете имеется огромное количество информации – статьи по различным областям знаний, справочники, базы данных, техническая документация.

Обратной стороной доступности информации Интернет является наличие в Сети готовых рефератов, курсовых работ и даже дипломных работ. Студенту нет необходимости переписывать или набирать текст заново. Надо только распечатать подходящий реферат. Преподаватель, давая задание, должен учитывать этот момент и предлагать рассмотреть проблему с неожиданной точки зрения.

Компьютерные технологии – и, прежде всего Интернет – не просто еще одно техническое средство обучения, а качественно новая технология обучения. Компьютерные технологии являются средством, позволяющим существенно

расширить творческий потенциал, выйти за рамки традиционной модели изучения учебной дисциплины. Приобретается умение учиться самому. Происходит осмысление знаний в новом ракурсе, появляется новое видение известных фактов и явлений.

Формирование нового мировоззрения является основной задачей современного образования. Очевидно, в основе такого мировоззрения должны лежать фундаментальные знания, среди которых важное значение приобретают гуманитарные и междисциплинарные, формирующие целостно-эволюционное мышление человека. Фундаментальные знания являются совокупностью общечеловеческих проблем. Поэтому формирование коллективного разума есть результат деятельности таких образовательных структур, которые вовлекают в образовательную деятельность всех членов мирового сообщества.

Следует различать гуманитарную составляющую образования и фундаментальное образование в области гуманитарных наук. Они решают различные задачи.

Если первая призвана дать достаточно целостную систему знаний в социально-гуманитарной области каждому студенту, приобщить их к знанию основных общественных ценностей, научить понимать общественные явления и процессы и применять эти знания для решения практических задач, то функция и роль фундаментального образования качественно иные. Оно призвано воспроизводить интеллектуальный потенциал общества, его систему ценностей, традиций и передавать от поколения к поколению внутреннюю связь времен. Все более и более становится очевидной новая функция фундаментального образования в современных условиях – создавать условия для научно-обоснованных решений общества в меняющемся мире. Отсюда особая ответственность и значимость для будущего фундаментального социально-гуманитарного образования. Воспроизводство фундаментального гуманитарного образования – это воспроизводство национального богатства общества.

Актуальность фундаментализации образования обусловлена тем, что многие из сегодняшних проблем – это проблемы всего человечества, решить которые не в силах самостоятельно ни одна страна. Все причины можно разделить на две группы. К первой группе относятся глобальные проблемы человеческой цивилизации, нынешний этап которой характеризуется наличием ряда серьезных вопросов экономического, экологического, энергетического, информационного свойства, а также резким обострением национальных и социальных конфликтов во многих регионах Земли. Возможность успешного преодоления этих кризисов и конфликтов, по общему убеждению, в значительной степени определяется в настоящее время (и в еще большей степени будет определяться в будущем) прежде всего уровнем образованности и культуры общества.

Новые общие требования к образованию (отражение в подготовке специалистов достижений мировой социально-гуманитарной науки; признание равноправия различных направлений и школ; применение новых методов и информационных технологий и т.д.) относятся и к фундаментальному образованию. Все это потребует быстрого создания необходимых организационных условий. Это, во-первых, создание стройной системы гуманитарного образования от школьного общеобразовательного до высшего и послевузовского образования. Только распределяя материал для усвоения по данным уровням подготовки и переподготовки, возможно создать стройную систему гуманитарной подготовки и в целом, и на каждом уровне.

В нынешних условиях актуализации проблемы оптимальной региональной политики исключительно важное значение приобретает регионализация образования. Данное понятие толкуется неоднозначно, просматриваются, в частности, попытки сузить его содержание и тот процесс, который фиксируется этим понятием к перекалыванию бремени финансовых расходов для образования на регионы. Регионализация образования – это процесс становления образовательных систем, ориентированных на полное удовлетворение потребностей конкретных регионов в условиях сохранения единого культурного и образовательного пространства Украины.

Объективная необходимость в усилении региональной направленности системы образования вызвана целым рядом факторов:

- усиление экономической самостоятельности регионов;
- стремление регионов к повышению уровня обеспечения потребностей в специалистах различного профиля и квалификации;
- тенденция «удорожания жизни», в связи с инфляцией и другими экономическими трудностями, что в определенной мере повысило «оседлость» населения;
- возрастание внимания к национально-региональным аспектам материальной и духовной культуры;
- мобилизация внутрирегиональных ресурсов и возможностей для преодоления кризиса в системе образования.

Эти и другие факторы поставили перед высшей школой, в том числе перед университетами, ряд основных стратегических задач, среди которых на первом месте – максимальное удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном, нравственном развитии и профессиональном образовании на базе широкой общеобразовательной и фундаментальной подготовки, создание условий для профессионального роста и совершенствования, что соответствует одному из главных принципов государственной политики в области образования – принципу гуманистического характера образования, приоритета общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития. Столь комплексная задача может быть решена только с помощью системы мер, одной из которых является организация региональной университетской сети.

Концепция регионализации университетского образования имеет цели раскрытия созидательного потенциала, заложенного в природе университетов, достижения ими статуса реальных «центров превосходства» в производстве передового знания и инноваций, высокообразованной интеллектуальной элиты, лидирующих позиций в разработке стратегий экономического, научно-технического и социокультурного развития региона.

Главным содержанием стратегии регионализации гуманитарного образования является создание организационно-правовых, экономических и научно-методических условий для развития университетов как региональных центров образования, науки и культуры, формирование на их базе интегрированных научно-образовательных и социо-культурных структур.

Само университетское образование изменилось: трансформировались идеи университетского образования и науки, формы их осуществления. Несмотря на эту изменчивость, деятельность университетов характеризуется рядом принципиальных черт.

Такие известные ранее процессы, как превращение науки в непосредственную производительную силу, массовое стремление к получению образования, а также ряд

других процессов привели к усилению регионализации всех сторон экономической, социально-политической, культурной жизни общества. Коснулись они и проблем функционирования научно-образовательных, культурно-воспитательных комплексов, созданных на базе университетов или с их участием.

Вместе с тем в Крымской области накопились свои проблемы, которые можно сформулировать следующим образом.

1. Курортный характер региона требует значительного количества специалистов с высшим гуманитарным образованием, а значит, и усиление роли своего вузовского центра в деле подготовки кадров.

2. Современные финансовые трудности населения и ряд других социальных проблем, которые ограничивают возможности получения образования в традиционных вузовских центрах.

3. Создание частных вузов и их филиалов в ряде территорий области при отсутствии у них сколько-нибудь серьезного материального, научного и педагогического обеспечения учебного процесса дезориентирует население и создает конкуренцию государственным учебным заведениям без достаточной гарантии качества получаемого образования, отвлекая и без того скудные средства населения.

Выход из создавшейся ситуации нами видится в создании структуры региональной университетской сети.

Исходя из сказанного, можно определить следующие основные направления работы, наиболее полно отражающие требования нового времени к развитию гуманитарного образования в Украине:

1. Забота о повышении роли университета как объединяющего интеллектуального и культурного начала в регионе.

2. Определение и поддержание на должном уровне той «планки» качества образования и культуры, которая на длительное время будет характеризовать эти стороны жизни региона. И здесь объединение усилий всех университетов страны имеет принципиальное значение.

3. Последовательное проведение в жизнь органичного единства образования и науки как основополагающего принципа деятельности университетов.

4. Отражение в учебном процессе новых достижений науки и технологии образования, взаимодействия различных научных и учебных дисциплин, обеспечение взаимного сотрудничества вузов в регионе, стране и за рубежом.

5. Умение не только сохранять свои традиции и достигнутое ранее, но и развиваться, двигаться вперед, отвечая требованиям времени и работая на перспективу.

Названы лишь основные направления работы классического университета, которая идет через сложности и противоречия, требуя решения многих проблем. Вот лишь некоторые из них.

1. Государство и университеты. Нам остро необходима четкая государственная политика в области образования и науки.

2. Проблема финансирования. Как вузы вообще и университеты, в частности, будут финансироваться через федеральный бюджет, поддерживаться администрациями регионов, находить собственные источники внебюджетных поступлений – от этого зависит сегодняшний и завтрашний день всей нашей высшей школы и каждого вуза в отдельности.

3. Качество образования и воспитания студентов, востребованности и эффективности научных исследований.

4. Укрепление и развитие международных связей университетов и в первую очередь контактов с университетами стран СНГ.

Решение этих проблем требует совместных усилий университетов и общества в деле их развития и отвечает интересам мирового сообщества.

Summary:

The basic directions in development of arts education, namely are considered:

- priority of fundamental education;
- national features of education;
- dominant role of the human factor;
- motivation of education;
- nonconventional methods of training;
- use of information technologies.

Резюме:

Розглядаються основні напрямки в розвитку гуманітарної освіти, а саме:

- пріоритет фундаментальної освіти;
- національні особливості освіти;
- домінуюча роль людського фактора;
- мотивація освіти;
- нетрадиційні методи навчання;
- використання інформаційних технологій.

Литература:

1. Лихтенштейн Е.С. Слово о науке. – М., 1981.
2. Франк С.Л. Духовные основы общества. – М. 1992.
3. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики. – СПб, 1997.

Подано до редакції 26.07.01

*Карташова Наталья Николаевна,  
аспирант,  
Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта*

## **НОВЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ**

Компьютерный век меняет все аспекты нашей жизни настолько, что речь идет о создании нового альтернативного человеческого общества. Например, информационная революция значительным образом ускоряет глобальный процесс политической демократизации: свободный информационный поток подрывает основы диктатур, способствует децентрализации политической и экономической власти, лишает последнюю монополии на умы и души людей. Мы являемся свидетелями того, как информация выходит из под контроля, сметая собою все мыслимые и немыслимые барьеры на планете, делая нас, мир и власть «открытыми книгами». Так и в образовании приходят сегодня новые информационные технологии. Этот процесс требует перестройки мышления преподавателей, пересмотра содержания учебных программ, методов и организационных форм обучения, разработки и внедрения интегрированных курсов. И, конечно, совершенно необходима перестройка мышления администрации. Иначе дело пропавает, и мы будем лишь декларировать необходимость современных информационных

технологий в процессе обучения, компьютерную грамотность как неотъемлемую часть человеческой культуры.

Интернет - одно из самых значительных демократических достижений конца нынешнего века. Как ничто другое, он революционизировал компьютер и глобальные коммуникации, стал уникальным механизмом распространения знаний, объединения людей, их диалога посредством компьютеров вне зависимости от географического положения, государственных и многих других границ. Интернет - выход в мировое информационное пространство.

Для многих из нас те образовательные или научные возможности, которые были немислимы ещё 5-10 лет назад, вполне доступны. Скажем, если необходимо получить свежие данные по молекулярной генетике в Гарвардской университетской библиотеке, то всё, что нам нужно, это телефонная линия и компьютер, подключенный к Интернету. Вам нет нужды ехать в Москву для работы в «Ленинке», или «писать письма», - вся мировая информация, все данные у вас на экране.

С вхождением Интернета происходит не только объединение и сплочение людей, имеющих доступ к компьютерам и телефонным линиям, но и разделение на тех, кто знает и умеет, и тех, кто не знает, не может, и не хочет.

Компьютерные классы, как правило, используют при изучении информатики и вычислительной техники. Но ведь в каждой науке существуют такие темы, задачи, решение которых с помощью информационных средств сделает изучение материала зрелищным, интересным, даст гораздо больший образовательный эффект. Президент США Билл Клинтон в своей инаугурационной речи сказал: «10 лет назад Интернет был уделом физиков. Сегодня это расхожая энциклопедия для миллионов школьников». Он привел цифру: 65% американских школ подключены к системе Интернет. Президент обещал приложить всё усилия, чтобы довести эту цифру к концу своего срока до 100%.

Система образования во всем мире находится в процессе революционных изменений, связанных с воздействием современных информационных технологий мультимедиа. Это современный метод донести информацию до обучаемых с помощью нескольких средств: компьютерной графики, фотографии, фрагментов видео, звукового сопровождения. Поверьте: эффективность восприятия материала при этом резко возрастает.

Успехи Интернета оказали фундаментальное воздействие на все сферы человеческой жизни и, прежде всего образование. По-видимому, мы имеем дело с новым типом образования, где ведущую роль играет Интернет. Просто дух захватывает, когда начинаешь осмысливать открывающиеся новые возможности в образовании в связи с «вторжением» Сети и применением компьютерных технологий.

Благодаря взрывному росту Интернета, университеты во многих странах мира еще более усилили свои поиски подключения к сетям. В результате, за последние несколько лет произошли существенные изменения в том, как используются компьютеры и компьютерные сети в учебных программах и управлении. Например, многие вузы на «паутине» выставили для всеобщего пользования свои цифровые архивные и рекламные данные.

Через соответствующие «домашние страницы» («поте раде») вы можете получить всю необходимую информацию об университете, преподаваемых курсах, сведения о профессорско-преподавательском составе и многое другое, что связано с поступлением, обучением, условиями жизни.

Многие студенты сейчас сами открывают свои собственные «хоум пейджи» на «паутине», рассказывая о себе, своих увлечениях и достижениях. Преподаватели



помещают в Интернет свои учебные программы, конспекты лекций, тесты и другие материалы. Стало вполне обычным обеспечивать своих студентов, профессорско-преподавательский состав и сотрудников собственным электронным адресом и выходом в Сеть. Это сразу повысило уровень обучения и образования студентов, которые из пассивных пользователей Интернета стали писателями, издателями, репортерами, приобретая творческие и индивидуальные качества и навыки самостоятельного роста.

Сеть и компьютеры настолько пронизали академическую жизнь тех, кто учится, и тех, кто учит, что все эти новшества, еще невозможные несколько лет назад, стали «воздухом», «атмосферой», которые вы уже не замечаете. Дело дошло до того, что некоторые колледжи в США требуют от первокурсников иметь при поступлении свои собственные персональные компьютеры (ПК). Это особенно характерно для частных университетов, где большинство студентов имеет собственные ПК. Аналогичная практика начинает пробивать себе путь и в некоторых государственных университетах.

Те, у кого нет собственных ПК, ходят работать в университетские «лабы». Отличная бумага, лазерные принтеры, великолепные компьютеры, доброжелательные, всегда готовые помочь консультанты, безбрежный океан информации, многочисленные курсы по овладению азами Интернета и многое другое — все это повседневная реальность студенческой учебы.

Студенты могут записываться на классы (занятия), менять или отказываться от выбранных курсов, встречаться с профессорами, заказывать книги в библиотеках, причем многое из этого — прямо из дома или «общаги», которые, естественно, подключены к Сети. Студенты слушают лекции профессоров через аудиоэкраны своих компьютеров, они также в режиме «на-линии» могут сразу задавать вопросы. Живя в Бразилии или в Китае, «школяры» могут теперь получать первоклассное высшее образование в университетах, которые не имеют ни стен, ни аудиторий. Университет Duke в конце этого года выпустит первых выпускников виртуального образования. На начало 1997 г. около 300 колледжей и университетов предлагают виртуальные программы обучения. Памелла Диксон, автор недавно вышедшей книги «Виртуальный колледж», считает, что через 10 лет «кибер - колледжи» будут частью системы образования.

*Другими словами, образовательные потребности будущего найдут свое воплощение в интернетных программах обучения.*

На наших глазах вырастают новые поколения студентов, сформировавшихся в эру цифрового бума. У них уже новое восприятие мира. За ними - будущее.

Компьютеризация различных сфер деятельности, прежде всего производства, управления и научных исследований, требует от человека принципиально новых навыков, знаний и мышления, которые должны гарантировать ему достойное место в современном мире. Задача компьютеризации - внедрить информационную технологию в процесс школьного и высшего образования. Традиционные методы подготовки специалистов уходят в прошлое.

Одна из основных целей развития средней и высшей школы - интенсификация учебного процесса, возрастание его наукоемкости. Этому должна служить компьютеризация обучения. Необходимо передать компьютерам определенную часть обучающих функций, возложенных ныне на преподавателей, учебную литературу и другие дидактические средства.

Необходимо создание новых обучающих систем, развитие информационной сети коллективного использования, разработка банков данных и современное программно-

математическое обеспечение компьютерной технологии высшего образования.

Перестройка средней и высшей школы в области компьютеризации обучения должна вестись по двум направлениям:

- обеспечение новыми информационными технологиями, их соответствие требованиям учебно-воспитательного процесса;
- изменение методики преподавания и организации учебного процесса школьников и студентов.

В условиях ориентации образования на развитие разносторонней и гармоничной личности учащегося, создания условий для раскрытия его наклонностей и способностей, усиления связи содержания обучения с жизнью, формирования научного сознания и творческого использования современных способов исследования, включая способы новых информационных технологий, необходимо искать более современные средства и методы обучения. Использование компьютера в обучении с его огромными универсальными возможностями и будет являться одним из таких средств.

Бурное развитие новых информационных технологий и их внедрение накладывает определенный отпечаток на развитие личности современного ребенка. Мощный поток новой информации, рекламы, применение компьютерных технологий в телевидении, распространение игровых приставок, электронных игрушек и компьютеров оказывают большое влияние на ребенка и его восприятие окружающего мира. Существенно изменяется и характер его любимой практической деятельности - игры, изменяются его любимые герои и увлечения.

Сочетая в себя возможности телевизора, видеомагнитофона, книги, калькулятора, являясь универсальной игрушкой, способной имитировать другие игрушки и самые различные игры, компьютер вместе с тем является для ребенка равноправным партнером, способным тонко реагировать на его действия и запросы. Терпеливый товарищ и наставник, творец, сказочник, вершина интеллектуальных достижений человечества, компьютер играет все большую роль в познавательной деятельности современных детей, в формировании их психофизических качеств и развитии личности.

Использование компьютеров в учебной и внеурочной деятельности школы выглядит очень естественным с точки зрения ребенка и является одним из эффективных средств активизации учебно-познавательной деятельности, развития творческих способностей учащихся и создания благополучного эмоционального фона в обучении.

Люди уже осознали и примирились с тем фактом, что темпы развития общества привели к постоянному умножению информации, которая каждые несколько лет практически удваивается. Современный мир пронизан потоками информации. Не утонуть в этом информационном море, а, точно ориентируясь, решать свои практические задачи, как раз и должен помочь человеку компьютер.

"Завтра" наших детей - это информационное общество. Если сегодня еще есть сферы жизни, где можно обойтись без компьютера, то в информационном обществе неумение пользоваться компьютером будет означать социальную инвалидность.

Итак, учиться обращаться с компьютером, пополнять, систематизировать и извлекать нужную информацию совершенно необходимо. Знакомство с возможностями компьютера и активное вовлечение в исследование этих возможностей должно происходить уже в школе.

Диапазон использования компьютера в учебно-воспитательном процессе очень велик: от тестирования обучаемых, учета их личностных особенностей до игры.

Компьютер может быть как объектом изучения, так и средством обучения, т.е. возможны два вида направления компьютеризации обучения: освоение информатики, а также использование компьютера при изучении различных дисциплин. При этом компьютер является мощным средством повышения эффективности обучения. Еще никогда учителя не получали столь мощного средства обучения.

Компьютер значительно расширяет возможности предъявления учебной информации. Применение цвета, графики, звука, современных средств видеотехники позволяет моделировать различные ситуации и среды.

Компьютер позволяет усилить мотивацию ученика. Не только новизна работы с компьютером, которая сама по себе способствует повышению интереса к учебе, но и возможность регулировать предъявление учебных задач по степени трудности, поощрения правильных решений позитивно сказываются на мотивации.

Кроме того, компьютер позволяет полностью устранить одну из важнейших причин отрицательного отношения к учебе - неудачу, обусловленную непониманием, значительными проблемами в знаниях. Работая на компьютере, ученик получает возможность довести решение задачи до конца, опираясь на необходимую помощь.

Компьютер позволяет существенно изменить способы управления учебной деятельностью, погружая учащихся в определенную игровую ситуацию, давая возможность излагать материал с иллюстрациями, графиками и т.д. Значительно расширяются типы задач, с которыми учащиеся работают: моделирование, составление алгоритма, программирование и т. д.

Компьютер позволяет качественно изменить контроль над деятельностью учащихся, обеспечивая при этом гибкость управления учебным процессом.

Компьютер может проверить все ответы, а во многих случаях он не только фиксирует ошибку, но довольно точно определяет ее характер, что помогает вовремя устранить причину, обуславливающую ее появление. Ученики более охотно отвечают компьютеру, и, если компьютер ставит им двойку, то горят желанием ее исправить. Учителю не нужно призывать учащихся к порядку и вниманию. Ученик знает, что если он отвлечется, то не успеет решить задачу или записать слово, т. к. на экране через 10-20 секунд появится следующее задание.

Компьютер позволяет учащимся наглядно представить результат своих действий и способствует формированию у них рефлексии своей деятельности. Применение компьютерной техники делает урок привлекательным и по-настоящему современным. Происходит индивидуализация обучения, контроль и подведение итогов проходят объективно и своевременно.

Развивающее значение ЭВМ для развития познавательных интересов, формирования интересов, потребностей личности учащихся очень велико. Применение компьютеров на уроке создает положительный эмоциональный настрой, в свою очередь это положительно сказывается на активизации учебно-познавательной деятельности.

Применение преподавателями компьютерной техники поможет сделать обучение более эффективным. Встреча с компьютером на уроке, активная мыслительная и творческая деятельность каждого учащегося, общая радость за результаты работы на уроке - вот главные отличительные признаки такого учебно-воспитательного процесса.

В настоящее время происходит интенсивная разработка программно-комплексных компьютерных технологий обучения. Компьютер естественно вписывается в жизнь школы и является еще одним эффективным техническим

средством, при помощи которого можно значительно разнообразить процесс обучения. Каждое занятие вызывает у детей эмоциональный подъем, даже отстающие ученики охотно работают с компьютером, а неудачный ход игры вследствие пробелов в знаниях побуждает часть из них обращаться за помощью к учителю или самостоятельно добиваться знаний в игре. С другой стороны, этот метод обучения очень привлекателен и для учителей: помогает им лучше оценить способности и знания ребенка, понять его, побуждает искать новые, нетрадиционные формы и методы обучения. Это большая область для проявления творческих способностей для многих: учителей, методистов, психологов, всех, кто хочет и умеет работать, может понять сегодняшних детей, их запросы и интересы, кто их любит и отдает им себя.

Следует ли детям использовать компьютеры в школе? Многие педагоги считают, что да. У некоторых имеются возражения философского или чисто практического характера. Однако все согласны с тем, что какая-то адаптация школы к компьютерному веку необходима.

Общество претерпевает быстрые и фундаментальные перемены в структуре и областях деятельности. Корни многих изменений кроются в новых способах создания, хранения, передачи и использования информации. Мы находимся в состоянии перехода от индустриального века к информационному. Это означает, в частности, что все большее число людей все чаще сталкивается с необходимостью обработки постоянно возрастающего объема информации.

Компьютерные и коммуникационные технологии являют собой вполне очевидные проявления информационной революции. Поэтому становится понятным тот пристальный интерес, который проявляют к компьютерной грамотности педагоги, занимающиеся поисками путей адаптации школы к современному миру. Все большее число родителей, учителей и учащихся приходят к убеждению, что в результате полученных знаний о компьютерах и приобретенных навыков работы на них дети будут лучше подготовлены к жизни и материальному благополучию в меняющемся мире.

Часть людей убеждены в том, что компьютер предоставляет новые возможности для творческого развития детей и их учителей, позволяет освободиться от нудного традиционного курса обучения и разработать новые идеи и средства выражения, дает возможность решать более интересные и сложные проблемы.

Центральным фундаментом в пользу введения курса компьютерной грамотности для учащихся младших классов является принцип равноправного доступа к образованию. Если ставится задача научить детей использовать возможности вычислительной техники, изучение компьютеров не может быть уделом только старшеклассников.

Ряд педагогов сомневаются в реальности достижения целей компьютерной грамотности в младших классах. Некоторые из них считают, что компьютеры представляют не что иное, как еще одно средство отвлечения внимания детей в классе. Другие настаивают на том, что невозможно подготовить учителей к использованию компьютеров на уроках и компетентному обучению детей компьютерной грамотности без серьезной профессиональной подготовки их в области вычислительной техники. Третьи выражают опасение, что постоянное использование компьютеров в школе приведет к такому положению, когда целое поколение людей не сможет складывать и вычитать числа, если не будет рядом компьютера. Одним из серьезных аргументов против включения компьютеров в содержание школьного обучения является столь быстрое развитие вычислительной

техники, что даже постоянно обновляемая программа будет хронически отставать от него.

Еще более серьезным возражением является то обстоятельство, что дети будут гораздо меньше общаться друг с другом, поскольку значительную часть времени они будут проводить за компьютером. В этой связи выражается опасение, что дети, привыкшие к общению с компьютерами, будут оказывать более высокое предпочтение таким формам общения, которым свойственны точность и четкость, а не интуиция или неоднозначность, которые необходимы для искусства и гуманитарных видов деятельности.

Философия состоит в том, что у школы нет иного выбора, кроме как адаптация ее к информационному веку. Ознакомление с вычислительной техникой является только частью такой адаптации. Основная же цель адаптации в том, что детей необходимо научить обрабатывать информацию, решать задачи, общаться с людьми и понимать суть изменений, необходимых в обществе.

Если компьютеры обладают теми мощными интеллектуальными качествами, которые им приписываются, то ими можно вполне воспользоваться для достижения и этой цели. Цели компьютеризации обучения и содержание учебно-образовательной деятельности в школе должны быть интегрированы на уроках математики, общественных дисциплин, естествознания и родного языка.

Такая интеграция не может быть завершена в течение одного года или стать результатом реализации какого-то проекта или однократного пересмотра программы курса обучения. Наоборот, это процесс, у которого нет конца. Он содержит совокупность общих целей компьютеризации учебного процесса, реализация которого возможна в результате совместной работы администрации, учителей и педагогов, специализирующихся на разработке программ обучения. Реализация этих целей будет варьироваться от школы к школе, от одного школьного предмета к другому, от учителя к учителю, от одного года обучения к другому. Но важно отметить, что все эти вариации будут происходить в рамках общих целей, рассматриваемых в определенной последовательности, что позволит каждому ученику из года в год пополнять свои знания и формировать новые практические навыки работы на компьютерах на основе ранее приобретенного опыта. Основные методы и подходы к решению задач, способы машинной обработки информации и социальные аспекты компьютеризации будут постепенно усложняться и обсуждаться различными способами в течение всего цикла обучения на уроках математики, естествознания, общественных дисциплин и родного языка. В такой ситуации компьютер станет средством распространения и обмена информации между учениками и учителями. Если же компьютерная деятельность на уроке ориентирована на поддержку традиционного курса обучения, то в этом случае она не только не будет отвлекать детей от школьного предмета, а скорее будет способствовать развитию у ребенка повышенного интереса к нему. В том случае, когда основное внимание уделяется принципам обработки информации и решения задач, а не техническим тонкостям устройства компьютера, риск создания таких учебных курсов, которые безнадежно устаревают еще до того, как по ним начинают учить детей, будет меньше.

Компьютер является лишь точкой фокуса для тех изменений в содержании обучения, которые должны быть осуществлены в качестве ответной реакции на сдвиги, которые происходят в мире.

По сравнению с прошлым, в наше время пользоваться компьютером стало намного проще, для них характерно "дружественное" по отношению к пользователю программное обеспечение с простым меню и легко выполняемыми инструкциями, а

информация представляется с помощью четких графических изображений и звуковых эффектов. Чтобы заставить компьютер делать то, что вы хотите, теперь вовсе необязательно владеть программированием. Нас повсюду окружает новая техника и для современных детей компьютер сегодня страшен не более, чем стереосистема.

Программирование, конечно, интересная и занимательная штука (и к тому же хороший способ развития навыков решения задач), однако уметь программировать или знать, как отремонтировать компьютер пользователю совсем необязательно. Ведь не всякий обычный водитель является одновременно и опытным автомехаником.

Конечно, существуют основы, которые должны знать дети, пользующиеся компьютером. Они должны научиться сохранять файлы, знать клавиатуру, знать правила обращения с дисками и т.д.

Для разработки нового высококачественного программного обеспечения совершенно необходимо тесное сотрудничество квалифицированных специалистов по программному обеспечению и опытных педагогов начальных классов. Именно для самых младших школьников следует требовать создания самого лучшего, дидактически продуманного и мотивированного программного обеспечения.

Сеймур Пейперт ответил на вопрос, требуется ли младшим школьникам языки программирования, в своей известной книге "Озарения" однозначно: "Да". Специально для детей он придумал язык ЛОГО. Тем не менее, чтобы получить обоснованный ответ на поставленный вопрос, необходимы эксперименты. Учитывая современный уровень развития вычислительной техники, мы склонны к отказу от обучения экспериментальному программированию в младшем школьном возрасте. Главная мысль в работе С. Пейперта - дать ребенку возможность управлять компьютером, а не превращать ребенка в подручного машины. С помощью "мыши" и меню младшие школьники могут творчески работать со сложными графическими программами, текстовыми редакторами и программами компьютерной верстки, не имея даже навыков программирования.

Благодаря этим новым технологиям, которые, естественно, будут совершенствоваться, специальные знания по ЭВМ (различные языки программирования, методы разработки программ и т.д.) будут требоваться лишь от ограниченного круга специалистов. Учитывая такие прогнозы, зачем принуждать всех детей к изучению подобных специальных вопросов?

Стоит подчеркнуть, что в будущих экспериментах не следует делать упор на введение различных технических "новинок", превращающих начальную школу в открытый рынок для новых технологий. Педагогика сегодняшней начальной школы призвана критично подходить к меняющейся действительности, напичканной высокими технологиями и в обучении, и в технике, и в социологии. При этом следует объективно изучать и сравнивать как негативные воздействия, так и позитивные дидактические возможности упомянутых новых технологий, чтобы выработать ориентированную на будущее методику и практику построения учебных занятий в начальной школе.

Итак, использование вычислительной техники приобретает в наши дни общегосударственное значение, и одна из важнейших задач реформы школы – вооружить учащихся соответствующими знаниями и навыками. Эта задача находится в стадии практической реализации. С 1985/86 учебного года повсеместно введен новый предмет «Основы информатики и вычислительной техники». Напомним, однако, что компьютер это не только объект изучения, но и средство обучения. С ним связаны надежды на повышение эффективности учебного процесса, на уменьшение разрыва между требованиями общества к выпускникам учебных заведений и тем, что

эти заведения в действительности дают своим питомцам. Этот разрыв весьма ощутим не только в развивающихся, но и в передовых в научно-техническом отношении странах.

Многие специалисты полагают, что в настоящее время только компьютер позволит осуществить качественный рывок в системе образования; существует мнение, что компьютер произведет столь же серьезные изменения в технологии обучения, какие в начале века произвел конвейер в автомобилестроении. Некоторые даже сравнивают его влияние на систему образования с тем переворотом в человеческой культуре, который совершило книгопечатание. Оптимизм особенно возрос, когда появились простые в обращении и сравнительно дешевые персональные компьютеры.

Разумеется, наивны предположения, будто компьютер – это палочка-выручалочка, которая может решить все проблемы обучения, но недооценивать возможности компьютера тоже не стоит. Еще никогда учитель не получал столь мощного средства обучения.

#### Summary:

Today in education, including in initial training of the schoolboys, new information technologies intensively take root. This process demands of the workers of education of all levels and ranks:

- Reorganization of thinking of the teachers;
- Reconsideration of the contents of the educational programs, methods and organizational forms of training;
- Development and introduction of the new integrated rates.

In this connection, some practical recommendations for introduction of information systems in educational process of initial classes are considered.

#### Резюме:

Сьогодні в освіту, у тому числі й у початкове навчання школярів, інтенсивно впроваджуються нові інформаційні технології. Цей процес жадає від працівників утворення всіх рівнів і рангів:

- перебудови мислення викладачів;
- перегляду змісту навчальних програм, методів і організаційних форм навчання;
- розробки і впровадження нових інтегрованих курсів.

У зв'язку з цим, розглянуті деякі практичні рекомендації з впровадження інформаційних систем у навчальний процес початкових класів.

#### Литература:

1. Агапова Р. О трех поколениях компьютерных технологий обучения в школе. // Информатика и образование. - 1994. - №2.
2. Белавина И.Г. Восприятие ребенком компьютера и компьютерных игр. // Вопросы психологии. 1993. - № 3.
3. Будин Е.С. Обучение младших школьников началам информатики. // Информатика и образование. 1991. - № 3.
4. Гершунский Б.С. Компьютеризация в среде образования. - М., - 1987.
5. Дворчик, Шейла, Василенко Л., Мишка программистка в стране Информатике. - М., 1990.

Подано до редакції 26.07.01

*Кирейчев Андрей Вячеславович,  
ассистент,  
Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта*

## **АНКЕТА ДЛЯ ВЫЯВЛЕНИЯ ЗНАНИЙ ОБ АГРЕССИВНОМ ПОВЕДЕНИИ У СТУДЕНТОВ И ПЕДАГОГОВ**

Различные аспекты в профессиональной подготовке будущего учителя изучали: М.О. Коць, Н.Д. Николенко, С.В. Слостенин, В.В. Пичурин, Н.А. Чайкина, А.И. Гоноволин, А.В. Кондрашова, А.Г. Ковалев, и др. Но в то же время недостаточно изучены способы подготовки будущего учителя начальных классов к работе с агрессивными детьми.

Эмоциональные нарушения, девиантное, агрессивное поведение хорошо освещены в работах Э.И. Дранищевой, С. Кулибали, Ю.М. Ковалевской, Х. Копыстьянской, В.И. Лысенко, Т.Е. Колесиной, Е.И. Кольчичской, Н.В. Аликиной, Р.В. Повелкиным. Агрессивное поведение исследовалось в рамках подросткового возраста, а агрессия в младшем школьном возрасте осталась без должного внимания. Хотя необходимо отметить, что психолого-педагогической коррекцией детской агрессивности занимается Л.Н. Кузнецова, Н.П. Цап.

Тема интересующего нас исследования – «Формирование готовности будущих учителей начальных классов к работе с агрессивными детьми». Ее актуальность, с одной стороны, обуславливается тем, что агрессивность, в разной степени, присуща каждому человеку, особенно детям, которые еще не научились контролировать свое поведение, и в наше время недостаточно нравственно воспитаны. С другой стороны, важность данного исследования определяется низким уровнем теоретической подготовки учителя к работе с агрессивными детьми, незнание учителем приемов саморегуляции эмоциональных состояний.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют концептуальные положения, теории, учения отечественных и зарубежных психологов о личности, деятельности, творческой сущности, теории формирования личности будущего учителя. Теории единства сознания, самосознания и деятельности (А.Н. Леонтьев); единство эмоциональной сферы и социального развития личности (Л.С. Выготский, Л.С. Рубинштейн); трансформация агрессивного поведения под влиянием когнитивных процессов (Зильман), теория причин агрессивного поведения, положение социально-биологической теории о причинах агрессивного поведения (З. Фрейд, А. Адлер), теория помыслов к агрессии Берковица.

На этапе констатирующего эксперимента нами была разработана модель сформированности готовности будущего учителя начальных классов к работе с агрессивными детьми. Она позволяет объективно оценить уровень развития готовности к работе с агрессивными детьми.

Эта модель включает такие компоненты:

- 1) знание о формах, детерминантах, типах агрессивного поведения;
- 2) позитивное отношение к получаемым знаниям;
- 3) осознание и рефлексия технологических приемов.

Формирующий эксперимент направлен на улучшения качества перечисленных компонентов. Один из методов формирующего эксперимента - спецкурс.

В ходе спецкурса «Подготовка будущего учителя к работе с агрессивными детьми» студенты, предположительно, должны овладеть следующими знаниями, умениями:



1. Знать теории агрессивного поведения в отечественной и зарубежной литературе; причины возникновения агрессивного поведения.
2. Знать особенности собственной эмоциональной сферы, своего уровня агрессивности.
3. Знать и уметь применять на практике элементарные методы воздействия и коррекции агрессивного поведения, способы саморегуляции эмоциональных состояний учителя.

Оценивать полученные знания и умения мы предлагаем с помощью следующей методики:

- анализ методов работы с агрессивными детьми;
- психолого-педагогическое наблюдение, опрос, беседа;
- применение тестовых методов: методика оценки агрессивности Басса-Дарки; методика «склонность педагога к эмпатии»; методика выявления агрессивности; проективная методика «несуществующее животное», тест на самооценку стрессоустойчивости личности; методика подверженности стрессу (Дженкинсон, модификация Фридмана и Роземана); шкала злости по Р. Навако; самооценка психических состояний (по Г. Айзенку); шкала оценки личностной тревожности Дж. Тейлора; анализ профессиональной тревоги (модификация опросника семейной тревоги Е. Эйдемиллера и В. Юстицкого); методика диагностики уровня учебной тревожности Филиппа.

- Анкета для выявления знаний об агрессивном поведении у студентов и педагогов. В анкете указывается пол, возраст, педагогический стаж и предлагается ответить на ряд вопросов.

Все выше указанные методы можно посмотреть в соответствующей литературе, за исключением последнего – анкеты. Мы предлагаем анкету, с помощью которой можно оценить изменения в знаниях об агрессивном поведении, о его причинах, способах коррекции. Нами были разработаны такие шкалы: I – общее представление об агрессивном поведении (вопросы № 1, 2, 4, 6); II – работа с агрессивными детьми (вопросы № 3, 5, 7); III – рефлексия собственного агрессивного поведения (вопросы № 8, 9, 10).

Все шкалы представлены в форме открытых вопросов. Только в восьмом вопросе предлагаются варианты ответа, которые необходимо представить в виде иерархии, так, чтобы на первом месте стоял субъект, чаще всего подвергающийся агрессии. С помощью данной анкеты можно оценить особенности представлений учителя или студента об агрессивном поведении, его проявлениях в детском возрасте, степени присутствия агрессии в самом себе. Следует указать, что ниже приведенный вариант анкеты предлагается студентам, которые уже были на педагогической практике, самостоятельно работали с детьми.

Вопросы анкеты для выявления знаний об агрессивном поведении у студентов и педагогов.

1. Дайте определение понятию агрессия.
2. Какие виды агрессии Вы знаете?
3. Сколько агрессивных детей в Вашем классе?
4. Перечислите не менее 10 качеств, которые, по Вашему мнению, характеризуют агрессивного ребенка.
5. Приведите пример агрессивного поведения.
6. Как Вы считаете, в чем заключаются причины агрессивного поведения?
7. Предложите несколько методов коррекции агрессивного поведения, которые Вы используете в своей практике?

8. Проявляли ли Вы когда-нибудь агрессию по отношению к (если да, то проранжируйте тех, к кому вы проявляли агрессию):

а) ученикам; б) родственникам; в) друзьям; г) посторонним; д) вашему руководству; е) к себе.

9. В какой форме Вы проявляете агрессию?

10. Какие методы Вы используете для подавления собственного раздражения, агрессии?

При оценке результатов анкеты мы предлагаем ориентироваться на следующие уровни знаний об агрессивном поведении.

Высокий уровень – ответы на вопросы первой шкалы - общее представление об агрессивном поведении, ясные, точные, в общем соответствуют принятым характеристикам в психологии и педагогике. Ответы на вопросы второй шкалы демонстрируют перцептивность педагога, знания о способах коррекции агрессивного поведения и умение работать с агрессивными детьми. Ответы на вопросы третьей шкалы – показывают достаточный уровень развития рефлексии, умение адекватно проанализировать свое поведение.

Средний уровень – в ответах на вопросы первой шкалы допущены неточности, но суть соответствует общему представлению об агрессивном поведении в психологии и педагогике. Ответы на вопросы второй шкалы демонстрируют наличие некоторых знаний о способах коррекции агрессивного поведения и умение выявить агрессивных детей. Ответы на вопросы третьей шкалы – показывают недостаточный уровень развития рефлексии, умение проанализировать свое поведение.

Низкий уровень - в ответах на вопросы первой шкалы допущены неточности, педагог имеет неправильное представление об агрессивном поведении. Ответы на вопросы второй шкалы демонстрируют неумение выявить агрессивных детей или неправильное их выявление, ориентация на ошибочные показатели агрессивности. Способы коррекции не знает или предлагает авторитарные методы. Ответы на вопросы третьей шкалы – показывают недостаточный уровень развития рефлексии, неумение адекватно проанализировать свое поведение, отрицание агрессивных тенденций в своей личности.

#### Summary:

In the article given analysis of questionnaire of studying a forming readiness of waking teachers to work with the aggressive children. The Author are chosen three levels of knowledges of teacher, student on aggressive announcing, offered their feature.

#### Резюме:

У статті дано аналіз анкети вивчення готовності майбутніх учителів до роботи з агресивними дітьми. Автором виділено три рівня знань учителя, студента про агресивну поведінку, запропоновано їм характеристику.

#### Литература:

1. Альманах психологических тестов. - М.: «КСП», 1996. - 400 с.
2. Л.Ф.Бурлачук, С.М. Морозов. Словарь-Справочник по психодиагностике – СПб.: Из-во «Питер», 2000. – С. 394-395.
3. Берон Р., Ричардсон Д. Агрессия. – С-П., 1997.
4. О. Б Бовт. Психокоррекционная работа по предупреждению агрессивности детей младшего школьного возраста. // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. –№ 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7.
5. Зеньковский В.В. Психология детства. – М.,1996.
6. Захаров А. И. Классификация нервных нарушений у детей, их проявления и распространенность. Хрестоматия. Обучение и воспитание детей «группы риска». – М., 1996.

7. Лусканова Н. Г., Коробейников И. А. Диагностические аспекты проблемы школьной дезадаптации у детей младшего школьного возраста. – М., 1995.
8. Лангеймер Й., Матейчик З. Психологическая депривация в детском возрасте. – Прага, 1984.
9. Максимова Н. Ю. Воспитательная работа с социально дезадаптированными школьниками. Методические рекомендации. – Киев, 1997.
10. Я.Л. Обухов Диагностика внутрисемейных отношений при помощи проективной методики «три дерева» // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 8.
11. Кузнецова Л.Н. Психолого-педагогическая коррекция детской агрессивности. // Начальная школа. – 1999. – №3.
12. Цап Н. М. Агресивність дитини: за і проти. //Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 7, 8. Подано до редакції 30.07.01

*Кирейчева Евгения Владимировна,  
аспирант,*

*Национальный педагогический университет им. Драгоманова, г. Киев*

### **МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ Я-КОНЦЕПЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

Анализ психологической, педагогической литературы и диссертационных исследований свидетельствует об усилении внимания исследователей к изучению личности педагога. Разные аспекты психологии учителя продемонстрированы в работах В.В. Власенко, А.И. Гоноболына, А.Г. Ковалева, Н.В. Кузьминой, В.М. Теплова, М.Б. Евтуха, А.В. Кондрашовой, О.В. Киричука, В.И. Войтко, Г. Костюка, В. Затонского, Г. Челпанова.

Существуют исследования, которые непосредственно касаются проблемы Я-концепции учителя (Р. Бернс, О.М. Бобров, Кобс, И.Я. Лернер, Л.М. Митина, О.Г. Солодухова, В.И. Юрченко, и др.), но они не исчерпывают всех вопросов этой области и требуют дальнейшей разработки. А именно, социально-психологические условия развития Я-концепции будущего педагога недостаточно изучены.

В своем исследовании мы хотим показать зависимость уровня Я-концепции будущих учителей от географических, этнических факторов, от особенностей семьи, проследить степень влияния на «Я-концепцию» школьных, вузовских успехов и взаимоотношений.

Выделим **группы социально-психологических условий**, влияющих на развитие Я-концепции будущих учителей. С нашей точки зрения, они отражают:

1) особенности социальной среды; 2) индивидуально-психологические особенности личности (тип темперамента, акцентуация характера, направленность личности (в том числе и на педагогическую деятельность), жизненные ценности; 3) особенности взаимодействия личности и социальной среды (в качестве актуальных зон взаимодействия студента и социального окружения нами выделены семья, ВУЗ, дружеское общение). В исследовании предполагается рассмотреть соответствующие социально-психологические условия и выявить закономерности их влияния на развитие Я-концепции студентов вуза.

Основными методами для изучения социально-психологических условий развития Я-концепции будущего учителя являются методы анкетирования, тестирования, вспомогательным – метод наблюдения.

Охарактеризуем подробнее эмпирические методы исследования:

**1. Анкета для изучения социально-психологических условий развития Я-концепции будущих учителей** включает следующие блоки вопросов:

- I) социально-психологические условия в семье;
- II) социально-психологические условия в школе;
- III) социально-психологические условия в Вузе;
- IV) мотивационно-психологические особенности:
  - 1) жизненные ценности,
  - 2) интересы,
  - 3) мотивы выбора профессии.

Блоки I, II, III представлены в форме открытых вопросов, главная цель которых ознакомиться с особенностями социально-психологических условий развития Я-концепции конкретного студента. В блоке IV мы используем вопросы для выявления ценностных ориентаций по трем уровням: ценностный образ мира, ценностное отношение к себе и качественные особенности Я-концепции студента, ценностный образ будущего. Блоки V, VI в форме ряда открытых вопросов дополняют информацию об индивидуально-психологических особенностях студента.

Цели вопросов анкеты достаточно ясные, можно лишь остановиться подробнее на блоке IV.

В рамках нашего исследования значимым является транспективное раскрытие процесса становления Я-концепции и представление всего диапазона отношений человека к окружающему миру, себе, своему будущему. Бесспорно, используемые нами вопросы не позволяют в полной мере раскрыть весь ценностный образ мира студента, но это и не задача нашего исследования. Данные вопросы адекватны целям нашей работы, т.к. позволяют найти точки взаимопроникновения «образа мира» и Я-концепции студента.

**2. Тест 20 ответов М.Куна и Т.Макпартленда «Кто Я?»** (в модификации Ф.Патаки).

Известны также другие модификации данной методики М.Гроссак («Кто Я?») и Дж. Бугенталь («Кто Вы?»), категории группировки также разрабатывал Д. Гордон. Эта методика чаще используется в личности посредством анализа ее вербальной самокатегоризации социально-психологических исследованиях, поскольку направлена на изучение самовосприятия. С помощью данной методики уже исследовались представления о себе студентов педвуза (С.Х. Асадуллина, 1986; В.Г.Калашников, 1998).

Теоретической основой методики служат концепции социальных ролей и ролевого поведения, в рамках которых задается и способ самовосприятия человека как носителя этих ролей. Этот факт находит свое отражение в самоописаниях испытуемых. В то же время личности свойственно рефлексировать и свои психологические характеристики, свое место не только в социальном мире, но и в мире в целом. Поэтому методика охватывает не только ролевые аспекты, но все сферы представлений человека о своей личности и ее ядре – «Я». Наиболее часто для анализа ответов испытуемых применяются следующие категории группировок: группы принадлежности, тип родства, основные занятия, черты характера, интерперсональный стиль, устремления и др.

Проблемы, связанные с маскировкой истинного самовосприятия, предъявлением в эксперименте социально желательных стереотипов, в подобных минимально формализованных методиках стоят достаточно остро. Еще Л.С.Выготский отстаивал отчет испытуемого в качестве объективного метода исследования психических явлений при условии специальной организации опроса.

На теоретическом уровне предполагается, что оперируя идеальными представлениями о себе, испытуемый не дает меньше информации об особенностях своего самовосприятия, поскольку представления о том, каким человек хочет быть в глазах окружающих, дают важные сведения о его личности (А.А.Бодалев, В.В.Столин, 1987). При подобном подходе проблема смещается в область разделения «реального» и «идеального» в самосознании испытуемого, для чего возможно применение взаимодополнительных методик. На практическом уровне проблему истинности данных пытаются решить, специальным образом организуя процедуру эксперимента – создавая в ходе исследования атмосферу безопасности и доверительности (безоценочность, конфиденциальность) для возможной большей откровенности испытуемого.

Процедура может применяться и к подросткам, и к людям более старшего возраста, без ограничений. Подсчет результатов заключается в проведении контент-анализа полученных ответов с целью отнесения каждого из них к одной из четырех категорий самоописания:

А – физическое Я (объект во времени и пространстве);

Б – социальное Я (место в группе, социальная роль);

В – рефлексивное Я (индивидуальный стиль поведения, особенности характера);

Г – трансцендентальное Я (абстрактная рефлексия вне зависимости от конкретной социальной ситуации, «Я-живое существо», «Я-часть вселенной» и пр.).

Количественный анализ заключается в отдельном подсчете числа предикатов по каждой из категорий самоописания, в результате чего становится возможным выявление преимущественных способов самоосознания и самовосприятия личности в качестве носителя социальных ролей, уникальных или общих со всем живым характеристик. Качественный анализ суждений студентов о своем «Я» проводится в плане выявления первых 5 характеристик из списка. В результате количественного и качественного анализа полученных результатов могут быть выявлены особенности самовосприятия (вербального описания своей Я-концепции) студентов факультета начального образования как в общеличностном, так и в профессионально-педагогическом планах.

#### **Модифицированный тест «Двадцать утверждений самоотношения».**

Большинство психодиагностических методов исследования когнитивного компонента «Я-концепции» личности основываются на самоотчетах респондентов. Спектр субъективных мнений экспертов о возможностях самоотчетов очень широк: от научного обоснования их необходимости до полного их пренебрежения.

В психодиагностической практике нередко используется в роли как дополнительного, так и самостоятельного метода исследования «Образ-Я» тест «Двадцать утверждений самоотношения» (М.Кун, Т. Мак-Партланд, 1954), который является вариантом нестандартного самоотчета. Юрченко В.И. предложил модифицированный вариант этого теста. Кроме вопроса «Кто Я?» в модифицированном варианте задается вопрос «Какой Я?». Юрченко В.И. доказал валидность теста на выборки лонгитюдного исследования (4 года), составленной больше 100 человек, и на выборке поперечных срезов – около 400 человек. Включая дополнительный вопрос «Какой Я?», исследователь исходил из предположения, что объективная семантика (система значений языка) вопроса «Кто Я?» как в украинском, так и в русском языке требует, как правило, именительных ответов, которые выражаются словом-существительным. Вопрос «Какой Я?» требует ответов, выражающихся причастиями и деепричастиями. В тоже время, Юрченко В.И. указывает, что «семантическое поле» индивида определяется не только объективной

семантикой слова (вопрос «Кто Я?»), а и ассоциацией на этот стимул (субъективная семантика вопроса «Кто Я?»).

Индивидуальные взаимоотношения между объективной и субъективной семантикой вопроса «Кто Я?» устанавливают, какие ответы превалируют в структуре самосознания – именительные или родительные.

*Инструкция.*

Напишите по 20 ответов на вопросы: кто Я? И какой Я? Отвечайте так, как будто вы отвечаете сами себе. Размещайте ответы в таком порядке, в каком они приходят вам на ум. Не волнуйтесь об их логичности или важности. Пишите быстро, т.к. ваше время ограничено. На выполнение теста отводится 15 минут.

*Обработка и интерпретация результатов тестирования.*

Юрченко В.И. отмечает, что при всей простоте исполнения, тест достаточно сложный в обработке и интерпретации результатов. Как известно, М.Кун и Т.Мак-Парланд ответы на вопросы «Кто Я?» предлагают классифицировать на категории: объективные и субъективные. Примером первой могут быть такие ответы, как студент, девушка, мужчина, дочка и пр. Примером субъективных категорий, являются следующие ответы: счастливая, усталый, веселый, симпатичный и пр. Легко заметить, что объективные категории обозначаются словами, которые отвечают на вопрос кто?, а субъективные – какой? Поэтому абсолютное большинство ответов респондентов относятся к объективной категории. Кроме этого, замечена склонность респондентов «вычерпывать запас своих объективных характеристик до того, как будут (если вообще будут) называть характеристики субъективные» (2). Мы согласны с Юрченко В.И., который объясняет это не столько особенностями структуры и содержания «Образа –Я» респондента, сколько особенностями субъективной семантики вопроса кто Я?

Контент-анализ ответов испытуемых, проведенный Юрченко В.И., предполагал их распределение на объективные и субъективные категории, но при этом исследователь руководствовался другими критериями. К объективной категории относится все, что отвечает объективной действительности респондента (анкетные, документные, антропологические данные – пол, возраст, национальность, имя, фамилия, профессия, социальное положение, перечисление обязанностей и пр.) независимо от языковой формы выражения (именительной или означальной). Субъективная категория подразумевает личные взгляды, интересы, вкусы, уподобления субъекта. Поэтому, к субъективной категории исследователь относит субъективные оценочные суждения, личностно-значимые характеристики, абстрактно-обобщенные мысли о себе. Кроме отмеченных объективных и субъективных категорий, интерпретация результатов теста предполагает обозначить еще и такие показатели:

❖ степень когнитивной сложности и дифференцированности «Образа-Я», который характеризуется количеством ответов на вопросы: *кто Я?* и *какой Я?*;

❖ мера осознанности социальной интеграции (количество ответов на вопрос *кто Я?*) и индивидуализации (количество ответов на вопрос *какой Я?*) и взаимоотношения между ними;

❖ характер содержания и формы высказывания (суждения позитивные или с негативным оттенком, психологично-личностные характеристики или обще-атрибутивные);

❖ стабильность-изменчивость «Образа-Я» как временной параметр, наблюдаемые тенденции к трансформации конструкторов в семантическом поле субъекта;

- ❖ разновидности ролей, с которыми идентифицирует себя индивид:
  - ✓ социальные (студент, житель общежития, будущий учитель, дочка, жена, автомобилист и др.);
  - ✓ внутригрупповые (лидер, шутник, организатор и др.);
  - ✓ межличностные (любимая, друг, партнер, советчик и др.);
  - ✓ индивидуальные (вундеркинд, неудачник, деспот, оптимист, побудитель и др.);
- ❖ разделение ответов по
  - ✓ социальным признакам (пол, возраст, национальность, профессия и др.);
  - ✓ идеологичным убеждениям (философские, политические, моральные высказывания);
  - ✓ направленности личности (интересы, желания, мечты, потребности, цель и др.);
  - ✓ самооценке (уверенность в себе, самоуважение, уровень притязаний).

Юрченко В.И. подтвердил высокие диагностические возможности модифицированного теста «Двадцать утверждений самоотношения» при исследовании «Образа-Я» как когнитивного компонента Я-концепции будущего учителя.

**3. Методика изучения профессионально-педагогического «Я-образа»** - тест, адаптированный нами на основе ряда методик, направленных на изучение самооценки, на оценку профессионально-педагогических качеств и списков таких профессионально-необходимых качеств (Л.М. Митина, 1994; Е.М. Никиреев, 1989; Е.И.Рогов, 1994). Выявление степени совпадения/расхождения оценок идеального учителя начальных классов и своей личности в этой роли студентами позволит выявить степень их идентификации с действительным субъектом педагогической деятельности. Идентификация является одним из психологических механизмов формирования субъективной позиции в педагогической деятельности у будущих учителей, а соотношение оценки личности идеального учителя и своей личности в данной профессиональной позиции студентами в свою пользу (или равенство в данных оценках) способствует процессу идентификации (С.Х.Асадуллина, 1986; Ж.Зайнобидинов, 1992). Путем сопоставления моделей личности идеального учителя начальных классов и себя в этой роли, существующих в сознании студентов, возможно определение уровня развития представлений студентов о собственном «Я» в роли учителя начальных классов. Кроме этого, методика измеряет самооценку.

Инструкция: «Вам предлагается список качеств идеального учителя. Отметьте знаком «+» в соответствующей колонке, в какой степени у вас выражено каждое качество».

Бланк ответов.

Ранг	Качества идеального учителя	Выражено	В нек. мере	Отсутст.	Затрудн. ответить
1	Знание предмета и умение преподавать учебный материал				
2	Внешний вид				
3	Культура речи				
4	Эмоциональная уравновешенность (умение владеть собой)				
5	Умение взаимодействовать с				

	учениками				
6	Чувство юмора				
7	Доброжелательность, уважительное отношение				
8	Эрудированность				
9	Умение понимать ребенка				
10	Любовь к детям				
11	Самокритичность, умение признавать свои ошибки				
12	Умение «держать» дисциплину				
13	Артистизм				
14	Уверенность в себе				
15	Учитель – пример для каждого ученика				
16	Умение слушать				
17	Душевная щедрость				
18	Тактичность				
19	Способность стать хорошим другом для ученика				
20	Твердость характера				
21	Инициативность				
22	Строгость				
23	Справедливость				
24	Интеллигентность				
25	Учитель – хороший психолог				
26	Творческий человек				
27	Любовь к профессии				
28	Ответственность за детей				
29	Организаторские умения				

Обработка результатов состоит из следующих действий:

Действие 1 – подсчитать количество отмеченных черт в столбце «Выражено».

Действие 2 – подсчитать количество отмеченных черт в столбце «В некоторой мере» и разделить сумму на два.

Действие 3 – результаты действий 1 и 2 суммировать; сумму разделить на 29 (общее количество рассматриваемых черт).

Оценочные зоны:

0,4 – 0,6 коэффициент адекватной самооценки; средний уровень совпадения модели идеального учителя начальных классов с собственным образом в этой роли;

0 – 0,4 коэффициент заниженной самооценки; низкий уровень совпадения модели идеального учителя начальных классов с собственным образом в этой роли;

0,6 – 1 коэффициент завышенной самооценки; высокий уровень совпадения модели идеального учителя начальных классов с собственным образом в этой роли;

**4. Реальная и идеальная самость.** Изучение Я-концепции – методика, предложенная К. Роджерсом в русле теоретических взглядов гуманистической психологии. В работе термины «Я-концепция» и «Я-образ» будут употребляться как синонимы. Считается, что зрелую личность характеризует адекватно высокий уровень самооценки и самопринятия, что проявляется в открытости человека



осознанию всех частей своего опыта, как положительных, так и негативных, даже если это касается проявлений собственной личности (Б.С.Братусь, 1988; К. Роджерс, 1994; Е.Т.Соколова, 1989; Дж. Фейдимен, Р.Фрейгер, 1994; В.В.Столин, 1993). Методика направлена на изучение общей зрелости Я-концепции, а также одного из ее аспектов – общей самооценки. Предназначена для обследования взрослых.

**5. Методика по изучению самоотношений (В.В.Столин) – опросник личностный.**

Направлен на исследование комплекса факторов самоотношения - сложной, многоуровневой эмоционально-оценочной системы. Предложен В.В.Столиным в 1985 г. Методика содержит 110 пунктов, сформулированных в виде утверждений.

Методика по изучению самоотношений рекомендуется для применения в консультативных целях и в научных исследованиях.

**6. Методика Кемпбелла SCC или методика изучения ясности Я концепции.**

*Цель: исследование степени осознанности представления о самом себе.*

Кемпбелл выделял такой аспект Я-концепции, как ясность, т.е. границы, в которых содержание индивидуальной Я-концепции, четко и последовательно определено, внутренне закончено и достаточно стабильно на данном этапе времени.

**7. Опросник «Стиль саморегуляции поведения – 98» - ССП-98.**

*Цель: изучение общего уровня саморегуляции, поведенческого компонента Я-концепции.*

Опросник ССП-98 разработан Моросановой В.И., Е.М. Коноз. Опросник состоит из 46 утверждений, входящих в состав шести шкал, выделяемых в соответствии с регуляторными процессами (планирования, моделирования, программирования, оценки результатов) и регуляторно-личностными свойствами (гибкости и самостоятельности).

**8. Опросник ЕРІ (тест Айзенка).**

*Цель: диагностика экстраверсии и нейротизма; типа темперамента.*

Методика содержит 3 шкалы: экстраверсии - интроверсии, нейротизма и шкалу, предназначенную для оценки искренности испытуемого по отношению к обследованию.

Айзенк разработал два варианта данного Опросника ЕРІ (А и В), что позволяет, например, проводить повторное исследование после тех или иных экспериментальных процедур, исключив возможность запоминания ранее данных ответов.

**9. Опросник Шмишека.**

*Цель: диагностика типа акцентуации личности.*

Опросник Шмишека получил широкое распространение и известность.

**10. Социометрия.**

*Цель: исследование статуса личности в группе.*

Как известно, социометрия - способ выявления межличностных предпочтений в группах и техника фиксирования эмоциональных предпочтений.

Итак, используя данную методику, мы будем изучать социально-психологические условия развития Я-концепции студентов. А для измерения эволюции Я-концепции будущих педагогов мы планируем повторно (через 5 месяцев после первой диагностики) провести такие методы, как модифицированный тест «Двадцать утверждений самоотношения»; тест «Реальная и идеальная самость»; методика изучения профессионально-педагогического «Я-образа»; методика по изучению самоотношений; опросник «ССП – 98».

#### Summary:

In the article of description of distances of analysis strategy public-psychological conditions of shaping, which I-notions of waking teaches. this In detail Considering questionnaire of opening public-psychological conditions, method "Who I? That I?" and method of teaching adapted by the author professional-pedagogical "I-image".

#### Резюме:

У статті дається опис методики дослідження соціально-психологічних умов формування Я-концепції майбутніх учителів. Докладно розглядається анкета виявлення соціально-психологічних умов, метод «Хто Я? Який Я?» і адаптований автором метод вивчення професійно-педагогічного «Я-образа».

#### Література:

1. Л.Ф.Бурлачук, С.М. Морозов. Словарь-Справочник по психодиагностике – СПб.: Из-во «Питер», 2000. – С. 394-395.
2. Кун М., Мак-Партланд Т. Эмпирическое исследование установок личности на себя // Современная зарубежная социальная психология: Тесты. – М., 1984. – С. 183.
3. Альманах психологических тестов. - М.: «КСП», 1996. - 400 с.
4. Волков И.П. Методы социометрических измерений в социально-психологических исследованиях. – Л., 1972.
5. Дружинин В.Н. Структура и логика психологического исследования. – М., 1993.
6. Методики социально-психологической диагностики личности и группы. – М., 1990.
7. Мургулец Я.В. Социально-психологическая диагностика личности. – Л., 1988.

Подано до редакції 30.07.01

***Комов Олег Володимирович,  
викладач української мови та літератури,  
Донецький педагогічний коледж***

### **РОЛЬ УКРАЇНСЬКОГО ЛІТЕРАТУРНОГО МОВЛЕННЯ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА**

Про професіоналізм учителя можна говорити лише тоді, коли він досконало володіє усним та писемним мовленням, знає його особливості, вміє прищепити любов до рідного слова своїм учням. Це особливо актуально в наш час в умовах реформування середньої освіти. Тільки грамотний учитель може навчити дитину говорити по-українськи, розвинути її літературне мовлення. Від того, як ми розвинемо мовлення дитини у школі, залежатиме, як вона буде говорити у дорослому віці. З цього приводу І.К.Білодід пише: «Вдало розвинутий у шкільному віці мовно-рушійний механізм усного мовлення дається взнаки і в дорослому віці.»<sup>1</sup>

1. Педагог як особистість повинен характеризуватись певною сукупністю рис: володіння науковими знаннями, вміння працювати з аудиторією, доброта, чуйність, справедливість, толерантність, чесність, вміння працювати з дітьми різних вікових груп, творчий підхід до роботи тощо.

2. Для дітей учитель повинен бути еталоном у поведінці, зовнішності, манері та вмінні говорити, адже діти, особливо початкових класів, намагаються бути схожими на свого учителя.

---

<sup>1</sup> Білодід І.К. Людина і її мовлення// Філософська думка.-1971.-№2-с.41.

3. Зараз, коли система освіти переходить на новий етап розвитку, коли зростає потреба у високоосвічених людях, які б вільно володіли українською мовою, мали величезний словниковий скарбок, високорозвинене усне та писемне мовлення, стає особливо актуальним завдання підготовки високоосвічених фахівців, які працюватимуть у навчальних закладах. Особливо воно актуальне для вчителів початкових класів, перед якими стоїть важлива задача-навчити дітей правильно говорити і писати, прищепити любов до рідного слова.

Слід зазначити той факт, що досконалість різних видів мовлення-пряма похідна від ерудиції людини.(«хто багато знає, той добре говорить»). Тому педагог повинен бути ерудованою людиною. Навчальні заклади, які готують до роботи вчителів, повинні працювати над розширенням кругозору студентів, розвитком мовлення та мислення.

Серед важливих рис мовленнєвої діяльності педагога значне місце займають чіткість, правильність, логічна послідовність, виразність мовлення.

4. Правильність і чіткість мовлення залежить від знання і дотримання орфоепічних та орфографічних норм. Учитель, який не володіє цими нормами, не зможе правильно і грамотно говорити. У лінгвістичній літературі зазначається, що провідними принципами в українському правописі є фонетичний і морфологічний. Спеціальне дослідження правописного матеріалу, що вивчався у початкових класах, показало, що випадки фонетичного написання тут складають 70-75% від усіх написань, морфологічних – 15-16%, семантичних – 11%. Це означає, що далеко не всі слова в українській мові вимовляються так, як пишуться. Тому правильність мовлення повинна базуватись на знаннях принципів українського правопису.

5. Розглянемо літературне українське мовлення педагогів Донецьких шкіл та студентів, які готуються стати вчителями початкових класів.

В українському мовленні зустрічаються такі типові помилки: вимова ненаголошених [e], [и] замість [e<sup>h</sup>],[и<sup>h</sup>], пом'якшення приголосного [p] у словах типу Харків, ледар, календар, лікар; напівпом'якшена вимова приголосних [ж], [ч], [ш] у словах чудо, подорож, товариш і т.п.; вживання російських слів замість українських і багато інших недоліків, які пов'язані з впливом діалектної вимови та явищем міжмовної інтерференції.

Розглянемо типові для мовлення учителів початкових класів і студентів помилки:

1) вимова задньоязикового [г].

Дослідження усного мовлення учителів різних шкіл м. Донецька показало, що у школах з російською мовою навчання 70% педагогів вимовляють задньоязиковий звук[г] як глотковий[г]. Наприклад:

[г]роно-[г]роно

[г]рунт-[г]рунт

а[г]рус-а[г]рус

ле[г]енда-ле[г]енда

Серед учителів українських шкіл та шкіл з українськими класами лише 20% вимовляють звук[г] неправильно. Це говорить про те, що мовне середовище багато в чому сприяє правильній вимові звуків, слів. Дослідження мовлення студентів педагогічного коледжу м. Донецька показало, що 40% студентів вимовляють звук [г] правильно, а тому і пишуть відповідні слова з буквою г.

2) оглушення дзвінких приголосних на кінці слова.

Більшість учителів (80%-90%) шкіл з російською мовою навчання м. Донецька вимовляють оглушено дзвінкі приголосні на кінці слова, тоді як у школах з українською мовою навчання цей показник значно нижчий-40-45%. Наприклад:

хліборо[п]-хліборо[б]  
пля[ш]-пля[ж]  
засі[п]-засі[б]  
моро[с]-моро[з]  
ге[ц']-ге[дз']  
пої[ст]-пої[зд]

3) передача м'якої вимови приголосного [р] замість твердої. У школах з російською мовою навчання така помилка спостерігається серед 50-55% вчителів, а у школах з українською мовою навчання-20-30% Наприклад:

леда[р']-леда[р]  
у Ха[р']кові-у Ха[р]кові  
ліка[р']-ліка[р]  
тока[р']-тока[р]  
ворота[р']-ворота[р]

4) передача напівном'якшених губо-губних [п], [м] замість твердих. У школах з російською мовою навчання така помилка розповсюджена серед 20-30% вчителів, а у школах з українською мовою навчання всього 10-15%. Наприклад:

[п']ять-[п]ять  
сте[п']-сте[п]  
[п']ятниця-[п]ятниця  
[м']ята-[м]ята  
ру[м']янець-рум[а]нець

Зміни в українському правописі, перехід на нову систему освіти вимагають нових підходів щодо роботи над розвитком мовлення студентів. Слід якомога частіше виконувати вправи орфоепічного характеру(читати правильно слова, читати слова, записані фонетичною транскрипцією, записувати слова фонетичною транскрипцією, записувати власний голос на магнітофонну плівку тощо).

Особливу увагу слід звертати на правильне інтонувannya свого мовлення. Багато студентів і вчителів допускають помилки акцентологічного характеру(читають речення з неправильною інтонацією, не роблять логічного наголосу, невірно розподіляють паузи між словами, реченнями і т.п.). Учитель, який погано інтонує власне мовлення, говорить невизначно, непереконливо. Саме інтонація надає мовленню не тільки виразності, емоційного забарвлення, а й точності, зрозумілості. Учням з таким педагогом буде нецікаво спілкуватись. Це може призвести до того, що діти перестануть любити та поважати свого вчителя, він перестане бути еталоном для них.

Пропонуємо декілька вправ і завдань, які допоможуть педагогам уникати різних орфоепічних помилок, удосконалити своє мовлення.

**Вправа 1** Прочитайте правильно слова з буквою г. Запишіть на магнітофонну плівку і проаналізуйте, чи правильно ви вимовляєте звук [г].

Газо'н, га'зда, галантере'я, гала'нтний, галере'я, Галіле'й, ге'рцог, Ге'гель, Га'гра, гало'п, гра'ти, грана'т, гу'ма, делега'т, гра'ція, грилья'ж, гара'нтія, гарні'р, дириге'нт, емігра'ція, енергія, енерге'тика, гра'дус, гобеле'н, Вра'нгель, аргуме'нт, бага'ж, брига'да, дегуста'ція, елега'нтний, джигі'т, джу'нгли, ґрунт, гу'ля, Гурзу'ф, гра'дусний, грип, дифто'нг, діагона'ль, гри'фель.

**Вправа 2** Спишіть слова, вставляючи букву г або г.

...роші, Да...естан, ...урман, еле...антний, ...роно, емі...рувати, доро...а, ...арнізон, бульдо..., бри...адир, віне...рет, Пра...а, ле...кий, ва...он, дзи...а, ...ород, ...рунт, ...анок, де...устатор, по...ода, ...удзик, ...оризонт, ар...умент, Вер...ілій,

Вашин...тон, нала...одити, си...нал, дзи...лик, ...енерація, ле...ко, во...кий, по...аний, ба...аж.

**Вправа 3** Прочитайте за нормами орфоенії слова, з'ясуйте вимову звукосполучень приголосних.

Зсипати, зсунути, розсунути, безсмертя, безсилий, розступитись, легко, просьба, молотьба, рюкзак, розкішний, розпалити, полегшати, відпрацьований, хвилюється, вмивається, відважся, зчесати, безжурний, розшарпати, підсвіжити, звідси, підсилити, відцідити, одинадцять, відчинений, підшитий, отчий, коротший, сніжний, майбутній, сьогодні, дівчинці, відсвяткувати, відспівати, розчулений, схаменешся.

**Вправа 4** Прочитайте слова, запишіть фонетичною транскрипцією.

Голубка, рибка, жабка, шибка, пробка, ніжка, ложка, дружка, везти, площадка, нагідка, розкладка, розвідка, берізка, замазка, підказка, низько, вузький, мигтіти, полегкість, полегшувати, легко, анекдот, вокзал, якби, якже.

6. Учителям початкових класів, молодим фахівцям і студентам педагогічних закладів слід звернути особливу увагу на психологічні особливості усного мовлення. Існує проблема говоріння серед учнів початкових класів. Мовлення дітей ще не розвинуто на тому рівні, як у дорослих. Тому сучасний педагог повинен знати психологію усного мовлення, враховувати ці знання у своїй роботі.

Для того, щоб кожен учитель міг перевірити себе, чи готовий він до різних мовних ситуацій, можна виконати такі нескладні вправи:

**Вправа 1** Спробуйте без підготовки скласти усну розповідь (на 2-3 хвилини) на такі теми: "Україна-мій рідний дім", "Рідна мова в рідній школі", "Червона калина-символ України", "Книга-джерело знань".

**Вправа 2** Без підготовки поясніть учням правопис ненаголошених [e],[u], які перевіряються наголосом на прикладі слів:

Село, весна, дерева, перо, читати, письмо, весло, число, бережок, зелений, зима, сидіти.

**Вправа 3** На уроці учень задає питання, на яке дати відповідь вам важко одразу. Спробуйте вийти із цієї ситуації.

**Вправа 4** Побудуйте розмову-діалог між учителем і директором школи на тему: "Поведінка учнів у класі".

**Вправа 5** Сформулюйте завдання вправи у декількох варіантах.

Завдання. Прочитай вірш. Випиши дієслова 1 дієвідміни у першу колонку, а дієслова II дієвідміни у другу колонку.

Де найкраще місце на землі  
Де зелені хмари яворів  
Заступили неба синій став,  
Привітав його і запитав:  
-Всі народи бачиш ти з висот,  
Всі долини і гірські шпилі.  
Де найбільший на землі народ?  
Де найкраще місце на землі?  
Сонце посміхалося здаля:  
-Правда, все я бачу з висоти,  
Всі народи рівні, а земля  
Там найкраща, де родився ти.

(Д. Павличко)

Отже, досконале володіння літературним мовленням, як одна із найголовніших рис сучасного педагога, є важливим елементом його професіоналізму. Учитель

повинен грамотно говорити, а для цього йому потрібно постійно удосконалювати своє мовлення, розширювати свій кругозір, читати найсучаснішу літературу. Це особливо важливо зараз, коли система освіти переходить на новий етап розвитку.

**Summary:**

In the article it is considered a question of the speech activity of a teacher as one of the stages of the making and creative development in the condition of the secondary education reform. It is given a concrete material of analysis of some typical pronouncing mistakes in the Ukrainian speech of the teacher and students which are going to be a teacher of the primary schools. Some exercises, tasks, different speech situations favouring to improvement of the teachers' speech has been required in the article.

**Резюме:**

В статье рассматривается вопрос речевой деятельности педагога как одного из этапов становления и творческого развития в условиях реформирования среднего образования. В работе подается конкретный материал анализа некоторых типичных орфоэпических ошибок в украинской речи педагогов и студентов, которые готовятся стать учителями начальных классов. Предлагаются упражнения, задания, различные речевые ситуации, которые благоприятствуют усовершенствованию речи учителя.

**Література:**

1. Блик О.П. Фонетика. Орфоепія. Графіка. Орфографія: Посібник для вчителів-К.: Радянська школа, 1988.-128с.
2. Борисюк І.В. Форми і функції інтонації українського спонтанного мовлення.-К.: Наукова думка, 1990-202с.
3. Калашнік В.С. Савченко Л.Г. Українсько-російський словник наголосів.-Харків: Каравела, 1997.-112с.
4. Орфографічний словник української мови/ за ред. О.Г.Головащука і В.М.Русанівського-К.: Довіра, 1994.-864с.
5. Синиця І.О. Психологія усного мовлення учнів 4-8 класів-К.,1974.-206с.
6. Удосконалення змісту і методики навчання української мови в 1-4 класах: Навчально-методичний посібник.-К.,1991.-110с.
7. Український правопис-К.,1998.

Подано до редакції 19.06.01

***Копылов Д. Г.,  
инженер вычислительного центра,  
Донецкий национальный университет  
Маркова И. В.,  
аспирант кафедры социально-гуманитарных дисциплин,  
Донецкая государственная академия управления***

**ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ  
СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Современная социокультурная ситуация может быть наиболее объёмно определена как «ситуация постмодернизма». Понятия «постмодернизм» и «постмодерн» современной философией и культурологией трактуются как синонимы «постсовременности», рамки которой достаточно размыты (60-е гг. XX вв. – до текущего момента).

Идеологические константы постмодернизма во многом отталкиваются от идеологии Нового времени, исходя из принципа отрицания. Основным качеством «ситуации постмодернизма» является отказ от метадискурсивности («полидискурс» или «дискурс легитимации» - Ж.-Ф. Лиотар), влекущий за собой отказ от идеи бинарности, вертикально-горизонтального наращивания, и, следовательно, от идеи элитарности в пользу массовости (что декларируется в статьях и трудах Л. Фидлера, Г. Дженкса, Ж. Делеза, Ф. Гуаттари, Ж.-Ф. Лиотара и др.). При этом понятие «массовости» (воспринимаясь как аналог понятия полидискурсивности) противопоставляется элитарности и начинает рассматриваться на уровне основного способа бытования культуры, не имеющего жизнеспособной альтернативы. При этом данный способ бытования охватывает практически все сферы общественной жизни, среди которых на данном этапе, безусловно, образование является важнейшей.

Появление массовой культуры как феномена во II половине XIX в. и как социального явления в XX в. было обусловлено характером социокультурной ситуации, возникшей в результате научно-технического переворота, когда колоссально увеличился разрыв между обыденной и специализированной культурами, отмеченный в трудах Ортеги-и-Гассета, Б. Кроче. Окончание же формирования “социальной функциональности” массовой культуры и полное её слияние с освободившейся “межкультурной нишей” происходит при переходе к “ситуации постмодернизма”. В данной ситуации массовая культура берёт на себя роль транслятора культурных смыслов от специализированной культуры к обыденному сознанию человека. Причём ни в одной из сфер массовой культуры её функциональность не проявляется так ярко, как в сфере образования. Конечным итогом процессов социализации и инкультурации, обеспечиваемых массовой культурой, является формирование гармоничной личности, естественно адаптированной в современном социокультурном контексте. Однако на сегодняшний день стала очевидной невозможность достижения подобной цели без активного применения информационных технологий.

Действительно, на данном этапе развития современного общества мы являемся свидетелями того, как компьютеризированные системы стали неотъемлемой его частью. По силе воздействия на нашу цивилизацию информационный бум превосходит все известные ранее прецеденты. Последние десятилетия прошлого столетия были отмечены прорывом информационных технологий из глубин научных лабораторий и военных вычислительных центров в повседневную жизнь обывателя. Естественным является и то, что постепенно информационные технологии (ИТ) стали важным компонентом современного образования.

При появлении первых массово доступных компьютеров (начало 80-х гг.) возникла идея использования их в образовании (в общеобразовательных школах и нетехнических вузах) – там, где не было смысла в установке мощных “майнфреймов”, уже давно и широко применяемых для проведения сложных расчётов.

Было предпринято немалое количество попыток создания учебных систем на разнообразных программно-аппаратных платформах. Однако массового перехода образования на использование информационных систем (ИС) и даже просто широкого их распространения не произошло.

Причин, “погасивших” первую волну информатизации образования, было несколько. Среди них особо хотелось бы выделить следующие:

- Чрезвычайно высокая стоимость компьютерной техники, превышающая сегодняшнюю в четыре-пять раз (при наличии дефицита), и нежелание

администрации многих школ и вузов доверять учащимся и студентам столь дорогую и "сложную" вещь, как компьютер.

- Технический уровень самых распространённых тогда восьмиразрядных платформ не вызывал особого энтузиазма: медленные процессоры, плохая графика и крайне низкое качество звука не способствовали появлению высококлассных и сложных программных продуктов. В целом, тогдашние компьютеры подходили для изучения информатики, но не радовали наличием развитых мультимедийных возможностей, что, конечно, не могло существенно разнообразить учебный процесс.

- Отсутствие как таковых пользователей-непрофессионалов. До рассматриваемого момента эксплуатация компьютеров была прерогативой профессионалов ИТ и ученых. Естественно, преподаватели на местах не были готовы к эксплуатации сложной и "капризной" техники.

- Существование одновременно большого числа аппаратных платформ не позволяло создать единый комплекс программного обеспечения (ПО) для нужд образования и приводило к распылению сил разработчиков и к неприятным проблемам совместимости - тогдашний мир персональных компьютеров был куда более раздробленным.

- Отсутствие возможности использовать глобальные компьютерные сети: даже интернет существовал тогда в рамках военных систем США, не приобретя ещё распространения, подобного нынешнему. В СССР компьютерные сети также были вотчиной лишь военных и научных организаций.

Однако на сей день мы можем говорить о принципиально иной ситуации. Платформенное многообразие свелось к выбору фактически из двух вариантов: Wintel и Mac. Однако, в отличие от США, Mac'и у нас не «прижились» в своей традиционной нише - системе образования - по нескольким причинам. Основной можно считать высокие цены на сами компьютеры и дополнительное оборудование. Не прибавляет им популярности и маленькое количество локализованного ПО и почти полное отсутствие отечественных разработчиков, занимающихся программами для данной платформы. В то же время, Wintel имеет у нас традиционно большее количество ПО любой направленности, а также несравненно лучше поддерживается нашими разработчиками при более доступных ценах. В следствие этого в роли основной операционной системы (ОС) в наших учебных заведениях представлены различные версии Windows.

Стоит, однако, рассмотреть, каким образом ПК используется в рамках учебных курсов в подавляющем большинстве случаев. Чаще всего основной целью обучения школьников и студентов информатике является выработка практических навыков эксплуатации офисных пакетов, а не привитие хотя бы элементарной информационной культуры. Как правило, возможность использования интернета в учебных заведениях (особенно в школах) или отсутствует, или сильно ограничена.

Фактически, сейчас на украинском рынке присутствует только одна программа управления компьютерным классом, однако еще не получившая распространения. Несмотря на присутствие на рынке значительного количества обучающего ПО (в основном касающегося школьных курсов) российского и украинского производства, использование уже готовых курсов в обучении, даже в качестве вспомогательных материалов, не практикуется.

Большая часть существующих программ страдает одним "врожденным недостатком» - жесткой, строго заданной структурой. У преподавателя отсутствует возможность как-либо влиять на непосредственное содержимое учебных курсов, добавлять в них новые материалы или извлекать ненужные, не говоря уже о



возможности внести изменения в предложенный разработчиком методический комплекс. Таким образом, большая часть представленного на рынке технологий обучающего ПО не является легко модифицируемым. Это значит, что внесение незначительных изменений в программу требует даже не написания кода на простейшем макро-языке, а более глубинного вмешательства - изменения непосредственно кода приложения, что, естественно, вызывает необходимость повторного привлечения разработчика. Методические недостатки подобных программ также отнюдь не способствуют их популяризации.

Следует отметить ещё один немаловажный фактор, способный направить современную систему образования в «информационный тупик», влиянием которого нельзя пренебречь. В любом учебном заведении (не специализирующемся на ИТ или точных науках - математике, физике и т. д.) складывается следующая ситуация: большая часть преподавательского состава не умеет обращаться с компьютером даже в пределах элементарных навыков (особенно этим страдают школы; зачастую хорошей квалификацией не обладает и преподаватель информатики). Вследствие столь низкого уровня компьютерной грамотности работников образования возникает удручающая картина.

Даже при наличии нормальной материальной базы широкое использование ИТ в процессе обучения "тормозится" компьютерной малограмотностью преподавательских кадров, приводящей иногда к тому, что они просто не способны к эксплуатации необходимого ПО, что не способствует качественной реализации учебных программ. Наглядным доказательством этому служит незначительное количество реально работающих в системе образования "программных продуктов", а также то, что в большей части случаев качественно эти "продукты" и по сей день не вышли из стадии эксперимента.

С немалой долей уверенности можно заявить, что на данном этапе в Украине отсутствуют образовательные информационные системы широкого профиля, имеющие значительную аудиторию. Единичные случаи их использования являются скорее приятным исключением.

По-видимому, это связано главным образом с возникающим у многих специалистов и пользователей вопросом: "Как должна выглядеть подобная система?". Такой вопрос уже давно не является риторическим. Рядом с нами в течение десяти лет существует технология, способная изменить сложившуюся ситуацию «технологического кризиса» в системе образования и вывести образование на новую ступень, сделать его более гибким и доступным. В качестве альтернативных решений этого вопроса мы видим два подхода: глобальная сеть internet и локальная - Intranet.

Выбор в качестве базы для информационных систем именно этих очень популярных компьютерных технологий позволит произвести серьёзные усовершенствования. По возможностям тотальной унификации обе технологии не имеют себе равных. Intranet, являясь, фактически, локальным интернетом, позволяет достичь уникальной степени интеграции систем обучения.

Действительно, обеспечение в соответствующих HTML-страницах единых для всех внутренних задач меню (в любом подходящем для контекста виде), простота (за счет использования аналогичных механизмов) разработки приложений являются безусловными выигрышными качествами указанных технологий. Возможность повторного использования апплетов (небольших служебных программ, интегрированных в HTML-страницы), очень простые механизмы модификации контента (содержимого страницы) - все это уверенно снимает массу дополнительных задач с системных администраторов и пользователей. Гибкость и настраиваемость

подобных систем превосходит все ранее достигнутые результаты. Единообразие использования обычного браузера (интернет-окошка) в качестве рабочего инструмента пользователя позволит уменьшить до минимума сложность освоения системы, даже при регулярно вносимых в содержание курсов изменениях. За счет такого типа доступа к информационным ресурсам возможно избежать регулярного переучивания преподавателей, студентов и даже школьников при внедрении более свежих версий ПО. Подобный подход поможет создать образовательные системы любой степени сложности и охвата.

Предложим экспериментальный проект внедрения информационных технологий нового поколения в современную систему образования. В данном случае результатом эксперимента может стать схема создания информационной системы (ИС) небольшого учебного заведения – общеобразовательной школы, лицея или вуза (имеющего не техническую специализацию). Приступая к изложению сути проекта, следует сразу же оговорить его терминологическую нагруженность ориентацией не только на концептуально-методическую, но и на прикладную направленность (схематизируя, не только «что » и «зачем надо делать», но и «как этого добиться»). В результате данного обстоятельства мы апеллируем не только к преподавательско-методической аудитории, но и к специалистам сферы информационных технологий, практикующим в области системы образования.

Подготовка к внедрению данной схемы предполагает два этапа.

**1.** Смысл первого этапа состоит в переводе материалов основных (а, в дальнейшем, возможно – и всех) читаемых курсов в электронный вид. Естественно, процесс это длительный и кропотливый. В последствии при введении новых курсов необходимо требовать от преподавателей предоставления заявленных материалов в электронном виде. Кроме непосредственно текстов лекций требуется перевести в HTML или pdf все необходимые в ходе учебного процесса материалы, как то: учебники, словари, пособия, справочники и т.д. Так же возможно размещение на рабочих страницах потокового видео и звука (способного весьма «оживить» преподаваемый курс), предоставление для скачки необходимых студентам утилит, mp3 приложений к лекциям. Для объединения полученных материалов в единый комплекс с возможностями информационного поиска и построения запросов потребуются участие профессиональных разработчиков. Реализация intranet скорее всего будет представлена в виде freeware HTTP-сервера Voa либо Apache, исполняемого на недорогом сервере под управлением FreeBSD либо Linux. В качестве браузера можно использовать усечённую версию, где из соображений надежности и защищённости от умышленных либо неквалифицированных действий пользователя административные задачи должны быть вынесены за пределы пользовательских возможностей, т.е. выполняться отдельным от браузера процессом. Сведение полученных материалов в единый Web-ресурс даже при сохранении классических методик преподавания сулит некоторые преимущества:

- Ликвидация компьютерной малограмотности учащихся и преподавателей.
- Возможность улучшить качество обучения в случае, если определённые фрагменты учебного курса предлагаются школьникам для самостоятельной проработки. Так же отличные показатели усвоения материала могут быть достигнуты и в том случае, если речь идёт о заочном обучении в вузе (всё имеющееся в наличии методическое обеспечение становится легко доступно студентам).
- Снижение нагрузки на библиотеку, получение доступа к материалам, ранее представленным только в читальном зале (особый интерес данное преимущество

может вызвать у сторонников постепенно становящегося более популярным «домашнего» обучения и у иногородних студентов).

- Возможность несколько "разгрузить" преподавателей. Перечисленные выше преимущества реальны даже без активного обмена информацией в сети между студентами и преподавателями (в контексте общеобразовательной школы необходимо, безусловно, регулярное общение педагога с учениками в силу ограниченности детских способностей к самостоятельной координации познавательных процессов)

- Выделение адресов электронной почты *каждому* преподавателю. Применение данной меры могло бы способствовать улучшению контакта преподавателей со студентами-заочниками, уменьшить количество очных консультаций. Этот шаг легко воплощается в жизнь и достаточно эффективен. Возможно использование в указанных целях интернет-пейджеров, например ICQ, дающих некоторые выгоды в плане оперативности.

2. На втором этапе построения образовательно-технологической системы необходимо решение более сложных задач, которые потребуют более серьезного участия разработчиков. Среди подобной проблематики на первый план выступает обеспечение документооборота в вузе:

- Организация доступа к базам данных института (только для сотрудников, имеющих соответствующий допуск) представляет собой достаточно сложную задачу, порождающую проблемы безопасности информации, которые, тем не менее, разрешимы при соблюдении правильности организации доступа. Для выполнения этой задачи возможно использование РНР-сценариев, тесно связанных с MySQL, а также имеющих средства для работы с dBase, Microsoft Access, Informix, PostgreSQL, Oracle и другими программными продуктами, что позволит не производить "болезненную" процедуру перехода к другим системам баз данных. Кроме того, РНР поддерживает сетевые протоколы различных уровней, средства взаимодействия с электронной почтой и FTP, а также большой набор вспомогательных функций.

- Построение системы безопасности, в частности, установка брандмауэра, программного либо аппаратного уровня SOHO. Он позволит решить главные задачи по организации защиты локальной сети от типовых сетевых атак. При этом пользователи разделяют единственный канал доступа в internet. Брандмауэры производят трансляцию сетевых адресов и фильтрацию основных сервисов протокола TCP/IP, позволяют скрыть адреса внутренней сети и использовать единый IP-адрес, назначенный провайдером internet. Сильной стороной такого решения является фильтрация Web-сайтов по содержанию информации, представленной на них. Эта задача особенно актуальна в системе образования. Всемирная сеть чрезвычайно лояльна, и в ней наряду с полезной распространяется также информация, оскорбляющая общественную мораль. По вполне понятным причинам целесообразно ограничить доступ детской и подростковой аудитории к подобной информации. Для этого используется список запрещенных сайтов, например - еженедельно обновляемый компанией Microsystems. Администратор может дополнить его самостоятельно. При попытке пользователя обратиться к Web-сайту из запрещенного списка он получит сообщение об ограничении доступа, а администратор узнает об этом из Log-файла.

- Возможно построение виртуальных защищенных сетей (VPN) между удаленными объектами (например – сеть школ или разнесенные по городу

факультеты вуза), использовав стандарт IPSec и шифрование DES, ARC-4, RSA BSAFE.

- Установка и поддержка серьезных антивирусных средств, определение привилегий пользователей и введение соответствующих разграничений. Использование системы криптографической аутентификации пользователей (например-Fortezza).

- Создание цифрового архива документов. Необходимость возможности поиска, построения сложных запросов. Возможно использование технологий цифровых коллекций (например-freeware Greenstone Digital Library Software). Построение такого рода архивов потребует регулярного сохранения резервных копий, скорее всего на CD-R/RW дисках. Основным преимуществом подобного решения является упрощение документооборота.

В дальнейшем приведенные элементы информационной системы могут быть реализованы на любом этапе их развития, по мере назревшей у учебного заведения необходимости:

- рассмотреть возможность организации чат-конференций или форумов для школьников либо для абитуриентов (посвящённых различным вопросам сдачи документов и вступительных экзаменов);

- в создании виртуальных проспектов, рассказывающих о жизни школы или вуза (ориентация на абитуриентов);

- в представлении подросткам и молодёжи возможности создания ученических и студенческих страниц, освещающих жизнь школы или вуза глазами учащихся. Подобные проекты, на наш взгляд, непременно требуют оказания всех видов поддержки в процессе их создания, поскольку способствуют самоидентификации и развитию творческих навыков формирующейся личности.

По выполнении этого приблизительно обозначенного, хотя и немалого объема работ, прогнозируются следующие результаты.

Создание сквозной, с единообразным управлением образовательной информационной системы наверняка будет способствовать улучшению качества как традиционного, так и корреспондентского обучения. Преимущества internet-базируемых корреспондентских систем перед классическими почтовыми огромны: несравнимая оперативность, огромная интерактивность, возможность прямого общения студента и преподавателя, использование IP-телефонии и, в перспективе - телеконференций.

Сама архитектура такой информационной системы позволит легко приспособлять ее под непосредственные нужды учебного заведения уже в процессе работы, буквально "на лету". По гибкости и простоте модификаций она не идет ни в какое сравнение с традиционным решением: локальная сеть+MS Office+набор обучающих курсов разных производителей. В целом существует возможность создания специального программного обеспечения для упрощения моделирования подобных intranet-решений в системе образования. Также существует возможность заменить часть ПК на Web-терминалы, которые весьма привлекательны невысокой ценой и простотой администрирования. Вместо полномасштабных серверов в случае апелляции к небольшим рабочим группам возможно использование компактных и недорогих, готовых internet-серверов с функциями брандмауэра.

Возможные результаты внедрения подобной системы прогнозируются как достаточно привлекательные. В их числе - улучшение связи преподавателей и студентов, качества образования (и возможность самообразования), получение

учащимися ряда полезных навыков обращения с компьютерной техникой, снижение зависимости от возможностей библиотеки школы, лицея или вуза, развитие творческих навыков учащихся и формирование «командного духа» при их совместном с преподавателями участии в Web-проектах. Также привлекательна и возможность большей индивидуализации образования (преподаватель может изменять содержимое учебного курса, ориентируясь на различные уровни способностей и подготовленности учащихся, более продуктивно помочь и отстающим, и требующим углублённого развития).

Эксплуатация комплекса, подобного описанному, может позволить, в случае необходимости, легко построить систему корреспондентского обучения, например, для желающих поступить затем на дневное либо заочное отделение вуза. Возможно также издание подборок материалов учебных курсов, имеющих особую методическую ценность, на компакт-дисках.

Можно сказать, что использование internet/intranet - решений в современной системе образования, несмотря на их сложность (порой – в большей мере кажущуюся), кажется нам необходимым в условиях современной социокультурной ситуации. На сегодняшний день подобные системы практически не представлены в Украине. В ходе моделирования данного проекта потребовалось тщательное изучение экспериментального опыта использования информационных технологий в системе образования США и Западной Европы.

Тем не менее, необходимость в такого рода системах диктуют современные ориентации на метаобразование, а в локальных географических рамках Украины – на преемственность всех стадий образовательного процесса (от общеобразовательной школы до вуза), практическое обеспечение которой в контексте полидискурсивности «ситуации постмодернизма», на наш взгляд, невозможно без привлечения новейших информационных технологий в систему современного образования.

#### Summary:

The problem of use of the information technologies in the system of the modern education is very important and significant today. This article is devoted to the description of the experimental project of information system of the educational institution.

#### Резюме:

Проблема використання інформаційних технологій в системі сучасної освіти сьогодні є дуже важливою та

актуальною. Дану статтю присвячено опису експериментального проекту створення інформаційної системи навчального закладу.

#### Литература:

1. Зубинский А. Intranet-технологии в офисе/ «компьютерное обозрение».- м, 1998 №38.
2. Флиер А.я. Массовая культура и её социальные функции. – М, 1999.
3. Brooks F. No silver bootele eee. Т. 20. – М., 1998 №4.

Подано до редакції 13.07.01

*Кравчук Оксана Миколаївна,  
викладач кафедри української мови,  
Луганський державний педагогічний університет*

### **ПРО ІНТЕГРАЦІЮ КУРСІВ “СУЧАСНА УКРАЇНЬСЬКА ЛІТЕРАТУРНА МОВА” І “ЛІНГВІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ”**

У наш час підготовка висококваліфікованих учителів української мови й літератури передбачає особливий курс, який ставить своїм завданням лінгвістичну роботу з текстами. Таким курсом є “Лінгвістичний аналіз художнього тексту”, який служить методичною базою викладання мови й літератури в школі.

Одним з головних завдань сучасної школи є подолання естетичної безграмотності учнів. Вихід з такого положення вбачаємо у вихованні зацікавленості до літературних творів як середовища функціонування мовних одиниць.

Автори “Концепції мовної освіти в Україні” зазначають: “...мова й література сьогодні – це різні шкільні предмети. Хоча у їх вивченні простежуються певні зв’язки, проте викладаються вони все-таки кожен окремо”. Тому пропонується така альтернатива: “рідну мову в 5-11 класах вивчати разом з літературою, на основі аналізу художніх текстів. Таке поєднання можна реалізувати, запровадивши курс словесності”. Тому необхідно “забезпечити, з одного боку, глибоке вивчення літературного процесу, а з другого – системність мовних знань” [1,72].

На думку відомого фізика М.Планка, наука – це єдине ціле, а поділ її на окремі галузі зумовлений лише “обмеженістю людського пізнання, а не природною необхідністю” [2,183]. Саме цим викликана закономірність протилежного процесу – інтеграції, об’єднанні того, що є спільним у різних науках, появи нових наукових дисциплін. Міждисциплінарна інтеграція стала можливою на основі деталізації наукових відомостей, диференціації знань. “Кожна дисципліна поступово уточнює свою структуру, зв’язки між компонентами, які до неї входять”. При цьому вона неодмінно виділяє й ті елементи, зв’язки, відношення, що виявляються спільними з іншими дисциплінами...” “У реальному процесі пізнання диференціація та інтеграція переплітаються одна з одною” [3, 21, 34].

Лінгвістична підготовка майбутнього вчителя проводиться у вузі планомірно, цілеспрямовано й систематично протягом усіх років навчання. Вона являє собою систему продуманих заходів і видів діяльності студентів з урахуванням курсу навчання. На перше місце в цьому процесі слід поставити вивчення мовознавчих дисциплін.

Курс “Сучасної української літературної мови” займає центральну позицію серед інших лінгвістичних предметів і вивчається у вузі протягом восьми навчальних семестрів. Цей курс виконує різноаспектні завдання: озброїти студентів практичними знаннями про систему сучасної української літературної мови та її функціонування, розвинути в них практичні навички аналізу мовних явищ, удосконалити й активізувати усне й писемне мовлення, допомогти оволодіти нормами літературної мови, виробити й удосконалити в майбутніх учителів навички самостійного лінгвістичного спостереження над матеріалом, навички аналізу мовних фактів і узагальнення їх результатів у писемній чи в усній формі.

За програмою підготовки спеціалістів лінгвістичний аналіз художнього тексту опрацьовується на п’ятому курсі філологічних факультетів педагогічних вузів України протягом одного семестру. І це закономірне явище, адже дисципліна є

інтегруючою за своєю суттю, бо поглиблює, розвиває й удосконалює знання, уміння й навички, набуті студентами протягом усього терміну навчання із суміжних дисциплін. Цей курс вимагає спеціальних методів роботи над художнім словом.

Основними завданнями лінгвістичного аналізу художнього тексту як навчальної дисципліни є:

- навчитися відбирати й осмислювати теоретичний матеріал згідно з аспектом дослідження;
- оволодіти способами, методами й прийомами вивчення системної організації художнього твору;
- виробити вміння й навички наукового пояснення ідейно-естетичного замислу письменника, реалізованого в художньому тексті, у його змістовій мовній формі [4, 10].

Як і будь-яка дисципліна часткового характеру лінгвістичний аналіз художнього тексту спирається насамперед на загальний курс сучасної української літературної мови, на розуміння мовної системи, її історичних змін та стильової диференціації, зокрема для розуміння ідейно-естетичної сутності художнього тексту необхідні, по-перше, знання лексичної системи мови, яка створюється прямими й переносними значеннями слів, синонімічними й антонімічними відношеннями, основними смисловими планами й семантичними прирошеннями, які виникають у результаті контекстуальної сполучуваності слів. Ще однією умовою успішної роботи над художнім текстом є ґрунтовні знання української мови й “наявність тонкого мовного чуття, які дозволяють інтуїтивно відчутти й настрої автора, і мовну специфіку його твору” [4, 11]. Мовна інтуїція сприятиме правильному напрямку в роботі, допоможе побачити ті мовні особливості, які повно й послідовно реалізують авторську ідею.

Програма з курсу “сучасна українська літературна мова” для спеціальності 2102 націлена в основному на засвоєння лінгвістичних понять. У пояснювальній записці до програми відзначено, що “головне завдання практичних занять – поглибити матеріал лекцій, виробити в студентів навички лінгвістичного аналізу, уміння застосовувати набуті знання на практиці” [5, 2]. У розділі “синтаксис” програма пропонує розгляд таких питань, які стосуються нашої проблеми: “поняття про текст як об’єкт синтаксично-комунікативного аналізу. Функціонально-комунікативні різновиди текстів. Питання про текстотворюючі одиниці... Питання про складне синтаксичне ціле як синтаксичну одиницю і компонент тексту. Засоби зв’язку речень у складному синтаксичному цілому. Абзац як композиційно-комунікативна одиниця, його роль у членуванні тексту. Співвідношення між абзацом і складним синтаксичним цілим” [5, 18].

Уважаємо, що під час виконання лінгвістичного аналізу художнього тексту насамперед треба відповісти на питання “що це?”, тобто кваліфікувати явище як факт мови, вказати на його місце в системі мови, а потім відповісти на питання “з якою метою?”, тобто визначити місце цього явища у функціональній системі мовних засобів. У процесі лінгвістичного аналізу тексту необхідно звертати увагу на всі сторони функціонування мовних одиниць. Наприклад, аналізуючи слово, з’ясуємо його загальнолітературне значення й усі відтінки семантики цього слова в індивідуально-авторському слововживанні, пряме чи переносне значення (в такому аспекті слово вивчає лексикологія), фразеологічно зв’язане значення слова й відтінки цього значення (вивчає фразеологія), функції та кількість певних повнозначних чи службових частин мови (розглядається морфологією).

Важливу текстологічну функцію відіграють також синтаксичні засоби міжфразного зв’язку, які вивчаються в розділі “синтаксис”. Серед них виділяємо такі:

вставні слова; неповні речення; слова-речення; порядок розташування слів та інших компонентів речення; анафоричні члени речення; другорядні члени речення, що стосуються змісту кількох речень; паралельна будова речень; питальні речення; прості речення узагальнюючого змісту; інтонація [6, 29].

Названі мовні засоби виконують неоднакові текстологічні функції, тому їх роль з'ясовуємо лише на прикладі конкретно взятого для лінгвістичного аналізу тексту.

Образні засоби мови (епітеги, порівняння, метафори...) мають важливе значення під час лінгвістичного аналізу художнього тексту. Нами помічено, що вони можуть використовуватися різними письменниками, переходити з одного твору в інший, але лише в певному контексті вони набувають свого неповторного значення, посилюють естетичне сприйняття твору. Думаємо, що образні засоби варто розглядати в курсі сучасної української літературної мови в процесі вивчення названих вище розділів. Вважаємо за потрібне систематично й послідовно після знайомства з певними мовними одиницями зосереджувати увагу студентів на тому, як мовні одиниці образно використовуються в художній літературі.

Щоб кваліфіковано здійснити лінгвістичний аналіз художнього тексту, майбутньому вчителю необхідно синтезувати й творчо застосувати знання, уміння й навички, набуті під час вивчення всіх лінгвістичних та літературознавчих дисциплін, зокрема курсу сучасної української літературної мови. У цьому й полягає специфіка методики лінгвістичного аналізу художнього тексту, де текст виявляє своєрідні функції одиниць усіх рівнів мовної системи.

Звернення до мовної культури рідного краю допомагає вчителю через мовну систему донести до учнів розуміння самобутнього національного мислення, розвивати й підвищувати інтерес до вивчення мови й духовної культури українського народу. Така орієнтація сприятиме розвитку мовного чуття учнів, формуватиме їхні етичні й естетичні погляди.

Для прикладу наводимо схему лінгвістичного аналізу тексту, який можна рекомендувати для опрацювання при вивченні лексикології.

**Іван Савич**

**Дівчача мрія**

В срібнім сьайві за вікном дерева,

Телевізор дивиться дівча...

**Наречену** викрав королевич,

Прихилив голівку до плеча.

Та й скоріше на коні гривастім –

У казковий **замок** осяйний.

І **весілля** задзвеніло **щастям**

В день буяння білої весни.

А в Мариночки **жалі** глибокі,

Аж сльоза упала на рукав:

Вже минуло їй шістнадцять років,

А її чомусь ніхто не вкрав.

Запитання й завдання до лінгвістичного аналізу наведеного вище тексту.

1. Прочитайте виразно поезію, дотримуючись орфоепічних норм.
2. Який заголовок до вірша можете запропонувати ви?
3. За допомогою яких мовних засобів поєднуються речення в тексті?
4. Які мовні засоби сприяють ритмізації й мелодійності вірша?
5. З'ясуйте роль лексем, ужитих у переносному значенні.
6. До яких тематичних груп належать виділені в тексті слова? До кожної групи,



якщо це можливо, доберіть власні приклади.

7. Які почуття стали об'єктом уваги автора? Як це позначено на доборі мовних засобів, ужитих у поезії?

8. Поясніть роль так званих “стертих” метафор у цій поезії.

9. З'ясуйте стилістичне значення прикметників, що мають приблизно однакове лексичне значення.

10. В основі яких образних засобів лежать ці прикметники?

11. Чому автор уникає образності, зображуючи ліричну героїню?

12. З'ясуйте роль контрастної лексики поезії.

13. Яке співвідношення ідеї тексту і його лексичної організації?

Література:

1. Біляев О.М., Вашуленко М.С., Плахотник В.Н. Концепція мовної освіти в Україні // Рідна школа. – 1994. - №9. – с. 71 – 73.
2. Планк М. Единство физической картины мира. – М., 1966.
3. Смирнов Т.Н. Философия и интеграция науки // сб. Пер. с польск. – М., 1960.
4. Студнева А.Н. Лингвистический анализ художественного текста: учебное пособие. – Волгоград, 1983.
5. Сучасна українська літературна мова. Програма для студентів спеціальності 2102 “Українська мова та література”. – К., 1988.
6. Мельничайко В.Я. Спостереження міжфразних зв'язків на уроках синтаксису // Укр. мова і л-ра в шк. – 1983. - №6. – С. 29 – 37.

Подано до редакції 11.06.01

*Ляшенко Валерій Іванович,  
директор Миколаївського обласного центру  
ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів*

### **ВЧИТЕЛЬ-РЕАБІЛОЛОГ – ОСНОВНА ПРОФЕСІЯ В СИСТЕМІ РАННЬОЇ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ**

В Україні з населенням в 49 млн. чол. проживає більше 157 тис. дітей-інвалідів. Навіть на фоні зниження показника народжуваності дитяча інвалідність має стійку тенденцію росту. Щорічний приріст дітей-інвалідів становить 5,4 тис. Саме тому одним із пріоритетних напрямків соціального захисту населення визначено надання допомоги дітям з обмеженими можливостями.

Підписання Україною Конвенції ООН про права дитини створило основу для прийняття законів та нормативних документів, які забезпечували б виконання статті 23 Конвенції, де говориться, що “неповноцінна в розумовому або фізичному відношенні дитина повинна вести повноцінне і достойне життя в умовах, які забезпечують її гідність, сприяють почуттю впевненості в собі і полегшують її активну участь в житті суспільства”.

Ці положення знайшли продовження в Законі України про соціальну захищеність інвалідів, в Національній програмі “Діти України”, Концепції ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів, схваленою Постановою Кабінету Міністрів України від 12 жовтня 2000 р. № 1545.

Одним із головних напрямків забезпечення особливих потреб дитини з обмеженими можливостями є необхідність її соціалізації, поступової інтеграції в суспільство. Але виконувати цю роботу слід професійно.

Протягом семи років в Миколаєві працює обласний Центр ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів та створено мережу районних дитячих реабілітаційних центрів.

Методика ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів, за якою працює Миколаївський Центр, якнайкраще відповідає інтересам дітей з інтелектуальними та фізичними вадами та їх сімей.

Ця доступна, гуманна, економічно досконаліша і тому ефективніша система отримала право на існування та на постійну прописку в Україні.

**Доступність цієї системи** підтверджується, перш за все, тим, що кожна дитина-інвалід та її сім'я може отримати допомогу фахівців з соціальної реабілітації безкоштовно і за місцем проживання. Створена на території області мережа центрів ранньої соціальної реабілітації дає змогу надати допомогу майже всім дітям-інвалідам та їх сім'ям, перетворити родину, яка залишилась віч-на-віч зі своїм горем, на активного бійця за майбутнє, на своєрідного фахівця, який допомагає долати вади дитини, крок за кроком наближаючи її до повноцінного життя. На сьогодні, кожен район нашої області має дитячий реабілітаційний центр.

**Гуманістичні засади системи** виходять, перш за все, з того, що хвора дитина залишається в сім'ї, із своєю родиною, в звичних умовах. Її штучно не відривають від біологічно-рідного і психологічно знайомого оточення. З другого боку, сім'я, близькі дитині люди мають змогу щоденно надавати їй необхідну допомогу, виявляти їй свою любов та милосердя.

Відкритість системи, поступова інтеграція дітей-інвалідів в суспільство позитивно впливає і на оточуюче середовище, виховуючи у дітей – однолітків та і у дорослих почуття милосердя, співчуття, здатність розуміти чужий біль, здатність не стояти осторонь, а допомагати.

**Економічна доцільність системи** ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів базується на:

- досягненні кращих результатів за менший строк і при значно менших фінансових витратах. Реабілітація дітей-інвалідів через систему центрів потребує в п'ятеро менше коштів, ніж проведення такої роботи через інтернатні установи. Воно і не дивно, адже левову долю витрат (харчування, одяг, опалення, освітлення, виховання, нагляд і та ін.) бере на себе сім'я;

- по-друге, саме рання соціальна реабілітація, раннє втручання (від 0 до 7 років) дає найвищі позитивні показники по соціалізації дитини, по інтеграції інваліда в суспільстві. Як показала світова практика та наш національний досвід, до 70 % відсотків дітей-інвалідів по досягненню 7-річного віку сідають за парти в перші класи загальноосвітніх шкіл із своїми однолітками та отримують відповідну освіту.

Головними дієвими особами цих центрів є вчителі-реабілітологи та їх асистенти.

3 серпня 1999 року за поданням Миколаївського обласного Центру ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів Міністерство праці та соціальної політики України затвердило кваліфікаційні характеристики професій "Вчитель-реабілітолог" та "Асистент вчителя-реабілітолога", які і були внесені до Державного класифікатора професій.

Професія вчителя-реабілітолога – професія комплексна, бо вимагає значного об'єму різноманітних знань, умінь та навичок. Це, перш за все, глибоке знання педагогіки дошкільного виховання, володіння відповідними методиками, знання психології, анатомії та фізіології дитини, вміле поєднання у повсякденній роботі елементів фізіотерапевтичного впливу на дитину з проведенням логопедичної корекції та наданням психофізичної допомоги.

Вчитель-реабілітолог повинен знати державні стандарти освіти і, в залежності від проблем дитини, від ступеня її відхилення від рівня нормального розвитку, вміти скласти та реалізувати індивідуальну реабілітаційну програму, залучаючи до цього спеціальних фахівців та сім'ю дитини з обмеженими можливостями.

Вчитель-реабілітолог разом зі своїм асистентом, провідними спеціалістами (логопед, психолог, невролог, педіатр, спеціаліст з фізичної реабілітації, вчитель музики тощо) обирає ефективні форми і методи реабілітаційної роботи, бере, разом з батьками, активну участь у тестуванні дітей, у визначенні ближніх та дальніх цілей, у складанні індивідуального сімейного плану (ІСП).

Вчитель-реабілітолог працює разом зі своїм асистентом в групі, гранична наповнюваність якої не перевищує вісім осіб. Саме вони проводять навчальні, виховні, соціально-адаптаційні, реабілітаційні, корекційні та компенсуючі заходи та заняття у спеціально пристосованій кімнаті, поділеній на реабілітаційні сектори.

Вчитель-реабілітолог повинен розірвати кільце замкнутості дитини-інваліда, подолати його комплекс неповноцінності, навчити його жити серед однолітків. Тому необхідно створювати навчально-виховні ситуації, через гру ознайомлювати з навколишнім середовищем, з явищами, які відбуваються в світі, в суспільстві, в природі, побути, вчити тлумачити і оцінювати їх, прищеплювати навички та вміння, необхідні дитині з особливими потребами для життя в суспільстві.

Важливою ділянкою в роботі вчителя-реабілітолога є ведення психолого-педагогічних спостережень, вивчення і фіксація розвитку, аналіз особливостей фізичних та інтелектуальних досягнень дитини.

У своїй діяльності вчитель-реабілітолог повинен дотримуватись основних принципів ранньої соціальної реабілітації, а саме:

- ранній початок виявлення недоліків та якомога раннє втручання;
- послідовність та етапність здійснення реабілітаційних програм;
- неперервність та наступність в організації реабілітаційного процесу;
- всебічний та комплексний характер реабілітаційних заходів;
- індивідуальний підхід до підготовки та проведення реабілітації.

Робота вчителя-реабілітолога носить консолідуючий характер, бо саме цей спеціаліст, його робота об'єднує декілька соціальних угруповань, які безпосередньо пов'язані з реабілітаційним процесом.

По-перше, це – “Вчитель-реабілітолог – діти-інваліди”. Саме тут, у цих відносинах формується успіх спільних зусиль, виникає довіра, взаєморозуміння і саме тут виконується більша частка творчої, професійної роботи. Рівень індивідуалізації тут значно вищий, адже сам суб'єкт потребує постійної, підвищеної уваги.

По-друге, це – “Вчитель-реабілітолог – батьки дітей-інвалідів”. Це дуже необхідна і складна ділянка роботи. Адже батьки дітей-інвалідів одночасно є і замовниками, і учасниками, виконавцями процесу подолання вад дитини. Завдання вчителя-реабілітолога:

- дати можливість батькам реально усвідомити сутність проблем дітей;
- допомогти батькам (особам, що їх замінюють) оволодіти методикою виконання індивідуальної реабілітаційної програми;
- перетворити батьків на активних учасників виконання індивідуального сімейного плану та навчити їх працювати з дитиною вдома;
- переконати батьків у тому, що діти-інваліди можуть подолати або зменшити свої вади, що їх діти можуть пристосуватись жити і навчатись в колективі ровесників.

Батьків необхідно перетворити на вмілих і активних домашніх реабілітологів своєї дитини, які за межами Центру зможуть виконувати необхідні завдання та вправи.

По-третє, – “Вчитель-реабілітолог – спеціалісти-професіонали”. Це, перш за все, психолог, логопед, невролог, педіатр, спеціаліст з фізичної реабілітації, вчитель музики, спеціаліст з комп’ютерної справи тощо, тобто спеціалісти поглибленого впливу на певні вади дітей. На цьому рівні відбувається найміцніше поєднання зусиль і саме в цій площині виникає значна кількість протиріч. Саме різнобічна професійна підготовка вчителя-реабілітолога, його здатність усвідомлювати і включати поради спеціалістів поглибленого впливу у повсякденну роботу, здатність при необхідності бути трішечки і психологом, і логопедом, і неврологом, і педагогом, і лікарем, здатність трансформувати інформацію і використовувати її в необхідному руслі – саме такий підхід забезпечить успіх цієї ланки.

Роль вчителя –реабілітолога в системі ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів - ведуча.

Якщо в підготовчому періоді (I період) при збиранні інформації про наявність дітей з розумовими або фізичними проблемами, при відборі дітей для первинного тестування вчитель - реабілітолог не бере безпосередньої участі, то вже на останньому етапі при проведенні первинного тестування його роль стає основною.

Основна робота по вивченню дитини – інваліда (II період) виконується вчителем-реабілітологом та його асистентом.

По –перше, вчитель-реабілітолог бере участь у повному тестуванні дитини з обмеженими можливостями вже безпосередньо в Центрі. Саме він, разом з головними спеціалістами поглибленого впливу, адміністрацією Центру та батьками визначає фактичний рівень розвитку дітей: сприйняття оточуючого, тонку моторику, розумовий розвиток, розвиток мови, соціально –емоційної сфери, самообслуговування та грубої моторики тощо.

В періоді вивчення вчитель-реабілітолог аналізує результати поглибленого тестування, бере безпосередню участь у складанні попередніх рекомендацій.

Після проведення поглибленого тестування та складання рекомендацій дитина – інвалід направляється в групу для проходження адаптації та для спостереження за її поведінкою.

У реабілітаційному періоді (III період) роль вчителя-реабілітолога значно збільшується. Спостерігаючи за поведінкою дитини в групі, вчитель реабілітолог разом із своїм асистентом накопичує матеріал, який, разом із матеріалами попереднього і основного тестування, висновками головних спеціалістів, з урахуванням думки батьків буде основою для розробки і складання індивідуальної реабілітаційної програми.

Важко переоцінити роль вчителя – реабілітолога в реабілітаційному періоді, тому що саме він разом з асистентом, спеціалістами поглибленого впливу, батьками здійснює виконання індивідуального сімейного плану, ближніх та дальніх цілей, проводить планування завдань для сім’ї, забезпечує виконання рекомендацій психолога, спеціаліста з фізичної реабілітації, логопеда, педіатра, інших фахівців. (див. додаток № 1).

Додаток № 1  
СХЕМА РОБОТИ ЦЕНТРУ РАННЬОЇ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ З ДИТИНОЮ

	Час викон.	Зміст роботи	Хто виконує
Підготовчий період	Один раз в 6 місяців	Збір інформації про наявність дітей з розумовими та фізичними проблемами	Керівництво Центру, гол. лікарі дитячих медичних установ. Заступник директ. Головні спеціалісти Центру. Заступник директ. Спеціалісти Центру (психолог, логопед, <u>вчитель-реабітолог</u> , <u>його асистент</u> , спец. з фіз. реабілітації, педіатр.
	Протягом тижня	Відбір дітей для попереднього тестування (екранування)	
	1 день (вдома)	ПОПЕРЕДНЄ ТЕСТУВАННЯ (ЕКРАНУВАННЯ) КОРОТКИЙ ОГЛЯД З РЕКОМЕНДАЦІЯМИ ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ ЕКРАНУВАННЯ	
Період вивчення	1 день у Центрі (1 година)	Повне поглиблене тестування в Центрі реабілітації	<i>Директор або заступник директора з реабілітац. роботи</i> Головні спеціалісти, вчитель – реабітолог, його асистент Батьки (або особи, що їх замінюють).
	На цьому ж тижні, 2 дні	Аналіз результатів поглибленого тестування. Складання рекомендацій	
	До кінця тижня 1 день	Направлення дитини в групу	
Реабілітаційний період	3 – 4 тижні	Спостереження за поведінкою дитини у групі	Гол. спеціалісти, <u>вчитель-реабітолог</u> , <u>його асистент</u> , батьки Директор або заступник гол. спеціалісти <u>вчитель-реабітолог</u> , <u>його асистент</u> , батьки Заст. директора, гол. спеціалісти, <u>вчитель-реабітолог</u> , <u>його асистент</u> , батьки
	Протягом 1 тижня	Розробітка і складання остаточного варіанту ІСП. Погодження ІСП з батьками. Визначення остаточного варіанту	
	Через 6 місяців	Корекція ІСП і його зміни. Перетестування	

Вчителів-реабілітологів Миколаївського обласного Центру підготовлено на базі вітчизняної вищої педагогічної освіти з послідуною 2-х річною перепідготовкою фахівцями міжнародного інституту Елвіна (США).

Після проходження такої своєрідної перепідготовки, набуття практичних навичок наші вчителі-реабілітологи розробили вітчизняну методику ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів, яку вже протягом останніх чотирьох років передають соціальним працівникам 24 центрів Миколаївщини, інших областей України.

Згідно Постанови КМУ від 12.10.2000 р. № 1545 Україна з 2001 року приступила до цілеспрямованих дій по впровадженню Концепції ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів. Так, створено Всеукраїнську Міжвідомчу координаційну раду з участю представників зацікавлених Міністерств та відомств, Миколаївський обласний центр реорганізовується в Державний комплекс ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів, наказом Міністерства праці та соціальної політики від 28.12.2000р № 363 затверджено План організаційних заходів по виконанню вищезазначеної постанови.

Зокрема, Концепція передбачає відкриття в кожній області обласного дитячого реабілітаційного центру для самих маленьких дітей з обмеженими можливостями, поступове створення в кожній області районних центрів, тобто створення всеукраїнської мережі, яка дозволить кожній дитині-інваліду та її сім'ї отримати кваліфіковану допомогу за місцем проживання, мати рівні можливості по реалізації своїх громадянських прав.

Створення такої мережі потребує значної кількості вчителів-реабілітологів та їх асистентів. Це завдання ускладнюється тим, що сьогодні на Україні жоден навчальний заклад не готує спеціалістів з ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів, а потенційні замовники – Міністерство праці та соціальної політики, МОЗ, МОН, - вже сьогодні відчувають значний дефіцит у вчителях-реабілітологах.

Підготовка спеціаліста такого рівня вимагає значних зусиль: адміністративних, юридично-правових, наукових, матеріальних.

Практика роботи нашого Центру довела, що вчитель-реабілітолог – це різнобічно підготовлена людина, основою професійної діяльності якої є:

- об'єктивне визначення відхилень дитини від нормального розвитку;
- створення для кожної дитини індивідуальної реабілітаційної програми;
- реалізація індивідуальних реабілітаційних програм при умові широкого залучення сім'ї;
- забезпечення опанування дітьми-інвалідами дошкільного віку базової дошкільної освіти;
- інтеграцію дітей-інвалідів до дошкільних закладів загального типу та до загальноосвітніх шкіл.

Проте, сьогодні Україна не володіє сучасними технологіями підготовки спеціалістів дошкільної освіти такого рівня.

Згідно Структури Державного комплексу ранньої соціальної реабілітації дітей інвалідів, підготовку вчителів-реабілітологів планується проводити в Навчально-методичному центрі Комплексу на базовій вищій педагогічній освіті. Саме фахівці Державного комплексу, які знайомі із світовим досвідом, які розробили українську модель ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів, створили обласну мережу із 24 районних реабілітаційних центрів і на ній випробували цю систему, мають досвід підготовки вітчизняних кадрів і мають заклади, де можна успішно проводити практику та стажування, при наявності відповідної нормативно-правової бази, успішно справляється з цим завданням.

В Навчально-методичному центрі Державного комплексу ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів планується відкриття кафедр, які будуть забезпечувати підготовку основних напрямків спеціальності “вчитель-реабілітолог” (див. додаток № 2).

Колектив Центру приступив до створення методичних посібників, які допомагають вчителю-реабілітологу у повсякденній роботі. Особливим успіхом користується “Тлумачний словник вчителя-реабілітолога”, який створено авторським колективом Центру, Книга вчителя-реабілітолога, Книга для батьків дітей з обмеженими можливостями.

“Вчитель-реабілітолог” та “Асистент вчителя-реабілітолога” – професії нові, сучасні і їх підготовка потребує сучасних технологій. Це професія різнобічна. Вона може використовуватись в Центрах ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів, в дитячих спеціалізованих дошкільних закладах, школах-інтернатах і загальноосвітніх школах. Послуги спеціалістів такого рівня знайдуть застосування і в приватних навчальних закладах, і в сім'ях, де є діти з особливими потребами.

Кваліфікаційною характеристикою професії вчителя-реабілітолога (як і його асистента) передбачено чотири рівні кваліфікаційних вимог:

1. Провідний вчитель-реабілітолог
2. Вчитель-реабілітолог II категорії
3. Вчитель-реабілітолог I категорії
4. Вчитель-реабілітолог

**Провідний вчитель-реабілітолог:** повна вища освіта відповідного напрямку підготовки (магістр, спеціаліст) та підвищення кваліфікації. Сертифікат з відповідних методик реабілітаційної роботи з дітьми, які мають вади у фізичному або розумовому розвитку. Стаж роботи за професією вчителя-реабілітолога I категорії не менше 2 років.

**Вчитель-реабілітолог I категорії:** повна або базова вища освіта відповідного напрямку підготовки (магістр, спеціаліст або бакалавр) та підвищення кваліфікації. Сертифікат з відповідних методик реабілітаційної роботи з дітьми, які мають вади у фізичному або розумовому розвитку. Для магістра – стажування за визначеним строком, для спеціаліста – стаж роботи за професією вчителя - реабілітолога I категорії не менше 2 років, для бакалавра – не менше 3 років.

**Вчитель – реабілітолог II категорії:** повна або базова вища освіта відповідного напрямку підготовки (спеціаліст, бакалавр) та підвищення кваліфікації. Сертифікат з відповідних методик реабілітаційної роботи з дітьми, які мають вади у фізичному або розумовому розвитку. Для спеціаліста – стаж роботи за професією вчителя – реабілітолога категорії не менше 1 року, для бакалавра – не менше 2 років.

**Вчитель – реабілітолог:** повна або базова вища освіта відповідного напрямку підготовки (спеціаліст або бакалавр) без вимог до стажу роботи. Працює під керівництвом фахівця вищої категорії.

Summary:

Article gives basic notions about speciality new for Ukraine “teacher – rehabilitater”, which was brought in State profession classifier in 1999. Opens up maintenance, basic application directions and teacher place rehabilitater in system of early social invalids children – rehabilitation.

Резюме:

Статья дает основные понятия о новой для Украины специальности «учитель-реабилитолог», которая была введена в Государственный классификатор профессий в 1999 г. Раскрывается содержание, основные направления применения и место учителя–реабилитолога в системе ранней социальной реабилитации детей-инвалидов.

Література:

1. Диагностика школьной дезадаптации.- М., 1994.
2. Иващенко Г.М. Социальная реабилитация детей и подростков в специальных учреждениях.- М., 1996.
3. Кваліфікаційна характеристика професії "вчитель- реабілітолог" // затверджено Міністерством праці та соціальної політики України 3 серпня 1999 р.
4. Концепція ранньої соціальної реабілітації дітей- інвалідів // Соціальний захист.- 2000.- № 10.
5. Личность и факторы ее социализации: семья, коллектив, образование, культура.- Н.Новгород., 1995.
6. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику.- М., 1997.- С. 26-59.
7. Смелзер Н. Социология.- М., 1994.- С. 94-130.

Подано до редакції 25.06.01

*Мазур Любовь Андреевна,  
директор Ливадийской средней общеобразовательной школы  
I-III ступеней, старший учитель, отличник образования Украины, г. Ялта*

### **ИЗУЧЕНИЕ ГОСУДАРСТВЕННОГО ЯЗЫКА – ВАЖНЫЙ ЭТАП В ВОСПИТАНИИ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)**

Управление процессом возрождения национальной культуры предусматривает возрождение национальной духовности, национального и гражданского патриотизма, достоинства, чести человека.

Важным условием формирования национального и гражданского сознания, патриотизма, духовного мира человека является обеспечение знания государственного языка.

Согласно статуса украинского языка как государственного, он изучается во всех учебных заведениях Украины, в том числе и в школе.

Украинский язык, как государственный, должен формировать в первую очередь коммуникативные умения, необходимые для жизни и деятельности в учебной, социально-культурной и официально-деловой сфере, содействовать воспитанию гражданина Украины, который должен знать язык, культуру, историю своего народа, а также народов, проживающих на этой же территории.

Обучая украинскому языку в русскоязычной школе, необходимо ориентироваться на определение содержания обучения украинскому языку.

Здесь основными содержательными линиями могут быть:

- формирование системы знаний по языку;
- формирование умений общения на украинском языке;
- формирование совокупности знаний о культуре украинского народа через историю, украинскую литературу, географию, другие учебные дисциплины.

Учитывая особенности Крыма, считаю, что здесь должны быть разработаны свои региональные программы, предусматривающие особенности региона и языкового образования.



Опыт обучения украинскому языку в русскоязычной школе свидетельствует, что это очень непростой, и очень деликатный вопрос. Недопустимо заставлять насильно изучать государственный язык, культуру, историю другого народа, а наоборот, нужно создавать такие условия, чтобы у человека самостоятельно возникло желание изучать и знать культуру украинского народа, в том числе и его язык.

Как никакой другой учебный предмет, украинский язык требует высококвалифицированных специалистов, эрудированных профессионалов, владеющих государственным языком, и что очень важно, не просто специалистов, но умеющих деликатно, тактично, с любовью прививать интерес к украинскому языку. Говоря об учителях украинского языка как о профессионалах, хочу отметить, что здесь нужен не просто специалист-профессионал, а учитель, для которого украинский язык – родной язык, потому что это поможет ему понимать множество специфических нюансов, свободно чувствовать себя в огромном языковом море. (Например: в украинском языке – любити Вітчизну, любити яблуко, любити дитину, але кохати жінку, а в русском языке – любить Родину, яблоко, ребенка, женщину).

Воспитывая и развивая в учениках чувство осознанной необходимости изучать и знать государственный язык, культуру украинского народа, мы не просто изучаем еще один учебный предмет. Мы учим детей знать, уважать культуру, историю, духовный мир украинского народа, государства Украина.

И здесь вопрос подбора кадров – один из важнейших вопросов, потому так высоки моральные и профессиональные требования к учителю: он сам должен безупречно говорить на украинском языке, любить свой предмет, быть одержимым, творческим человеком. Ведь задумаемся: если учитель на уроке разговаривает на украинском языке, а на перемене на русском языке, будет ли ученик уважать такого учителя и его предмет? Ведь ценится в учителе не только его профессионализм и умение, но и его личная любовь и уважение к языку, который он преподает, его увлеченность предметом, потому что это первый пример для ученика, как уважать, как знать, как беречь государственный язык и свой родной также. Учитель должен быть образцом для учащихся как личность, а его речь - примером для наследия, образцом культуры. Он создает благоприятные психологические условия в классе, учитывает психолого-педагогические особенности учащихся и реализует индивидуальный подход к ним, воспитывает любовь и ответственное, уважительное отношение к своему предмету, настойчивость в достижении изучаемого языка, трудолюбие, обязательность; воспитывает любовь и уважение к Украине, народу, интерес к его культуре, истории, языку.

Развивая мышление, речь, учитель добивается, чтобы материал изучали системно, в строчной логической последовательности, в его логических связях. И вот здесь уже можно высказать пожелание составителям учебных программ. Например, о какой логике можно говорить, если в 5 классе после ознакомления с синтаксисом начинают изучать фонетику и орфографию, потом изучают лексикологию, состав слов и опять возвращаются к фонетике и орфографии или изучается словообразование в 5 классе, а практическое словообразование существительных, прилагательных рассматривается в 6 классе.

Поэтому, к проблеме кадров можно добавить проблему несовершенства программ, что также не способствует улучшению процесса обучения языку.

Понимая, что для успешного изучения украинского языка недостаточно простых стандартных мер по преподаванию предмета, мы, первым делом в 1998-1999 учебном году фронтально изучили систему преподавания украинского языка, потенциальные возможности кадров. Двум учащимся школы (медалистам) дали направления на

обучение в институте с дальнейшим трудоустройством в школе учителями украинского языка и литературы, а остальные учителя прошли профессиональную переподготовку при КРИПКе в г. Симферополь.

С полной мерой ответственности сознавая важность государственной национальной программы «Освіта», своевременность и значимость Концепции гражданского воспитания, Концепции гражданского образования, Закона Украины о языке и в свете их требований в национальном воспитании молодежи, ставя перед собой непростые задачи:

- формирование национального самосознания, гражданского и национального патриотизма;
- воспитание уважения к Конституции, законодательству Украины, Крыма, к государственному языку, символике;
- обеспечение уважения к культурному и историческому наследию Украины;
- формирование осознанного желания изучить и знать государственный язык, коллектив школы много внимания уделяет оптимизации внутришкольного управления процессом изучения украинского языка в русскоязычной школе.

Проанализировав работу коллектива в этом направлении, мы пришли к выводу, что в школе сложилась определенная система изучения украинского языка как осознанной необходимости в духовном развитии личности ученика.

Много лет учителя школы ведут работу не только по оснащению учащихся знаниями, но стараются развивать умственные способности каждого с целью его подготовки к самостоятельной творческой деятельности, развивают мышление, умение владеть словом, грамотно его употреблять, воспитывают чувство ответственности за свои знания и умения, готовность работать самостоятельно с новым материалом, иметь собственное мнение и грамотно, логически связано его высказывать, развивать навыки грамотного письма.

Являясь в 1998-2000 учебном году экспериментальной площадкой Крымского научно-методического центра управления образованием АПН Украины Таврического национального университета, мы провели два семинара и научный практикум для школ Крыма по обмену опытом по данной проблеме.

Семинары:

1. «Работа школы над проблемой возрождения национальной культуры через проблему изучения и развития государственного языка».

2. «Повышение эффективности внутришкольного управления процессом воспитания гражданского и национального патриотизма в менталитете учащихся всех национальностей школы».

Научный практикум: «Управление процессом развития интереса к украинскому языку».

Также провели семинар для слушателей курсов украинского языка и литературы при КРИПКе г. Симферополь в Ялте.

При проведении семинаров, практикума были представлены нестандартные уроки и внеклассные мероприятия, которые показали практические формы и методы изучения украинского языка. Это уроки:

- «Хата моя, біла хата», «Образ М.Чурай в украинской литературе», «Л.Украинка и Крым», «З чого починається Батьківщина?» - по украинской литературе;

- «Чарівна хустина» – рисование и труд;

- «Крым – наш дом, наша сокровищница» - история и народоведение; «Природа в народных символах и легендах» - биология и украинская литература и другие.

Приведу примеры фрагментов нескольких уроков.

Урок истории – народоведения в 5 классе.

Тема: Крым – наш дом, наша сокровищница.

В целях этого интегрированного урока звучит:

- дать образное представление об обычаях, традициях украинского, русского, татарского народов;
- продолжить развитие умения сравнивать, логически мыслить, делать выводы, развивать связную речь;
- воспитывать чувство любви к Украине, Крыму, интерес к традициям и обычаям народов Украины, Крыма.

Урок проходил в школьном музее в этнографическом отделе.

Первая часть урока – историческая, если можно так выразиться, ведется учителем истории Александровой Л.В. на русском языке, а вторая часть – «Мы – этнографы» она называется, ведет учитель украинского языка и народоведения Дацко Н.И. на украинском языке. Здесь происходит знакомство с украинской хатой, предметами быта, обрядами. Учитель обращает внимание на характерные особенности украинской хаты: соломенную крышу, анста на крыше, иконы, рушники, лавки, плетень. Вся эта экспозиция сделана руками учащихся школы.

Здесь же дети знакомятся с писанками, их историей и исполняют украинскую песню о писанке.

Эта часть урока звучит на украинском языке, пополняя словарный запас учащихся, они наглядно знакомятся с предметами украинской культуры и запоминают их названия.

Показывая учащимся чашу, которой более 250 лет, коробку из грушевого дерева для зерна - 200-летней давности, учитель подчеркивает значимость бережного отношения к прошлому.

Второй урок – урок украинской литературы в 8 классе, учитель Губарева Л.Д.

Тема: «З чого починається Батьківщина?».

В целях этого урока значится:

- ознакомить учащихся с лучшими образцами украинских произведений – легендами, стихами, песнями, высказываниями об Украине;
- развивать культуру речи, умение создавать монологические высказывания разных типов и жанров с учетом ситуации общения, выразительно читать тексты;
- воспитывать высокие патриотические и гуманистические чувства.

Оборудование урока:

- произведения разных поэтов, легенды;
- грамзапись «Ave Maria», музыка Сен-Санса «Лебедь»;
- высказывания о языке, Родине;
- иллюстрации;
- грамзапись «Песни о янычарах» местного кобзаря А.Киндрачука;
- трио бандуристок Крымского государственного гуманитарного института.

Урок начинается с того, как на фоне музыки «Ave Maria» звучат слова В.Симоненко: «Кожна нація і народ створили десятки тисяч слів. Одні з них звучать вагомо і живуть довго. Інші з часом стираються, темніють, як мідяки, шезають з пам'яті людської. Але є слова, які можуть зникнути лише тоді, коли зникне сам народ, що створив їх. До таких слів належить прекрасне і просте слово – Батьківщина. Воно вічне, як вічний народ».

Урок прошел на высочайшей ноте эмоционального напряжения, соприкосновения с прекрасной мелодичной речью учителя и тех, кто принимал

участие в дискуссиях, обменивался мнением, читал стихи, доказывал значимость таких чувств, как любовь к родному краю, отчужденности, Отчизне. Дети соприкасались с примерами шедевров украинской культуры, сами становились участниками споров, диалогов, высказываний. В классе не было ни одного равнодушного ученика, ни одного, кто отмолчался бы, кого не затронула бы эта высокая тема. На уроке было использовано много интересных приемов: стихи, песни, инсценировки, музыка, книги, грамзаписи. А закончился он исполнением украинских народных песен трио бандуристок.

И я уверена, сколько бы времени ни прошло, в памяти этих детей останется и тот эмоциональный накал, и та сопричастность к уроку, и свое умение грамотно и красиво говорить.

Так как наша школа русскоязычная, то уроки велись на русском языке, кроме языков украинской литературы, но на интегрированных уроках преподавание велось двумя учителями, один из которых свою часть урока вел на украинском языке.

Это способствовало развитию навыков речевой деятельности учащихся: аудирования, говорения, чтения, формировало познавательную самостоятельность школьников, их умение работать с информацией, воспринимать ее на слух, вести диалоги, строя высказывания, подбирая и логически упорядочивая необходимый для высказывания материал, трансформировать полученную информацию логически, последовательно употреблять языковые средства в соответствии с коммуникативной задачей, соблюдая нормы литературного языка, уместно пользуясь лексическим и грамматическим богатством языка.

Внеклассные мероприятия представляли собой:

- экскурсию на школьную выставку декоративно-прикладного искусства «Батьки і діти! Діти і батьки! Нерозділиме і одвічне коло...», где были представлены работы учеников, их родителей, учителей: керамика, ковры, рушники, вязание, вышивка, гончарные изделия и др.;
- экскурсия в музей школы по теме: «Роль музея – сокровищницы национальной культуры – в воспитании личности». Музей школы создан исключительно руками учащихся, из родителей, учителей. Он имеет несколько отделов: архивный, этнографический, боевой славы. В музее часто проходят уроки, встречи, выступления. В этнографическом отделе собраны экспонаты, которым более 1-3 столетий: это семейные реликвии-святыни, обереги, это родословные школы, поселка, семей учащихся. Музей наш действительно несет в себе значимость сокровищницы национальной культуры, так как здесь представлены экспонаты украинской, русской, белорусской, армянской, татарской культур;
- вечер романа «Все в этом мире начинается с любви». Мероприятие проходило в Ливадийском дворце-музее в музыкальном салоне Николая II, в роли исполнителей выступали талантливые учителя нашей школы, которые исполняли на русском и украинском языках музыкальные произведения.

Описанные выше внеклассные мероприятия каждое несло свою учебно-воспитательную цель и воплощало свою задачу. Но объединяло их то, что тактично, целенаправленно, деликатно родной язык учащихся переплетался с украинским языком, ненавязчиво познавалось и изучалось неизвестное:

- выступления, стихи, песни, беседы, рассказы, дискуссии.

Для детей это играет огромную вспомогательную возможность продемонстрировать должную культуру общения, умения формулировать свои мысли

и излагать их согласно речевым нормам, пополнять словарный запас, подбирать должную форму слова, нужную лексику, соответствующие средства связи между частями предложений, группами предложений, формировать навыки диалогической и монологической речи.

Одним из видов работы по совершенствованию изучения государственного языка является спецкурс «Народоведение», который преподается в школе уже 5 лет. Мы работаем по государственной программе. Также разработали свою региональную программу совместно с системой уроков по народоведению. Половина уроков по народоведению преподается на украинском языке. Спецкурс «Народоведение» дает нам возможность более широко проникнуть в культурное наследие украинского народа, его историю, народную педагогику, обогащает нас знаниями не только обрядов и обычаев, а знаниями о территории Украины, государственный и народных символах и святынях.

Народоведение – система фундаментальных знаний о народе, его происхождении, территориальной культуре, духовной и материальной культуре, языке, психологии, семейной педагогике.

Народоведение является неисчерпаемым родником воспитания в молодежи национального сознания, национального патриотизма, совести, чести, достоинства. Воспитание гражданственности личности начинается с зарождения любви к матери, отцу, отчому дому, тропинке в школу, отчому краю.

Важным предисловием формирования гражданственности является обеспечение усвоения знаний по истории, литературе, географии, родному и государственному языкам.

И на обычных, рабочих уроках украинского языка, мы используем элементы народоведения: тексты о родной земле, о государственной и национальной символике; о народных обрядах, традициях, обычаях, легендах, пословицах, другой фольклорно-этнографический материал.

Используются также сюжетно-ролевые игры, в которых условно определяется место действия, действующие лица, цель поставленной задачи, работа в парах, группах. Эта работа позволяет больше внимания уделять совершенствованию речевой деятельности учащихся. При работе с текстами, особое внимание уделяется чтению текста вслух, правильности проговаривания слов, интонации предложений, разных по своей структуре, правильности раздела текста на части при помощи пауз.

Много внимания уделяется работе над значением слова и количеству словарного запаса, обогащению речи разными грамматическими формами, развитию умений пользоваться речевыми навыками соответственно нормам литературного языка, умению анализировать, оценивать собственное речевое творчество, совершенствовать его.

Особенно тщательно подбирается и разрабатывается дидактический материал, тексты, иллюстрации, языковые и литературные игры, стихи, песни, народное творчество.

Обучая украинскому языку, учитель подбирает материал для упражнений, редактирует текстовый материал, определяет особенности украинского языка в сравнении с русским языком и принимает во внимание эти особенности.

На уроках каждый преподаватель старается создать благоприятные условия, стимулируя в учащихся желание изучать украинский язык. Для этого он использует индивидуальный подход к каждому ученику, обращает внимание на микроклимат в классе, устраняет, регулирует конфликтные ситуации и острые моменты, особенно при выставлении оценок.

Считаю, что учителю не только необходимо владеть речью, речевым материалом, но он должен уметь адаптировать свою речь к возможностям учащихся, говорить правильно, четко, выразительно, громко, владеть ораторским искусством.

Любой учитель украинского языка и литературы должен уметь оптимально организовать учебный процесс, должен быть готовым к уроку, знать его конструкцию, лексику, тексты, определить виды заданий, подготовить технические средства обеспечения, если это необходимо, четко представлять себе, что должны понять, усвоить, сказать или написать ученики, предвидеть типичные ошибки и скорректировать их, уметь точно распределять время урока, придерживаться главных компонентов урока: введение в языковую среду, обучающие действия с языковым материалом, выполнение самостоятельных заданий, коррекция ошибок.

И всегда уметь перестраиваться на уроке, если возникнет такая ситуация, если урок не идет по плану, уметь скорректировать свои действия и действия учащихся.

Вопросы совершенствования преподавания украинского языка рассматриваются на методическом объединении учителей украинского языка, на объединенных заседаниях учителей украинского и русского языков. Общие заседания методических объединений учителей русского и украинского языка и литературы способствуют развитию межпредметных связей, дают возможность уйти от дублирования некоторых тем фонетики, морфологии, синтаксиса, обратить больше внимания на различия в русском и украинском языках.

Результаты общей работы методобъединений обговариваются на педсоветах.

Много внимания уделяется работе по воспитанию заинтересованности к предмету. Это недели украинского языка и литературы, конкурсы чтецов, поэтов, конкурсы сочинений, КВН, инсценировки литературных произведений, сказок, конкурсы знатоков пословиц и поговорок, загадок, кроссвордов, проведение праздников (например, рождественских, Масленицы и др.).

Интересно проходят конкурсы по составлению генеалогического дерева семьи, поселка, экспонатов музея, литературные и археологические экспедиции, по результатам экспедиций составляются карты.

Школьная театральная студия и вокальный ансамбль «Колечко» по праву считаются одними из лучших среди школ Большой Ялты. И в репертуаре этих ведущих коллективов школы важное место занимают произведения, исполняемые на украинском языке.

Составляя сборники «История войны в истории моей семьи», «Любимой Ливадии посвящается», «Любимые уголки Ливадии», «Легенды и мифы Крыма», туристические маршруты «Путешествие вдоль горизонта», «О народных промыслах и ремеслах Крыма», «Местные обычаи и обряды» учащиеся вписывают в эти сборники работы, выполненные на украинском языке.

Включение народных украинских игр и развлечений в программу по физкультуре, популяризация украинских народных песен на уроках музыки, литературы, театрализованные уроки, проведение фольклорных праздников, создание фольклорных ансамблей, участие детей в экспедициях, творческих поисках, просветительная работа среди родителей – эти и много других форм работы по изучению украинского языка как государственного на уроках и во внеклассной работе способствуют формированию у детей стойкого интереса к украинскому языку, культуре украинского народа, государству Украина в нашем Крымском регионе.

В Концепции гражданского воспитания личности сказано, что одним из главных показателей гражданской зрелости учащихся является сохранение украинского языка,

совершенное владение им. И это должно стать нашей главной задачей в преподавании украинского языка.

Summary:

In the following article the author points the importance of the Ukrainian language learning at school as the state one. The author shows the experience of the Russian – speaking school, which learns Ukrainian as a state language. Also the author touches upon some problems, connected with the Ukrainian language learning.

Резюме:

В статті автор ставить питання про важливість вивчення української мови як державної, знайомить читачів із досвідом роботи школи по вивченню державної мови в російськомовній школі, називає деякі проблеми при вивченні української мови, підкріплює значимість вдосконалення володіння державною мовою при вихованні громадянськості в учнів.

Подано до редакції 30.07.01

*Маслова Тетяна Миколаївна,  
аспірант,  
Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського,  
м. Одеса*

## ЕСТАМП ЯК ФУНКЦІОНАЛЬНА СИСТЕМА

Процес застосування суспільством технік друкованої графіки протягом XV-XX століть супроводжувався поетапним змінням пріоритетів відносно їх прикладних можливостей. Це спричинило диференціацію функцій друкованої графіки, визначило її складну багаторівневу структуру, і, зрештою, на сучасному етапі розвитку художньо-педагогічної освіти і загальноосвітньої школи актуальним є активне застосування у навчальній програмі естетичних і образотворчих властивостей станкового різновиду друкованої графіки - естампа. Отже, для нашої теми важливим є аналіз процесу змінення суспільних пріоритетів у використанні прикладних можливостей друкованої графіки і естампу зокрема, які історично зумовлюють навчальні методики, цілі і завдання навчання, перелік знань, навичок і умінь з естампа як професійних графіків, так і вчителів образотворчого мистецтва.

**Перший етап - XV-XVI - доакадемічний.** Для ілюстрування книги починають застосовувати гравюру (дереворіз, мідьорит, офорт). Гравери виконують також і станкові графічні твори - естампи. Книжкова гравюра поряд з друкованим словом служить невербальним засобом збагачення головної ідеї кожної книги; естамп через друковані зображення розповсюджує передові релігійні, наукові, політичні ідеї. Разом ці дві сфери виконують тиражувальну, зображально-інформаційну, репродуктивну і творчу функцію, сприяючи естетично-виховному впливу на особистість.

Глобальність винаходу друкованого виду графіки для європейської культури відмічає М.І. Флекель: "...з друкованим словом поєднувалося друковане зображення, від чого просвітницький вплив обох незмірно підсилюється". [6, с.11] Він також підкреслює, що європейська гравюра, а потім і літографія розвивалася одночасно у двох напрямках: "як самостійне мистецтво і як мистецтво відтворення" [6, с.10]. Причому від початку винаходу друкованих технік саме репродукції відводилося

призначення дидактичного засобу у процесі вивчення техніки гравірування і занять рисунком. М.І. Флекель стосовно дидактичної функції репродукції відмічає: "Поряд з широким пізнавальним значенням репродукційні гравюри на міді з творів видатних майстрів служили також для спеціальної мети - надавати у розпорядження художників взірці для наслідування і копіювання..." [6, с.48]. Навчання методом копіювання складалося з візуального сприйняття репродуктивної гравюри, її аналізу і виконання копії в матеріалі.

Таким чином, вже на етапі виникнення друкованого виду графіки визначається її поліфункціональність, внаслідок чого засновуються професійні зв'язки між образотворчим мистецтвом (творчий естамп), освітою (дидактичний засіб) і поліграфічним виробництвом (книжкова ілюстрація і репродукція).

**Другий етап - XVII-XVIII - академічний пізнавальний.** Широке мистецьке, освітнє використання художньо-образних, тиражувальних можливостей друкованої графіки. Досягнення художниками високої гравірувальної майстерності у дереворізі, мідьориті, офорті. Винахід нових технік гравюри: пунктирна, олівцева манера, акватинта, меццотинта.

За словами Д.В. Степовика, у цей період в Україні завдяки зусиллям культурних і освітніх діячів створено своєрідний пріоритет гравюри перед іншими видами образотворчого мистецтва. Серед функцій естампа він виділяє інформаційну: "Гравюра виконувала функції інформатора про стан розвитку світового мистецтва не тільки для фахівців-графіків, а й для живописців та архітекторів [4, с.87]. На винятковому значенні естампа для української культури наголошує М. Голубець: "... найсильнішим чинником європеїзації українського мистецтва в цілому й подробицях була ритовина." [1, с.518]. А.О. В'юник наводить такі способи застосування естампів у Києво-Могилянській академії: "Відбитки на великих аркушах паперу розклеювалися на стінах братського Богоявленського собору перед початком академічних виступів, а також вручалися почесним гостям" [5, с.12]. Дослідження Степовика Д.В., В'юника А.О. висвітлюють найінформативніші для широкого загалу жанри естампа: герби, тези, портрети сучасників, історичні події, панегіричні композиції.

При обговоренні питання доцільності заснування у Петербурзі Академії мистецтв, члени ученого ареопагу висловили ідею необхідності для держави і науки у професійних граверах і у відкритті гравірувальної друкарської палати "...оскільки вона до видання книг академічних і членів їх потрібна". У рамках своєї діяльності академічна гравірувальна майстерня окрім навчання гравюри виконувала завдання художньо-промислового характеру. Такі автори, як Є.М. Гаршин, А.А. Русакова, П.Н. Петров, П.Є. Корнілов висвітлюють перелік замовлень, які підходили до гравірувального класу Академії мистецтв. Виконання гравюр для приватних осіб - герби, екслібриси, запрошення; для типографій - титульні аркуші, книжкові оздоблення; для державних установ — географічні плани, мапи, герби російських губерній, портрети представників імператорської родини, креслення і рисунки ландшафтів палацових парків і феєрверків до урочистих подій. В процесі виробничої діяльності академічної граверської майстерні розкриваються можливості друкованої графіки у галузі створення засобів наочності для занять рисунком і гравіруванням. А.А. Русакова зауважує, що учням Академії мистецтв молодшого віку надавалися для копіювання гравюри, що у олівцевій манері імітували рисунки сангвіном і італійським олівцем. Функції друкованої графіки: творча, зображально-інформаційна, тиражувальна і репродуктивна, які визначилися ще у попередній період, отримують нове підґрунтя - академічний рівень навчання технікам естампу, їх професійне використання, пізнання художником функцій і можливостей естампа на засадах



вільної тематичної інтерпретації та швидкого відгуку на актуальні події суспільного життя.

**Третій етап - XIX ст. - академічний репродуктивний.** У цей період на перший план виходять завдання інтенсифікації репродукційного виробництва. Техніко-технологічні винаходи у галузі друкованої графіки, які здійснюються у репродуктивній сфері, згодом розповсюджуються на авторський естамп. Техніки: лавіс, акватинта, меццотинта, олівцева манера, тощо, які були винайдені у попередній період спеціально для репродукції, у XIX столітті поступово відходять у сферу мистецького застосування. Гальмується розвиток найдавніших технік гравірування - дереворіза і мідьорита. Останній у якості класичної гравюри на міді закріплюється у навчальних програмах академій (зокрема у Петербурзькій). Наприкінці XIX ст. німецький дослідник графічного мистецтва професор М. Шмід так визначив загальноєвропейську тенденцію застосування естампу: "Мистецтво гравірування на міді як бюренем так і травленням використовувалося на початку 19 століття майже виключно для цілей репродукції картин, особливо давніх майстрів... Блискуча техніка граверів попереднього періоду здавалося зайвою і навіть шкідливою у епоху,... коли всіякий прояв оригінальності і самотності у мистецтві глибоко зневажався як пониження чистого ідеалу" [7, с.323].

Теоретики просвітницького класицизму розглядають проблему естампу дуалістично. Так, наприклад А. Писарев в першу чергу висловлює велике значення і користь гравюри і літографії як засобу розповсюдження "освіти" і гарного смаку серед населення, через властиву йому здатність до копіювання тобто "наслідування" творів мистецтва, іншою важливою суспільною користю він визначає образотворчу функцію естампу: "Естампи... мають ще позитивну якість наслідувати природу... гравірування прийняте буде за справжнє мистецтво, що зображає природу засобами йому тільки властивими..." [3, с.63-64].

У дійсності проблема поєднання або протиставлення репродуктивних і творчих функцій естампу залишилася актуальною до кінця XIX століття. Так, наприклад, керівництво Петербурзької Академії мистецтв не сформувало чіткої позиції щодо розмежування прогресивних виробничих і художніх якостей естампу і виявило неспроможність використати їх позитивні властивості у навчальному процесі, що негативно позначилося на змісті і якості художньої освіти: відсутність методичної варіативності, наслідування штучно створених естетичних і дидактичних принципів, обмеженість у академічних програмах з рисунку і гравірування творчих і проблемних завдань. Публікація у "Вестнике изящных искусств" О.О.Петрушевського віддзеркалює ставлення до естампу у Петербурзькій Академії мистецтв: "Гравірування є окрема галузь мистецтва, другорядна, звісно, тому що гравюра є копія з готової картини, а у цьому було і є її головніше призначення. Але в тих випадках, коли гравірування замінює рисування..., в таких випадках гравюра вже набуває більш високого значення". [2, с.325] М.І. Флекель відмічає, що застосування в європейській академічній практиці колекцій гравюр було основним матеріалом для вивчення образотворчого мистецтва. В Академічній школі копіювання гравюр нерідко практикувалося навіть ширше ніж рисування з натури.

Зміна суспільного ставлення до гравірувального мистецтва спричинилася у першу чергу втратою традиційними техніками гравірування економічної доцільності і великою увагою до таких нових способів тиражування зображень як літографія, фотоспосіб, гальванічний, електролітичний спосіб виготовлення друкарської форми, які широко застосовуються у поліграфічному виробництві. Для підвищення

естетичної, технічної якості виробів поліграфічної галузі відкриваються професійно-технічні училища.

**Четвертий етап - пер. пол. XX ст. - етап фахової диференціації естампу.** З початку XX ст. починається процес реформування системи освіти і налагодження диференційованої підготовки спеціалістів і робітників технічних і гуманітарних професій художньо-графічного напрямку - поліграфістів (оформлення книги і періодичної літератури), вчителів дисциплін естетичного циклу і професійних художників-графіків. З цією метою реорганізуються і засновуються заклади художньої освіти. У 1903 році у Києві відкривається художньо-ремеслена навчальна майстерня друкованої справи, завданням якої була підготовка робітників типографій, зокрема теоретична і практична підготовка з технік друкованої графіки: літографія, механічні і хімічні способи гравюри та їх виробниче застосування. Рівень набутих учнями знань і умінь, їх актуальність і прогресивність перевіряється на спеціалізованих виставках типографської промисловості у яких вони беруть участь.

Продовжується процес формування системи художньо-педагогічної освіти. Підпорядковані Петербурзькій Академії мистецтв художні училища відкривають педагогічну спеціалізацію і надають випускникам звання учителя рисунка, креслення і краснопісу. В Україні на початку XX ст. таких училищ було три - Одеське, Київське і Харківське. Причому в Одеському художньому училищі викладався курс гравюри, розрахований на 6 років, цей факт можна назвати одним із перших прикладів використання художньо-графічних засобів естампу у системі педагогічної освіти України.

У 20-ті роки XX ст. відкрита у Києві під керівництвом визначного українського графіка Г.І. Нарбута Українська академія мистецтв реформується у заангажований пролетарськими ідеями художній інститут. Під лозунгами: "зміцнення зв'язків вищої школи з виробництвом" і "мистецтво в маси" учнями виконуються завдання, через які нівелюються індивідуальні і національні художні потреби. У тридцять років дослідник українського мистецтва М.Голубець оцінив тогочасний процес реформування художньої освіти, як "мобілізація графіків-дилетантів", який негативно позначився на подальшому розвитку вітчизняної школи графіки: "Започаткований ще за "буржуазної" української влади Нарбутом та його школою розвиток української графіки пішов під більшовицькою владою не так у глибину й височінь, як у ширину. Ціла низка "поліграфічних інститутів", що ними більшовики покрили Україну, перейняла на себе обов'язок заспокоєння голоду в більшовицькому плакаті й книжково-газетній пропаганді" [1, с.576].

Використання зображально-інформаційної і тиражувальної функцій естампу залишаються актуальними на протязі XV-XX століть. Проте у XX ст. потужність емоційного впливу друкованого зображення значно посилилося за рахунок надання йому статусу ідеологічної зброї, який закріпився за цим видом мистецтва на довгі десятиліття. Властиві естампу "демократичність", "мобільність" і "доступність" спрямувалися на формування невибагливого смаку суспільства, ігноруючи творчі здібності і потреби кожної особистості.

До 60-х років XX ст. естамп у загальноосвітній школі СРСР як дидактична проблема взагалі не розглядається. У 40-50 роки Міністерством освіти при педагогічних інститутах були відкриті факультети креслення і рисунка. У 50-60 - ті роки для підготовки учителів рисунка, креслення і художньої праці відкриваються художньо-графічні факультети при Ленінградському, Московському, Орловському, Смоленському, Костромському, Хабаровському, Карачаєво-Черкеському педагогічних інститутах Російської Федерації, єдиний в Україні при

Одеському педагогічному інституті. У 1962 році на ХГФ Ленінградського педагогічного інституту ім. А.І. Герцена, у 1964 році на ХГФ Московського заочного педагогічного інституту відкриваються спеціалізовані майстерні для факультативного навчання студентів технікам естампа. Фактично з цієї пори у художньо-педагогічній освіті розпочався процес визначення дидактичної, розвиваючої і виховної функції естампу у професійній підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва, що сприяло появі завдань художньо-естетичного виховання учнів середньої школи засобами естампу.

Дослідження культурно-історичних і освітніх тенденцій розвитку естампа допомагає встановити причинно-наслідковий зв'язок: технічне досягнення у способі тиражування тексту й ілюстрацій розкрило невичерпні можливості застосування двох технологічних процесів естампу - виготовлення друкарської форми і друкування у таких галузях діяльності людини як поліграфічне виробництво, мистецтво і освіта, між якими упродовж XV-XX століть на основі пізнавально-творчої діяльності встановилися міжгалузеві зв'язки. Схема 1 визначає діалектичну природу міжгалузевих зв'язків і вказує на взаємозалежність, взаємозумовленість і взаємозбагачення однієї галузі застосування естампу структурними компонентами інших. Для сучасної художньо-педагогічної освіти актуальними є аналіз досвіду практичної діяльності з естампу навчальних закладів будь-яких професійних напрямків для визначення структури і сутності комплексного художньо-дидактичного змісту естампу в системі професійної підготовки студентів ХГФ педагогічних навчальних закладів і розроблення методичних рекомендацій щодо оновлення змісту, форм і методів викладання дисципліни "Естамп" майбутнім учителям образотворчого мистецтва. "Естамп як функціональна система" Маслова Тетяна Миколаївна, аспірант ПДПУ ім. К.Д.Ушинського.

У статті аналізується досвід використання прикладних можливостей друкованої графіки, і зокрема естампу і вплив суспільних пріоритетів на методики навчання естампу. Підкреслюється ідея поліфункціональності естампу і наводиться схема міжгалузевих зв'язків на основі використання естампу в освіті (дидактичний, розвиваючий і виховний аспект), мистецтві (естетичний і образотворчий аспект) і поліграфічному виробництві (виробничий аспект).

#### Summary:

The article analyzes the experience of using applied abilities of print graphic and particularly the late (originating from French estampe) and the influence of social priorities upon the methods of teaching plates during 15-20 centuries. The article stresses the idea of polyfunction of the plate and gives the scheme of ties between the branches on the base of using the plate in education (didactical, developing and training aspects) arts (aesthetic and depicting aspects) and in printing industry (productive aspect).

#### Резюме:

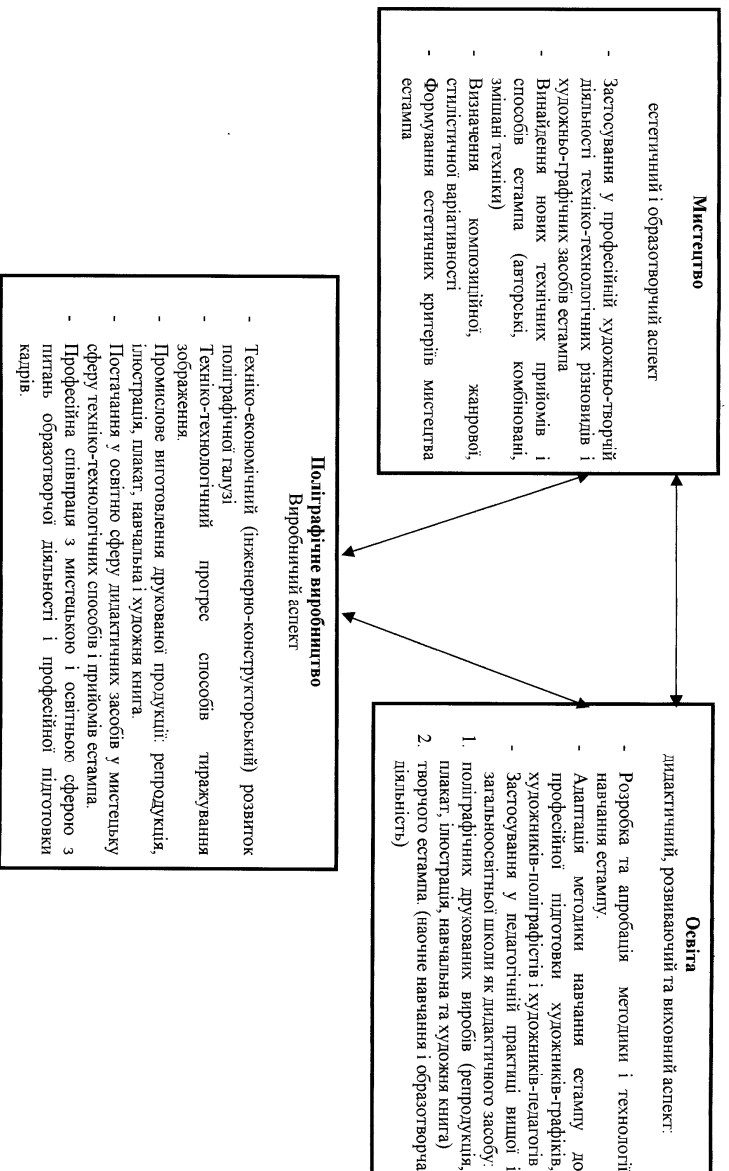
В статье анализируется опыт использования прикладных возможностей печатной графики и в частности эстампа и влияние общественных приоритетов на методику обучения эстампу на протяжении 15-20 веков. Подчеркивается идея полфункциональности эстампа и приводится схема межотраслевых связей на основе использования эстампа в образовании (дидактический, развивающий и воспитательный аспект), искусстве (эстетический и изобразительный аспект) и полиграфическом производстве (производственный аспект).

Література:

1. Історія української культури (За ред. І.Крип'якевича.) - К, 1994. - 656 с; іл.
2. Петрушевский О.О. Способи размножения произведений искусства// Вестник изящных искусств, - СПб: изд. Академии художеств, 1890, т.8, вып. 5—6.
3. Писарева А. Начертание художеств или правила по живописи, скульптуре, гравировании, архитектуре. Спб, 1808.
4. Степовик Д.В. Олександр Тарасович. Становлення української школи гравюри на металі. -К.,1975,139С.
5. Українська графіка XI - початку XX ст. Альбом, (авт.-упорядник А.О.В'юник) - К., 1994, 328 С.
6. Флекель М.И. От Маркантонио Раймонди до Остроумовой-Лебедевой: Очерки по истории й технике репродукционной гравюры XVI—XX вв. - М., Искусство, 1987.
8. Шмид М. Графические искусства // Промышленность й техника, Т.Х. Мировые сношения й их средства. Пер. с нем. д-ря М.Ф.Леви под ред. проф. Спб технологического ин-та Н.А.Гезехуса. - Спб., 1896, С. 290-392.

Подано до редакції 18.06.01

**Поліфункціональність естампа:  
встановлення міжгалузевих зв'язків**



*Масюк Олена Маратівна,  
аспірант кафедри педагогіки,  
Харківський державний педагогічний університет  
ім.Г.С.Сковороди*

### **РОЛЬ ВЧИТЕЛЯ У ФОРМУВАННІ КРИТИЧНОЇ САМООЦІНКИ ШКОЛЯРА У ПРОЦЕСІ СТАНОВЛЕННЯ ЙОГО ПОЗИЦІЇ ЯК СУБ'ЄКТА НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Соціально-економічне замовлення мети, завдання, змісту та якості шкільної освіти в Україні націлює навчально-виховний процес на особистість школяра та окреслює лейтмотиви освіти: пріоритет соціально-мотиваційних чинників загальнолюдських цінностей; методологічна переорієнтація освіти на особистість, на забезпечення активної пізнавальної позиції суб'єкта учіння; організація навчання на основі максимального врахування досвіду взаємодії школяра з навколишнім світом, врахування не лише раціональної, а й особистісно-почуттєвої сфери його діяльності; спрямованість освіти на найповнішу реалізацію здібностей, потреб, інтелектуального, духовного та творчого потенціалу молодої людини, на життєдіяльність школяра, яка зумовлюється його розумом та активністю; вироблення стійких механізмів самонавчання, самовиховання і саморозвитку.

Зміни пріоритетів шкільної освіти зумовлюють повсякчасне удосконалення теоретичної та практичної підготовки вчителя, визначають серед важливіших завдань навчання формування іншого сучасного розуміння і бачення педагогічного процесу та місця в ньому суб'єкт-суб'єктного навчання, формування позиції школяра як суб'єкта учіння. Слід зауважити, що сучасна педагогіка і психологія вищої школи встановили прямо пропорційну залежність рівня професійної діяльності від ступеня сформованості знань учителя.

За новою концепцією початкової освіти школа разом із традиційними завданнями покликана створити умови для первісного становлення особистості дитини, для виявлення і розвитку її здібностей, для формування навчальної діяльності та пізнавальних інтересів. Особистісний підхід в освіті полягає у створенні умов для цілісного прояву і розвитку особистісних функцій його суб'єктів, а посилення ведучої ролі розвитку, в свою чергу, актуалізує проблему визначення цілей і засобів педагогічного впливу, прогнозування та діагностування результатів на кожному етапі навчання у початковій школі. Таке призначення початкової школи вимагає від вчителя уміння здійснити особистісно-орієнтований підхід в освіті та розвитку молодших школярів; здатності враховувати специфіку і своєрідність дитячого сприйняття світу; визнання самоцінності дитинства як важливого етапу людського життя.

Сутність дійсно гуманістичного відношення до виховання та навчання дитини виражена в тезі про її активність як повноправного суб'єкту, а не об'єкту процесу виховання та навчання. Особистісно-орієнтована освіта передбачає орієнтацію педагогічної системи на розвиток особистісних функцій індивіда, спрямованих на саморозвиток і соціалізацію особистості школяра. Тому важливо так будувати педагогічний процес, щоб вчитель керував діяльністю дитини, організуючи її активне самовиховання та саморегулювання власної діяльності шляхом удосконалення самостійності та відповідальності.

Саме від реалізації ідеї особистісно-орієнтованої освіти залежить відродження і підтримка інтересу вчителів до самоосвіти і саморозвитку, до перетворення

педагогічної діяльності в засіб розвитку власного культурно-морального та інтелектуального потенціалу, самовизначення педагога у системі соціальних і професійних цінностей. Тому ми вважаємо за необхідне звернути увагу вчителя, в контексті самоосвіти, на сутність проблеми становлення позиції школяра як суб'єкта учіння, окреслити шляхи цього важливого процесу у формуванні та розвитку підростаючої людини.

Отже, на сучасному етапі реформ та перетворень шкільної освіти особливо важливе значення набули психолого-педагогічні дослідження з питань розвитку та становлення позиції школяра як суб'єкта учіння. Тому ми вважаємо, щоб правильно підійти до організації сучасного педагогічного процесу, вчитель повинен:

- усвідомити сутність поняття “суб'єкт учіння” і в чому воно проявляється;
- які уміння необхідно формувати у школяра, щоб він став суб'єктом учіння;
- розуміти, що розвиток саморегуляції школяра – один із факторів, який впливає на становлення позиції учня як суб'єкта учіння;
- спрямовувати свої зусилля на розвиток самооцінки школяра як одного з механізмів саморегуляції;
- визначити шляхи формування самооцінки.

Зупинимось більш докладніше на цих аспектах.

У словнику С.І. Ожегова “суб'єкт” визначається як той, хто пізнає та діє; як істота, що протистоїть світу як носій будь-яких властивостей. У психологічному словнику акцент робиться на внутрішні детермінації активності особистості. Таким чином, поняття “суб'єкт” можна визначити як “істоту, що володіє свідомістю та волею, здатна діяти цілеспрямовано”, тобто суб'єкт – це людина, яка пізнає та перетворює світ, що є неможливим без критичного ставлення до власної діяльності. Саме в цьому значенні, як показав аналіз літератури, й вживається у психолого-педагогічних дослідженнях термін «суб'єкт діяльності».

Стати суб'єктом певної діяльності (зокрема, навчальної) означає засвоїти цю діяльність, оволодіти нею, бути здатним до її здійснення, до її адекватної оцінки та її творчого перетворення. Бути суб'єктом учіння і усвідомлювати себе ним – це різні рівні розвитку школяра. Або, інакше кажучи, стати суб'єктом учіння можна, якщо бути компетентним у змісті та процесі здійснення цієї діяльності.

Сформовані смислові установки спонукають школяра, «вимагають» від нього постійного самовдосконалення та саморозвитку діяльності. Тільки у позиції суб'єкту діяльності людина здатна перетворювати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення, критично відноситися до самої себе, оцінювати способи діяльності, контролювати її хід та результати, змінювати її прийоми.

Відомо, що основною і кінцевою задачею процесу учбової діяльності є становлення школяра як суб'єкта цієї діяльності. Сформованість школяра як суб'єкта учіння означає, що школяр вміє аналізувати цю діяльність, відокремлювати в ній складові компоненти, оцінювати їх з точки зору суспільно вироблених мірок, еталонів та перетворювати її.

Організація та зміст навчання завжди соціально задані (і в цьому значенні об'єктивні); об'єктивно й те, що дитина включена у процес навчання. Але питання про те, у якій мірі вона дійсно може стати його суб'єктом, доки ще залишається відкритим. Ефективність навчання, учіння оцінюється звичайно за параметрами засвоєння (“присвоєння”) заданого змісту та прийомів оволодіння цим змістом. Слід зауважити, що у сучасній педагогічній психології чинне місце посідає нова теоретична позиція, у відповідності до якої учіння розуміється не як процес засвоєння

чи “присвоєння” соціального досвіду, а як перетворення власного досвіду школярів “шляхом присвоєння елементів соціального досвіду”.

Отже, дитина виступає як суб’єкт засвоєння (“присвоєння”) соціального досвіду, який передається дорослими. Але слід зазначити, що дитина дуже рано стає носієм власного особистого досвіду (зокрема, пізнавального) та в тій чи іншій мірі вона використовує цей досвід у процесі учіння. Нажаль, цей аспект самореалізації школяра залишається, як правило, поза увагою сучасних методів діагностики розвитку дитини у процесі навчання.

Таким чином, підсумовуючи вище сказане, можна зазначити, що суб’єктом учіння є школяр, який не лише засвоює (“присвоює”) зміст учбового матеріалу, але й співвідносить його зі змістом власного досвіду, накопиченого ним як у процесі попереднього навчання, так і у життєвій практиці; сам регулює (контролює, оцінює та корегує) свою пізнавальну діяльність.

Важливою характеристикою школяра як суб’єкта учіння є те, що він стає по відношенню до своєї діяльності (зокрема, учіння) у певну позицію. Позиція – це комплекс уявлень школяра про себе як учня, стійкі системи відношення до себе, до вчителя, до товаришів по навчанню, що визначають його поведінку. Позиція школяра як суб’єкта учіння включає в себе усвідомлення школярем норм, правил, моделі своєї навчальної діяльності (це вимоги до особистості; навчання, спілкування) як еталонів для оцінювання своїх якостей особистості. Тобто, позиція школяра як суб’єкта навчання за своєю сутністю є індивідуальне самовизначення особистості у контексті навчальної діяльності.

Від яких же факторів залежить формування у школярів позиції суб’єкта учіння? Відповідь на це запитання пов’язана з аналізом типу управління процесом навчання (жорстке чи гнучке, пряме чи опосередковане). Так, наприклад, у психології тенденція до жорсткого управління найбільш чітко виражена у двох широко відомих концепціях: “учбової діяльності” (Д.Б.Ельконін, В.В.Давидов) і “поетапного формування розумових дій та понять” (П.Я.Гальперін, Н.Ф.Талізін); прикладом гнучкого управління і процесом учіння в цілому, і розумовою діяльністю школярів зокрема, є концепція “школи діалогу культур” (Біблер В.С. та його співпрацівники).

Слід зазначити, що саме гнучка форма управління процесом учіння дає можливість учневі стати в активну позицію до цього процесу, переосмислити загальні проблеми як власні питання, сформулювати власне критичне судження про них.

Тип управління процесом учіння школяра характеризує ту чи іншу психодидактичну систему перш за все з боку метода навчання, що використовується в цій системі. З дидактики відомо, що метод навчання визначається як система педагогічних дій учителя і передбачає неодмінну взаємодію учителя та учня (М.М.Скаткін). Отже, якщо в школі дитину не лише навчають, але й вона навчається, то можна вважати, що в методі навчання є компоненти, які реалізує учитель, і компоненти, які є або стають набуттям учня та реалізуються ним самим. Останні визначаються психологами як “внутрішні компоненти” метода навчання. До них відносяться, зокрема, прийоми розуміння та запам’ятовування учбового матеріалу, самоконтролю, самооцінювання, способи пошуку шляхів виконання нестандартних завдань і та ін., якими користується дитина в учінні.

Використовуючи їх, учень не лише справляється з поточними задачами учіння, але й організує свою пізнавальну діяльність, визначає її ціль, задачі, оцінює, контролює, корегує, тобто навчається вчитися. Ці уміння були названі “надпредметними” уміннями. У багатьох психодидактичних системах внутрішні компоненти метода навчання передбачаються заздалегідь і цілеспрямовано



передаються школярам учителем. Нажаль, “надпредметні” уміння не завжди реально стають набуттям дитини, а вона сама частіше стає об’єктом педагогічного впливу, ніж суб’єктом учіння.

Серед важливих “надпредметних” умінь особливе значення має самоуправління, саморегулювання школярем власної діяльності. Саморегуляція – це духовно-моральна волява самокорекція, що відбиває присутність суб’єктної позиції школяра, його усвідомлений вплив на власну життєдіяльність крізь «призму» ціннісно-раціонального осягнення свого призначення. Школяр навчається регулювати свою пізнавальну діяльність, що забезпечується розвитком певних психологічних процесів. Н.А.Менчинська назвала їх “вищими формами регуляції”, завдяки яким на зміну управлінню учням зовні приходять “самоуправління” учня [2, с.267]. До цих процесів відносяться самоаналіз, самоконтроль, самооцінювання, які передбачають, а точніше здійснюються завдяки рефлексії школяра – особливого розглядання школярем власних дій (звертання уваги на зміст власних дій, на їх властивості з точки зору результату, що вимагається учбовою задачею).

Саме рефлексивна позиція школяра є механізмом творчої активності особистості, який дозволяє функціонувати та розвивати власну діяльність, перетворюючи її у об’єкт свого діяння. У сучасній науковій термінології існує поняття «рефлексуюча діяльність», яке характеризує механізм здійснення рефлексії: усвідомлення власних результатів учбової діяльності виступає як спонукаючий мотив для нового етапу діяльності, приводить до виявлення необхідності удосконалення прийомів, організації навчальної діяльності; тобто активізує процеси, пов’язані з прагненням особистості підвищити власну продуктивність – удосконалити уміння та навички якісного виконання навчальної діяльності, виробити нові прийоми і методи, які сприятимуть підвищенню ефективності усіх дій. Отже, у школяра формується досвід успішного самореалізації у діяльності, посилюється відповідальність за показники успішності навчальної діяльності, формується досвід опори на почуття власної гідності, честі за допомогою свого внеска у соціально- та особистісно-ціннісну діяльність.

Зміна діяльності (об’єкта діяльності), у свою чергу, спонукає зміну якості суб’єкта цієї діяльності. Отже, включення механізмів рефлексії, а саме формування та розвиток рефлексивної позиції, дозволяє зробити процес навчання більш керованим, процес самореалізації особистості школяра - націлення вихованця на максимальне розкриття своїх творчих здібностей, на адекватну й гнучку поведінку, на виконання дій, які б відповідали очікуванням інших та власним завданням – здійсненим як глибинне, духовно-моральне саморозкриття особистісних потенціалів.

Таким чином, рефлексивно-діяльнісний підхід у навчанні передбачає особистісне включення школяра в навчальну діяльність, перетворює його у творця своїх знань і самого себе та одержує змістовне відображення у нових тенденціях, нових технологіях навчання, де школяр може розкритися як суб’єкт учбової діяльності. При такому підході знання засвоюються у зв’язку із ситуаціями їх майбутнього використання; вони виступають в навчальній діяльності не як предмет, на який спрямована активність учня, а як засоби розв’язання навчальних задач.

Як необхідний механізм, саморегуляція містить у собі особливий психологічний апарат – апарат самооцінки, згідно та засобами якого визначається не тільки припустимість чи бажаність будь-якої дії, але й ступінь успішності, з якою вона здійснюється або може здійснюватися. Як зазначає А.К.Маркова, формування самостійних форм навчальної діяльності (в тому числі й самооцінки) забезпечує у подальшому становлення творчого мислення, мотивів удосконалення будь-якої своєї діяльності, мотивів самовиховання [4, с.23]. Без самооцінки, тобто оцінки самим

індивідом тих дій, які він виконує, та тих його психічних властивостей, що у цих діях проявляються, діяльність не може саморегулюватися.

Формування самооцінки школяра в учбово-пізнавальному процесі - дуже важливий процес в становленні підростаючої людини. У процесі навчання оцінюється якість навчальної роботи школяра, але реально оцінка стає знаком його репутації. Генетично орієнтація на оцінку передує і виникненню самооцінки, і орієнтації на неї. Не випадково оцінка є предметом обговорення у педагогіці та психології.

У психологічному словнику "самооцінка" визначається як компонент самосвідомості, який містить у собі, поряд зі знаннями про себе, оцінку людиною самої себе, своїх здатностей, моральних якостей.

На основі огляду психолого-педагогічної літератури з проблеми структури самооцінки в ній можна виділити три компоненти: знання особистості про саму себе, свої можливості, своє відношення до себе, до результатів своєї діяльності; емоційно-ціннісне відношення до себе; соціальна установка (просоціальна, асоціальна, антисоціальна). Виходячи з цього, самооцінку можна визначити як ціннісно-емоційне ставлення до себе, що складається на основі знань про особливості власної діяльності та міжособистісного спілкування, нормативних вимог соціального середовища.

Розвиток самооцінки у дітей проходить у два етапи: на першому етапі діти оцінюють себе, обмежуючись при цьому, головним чином, оцінкою своїх дій та вчинків; на другому етапі – у сферу самооцінки включаються внутрішній стан та моральні якості особистості. Формування другого, вищого етапу розвитку самооцінки починається вже у підлітковому віці і продовжується протягом всього життя людини по мірі накопичення соціального досвіду і подальшого розумового розвитку.

Формування самооцінки молодшого школяра (тобто управління учителем становленням оціночної діяльності школяра) здійснюється у ведучій для нього учбовій діяльності та міжособистісному спілкуванні з однолітками, учителями та батьками. Оволодіння прийомами самооцінки – це тривалий процес, який первісно здійснюється за готовим зразком, і лише потім стає можливим самостійне оцінювання власної діяльності. При цьому слід зауважити, що важливою умовою формування самооцінки молодшого школяра є оціночна діяльність вчителя та колективне оцінювання (в т.ч. взаємооцінювання), а також наявність у школяра глибоких мотивів, які спонукають його до самооцінки.

Таким чином, самооцінка школяра створюється поступово, під впливом двох основних факторів: оцінювання вчителем успіхів його навчальної роботи та в порівнянні результатів власної діяльності з результатами праці однокласників. Якісні зміни самооцінки виникають лише під впливом цілеспрямованого педагогічного впливу, ефективність якого передбачає встановлення конкретних змістовних характеристик оцінки і самооцінки в учбовій діяльності, чого не достає у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях.

Самооцінка може бути правильною (адекватною), коли думка людини про себе співпадає з тим, що вона дійсно собою уявляє; і неправильною (неадекватною), коли людина оцінює себе не об'єктивно, коли її думка про себе різко відрізняється від того, якою її вважають інші (підвищена та занижена самооцінка).

Між самооцінкою школяра та оцінкою його оточуючими людьми може виникати розходження, яке стає причиною внутрішнього конфлікту. Різке зрушення від орієнтації на оцінку до орієнтації на самооцінку відбувається у підлітковому віці. Тому важливе значення для нормального розвитку особистості має встановлення ще в початковій школі гармонійних відношень між тим, чого людина хоче, на що претендує, й тим, на що вона фактично здатна.

Здатності, як і все в особистості, розвиваються у процесі діяльності (зокрема, навчальної). Однак, проблема, відповідають вони чи ні тій меті, до якої прагне людина, завжди зберігає свою актуальність. Завжди людина так чи інакше оцінює відповідність бажаного нею – можливого. Але ця оцінка не завжди правильна. В одних випадках людина переоцінює свої можливості й сили, тобто притязає на більше, ніж може. В інших випадках, навпаки, - її самооцінка виявляється надгонесміливою, і вона насправді здатна на незрівнянно більше, ніж сам гадає (це дві крайності).

Обидві ці крайності примушують хвилюватися про майбутній розвиток особистості. Людина, що переоцінює себе, може бути високомірною, пихатою, нетерплячою до критики, але також й неповноцінною, в тому розумінні, що стане довічно роздратованою внутрішніми конфліктами, що ведуть часто до втрати віри у власні сили, порушенню нормальної діяльності і навіть до психічних розладжень. Людина, що недооцінює свої можливості, і сама позбавлена радощів, пов'язаних з досягненням важких цілей, активним подоланням перешкод, і не дає суспільству того, чим могла би його збагатити. Ці два типи самооцінки особистості, що утворюються при несприятливих умовах виховання, свідчать про неблагополуччя у її розвитку [1, с.9].

Останнім часом тривожною стала тенденція до пониження самооцінки дітей у початковій ланці навчання. Відомо, що саме у початковій школі велике значення у становленні самооцінки школяра відіграє оцінка його діяльності учителем. Очевидно, названа тенденція, що склалася у початковій школі, пояснюється тим, що догана помітно переважає над заохоченням.

Становлення самооцінки, її змісту дослідники пов'язують з віковими змінами учнів. Так, молодші школяри оцінюють не стільки результати своєї діяльності, скільки інші заслуги, достоїнства (зовнішній вигляд, ставлення до них учителя, охайність, старанність, вміння висловлюватись тощо). Під впливом оціночних суджень учителів, батьків, товаришів у кожного школяра формується певне ставлення як до результатів учбової діяльності, так і до самого себе як особистості. З віком він навчається відрізнити справжні успіхи від тих, яких міг би досягти. Отже, самооцінка учня безупинно підлягає впливу, корекції та зміні, отже її становлення визначається й зовнішніми чинниками.

Самооцінка, як і свідомість у цілому, має суспільний характер і обумовлена соціальними умовами. Тому успішному формуванню та розвитку самооцінки школяра у навчально-виховному процесі сприяє соціальна позиція учня в навчальному процесі, зняття негативних впливів зовнішніх оцінок, змінення системи стосунків, які складаються між вчителем та учнем, залучення школяра до оціночної діяльності в навчально-пізнавальному процесі та у відношеннях з оточуючими людьми.

Формуючись у процесі всієї життєдіяльності людини, самооцінка, у свою чергу, виконує важливу функцію у розвитку особистості, виступаючи регулятором різних видів діяльності та поведінки людини. Від оцінки людиною своїх можливостей та особистісних якостей залежить ефективність її діяльності (зокрема, учбової), реакція на успіх та неуспіх, її контактність та характер стосунків з іншими людьми. Через усвідомлення результатів своєї навчальної діяльності та самого процесу учіння, через самооцінку школяр приходять до розуміння себе як суб'єкту цієї діяльності, до оцінки своїх можливостей і якостей.

Дійсні досягнення в навчально-виховному процесі, що мають рішуче значення для майбутнього дитини, можливі лише за умов зміцнення самостійності дитини, її критичності до себе, перетворення розумних цілей дорослих у власні цілі дитини. У

навчанні дітей педагоги зобов'язані не тільки збагачувати їх певним обсягом знань, способів дій, а й формувати в них критичне ставлення до своїх можливостей, успіхів, навички контролю та оцінювання власних дій у навчально-виховному процесі. Цей процес включає в себе не тільки навчання як прямий, безпосередній вплив учителя, спрямований на засвоєння учнем знань, умінь, навичок, але й учіння як особливе проектування діяльності учня як суб'єкта, яке повинне бути спрямоване не лише на пізнання зовнішнього світу, але й самого себе в умовах саморегуляції, самоорганізації, самореалізації. Для кожного вчителя основним завданням є підключити школяра до активної та самостійної діяльності, поставити його у позицію суб'єкта цієї діяльності, який несе за неї відповідальність.

#### Summary:

This essay deals with the psychological peculiarities of the evaluation of action carried out by the pupil concerned as subject of his activity. The dynamics of these action are conditioned by their age-based particularities and the special organization of the learning activity. The learning activity shaped according to the principle of theoretical generalization leads to a higher level of self-assessment.

This paper describes theoretical aspects of the development concerning the individuality of the pupils within their learning activity. In this connection the close link between indicators of the individual activity within the learning process and the acquisition of processes for the self-assessment are demonstrated.

The formation of the learning activity concerns with the child's relation with his environment. The essay presents that a learning activity, while being developed, exerts an influence on the pupils' development. A concept for the examination of the pupils' personality is presented on the analysis of level graduations regarding the maturity of the forms of activity.

#### Резюме:

В данной статье рассматривается проблема роли учителя в формировании адекватной самооценки школьника как важнейшей составляющей процесса становления его позиции как субъекта учения.

Современное состояние школьного образования характеризуется тенденцией гуманизации обучения, реализации личностно-ориентированного образования. Этот процесс проявляется, прежде всего, в установлении субъект-субъектных отношений между учителем и учениками, где школьник рассматривается не как объект педагогического воздействия, а как активный и полноправный субъект учебно-воспитательного процесса, со своим внутренним миром, системой ценностей, индивидуальными особенностями и способностями.

Перемены приоритетов школьного образования требуют постоянного совершенствования теоретической и практической подготовки учителя, повышения уровня его профессионализма, что возможно благодаря самообразованию. Именно от реализации идеи личностно-ориентированного образования зависит возрождение и поддержание интереса учителя к самообразованию и саморазвитию, к преобразованию педагогической деятельности. В связи с этим в статье особый акцент делается на роль учителя в процессе становления позиции школьника как субъекта учения.

Данная статья обращает внимание педагога на суть понятия "субъект учения" и в чём оно проявляется; умения, которые необходимо формировать у школьника, чтобы он стал субъектом учения; необходимость развития саморегуляции школьника,

имеющей важнейшее значение в процессе становления позиции ученика как субъекта учения; важность направлять свои усилия на формирование адекватной самооценки школьника как одного из механизмов саморегуляции; определение путей формирования критической самооценки.

Література:

1. Липкина А.И. Самооценка школьника //Новое в жизни, науке и технике. Серия «Педагогика и психология». – М.:Знание, 1976. - № 12.
2. Менчинская Н.А. Проблемы учения и развития // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. – М., 1978.- С.253-268.
3. Психолого-педагогические проблемы развития школьника как субъекта учения. – Воронеж: НКО «МОДЭК», 2000. – 190 с.
4. Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В.В.Давыдова, И.Ломшера, А.К.Марковой. – М.: Педагогика, 1982. – 215 с.

Подано до редакції 27.07.01

**Микитюк Галина Юрївна,**  
**викладач,**  
**Коломийський педагогічний коледж**  
**Прикарпатського університету імені В.Стефаника**

#### **ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

Одним із провідних завдань вищої педагогічної школи є розробка високоефективних технологій навчання, які б забезпечували кваліфіковану підготовку майбутніх педагогів, сприяли особистісному зростанню студентів, розвитку в них професійно-педагогічних здібностей. Особливо важливим це є щодо підготовки майбутнього вчителя початкових класів, з огляду на складність і багатоплановість завдань початкової освіти та винятково відповідальну роль педагога у формуванні особистості дитини на цьому етапі її становлення.

Сама по собі проблема підготовки вчителя настільки широка, що в одній статті неможливо відобразити все розмаїття її змісту. Ми зупинимося лише на деяких соціально-психологічних її аспектах, концентруючи увагу перш за все на взаєминах студентів і викладачів у процесі професійного навчання. Це зумовлено необхідністю реалізації комунікативно - розвивальної моделі навчання, яка багатьма розглядається як найбільш перспективною в початковій школі (Ш.О.Амонашвілі, В.В.Давидов, С.Ю.Курганов, С.Л.Рябцева, М.Стефанова та ін.), може тільки технологічно комунікативна особистість, яка зорієнтована на співробітництво з дітьми. Таке навчання ґрунтується перш за все на ефективному педагогічному спілкуванні, а отже потребує від вчителя високого рівня розвитку організаторських і комунікативних умінь.

Для вчителя початкових класів – найбільш значущої, референтної для учнів людини - особливо важливо володіти “батьківським чуттям дитини” (Д.Ф.Ніколенко), вміти встановлювати конструктивний контакт у будь-якій сфері діяльності вихованця, з кожним із них і на всякому рівні. Для розвитку допитливості дитини, формування в неї пізнавальних інтересів важливим є “уміння створювати необхідну запитально – відповідну атмосферу, уміння проявляти терпимість до чужої думки, уміння зрозуміти стан іншого і перспективу іншого, уміння ідентифікувати себе з іншою соціальною і особистісною роллю, уміння шукати і надавати допомогу,

сприяти і радити, уміння думати разом” (2,с.3-4). Проте дидактико-комунікативна компетентність, соціально-психологічна грамотність майбутнього вчителя не набувається автоматично разом із збагаченням теоретико – фахової обізнаності та розширенням методичного арсеналу студента протягом його професійного навчання. Свідченням цього є, зокрема, перелік типових затруднень, з якими найчастіше зустрічалися старшокурсники педагогічного коледжу під час педагогічної практики в початковій школі: встановлення контакту з класом в цілому і окремими дітьми (68,3% опитаних студентів); уміння адаптувати навчальний матеріал до рівня розвитку і розуміння його учнями початкових класів (61,7%); втрата робочого часу (“непродуктивна пауза” у вербальній взаємодії з дітьми) (49,4%); уміння вислухати, почути і об’єктивно оцінити відповідь дитини (43,2%); формулювання проблеми і точна постановка запитання перед класом (34,3%); уміння вибрати оптимальний темп мовлення (30,7%); уміння швидко зорієнтуватися і дати відповідь на “каверзне” запитання (25,4%) та ін. Студентами-практикантами переживалась і низка соціально-перцептивних затруднень: пізнання індивідуально-психологічних особливостей дитини, які проявляються в її поведінці і спілкуванні; визначення емоційного стану учня і встановлення причин, які його породжують; об’єктивізація свого ставлення до дитини через застосування відповідних засобів заохочення і покарання; визначення ставлення дітей до себе тощо.

Специфіка педагогічної освіти полягає в тому, що студент опановує майбутню свою соціально-професійну роль не лише в системі керованого моделювання процесу її засвоєння (передача науково-теоретичних знань і морально-духовних цінностей, вироблення практичних професійних умінь і навичок, розвиток педагогічних здібностей і сприяння становлення особистості професіонала тощо). Навчання студента перестає бути чисто суб’єкт-предметною діяльністю, метою якої є теоретичне і практичне опанування педагогічною професією. Головним моментом педагогічного процесу має бути особистісне спілкування викладача зі студентами, суб’єкт-суб’єктні стосунки, за яких “педагог не виступає в якості транслятора предмету, що вивчається (що характерно для технологічного навчання), а сам предмет перетворюється в посередника, в засіб спілкування” (3,с.113).

У процесі взаємодії студента з предметом пізнання в нього формуються знання, уміння і навички, а також розвиваються творчі здібності. Під час взаємин його з викладачами, однокурсниками в навчально-професійній діяльності ним засвоюється сутнісний зміст професійної ролі педагога, інтеріоризується конкретна модель професійної поведінки, яка реалізується викладачем, розвиваються комунікативні, дидактичні і організаторські вміння. Через механізм соціального оцінювання відбувається коригування “Я-концепції” майбутнього вчителя, формується її соціально-професійний аспект.

Навчальний процес у педагогічному закладі слід розглядати як духовно-практичну сферу життя всіх його суб’єктів, як засіб розвитку взаємин студента з викладачем. Саме високий рівень цих взаємин, їх партнерський характер засвідчує визнання педагогом особистісного зростання студента як майбутнього вчителя, здатного успішно самостійно виконувати професійно-рольові функції. Через це, на наш погляд, удосконалення навчального процесу в педагогічному навчальному закладі має відбуватися і шляхом побудови адекватної системи дидактичної взаємодії між усіма її суб’єктами, оптимізації взаємин у системі “студент-викладач”.

Розвиток взаємин має відбуватися в напрямку зближення соціально-рольових функцій викладачів і студентів, розширення дидактичної самостійності і всілякого стимулювання пізнавальної активності майбутніх педагогів, делегування їм частини

своїх професійно-педагогічних повноважень (мікрОВикладання, взаємоконтроль і самооцінка навчальних результатів, відбір навчального матеріалу і способів його засвоєння та перевірки тощо). На це очікують самі студенти. На запитання, якому стилю діяльності викладачів вони віддають перевагу, відповіді старшокурсників педагогічного коледжу розподілилися так: стиль дружнього спілкування (50,7%); стиль ділового (творчого) співробітництва (32,2%); демократичний стиль (16,3%); офіційно-діловий стиль (0,8%). Хоч більшість студентів задовольняє стиль дружніх стосунків з викладача, однак найбільш ефективним для професійного навчання і бажаним для себе вони вбачають саме стиль ділового (творчого) співробітництва з педагогами.

У Коломийському педагогічному коледжі Прикарпатського університету імені Василя Стефаника проводиться цілеспрямована робота по впровадженню ідей педагогіки творчого співробітництва викладачів і студентів у навчально-виховний процес. Викладачами органічно поєднується навчально-пояснюючий, розвиваючий і професійний аспекти навчання майбутніх учителів. На заняттях вміло забезпечується проблемно-діалогічний характер навчання, стимулюється розвиток розумових сил студентів, їх пошукову активність. Щорічно в коледжі проводяться тижні предметних комісій (кафедр), які є своєрідним звітом про результати творчої співпраці викладачів і студентів. Саме в цей період майбутнім вчителям надається можливість сповна виявити свою творчість, ініціативу та самостійність, а педагогам – репрезентувати своє бачення шляхів удосконалення професійно-педагогічної підготовки до роботи в школі. Всі заняття, як правило, проводяться в нетрадиційній формі, демонструючи творчий злет однодумців - вихователів і вихованців.

Про реальний приклад співробітництва може говорити і такий факт. Під час захисту дипломних робіт із спеціальності “Образотворче мистецтво” два дні була можливість спостерігати за чарівним дійством відтворення розмаїття українського мистецтва вишивки, розгоноплетіння, різьби по дереву, писанкового й керамічного розпису. Це був результат чотирирічної праці викладачів і п’ятдесяти студентів – випускників коледжу. Невеликий гурт митців захищався разом із своїми дипломниками. І майже непомітне хвилювання при оцінюванні студентських робіт свідчило про те, що їхня праця, частинка душі також вкладені в дипломну роботу.

Експериментальним майданчиком щодо впровадження комунікативно-розвиваючої моделі навчання майбутніх вчителів початкових класів ми обрали вивчення предметів психолого-педагогічного циклу. Для прикладу назвемо декілька організаційно-методичних підходів такого навчання.

*Педагогічна імпровізація.* Імпровізація, як відомо, розглядається як першотворчість. Водночас, вона загострює інтерес до навчання, полегшує контакти викладачів зі студентами. Так, наприклад, при закріпленні теми психологічного обґрунтування методів педагогічного впливу використовується тестова методика “Хто підніме папірець?” (А.В.Фурман). Студентам пропонується 10 різнопланових ситуацій-задач і 8 можливих реакцій-розв’язків. Протягом регламентованого часу (15 хвилин) слід вибрати найбільш оптимальне і близьке до нього рішення та ще й обґрунтувати його. Це вимагає не лише достатньо високої психологічної культури, а й вміння проявити швидкість реакції в складній ситуації, зважити не всі можливі чинники, прислухатись до думки опонентів (викладача чи однокурсників), проявити педагогічну інтуїцію. Всі вправляються в імпровізованому виборі оптимального педагогічного рішення.

*Заняття-діалог.* Студенти готують дві міні-доповіді. Темі обираються такі, що викликають дискусію, наприклад, “Виховна система епохи так званого “розвинутого

соціалізму”. Один оцінює весь позитивний педагогічний досвід цього періоду, інший – висловлює критичні судження щодо організації тодішньої виховної роботи. Під час дискусії визначаються найбільш ефективні напрямки виховання.

Це сприяє розвитку комунікативних умінь майбутнього вчителя: вміння чути думки свого опонента, адекватно вербально реагувати на них, шукати переконливі контраргументи тощо.

Слід зазначити і те, що всі присутні (викладач і студенти) є і слухачами, і експертами, і потенційними учасниками самого діалогу.

*Взаємонавчання.* Спочатку викладач в позаурочний час знайомить одного із студентів, наприклад, із методикою групової роботи О.Рівена [1] і консультує, як пояснити це напарнику-однокурснику. Перший студент працює з іншим відповідно вказівкам викладача і під його безпосереднім спостереженням. В цей час викладач починає готувати третього студента. Протягом кількох днів так готується 12-15 студентів. Після цього на занятті можна розпочинати групову навчальну роботу.

Досвід засвідчив, що така робота сприяє підвищенню мотивації навчання студентів, їх орієнтації на практичне використання засвоєних знань, застосуванні при цьому міжособистісної комунікації як дієвого дидактичного засобу. Це позитивно позначається на професійному самовизначенні студентів, соціально-професійному аспекті їх “Я - концепції”, розвитку соціально-перцептивних і комунікативних умінь.

Однак вищесказане не означає, що центр навчально-виховного процесу у вищій педагогічній школі повинен бути переміщений до діяльності студента. Навпаки, він повинен бути в зоні спільної діяльності викладача і студента – майбутнього вчителя, в зоні їхнього навчального творчого співробітництва.

#### Summary:

The idea of the optimizing the relations in the “teacher - student” system by means of didactic communication as a term of the individual and professional growth of the future teacher is grounded.

#### Резюме:

Обосновывается идея оптимизации взаимоотношений в системе “преподаватель - студент” средствами дидактической коммуникации как условия личностного и профессионального роста будущего учителя.

#### Література:

1. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении. – М.: Просвещение, 1991.
2. Стефанова М. Дидактическая коммуникация: (Методические рекомендации учителю начальной школы) – Челябинск, 1990.
3. Философско-психологические проблемы развития образования / под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1981.

Подано до редакції 18.06.01



**СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД И БАЗОВЫЕ ВЗАИМОСВЯЗИ  
СИНТЕТИЧЕСКИ-АНАЛИТИЧЕСКОГО ОСВОЕНИЯ УЧЕБНОГО  
МАТЕРИАЛА МЕТОДОМ ИНТЕНСИВНОГО ОБУЧЕНИЯ  
РОДНОМУ ЯЗЫКУ**

В настоящее время центральной для гуманитарных наук проблемой стала проблема понимания и объяснения. Бесспорным является тот факт, что человек воспроизводит свою деятельность по образцам. При этом выполняются, по крайней мере, две функции, из которых одна призвана решать какие-то задачи, а другая передавать, демонстрировать опыт решения такого рода задач. Основными логическими формами, в которых реализуется мысль, принято считать аналитико-синтетическую деятельность сознания. При этом чрезвычайно важно уяснить психологический механизм образования понятий.

Как писал Л.С.Выготский, «аналитическую работу облегчает такая группировка материала, при которой подлежащий выделению признак встречается в наиболее разнообразных комбинациях»... «Синтетическую работу сложения признаков облегчает такая группировка материала, при которой подлежащие связыванию элементы находятся в наиболее ясной, отчетливой, а главное, очищенной от всего постороннего связи» [2; с.211]

Педагог, как подчеркивает Л.С.Выготский, при подаче учебного материала должен учитывать самый важный закон обратной пропорциональной зависимости между объемом и содержанием понятия. «Объемом понятия называется то количество предметов или явлений, которое подходит под данное понятие. Содержание – то количество признаков, которое в данном понятии мыслится. Чем шире объем какого-нибудь понятия, тем уже его содержание, и наоборот» [2; с.211] Выход из создавшихся крайностей Л.С.Выготский видит в нахождении правильного соотношения между объемом и содержанием понятия.

Учитывая системное строение человеческого сознания и высших психических функций, мы можем заключить, что подача учебного материала для запоминания должна отвечать принципу системности как основополагающему и продуцирующему наиболее легкое и прочное усвоение. «Сама по себе система есть основное условие, благодаря которому становится возможным своеобразное прохождение пути в развитии научных понятий» [2; с.427]. Успех обучения напрямую зависит от рациональности системы. «Проблема системы – центральный пункт всей истории реальных понятий ребенка» [3; с.269].

В настоящей статье рассматривается метод интенсивного обучения родному языку с точки зрения его соотношенности с принципом системности, выдвинутым Л.С.Выготским.

В трехступенчатой модели обучения СИНТЕЗ 1 – АНАЛИЗ – СИНТЕЗ 2 при работе с таблицами учащиеся первоначально знакомятся с тем или иным синтаксическим явлением на определенном языковом материале. Сознание учащегося схватывает структуру представленного материала, т.е. строение, взаиморасположение в совокупности устойчивых связей между множеством компонентов объекта, наблюдает характер и конфигурацию связей внутри системы (те или иные синтаксические явления внутри предложения).

На втором этапе – АНАЛИЗ – учащиеся формируют понятия, описывают свойства каждого элемента в структуре, определяющиеся его местом в структуре по отношению к другим элементам, по заданным в таблице параметрам. На третьем этапе (СИНТЕЗ 2) понятия воссоединяются в целое, учащиеся самостоятельно делают вывод, строят модель, алгоритм, формулируют правило, применяют его практически на более сложном уровне, на материале повышенной трудности. «Мышление всегда возникает из затруднения» [2;с.207].

Поскольку синтаксис в широком смысле рассматривает отношение знака к знаку на абстрактном уровне, этап анализа, построение ступеней этого этапа, представляется нам особенно важным. Происходит овладение понятием, опредмеченным в схемах действия, как высшим уровнем словесно-логического мышления. И от степени систематизированности понятий – семантических сетей – зависит степень успешности формирования понятийных структур ребенка и их дальнейшее развитие.

На этапе СИНТЕЗ 2 у учащихся возникает **понимание** – способность постичь смысл и значение чего-либо и достигнутый благодаря этому результат. Метод интенсивного обучения предполагает выход именно на понимание субъектом обучения составных компонентов обучающей деятельности, ясное видение причинно-следственных связей, причин объединения фактов в единую логическую систему.

Если говорить о процессах памяти, задействованных при обучении интенсивным методом, то в нашей системе подачи учебного материала запоминание происходит произвольно. Перед учащимися ставится цель последующего воспроизведения материала и практического применения теоретических знаний. Типичным для этого вида запоминания является опосредованное запоминание лингвистического материала, представленного в таблицах, выделение в них смысловых опорных пунктов, ориентировка на семантические связи, глубокая обработка учебного материала, обеспечивающая систематичность, сознательность в усвоении новых знаний и управляемость этим процессом. «Вместе с системой возникают отношения понятий к понятиям, опосредованное отношение понятий к объектам через их отношение к другим понятиям, возникает вообще иное отношение понятий к объекту; в понятиях становятся возможными надэмпирические связи»[3; с.284].

Подача учебного материала интенсивным методом подчинена алгоритмизации, т.е. нами была предпринята попытка опоры процесса обучения русскому языку на систему предписаний алгоритмического типа и выполнения умственных действий согласно этим алгоритмам. При этом легко раскрывается порядок, структура (шаги) выполнения заданного исследования в рамках учебной лингвистической задачи. Алгоритмизация в обучении языку интенсивным методом согласуется с концепцией поэтапного формирования умственных действий, выдвинутой И.Я.Гальпериным [4], в которой выделяется этап составления схемы ориентировочной основы действия, системы ориентиров и указаний, учет которых необходим для выполнения действия.

Экспериментально доказано, что в результате многократного подкрепления состава действия систематически правильным решением разнообразных задач отпадает необходимость вещественного пользования схемой и на заключительном этапе в сознании остается только конечный результат – предметное содержание действия. На каждом этапе действие выполняется сначала развернуто, затем постепенно сокращается, «свертывается». В результате повышается качество формируемых действий и понятий у обучающихся при сокращении сроков их подготовки. При этом наблюдается высокий интерес учащихся к составлению алгоритма действия, высокая активность, развитие четкости мышления.

В данном случае наш метод обучения опирается на мыслительную операцию обобщения как форму отражения общих признаков и качеств явлений действительности.

П.Я.Гальпериным было экспериментально доказано, что содержание ориентировочной основы действия во многом предопределяет качество действия. Форма и способ задания схемы ориентировочной основы действия (ООД) обусловлены целями обучения. П.Я.Гальперин [4] выделял 3 типа построения схем ООД и, соответственно, 3 типа учения.

При первом типе субъекту задается неполная система условий, он вынужден самостоятельно дополнять ее с помощью метода проб и ошибок. При втором типе субъекту задается полная система ориентиров и условий; схема ООД либо задается в готовом виде, либо составляется учащимися совместно с обучающим. Третий тип ориентируется не на условия выполнения учителем конкретного действия, а на принципы строения изучаемого материала, на единицы, из которых он состоит. И законы их сочетания.

Психологами было доказано, что ООД такого рода обеспечивает наиболее глубокий анализ изучаемого материала и формирование познавательной мотивации.

Таблицы, используемые в нашем варианте обучения, построены именно по третьему типу ООД, что позволяет учащимся глубоко постигать структуру изучаемых лингвистических явлений и делать обоснованные теоретические выводы, осознавать характер и целесообразность проделанных операций, их роль в последовательности распознавания языковых фактов.

Рассмотрим фрагмент урока по теме «Словосочетание. Виды синтаксической связи» в 8 классе [1]. Объяснение нового теоретического материала по методу интенсивного обучения начинается с воспроизведения известного опорного теоретического материала, знакомого ученикам с 5 класса. Новым видом деятельности для них будет определение способа синтаксической связи в словосочетании и синтаксических отношений. В усвоении нового, достаточно сложного для одновременного осознания материала, первостепенную роль играет предлагаемая учащимся таблица, которую они должны заполнить с помощью учителя.

Словосочетание	Способ выражения главного слова	Характерные особенности	Вид связи	Характер отношений
1.Зеленеющее поле 2.Красная роза 3.Зеленое поле				
4.Управлять машиной 5.Идти с другом 6.Лист клена				
7.Работать по-новому 8.Дом напротив 9.Попросил приехать 10.Очень хорошо				

– Основные этапы совместной работы с таблицей учителя и ученика:

- Выделение главного и зависимого слов.
- Определение способа выражения главного слова, характерных особенностей, вида связи, характера отношений внутри словосочетания. После определения характерных особенностей словосочетания учитель дает определение типам связи и вводит новые термины: согласование, управление, примыкание.
- В ходе совместной работы учителя и учащихся таблица приобретает законченный вид. На доске запись основных понятий, которые учащиеся должны знать по данной теме:

1.Известные термины

- словосочетание
- подчинительная связь
- главное слово
- зависимое слово

2.Новые термины

- согласование
- управление
- примыкание

Слово-сочетание	Способ выражения главного слова	Характерные особенности	Вид связи	Характер отношений
1.Зеленеющее поле 2.Красная роза 3.Зеленое поле	Именное <b>Именное</b> Именное	Зависимое слово стоит в тех же формах, что и главное	Согласование	Определительные Определительные Определитель-ные
4.Управлять машиной 5.Идти с другом 6.Лист клена	Глагольное Глагольное Именное	Главное слово управляет падежом зависимого слова	Управление	Объектные Объектные Определитель-ные
7.Работать по-новому 8.Дом напротив 9.Попросил приехать 10.Очень хорошо	Глагольное Именное Глагольное Наречное	Зависимое слово является неизменяемой частью речи	Примыкание	Обстоятельные Определитель-ные Обстоятельные Обстоятельные

В нашем методическом варианте изучения видов синтаксической связи в словосочетании соблюдается принцип *деятельностного подхода* в обучении – новый материал не подается в готовом виде, а становится объектом действия с элементами исследовательской деятельности в форме диалога на лингвистическую тему. «Мышление, содержанием которого является решение проблем, нестандартных задач, ... имеет диалогическую структуру, движется в форме диалога» [5;с.123]

Новый теоретический материал представлен сжато, структурированно, системно. Изучение его алгоритмизированно. За счет этого учащиеся сразу получают целостное понятие о словосочетании во всех его полифункциональных связях. Четкое графическое представление новых сведений способствует четкости восприятия и

быстроте запоминания. Сразу же усваивается и схема разбора словосочетания, которая традиционно дается в школьном учебнике отдельным параграфом.

Используемая на уроке таблица – не что иное, как способ обучения – лингвистическая задача, сформулированная на основе системных связей предлагаемых к изучению единиц внутри темы.

Итак, этапы самостоятельной работы учащихся с таблицей чаще всего включают в себя:

1. Анализ предложенных для исследования единиц.
2. Выделение в них объекта исследования.
3. Определение позиции, способа выражения, лексико-грамматических характеристик изучаемой единицы.
4. Попытку самостоятельной формулировки правила.
5. Чтение учебных пособий.
6. Окончательные выводы.
7. Свертывание информации до опорного алгоритма, опорной блок-схемы.
8. Анализ дополнительных материалов.
9. Подбор примеров на правило.
10. Наблюдения над особыми случаями, исключениями.
11. Отработку навыка на материале повышенной трудности.
12. Организацию операций по алгоритму практически, использование обобщенной модели лингвистического действия.

**Общая схема усвоения учебного теоретического материала  
в интенсивном методе обучения языку**

Лингвистическая задача в системе →	Анализ структурных звеньев лингвистической задачи →	Концепт-вывод →	Алгоритм, блок-схема
------------------------------------	---	-----------------	----------------------



Данная схема была составлена нами в соответствии с видением Л.С.Выготского: «В отличие от обыденного, научное наблюдение предполагает заранее установленный отбор подлежащих наблюдению фактов. Условием научного наблюдения следовало бы признать классификацию наблюдаемых фактов, произвести новый, вторичный отбор нужных свойств внутри этих фактов и подобрать их так, чтобы данные свойства выделались и выступили с отчетливой ясностью. Третьим правилом научного наблюдения надо считать установление известной связи между отдельными группами фактов, т.е. умение составить связную и цельную картину какой-нибудь одной стороны изучаемого процесса, которая вмещала бы в себя всю эту разрозненную группу фактов. И последним, четвертым правилом будем считать умение научного наблюдения не только описать факты, но и объяснить их, т.е. найти причины и зависимости, которые лежат в основе этих фактов» [2;с.350].

Таким образом, целью обучения языку является системное знание о языке. Успешность обучения зависит от степени соответствия содержания обучения организации учебного процесса. Система языка уже предполагает четкую систему в его преподавании. Функция мышления зависит от структуры самой мысли. Особенно важно, что в процессе обучения языку интенсивным методом начало изучения

лингвистических явлений и усвоение научных понятий в системе стимулирует переход к более высокому уровню обобщения, который связан с обобщением обобщения, или двойной абстракцией. Изучение синтаксического строя языка в системе учит рассуждать, доказывать, строго логически аргументировать, приводит к формированию у детей лингвистического взгляда, лингвистической компетенции, компонентами которых является понимание коммуникативно-смысловой значимости языка, видение его уровневого характера, структурно-семантического представления о единицах языка и формирует научное представление о языке, который первоначально не осознается детьми в качестве предмета исследования. «Общей основой всех высших психических функций, развитие которых составляет главное новообразование школьного возраста, является осознание и овладение» [3;с.246].

Литература:

1. Богданович Г.Ю., Сапожникова Э.М. Русский язык: Учебное пособие для 8 класса. – Симферополь, 2000.- 125с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991.- 479с.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти т.-Т.2. Проблемы общей психологии / Под ред. В.В.Давыдова.- М.: Педагогика, 1982.- 504 с.
4. Гальперин П.Я. Введение в психологию.- М.: Изд-во МГУ, 1976.-190с.
5. Шумилин М.А. Проблемы теории творчества.- М., 1989.- 188с.

Подано до редакції 27.07.01

***Овчинникова Марина Викторовна,  
аспирант,***

***Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта***

### **АНАЛИЗ СУЩНОСТИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ И КОЛЛЕКТИВНОЙ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Эффективность учебно-познавательной деятельности учащихся во многом зависит от того, в какой мере сочетаются или соотносятся формы организации учебно-познавательной деятельности. Реализация дидактического принципа оптимального взаимодействия и сочетания форм организации учебно-познавательной деятельности является одной из важнейших задач. А.Я. Савченко справедливо отмечает, что эффективность обучения зависит не только от содержания и методов, но и от форм организации обучения [1].

В своем исследовании мы ставили цель уточнить определения понятий «форма организации обучения», «форма организации учебно-познавательной деятельности школьников», «фронтальная», «групповая», «индивидуальная», «коллективная» учебно-познавательная деятельность.

Формы организации обучения, формы организации учебно-познавательной деятельности учащихся. Одним из существенных структурных компонентов процесса обучения является форма его организации. Форма (от латинского forma) – устройство, строй, система организации, внутренняя система. Под формой обычно понимают внешнее выражение какого-либо содержания, а также внутреннюю организацию содержания (Философский словарь. 5-е изд. /Под ред. Л.Г. Фролова. – М.: Политическая литература, 1987. –480 с., С.305). В толковом словаре Д.Ушакова понятие формы трактуется как «вид, устройство, тип, структура, конструкция чего-

нибудь, характер которой обусловлен содержанием» (Толковый словарь русского языка. /Под ред. Д.Н. Ушакова. – М.: Издательство иностранных и национальных словарей, 1940. – Т.4. – 416 с., С.316).

Проанализируем различные подходы к определению понятия «форма организации обучения», которые мы представили в виде таблицы (Таблица 1.)

Таблица 1.

**Подходы к определению понятия «форма организации обучения»**

Автор	Определение	Характеристики
1	2	3
И.Я. Лернер Т.И. Ильина А.Я. Савченко	Специально организованная деятельность учителя и учащихся, протекающая в установленном (заранее) порядке и в определенном режиме.	Характеризуется различными сочетаниями коллективного и индивидуального обучения, различной степенью самостоятельности учащихся в обучении, различными способами руководства их учением со стороны учителя (Т.И. Ильина).
В.А.Сластенин	Специальная конструкция отрезков, циклов процесса обучения	Характеризуется: внутренне: содержанием процесса обучения, методами, приемами, средствами и видами деятельности учащихся. Отражает систему устойчивых связей в рамках каждого цикла обучения внешне: количество учащихся, время и место обучения, порядок осуществления обучения
И.М. Чередов	Ограниченная жесткими рамками времени конструкция отдельного звена или совокупности звеньев процесса обучения, включающая управление учителем учебной деятельностью класса, групп или отдельных учащихся над определенным содержанием учебного материала, зафиксированного в соответствующих источниках знаний, с использованием сочетания методов, приемов, средств обучения и форм учебной работы	Характер данной конструкции обуславливается содержанием, методами, приемами, средствами, видами деятельности учащихся. Содержанием он считает процесс взаимодействия учителя (управляющая деятельность) с учениками (управляемая деятельность) по усвоению содержания учебного материала и способов деятельности, а предметом – сам отрезок процесса обучения.
И.П.Подласый	Способ существования процесса обучения	Оболочка для внутренней сущности, логики и содержания процесса обучения.
Б.Т. Лихачев	Ограниченная во времени и	Характеризуется целенаправленностью, четкой организованностью,

	организационная в пространстве система познавательного и воспитательного общения, взаимодействия, отношений, познавательной деятельности учителя и учащихся.	содержательной насыщенностью и методической оснащённостью.
П.И. Сикорский	Способ организации субъектов обучения для достижения определенных дидактических целей.	Характеризуются количественными и качественными признаками и составляют некоторую целостность. Существенные признаки: организационный компонент, количество субъектов обучения, система отношений между ними
Н.В. Савин	Та или иная организация деятельности учащихся	Характеризуется узко, только деятельностью учащихся
Ю.И. Малеванный В.Е. Рымаренко	Способ организации занятий	Характеризуется приоритетными видами учебно-познавательной деятельности учащихся или их соединением, и характером руководства этой деятельностью учителем

Анализ таблицы показывает, само понятие «формы обучения» тесно связано с понятием «организации», которая обозначает внутреннюю упорядоченность, согласованность взаимодействий дифференцированных и автономных частей целостного процесса обучения, а также совокупность процессов или деятельностей, которые ведут к созданию и совершенствованию взаимодействия между частями целого. Понятие формы организации обучения практически всеми авторами рассматривается с учетом взаимозависимых, взаимосвязанных, взаимопроникающих деятельностей учителя и учащихся.

Поэтому, мы придерживаемся мнения, что организация обучения предполагает конструирование конкретных форм, обеспечивающих условия для эффективной учебно-познавательной деятельности учащихся под руководством учителя. Эти конкретные формы обучения различаются характером связей между учителем и учащимися, а также по общему характеру их деятельности. Мы считаем, что форма организации обучения как дидактическая категория рассматривается в отношении к операционно-деятельностному компоненту обучения и является внешним выражением согласованной деятельности учителя и учащихся в определенном режиме и установленном порядке при работе над определенным содержанием учебного материала. Формы организации обучения определяются составом учащихся, местом и временем занятий, способами руководства ими со стороны педагога, содержанием учебного материала.

Формы организации обучения выступают в качестве одного из основных компонентов учебного процесса и обеспечивают сознательное овладение учащимися учебным материалом, соответствующими умениями и навыками [2] и выражают целенаправленно формируемый характер общения в процессе взаимодействия учителя и учащихся. Они отличаются вариативным распределением учебно-познавательных функций между участниками обучения, последовательностью



звеньев, временным и пространственным режимом [3]. Формы организации обучения зависят от состава учащихся, качества организации времени и места работы [4].

Основной формой организации обучения в начальной школе является урок (А.Я. Савченко, М.В. Богданович, М.И. Моро, Л.А. Бельтюкова.)

Урок как форма организации обучения младших школьников должен содержать в себе различные сочетания коллективной и индивидуальной деятельности учащихся, различную степень самостоятельности этой деятельности, а также различные способы управления ею со стороны учителя.

Понятия «форма организации обучения» и «форма организации учебно-познавательной деятельности» не являются аналогами, мы считаем, что второе является структурным элементом первого (Я.И. Бурлака, В.А. Выхрущ).

Анализ различных источников относительно понятия «форма организации учебно-познавательной деятельности» позволил выделить отсутствие четкого определения данного понятия.

Так, например, по мнению И.Б. Первина форма организации деятельности учащихся представляет собой «разное сочетание фронтальной, индивидуальной и коллективной работы» [5]. Часто форма организации учебно-познавательной деятельности учащихся определяется различными авторами как вид работы или вид деятельности (М.Д. Виноградова, Б.П. Есипов, И.Б. Первин, Х.Й. Лийметс); способ работы (Г.Д. Кириллова, Э. Нурк, А.А. Бударный); как занятие в значении работа (И.Т. Огородников); как форма работы (С.Ф. Збандута), как форма учебной работы (И.М. Чередов, В.В. Котов, М.С. Тесемницина); как форма организации работы (Ю.Б. Зотов, В.А. Сластенин, В.К. Дьяченко, Г.И. Щукина); как способ организации обучения (Н.А. Семенов, В.И. Загвязинский), конкретные формы организации обучения (в противоположность общим формам организации обучения) (П.И. Сикорский), способ организации учебной деятельности (Н.Н. Хан).

Перечисленные термины заменяют название «форма учебно-познавательной деятельности», но, на наш взгляд, не являются его аналогами.

В нашем исследовании, принимая за основу точку зрения И.М. Чередова и В.А. Выхрущ, мы характеризуем форму учебно-познавательной деятельности как конструкцию отрезка процесса обучения, которая определяется особыми способами управления, организации и сотрудничества учащихся в учебной деятельности. На основании этого мы считаем, что форма организации учебно-познавательной деятельности представляет собой один из структурных элементов формы организации обучения. Формы организации учебно-познавательной деятельности отличаются друг от друга количеством учащихся и способами организации учебно-познавательной деятельности, взаимно дополняют друг друга и бывают индивидуальными и коллективными.

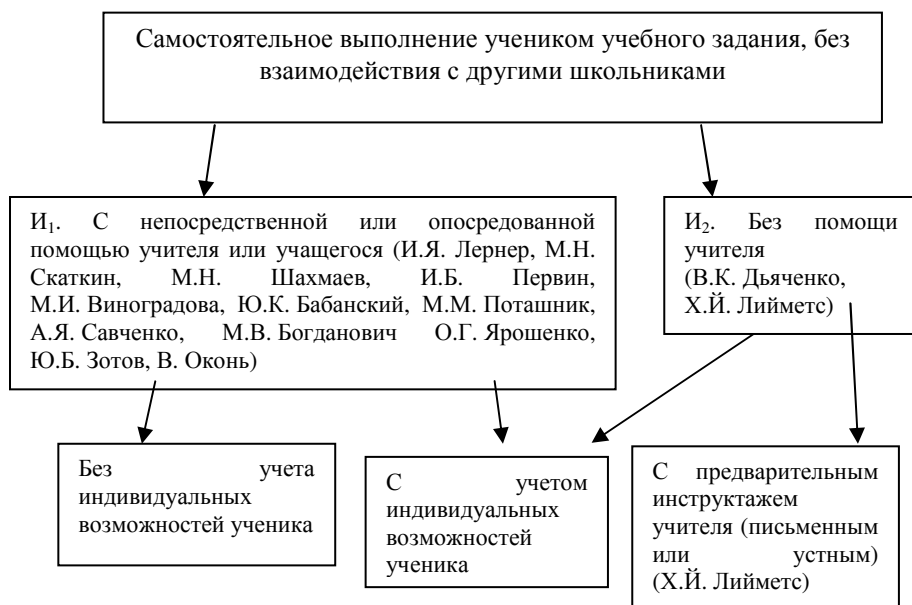
Таким образом, формой учебно-познавательной деятельности школьников назовем их организацию на каком-либо этапе урока или его временном промежутке, которая характеризуется количеством учащихся, строго определенным типом взаимосвязи учащихся между собой, с учителем, а также способом управления учебно-познавательной деятельностью учащихся со стороны учителя.

*Индивидуальная форма организации учебно-познавательной деятельности учащихся.* В результате анализа психолого-педагогической и методической литературы, диссертационных исследований мы составили следующую схему (Схема 1). Из схемы видно, что точки зрения отдельных авторов в определении сущности индивидуальной учебно-познавательной деятельности практически совпадают: индивидуальная учебно-познавательная деятельность раскрывается в качестве

самостоятельной работы учащихся над индивидуальным заданием. Однако, в группе  $I_1$  определений индивидуальной

Схема 1

### Индивидуальная учебно-познавательная деятельность учащихся



учебно-познавательной деятельности учащихся дополнительно отмечается наличие контакта с учителем или учащимися, учет индивидуальных особенностей учащихся, темпа их работы, индивидуально-дифференцированный подход (Ю.Б.Зотов), качество способов выполнения и содержания учебных заданий (В.И. Загвязинский, Н.И. Чиканцова, Т.М. Николаева).

Группа  $I_2$  определений индивидуальной учебно-познавательной деятельности учащихся (Х.Й. Лийметс, В.К. Дьяченко) исключает какие-либо контакты учащихся при выполнении самостоятельной работы.

С точки зрения Х.Й. Лийметса при индивидуальной форме организации учебно-познавательной деятельности учащиеся работают над заданием без контакта с учителем и учащимися. Инструктаж учитель проводит письменно или устно непосредственно перед выполнением учеником задания (Лийметс Х.Й. Групповая работа на уроке. – М.: Знание, 1975. – 64 с., С.13). На наш взгляд, это определение не противоречит бинарности учебно-познавательной деятельности, т.к. содержит требование руководящей роли учителя, хотя и предварительной.

В трактовке В.К. Дьяченко – индивидуальная форма организации учебно-познавательной деятельности представляет собой опосредованное общение между обучающими и обучаемыми в учебном процессе, т.е. учащийся выполняет задание не вступая ни с кем в прямой контакт, без руководства, без помощи, без сотрудничества.

На наш взгляд, такой подход к определению понятия индивидуальной формы учебно-познавательной деятельности исключает взаимодействие с учителем в процессе выполнения задания и, по нашему мнению, не соответствует бинарности учебно-познавательной деятельности. Мы считаем, что данную форму деятельности учащегося можно назвать самообразованием («Самообразование – самостоятельная деятельность субъекта, направленная на овладение новыми знаниями, умениями и навыками и усовершенствование полученных ранее в соответствии с сознательно поставленной целью» [1, с.410]).

В нашем исследовании мы придерживаемся следующего мнения: 1) индивидуальной учебно-познавательной деятельностью назовем самостоятельное выполнение учащимся заданий под непосредственным или опосредованным руководством учителя; 2) признаком индивидуальной формы организации учебно-познавательной деятельности является одновременное, самостоятельное, проходящее в индивидуальном темпе, выполнение различных или одинаковых заданий без взаимодействия между учащимися под контролем учителя; 3) индивидуальная учебно-познавательная деятельность может проходить в индивидуализированной, фронтальной и групповой формах. За основу выбора заданий берется индивидуальный уровень подготовки каждого из учащихся.

*Коллективная форма организации учебно-познавательной деятельности учащихся.* Выясним, что же подразумевают дидакты под термином «коллективная учебно-познавательная деятельность», предварительно уточнив определения понятий «малая группа», «коллектив».

Под коллективом мы понимаем малую реальную группу (2-30 человек), сплоченную совместной деятельностью и общими целями. В педагогической теории выделяют следующие основные признаки коллектива: совместная устремленность к социально значимым целям деятельности; совместная деятельность; отношение ответственной зависимости членов коллектива; единство связанных с целью и деятельностью переживаний и оценочных суждений. (И.М. Чередов, Ю.К. Бабанский, Л.И. Новикова).

Рассмотрим различные подходы к определению понятия «коллективная учебно-познавательная деятельность» (Таблица 2):

Таблица 2

**Различные подходы к определению коллективной деятельности**

Авторы	Определение
И.Б. Первин М.Д. Виноградова	Под коллективной учебно-познавательной деятельностью школьников понимается не всякая деятельность, проходящая в коллективе, а лишь такая, которая между ее участниками устанавливает определенные связи и отношения.
И.М.Чередов	Организация учебной работы, при которой все учащиеся стремятся к достижению знаний, оказывают друг другу непосредственно или опосредованно поддержку, помощь в достижении цели. При этом каждый ученик становится в положение ответственной зависимости перед классом и переживает успехи или неудачи класса в целом.
Ю.И. Малеванный, В.Е. Рыма-ренко	Деятельность школьников, предусматривающая наличие общей цели, объединения усилий учащихся для ее достижения и как высшую ступень такого объединения – разделение функций и обязанностей между участниками деятельности, сотрудничество, основанное на взаимопомощи и ответственности каждого исполнителя за результаты работы перед коллективом.
В.К.Дьячен-ко	Коллективным обучением называется только такое обучение, при

	котором коллектив обучает каждого своего члена. Необходимым условием коллективного обучения является смена ролей каждого из учащихся из обучаемого в обучающего и наоборот (Дьяченко В.К. Коллективная и групповая формы организации обучения в школе/ Начальная школа, 1998, № 1, с.17-24, с.17).
--	--

Из приведенных выше определений видно, что практически все авторы, определяя сущность коллективной учебно-познавательной деятельности, отмечают сотрудничество учащихся в достижении общей цели, их взаимодействие под руководством учителя и предполагает связь «учитель – коллектив – ученик» вместо связи «учитель – ученик».

Таким образом, на основе анализа определений, под коллективной учебно-познавательной деятельностью мы понимаем такую организацию учебно-познавательной деятельности, при которой учащиеся при выполнении задания под непосредственным или опосредованным руководством учителя взаимодействуют между собой для достижения общей цели, согласовывают свои действия, распределяют при необходимости участки работы, уточняют функции.

Мы согласны с мнением Ю.К. Бабанского и М.М. Поташника и считаем, что понятие «коллективная учебно-познавательная деятельность» не тождественно понятиям «групповая учебно-познавательная деятельность» и «фронтальная учебно-познавательная деятельность», так как коллективная форма организации учебно-познавательной деятельности может быть присуща как групповой, так и фронтальной формам организации учебно-познавательной деятельности. Так же коллективным является частный случай парной работы, который Л.М. Фридман называет «метод диалогических сочетаний» (пары сменного состава). И.Ф. Прокопенко, В.И. Евдокимов, Г.К. Селевко выделяют работу в парах сменного состава как одну из альтернативных педагогических технологий. Данный подход позволяет нам выделить эту форму организации учебно-познавательной деятельности учащихся в отдельный вид коллективной деятельности учащихся.

В нашем исследовании мы считаем, что: 1) коллективная учебно-познавательная деятельность есть такая организация учебно-познавательной деятельности, при которой учащиеся при выполнении задания под непосредственным или опосредованным руководством учителя взаимодействуют между собой для достижения общей цели, согласовывают свои действия, распределяют при необходимости участки работы, уточняют функции; 2) признаком коллективной учебно-познавательной деятельности являются взаимодействие, взаимозависимость и взаимная ответственность учащихся в процессе этой деятельности при непосредственном или опосредованном руководстве учителя; 3) коллективная учебно-познавательная деятельность может протекать в фронтальной, групповой формах и в динамических парах.

Если при определении сущности индивидуальной и коллективной форм учебно-познавательной деятельности практически все авторы едины в своем мнении, за исключением В.К. Дьяченко, то при определении групповой и фронтальной форм организации учебно-познавательной деятельности учащихся прослеживаются различные подходы. Мы считаем, что в определениях этих форм также необходимо обращение к характеру темпа работы и характеристике уровня подготовленности учащихся.

Фронтальная форма организации учебно-познавательной деятельности учащихся. Различные авторы в названии фронтальных форм, кроме самого термина «фронтальная работа», используют следующие термины: общеклассная (И.Т. Огородников, М.Д. Виноградова, И.Б. Первин, А.А. Булда, Ю.К. Бабанский, Т.М. Николаева, В.К. Дьяченко, О.Г. Ярошенко), общегрупповая (Е.Я. Голант), коллективная (В.П. Стрезикозин), массовая (В. Оконь).

Схема 2

**Фронтальная учебно-познавательная деятельность учащихся**



При анализе определений фронтальной формы учебно-познавательной деятельности учащихся мы выделили три основных подхода (схема 2).

Из схемы 2 видно, что группа дидактов Ф<sub>1</sub> рассматривает фронтальную форму организации учебно-познавательной деятельности учащихся как такой «способ организации обучения, когда над выполнением задания (одинакового или неодинакового по содержанию) под руководством учителя все учащиеся работают одновременно».

Данная группа авторов не признает возможности коллективной фронтальной деятельности.

У авторов группы Ф<sub>2</sub> определение фронтальной учебно-познавательной деятельности рассматривается в двух аспектах. По их мнению, фронтальная учебно-познавательная деятельность может проходить как в индивидуальном, так и в коллективном режимах.

Авторы группы Ф<sub>3</sub> выделяют фронтальную работу учащихся на коллективной основе как самостоятельную форму, которая предполагает организацию совместных усилий всех учащихся класса в решении общей познавательной задачи урока.

Для того, чтобы подчеркнуть коллективный характер фронтальной

деятельности авторы групп  $\Phi_2$  и  $\Phi_3$  используют так же термины «фронтально-коллективная деятельность» или «коллективно-фронтальная деятельность».

Мы придерживаемся дуалистического подхода к определению фронтальной учебно-познавательной деятельности и под фронтальной формой организации учебно-познавательной деятельности учащихся мы понимаем одновременное выполнение всеми учащимися одного и того же задания под руководством учителя, которое может проходить в индивидуальном (без взаимодействия между учащимися) и коллективном (со взаимодействием между учащимися) режимах.

При анализе достоинств и недостатком фронтальных форм организации учебно-познавательной деятельности учащихся, многие авторы отмечают, что такие формы рассчитаны на учащихся, имеющих равный уровень подготовки и работающих в одном темпе, т.е. на средних учащихся. Поэтому, мы считаем, что применение только фронтальных форм не позволяет в полной мере осуществлять индивидуальный подход к учащимся, поэтому необходимо продуманное применение различных форм организации учебно-познавательной деятельности учащихся.

*Групповая форма организации учебно-познавательной деятельности учащихся.* На основе анализа определений групповой учебно-познавательной деятельности мы пришли к выводу, что в дидактике нет единого подхода к определению данного понятия. Основные расхождения просматриваются в признании или непризнании коллективности групповой учебно-познавательной деятельности; в минимальном количестве учащихся при работе в малых группах.

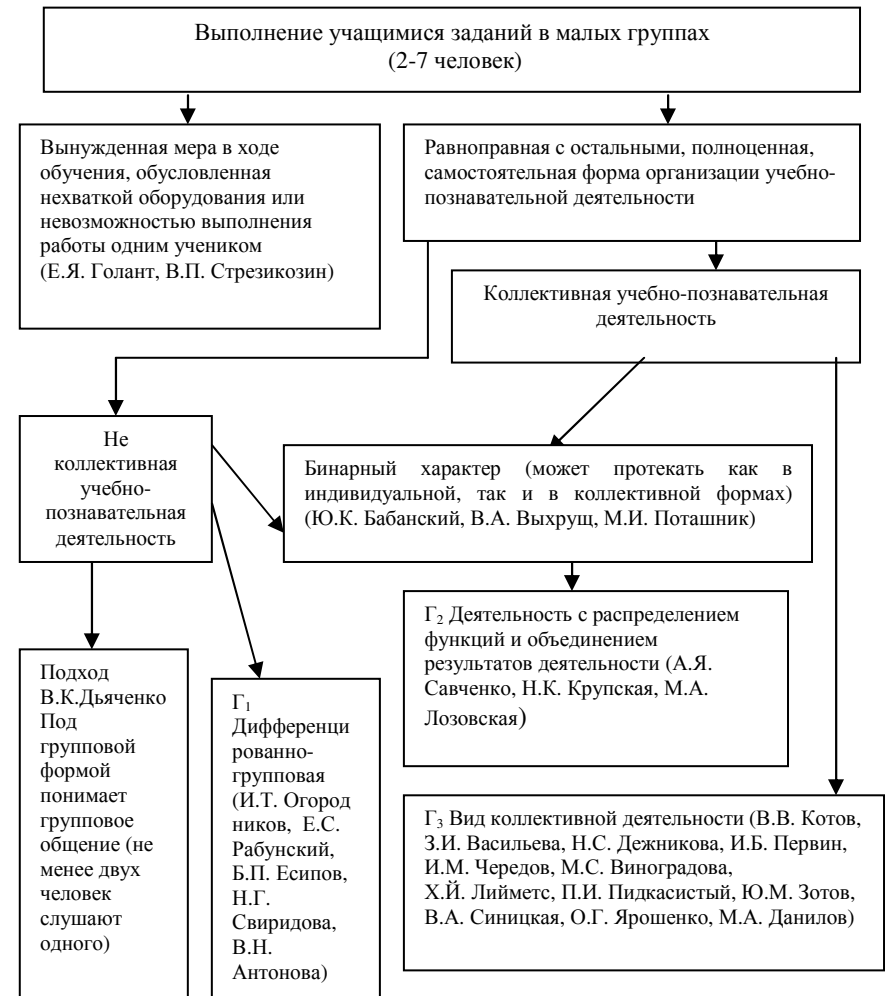
Вопрос, можно ли групповые формы организации учебно-познавательной деятельности учащихся отнести к коллективным в современной дидактике, остается дискуссионным. Одна группа дидактов считает, что групповые формы нельзя отнести к коллективным (Василенко И.Я.). Другие считают, что групповые формы являются переходными формами от фронтальной формы учебно-познавательной деятельности к коллективным (Л.М. Фридман). И, наконец, что групповые формы могут быть частным случаем коллективных форм организации учебно-познавательной деятельности (В.А.Сластенин, Х.Й. Лийметс, В.В. Котов и др.).

На наш взгляд, группа может быть коллективом в соответствии с приведенными выше определениями малой группы и коллектива. Поэтому мы считаем, что групповые формы организации учебно-познавательной деятельности могут проходить как в индивидуальном, так и в коллективном режимах в зависимости от наличия взаимодействия учащихся между собой (взаимодействуют или нет) и по качеству задания (одинаковые или нет).

Многие исследователи не относят работу в парах к групповой работе (А.Я.Савченко, В.К. Дьяченко, О.Г. Ярошенко, П.И. Пидкасистый, Х.Й. Лийметс,

Схема 3

**Групповая учебно-познавательная деятельность учащихся**



Л.М. Фридман, Ю.И. Малеванный, В.Е. Рымаренко). Другая же группа авторов относит работу в парах к групповой работе (М.В. Богданович, В.А. Сластенин, М.Н. Скаткин). Мы считаем, что учебно-познавательная деятельность учащихся в статичных парах (минимальных группах) является разновидностью групповой формы организации учебно-познавательной деятельности. Причем, в школе первой ступени подготовка детей к работе в группах осуществляется именно в парной работе

(взаимные диктанты, взаимопроверки).

Основные подходы к определению групповой учебно-познавательной деятельности учащихся мы представили в виде схемы (схема 3).

Из схемы 3 видно, что в основном, за исключением мнения В.К. Дьяченко, к определению групповой формы организации учебно-познавательной деятельности прослеживаются три подхода  $G_1$ ,  $G_2$ ,  $G_3$ .

В группе определений  $G_1$  под групповой формой организации понимается выполнение дифференцированных заданий.

В группе определений  $G_2$  используется совместно-распределенный подход к выполнению группового задания.

Существует и третья группа авторов, которая рассматривает групповую форму организации учебно-познавательной деятельности учащихся как вид коллективной, взгляды которых на групповую учебно-познавательную деятельность отличаются от  $G_1$  и  $G_2$ . В схеме она обозначена  $G_3$ . По мнению этих авторов правильно организованная групповая работа представляет собой не что иное, как вид коллективной деятельности.

В нашем исследовании под групповой формой организации учебно-познавательной деятельности учащихся мы понимаем одновременное выполнение группами учащихся класса общего для группы задания под руководством учителя (прямым или опосредованным), которое может проходить в индивидуальном (без взаимодействия между учащимися) и коллективном (со взаимодействием между учащимися) режимах.

На основе анализа различных определений групповых форм организации учебно-познавательной мы выделяем следующие признаки групповой работы: наличие деления класса на группы для решения конкретной задачи урока; наличие задания для каждой группы (одинаковое, различное); наличие непосредственного или опосредованного руководства учителем работой группы; наличие учета и оценивания вклада каждого члена группы в работу.

На основе анализа педагогической теории и диссертационных исследований мы считаем, что формы организации учебно-познавательной деятельности младших школьников подразделяются на индивидуальные (индивидуализированные, индивидуально-групповые, индивидуально-фронтальные) и коллективные (коллективно-групповые, коллективно-фронтальные, работа в парах сменного состава).

В основу классификации положены следующие видовые признаки, которые должны учитываться при организации учебно-познавательной деятельности: состав учащихся (все, часть, отдельные ученики); характер содержания заданий (различные, одинаковые); темп работы (индивидуальный, средний, высокий); исходный уровень подготовленности (общий для класса или группы, индивидуальный) (В.А. Выхрущ).

Определим каждое из выделенных понятий на основе вышеперечисленных признаков, а также дидактические задачи, которые можно решить при помощи их организации в учебном процессе.

Индивидуализированная форма организации учебно-познавательной деятельности школьников подразумевает бесконтактное выполнение учебно-познавательной задачи каждым учеником, со свойственным ему темпом под руководством учителя над различными по содержанию заданиями, рассчитанными на индивидуальный уровень подготовленности учащегося.

Индивидуально-групповая форма организации учебно-познавательной деятельности школьников подразумевает работу нескольких групп учащихся класса



без взаимодействия между группами и учащимися в каждой из групп над одинаковыми заданиями для каждой группы под руководством учителя в усредненном для данной группы темпе и на основе среднего уровня подготовленности учащихся группы.

Индивидуально-фронтальная форма организации учебно-познавательной деятельности школьников подразумевает работу всех учащихся класса без их взаимодействия одновременно над одинаковым заданием под руководством учителя в общем темпе на основе одинакового исходного уровня подготовленности.

Коллективно-групповая форма организации учебно-познавательной деятельности школьников подразумевает работу нескольких групп учащихся класса при обязательном взаимодействии внутри группы под руководством учителя (прямым или опосредованным), над одинаковыми либо различными учебными заданиями, которые имеют общую цель. Учебный материал воспринимается и усваивается на основе совокупности индивидуальной работы каждого члена группы, в индивидуальном темпе и с учетом собственного уровня подготовленности каждого члена группы.

Коллективно-фронтальная форма организации учебно-познавательной деятельности школьников подразумевает работу всех учащихся класса при обязательном взаимодействии под руководством учителя над одинаковым по содержанию учебным заданием. Учебный материал воспринимается и усваивается каждым учеником одновременно, во время работы всего коллектива, в индивидуальном темпе, на основе индивидуального уровня подготовки.

Работа в парах сменного состава – форма организации учебно-познавательной деятельности школьников, подразумевающая работу всех учащихся класса в парах при их обязательном взаимодействии в паре, причем один – обучающий, второй – обучаемый, с последующей сменой ролей и партнеров над различными заданиями в среднем для пары темпе с учетом уровня подготовленности каждого участника пары.

Таким образом, можно сделать следующие выводы: 1) Форма организации обучения является внешним выражением согласованной деятельности учителя и учащихся в определенном режиме и установленном порядке при работе над определенным содержанием учебного материала. Формы организации обучения определяются составом учащихся, местом и временем занятий, способами руководства ими со стороны педагога, содержанием учебного материала. 2) Формой учебно-познавательной деятельности школьников является их организация на каком-либо этапе урока или его временном промежутке, которая характеризуется количеством учащихся, строго определенным типом взаимосвязи учащихся между собой, с учителем, а также способом управления учебно-познавательной деятельностью учащихся со стороны учителя. 3) Формы организации учебно-познавательной деятельности представляют собой один из структурных элементов формы организации обучения и бывают индивидуальными и коллективными.

#### Summary:

In the following article the characteristics and definitions of the different forms of the organization during the educational-cognitive process within the primary pupils are considered.

#### Резюме:

У статті розглядаються характеристики і визначення різноманітних форм організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів.

Литература:

1. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів – К.: Абрис, 1997. – 416 с.
2. Педагогічні технології / навчальний посібник О. С. Падалка, А.М. Нісімчук, І.О. Смолюк, О.Г. Шпак. – К. “Українська енциклопедія” ім. М.П. Бажана, Наукова редакція головної редакційної колегії Книги Пам’яті України, 1995 – 256 с., с.17.
3. Лернер И.Я. И научность, и мастерство // Советская педагогика. – 1986. - №4.- С.82-85.
4. Моносзон Э.И. Основы педагогических знаний. – М.: Педагогика, 1986. –200 с.
5. Коллективная учебно-познавательная деятельность школьников/ под ред. И.Б. Первина. – М.: Педагогика, 1985. –144с, С.28.
6. Выхрущ В.А. Оптимальное сочетание индивидуальных и коллективных форм учебной деятельности младших школьников: Дисс. ... канд.пед.наук. – Киев, 1984. – 218 с.
9. Форми навчання в школі: Кн.. для вчителя / Ю.І Мальований, В.С. Римаренко, Л.П. Вороніна та ін.; За ред. Ю.І. Мальованого. – К.: Освіта, 1992. – 160 с.

Подано до редакції 22.05.01

***Овчинникова Оксана Георгиевна,  
старший преподаватель,  
Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта***

### **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОТБОРА ЛЕКСИКИ ДЛЯ ГОВОРЕНИЯ И ПИСЬМА НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

Много лет тому назад М.Уэст, известный лингвист, выдвинул положение о том, что первая проблема, с которой связан отбор лексического минимума для говорения это проблема того «какие идеи мы хотим выразить на изучаемом языке, и ... что идеальный словарь для говорения – это такой набор наиболее легко усвояемых и наиболее легко употребляющихся слов, с помощью которого можно правильно выразить максимальное количество мыслей, которые тот или иной человек хочет выразить» [1].

Фактически в этом определении содержатся основные принципы отбора лексики говорения и письма.

Нет сомнения, проблема содержания обучения практическому владению иностранным языком в языковом вузе является одной из тех проблем, от решения которой зависит качество подготовки будущих учителей. Прежде всего, необходимо хотя бы в общих чертах определить содержание обучения практическому владению неродным языком. Совершенно очевидно, это – совокупность того, что студенты должны освоить, чтобы качество и уровень их владения неродным языком соответствовали бы задачам данного учебного заведения. Методистами чаще всего выделяются следующие компоненты содержания образования: 1) речевые умения; 2) языковой материал и системные знания об изучаемом языке, имеющие коммуникативное значение; 3) навыки оперирования отобранным лексическим и другими минимумами – специфические речевые правила высокого уровня обобщенности; 4) некоторые специфические внеречевые умения, используемые для обслуживания речевой деятельности (умение работать со справочной литературой; тексты; тематика разговорной речи; языковые понятия, не характерные для родного языка; страноведческие фоновые знания, которые содержат важные для речевого общения компоненты внеязыковой действительности данной национальной культуры; а также элементарные языковые умения и навыки коммуникативно-подсобного характера).

Мы считаем, что содержание преподавания иностранному языку явление комплексное, состоящее из многих категорий, но каждая категория требует собственного рассмотрения.

Обратимся к *тематике*. Тематика – это совокупность тем. Слово «тема» в методике имеет два значения: классификационно-вычлененный отрезок действительности (например, «транспорт», «Одежда», «Путешествие» и т.д.) и формулировка предмета конкретного высказывания – речевое задание (например, «Опишите...», «Расспросите...» и т.д.). Главное назначение тематики – служить ориентиром при отборе языкового материала для данного курса. Факт, что при изучении иностранного языка имеет место расширение общего кругозора учащихся, что достигается благодаря их контакту с текстовыми и аудиовизуальными материалами. Но в курсе неродного языка не сведения по той или иной теме (отрезке действительности) (Б. Лapidус), а новые средства выражения о данном отрезке действительности на основе уже имеющихся у учащихся внеязыковых знаний.

При разработке курса неродного языка, прежде всего, требуется сформировать представление о коммуникативных потребностях будущих специалистов, учесть условия и возможности обучения, решить, какими видами речевой деятельности и в каких пропорциях должны владеть выпускники вуза, установить объем языкового материала (лексики, главным образом) для усвоения студентами, определить качественные характеристики всех видов речевой деятельности, а также требования к стилистической стороне собственных высказываний и к речевым умениям. После этого определяется речевая тематика. И, наконец, отбирается материал, который должны усвоить учащиеся.

Например, в соответствии с программой студенты 3-го курса специальности «Украинский язык. Английский язык» проходят в школе педагогическую практику по английскому языку. Это определяет достаточно ясную перспективу работы преподавателя иностранного языка на данном курсе – подготовка студентов к практике. Подготовка многокомпонентная, но основное внимание должно уделяться разговорной теме «Образование» с ее многочисленными подтемами и ситуациями. Это как раз пример того, что главное назначение тематики – служить ориентиром при отборе языкового материала для данного курса языка, который позволяет выполнить социальный заказ. На наш взгляд, цели и содержание обучения здесь как бы смыкаются.

«Состав содержания образования является педагогической интерпретацией поставленных обществом целей. Рассматривая это содержание как педагогическую модель социального заказа, мы тем самым предполагаем необходимость перевода философской категории цели как формы предъявления социального заказа в педагогическую категорию состава содержания образования, где частные педагогические цели выступают на каждом уровне как элементы состава содержания» [2].

Не стоит забывать, что элементы содержания обучения также должны быть объектами педагогического контроля.

Выпускники языкового вуза должны уметь делать сообщения на темы, которые требуют использования функциональных стилей. Состав и принципы отбора лексического минимума для говорения и лексического минимума для письма в основном совпадают, но не полностью. Надо учитывать, что лексический минимум для выражения мыслей в письменной форме может требовать и каких-то особых слоев лексических единиц, функционально привязанных к специфическим текстам, к письменной речи.

При обращении к тематике необходимо определить минимум и принципы и критерии отбора лексического материала, продуктивные и непродуктивные виды речевой деятельности и т.д.

*Минимум* (Р. Мишеа, 1967) – тот материал, на отработке которого должен быть сосредоточен максимум усилий, на который должно быть выполнено как можно больше упражнений. Кроме того, любой языковой минимум должен быть системным явлением (Костомаров), позволяющим общаться. Базовой характеристикой минимума признается обязательность его единиц для всех учащихся, которая определяется коммуникативной важностью (Б.А. Лapidус) и содержит лишь тот материал, который обязательно должен быть отработан.

Итак, минимум – совокупность языковых явлений (паралингвистических, системных знаний, фоновых знаний), достаточная для обеспечения задач курса, особым образом отбираемая, обязательная для усвоения, соответствующая современному состоянию развития языка.

Простое запоминание большого количества отдельных слов не решит проблемы овладения иностранным языком. Поэтому необходимо изучение словообразовательного механизма данного языка. Словообразовательный материал используется для того, чтобы студент, услышав или встретив в тексте производное слово и не зная его значения смог все же понять его смысл с помощью известных основы и аффиксов. Не все производные слова регистрируются в словарях, их количество зависит от его объема. Поэтому в словообразовательный минимум должны включаться модели самой высокой продуктивности, критерий которой должен играть решающую роль.

Теоретической основой выделения наиболее продуктивных в современном английском языке словообразовательных моделей служит подход Смирницкого А.И., который четко распределил аффиксы по степени их продуктивности.

При отборе словообразовательного материала должны учитываться следующие критерии: продуктивность; употребительность; четкая морфологическая членимость модели; семантическая мотивированность образованных по модели слов; частотность употребления. Базирующийся на перечисленных критериях минимум составляет основу обучения терминологической и общенаучной лексике.

Однако, никакой минимум не должен ограничивать любознательности учащихся.

*Активная и пассивная лексика.* В задачу курса неродного языка входит создание благоприятных условий для обогащения индивидуального языкового запаса учащихся. Однако нельзя объять необъятное. Определение понятия «минимум» требует выделить «обязательный и свободный» (Р.Мишеа) секторы языкового материала. Сама идея разграничения обязательного и свободного секторов языкового материала принадлежит М. Уэсту. Разные ученые дали свое название этим секторам: «активная и пассивная лексика», «продуктивная и рецептивная лексика», дополнительная, факультативная лексика и т.д. Однако все эти ученые считают, что можно определить некоторое число языковых единиц, в первую очередь лексических, которые, в отличие от обязательных для учащихся, не подлежат активизации и не могут быть объектами контроля. Они служат источником расширения индивидуального языкового запаса учащихся (например, специальные термины, которые могут понадобиться лишь некоторым учащимся) и должны быть для них легкодоступными. Оба сектора находятся в тесной взаимосвязи и взаимозависимости, питают друг друга. Вопрос их разделения определяется конкретными обстоятельствами в каждом индивидуальном случае. Например, некоторые конкретно-тематические единицы, помогающие строить высказывания

соответствующего содержания, необязательно войдут в состав рецептивной лексики. В то же время дополнительная лексика, включающая компоненты терминологических рядов, синонимических рядов и не связанные с трудностями употребления единицы тематических групп и словообразовательных гнезд, должна быть достаточно важной в коммуникативном отношении, хотя и не в такой степени как единицы минимума. Эта дополнительная лексика может быть дана учащимся в различных формах: отдельным списком; в дополнительном материале; в конструкциях и словосочетаниях, семантически дублирующих обязательный материал и т.д. Круг и способы подачи дополнительной лексики не ограничен, а ее наличие чрезвычайно ценно особенно для усердных учащихся, так как именно факультативная лексика позволяет им постоянно расширять свой вокабуляр и тем самым разнообразить способы выражения своих мыслей на изучаемом языке.

Итак, факультативное расширение обязательного материала признается допустимым и даже целесообразным, но одновременно ужесточаются требования к выделению минимума. Р. Миша отмечает, что словарь-минимум, предназначенный для всех учащихся, должен обладать скорее недостатком, чем избытком слов. Он должен содержать такие лексические единицы, которые позволят учащимся выразить свои мысли, чувства, волю на неродном языке, т.е. соответствовать практическим задачам коммуникации. По мнению французских ученых, минимум слов должен содержать около 3500 лексических единиц. Эта нижняя планка установлена для всех, а верхняя – у каждого своя. Здесь также открываются широкие возможности для изучающих язык, если учесть то, что один только толковый словарь Hornby A.S. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English содержит около 50-ти тысяч слов, широко представляет их сочетаемость, а также приводит американские варианты.

Необходимо помнить, что достаточно свободное владение языком предполагает владение средствами нюансировки мысли и эмоционально-экспрессивного усиления.

*Принципы.* В методической литературе известны принципы отбора и включения лексики в минимум лексических единиц, соответствующих программным требованиям. Один из них – тематический, который должен пониматься не узко (ограничение темой «Еда», «Погода» и т.д.), а более широко. Перед преподавателями стоят две задачи: отбора и подачи отобранной лексики. Например, что предпочтительнее: разрозненные слова или сгруппированные взаимосвязанные единицы? Каков характер подачи отдельных единиц (раскрываются ли обучаемым словообразовательные связи слов, их лексико-семантических вариантов, их синтагматические связи. Реализация принципа системного характера минимума должна заключаться в отборе такого минимума, который, являясь продуктом редукции системы изучаемого языка, остается действующим инструментом общения и выражения мысли и представляет собой систему средств, позволяющую пользоваться языком (Б. Лапидус). Такая трактовка системности минимума делает очевидными его методические и лингвистические основания.

*Синонимические средства.* Как в разговорной речи, так и в функциональных стилях широко употребляются, наряду со специфическими языковыми средствами, синонимичные или общелитературные средства. Существуют и такие языковые элементы, которые с одинаковым успехом могут употребляться во всех сферах общения и жанрах, во всех функционально-стилевых образованиях и стилистических вариантах. Именно им и отдается предпочтение в выборе минимума для курсов со скромными задачами в области говорения. Это принцип стилистической неограниченности (Рахманов). Иначе обстоит дело в языковом вузе. К стилистической

адекватности речи здесь предъявляются большие требования и в минимум для говорения и письма обязательно должны включаться стилистически не равноценные языковые единицы, а также языковые единицы с различными эмоционально-экспрессивными окрасками.

Наши выпускники – будущие учителя и переводчики. Их речь должна быть правильна не только в грамматическом и лексическом плане, она должна быть эмоционально окрашена. Свои мысли они должны научиться оформлять именно теми средствами, которые чаще всего употребляются в аналогичных речевых ситуациях носителями языка.

Но если ограничено количество учебных лексических единиц и в минимум также включены дублирующие средства выражения, то это неизбежно приведет к сокращению коммуникативных возможностей студентов. В курсе школьного английского языка это соблюдается очень жестко. Но в языковом вузе предусматривается свободное владение языком, поэтому необходимо снабдить студентов языковыми средствами перефразирования.

Роль парафрастических умений велика, особенно в чтении, но, коль скоро речь идет о говорении (которое включает и аудирование), мы должны уделить особое внимание этому виду деятельности. Мы прибегаем к парафразу в тех случаях, когда мысль говорящего не понимается или не улавливается слушающим. Если мы просто повторяем сказанное дословно, то устраняем непонимание, часто вызванное психологическими причинами (ослабление внимания слушателя, помехи). Если причиной затруднения является непривычная или двусмысленная форма высказывания, то облегчить задачу слушающего может только парафраз.

Парафраз требует не только тематической лексики, но и наличие синонимов, антонимов, различных словосочетаний и фразеологизмов, а также средств коммуникативной важности с эмоциональной окраской. Также очевидна роль производных слов. Иногда они выступают средством краткого резюмирования, иногда имеют целевое назначение.

Б.Лапидус выделяет следующие принципы отбора лексики для продуктивных видов речевой деятельности: 1) принцип выбора единиц, наиболее соответствующих практическим задачам курса языка и коммуникативным потребностям данного контингента учащихся; 2) принцип ограничения количества контекстуально равнозначных средств при одновременном обеспечении курса минимально необходимым числом лексических средств перефразирования; 3) принцип предпочтения единиц с более широким семантико-коммуникативными возможностями (более широким диапазоном применения); 4) принцип экономного обеспечения курса средствами стилистически адекватного оформления речи; 5) принцип выбора наиболее употребительных в соответствующих речевых ситуациях средств выражения понятийного инвентаря минимума; 6) принцип выбора наиболее легких для усвоения средств понятийного инвентаря минимума; 7) принцип включения в минимум имеющих текстообразующую ценность производных тех слов, которые отобраны на основе совокупности остальных критериев.

Перечисленными принципами следует пользоваться преподавателям языковых вузов для определения адекватного лексического уровня.

В заключении мы еще раз подчеркиваем, что поскольку объем лексики любого языка обширен, то перед преподавателем стоит трудная задача отбора качественного и количественного лексического минимума. Решение этой задачи зависит от многих обстоятельств, некоторые из которых рассмотрены в статье. И только совместные

усилия преподавателей кафедры иностранной филологии смогут преодолеть их и воплотить первоочередную задачу в жизнь.

Summary:

The article touches upon the material on some problems of choosing lexics for speaking and writing for the language faculty students.

Резюме:

У статті розглядається сучасний підхід к формуванню лексичного мінімуму студентів мовного вузу.

Литература:

1. West M. Vocabulary Limitation // Journal of Education, sept. 1934
  2. Б. Лапидус Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе. – М.: Высшая школа, 1986.
- Подано до редакції 20.03.01

*Пономарева Елена Юрьевна,  
соискатель,  
Крымский государственный гуманитарный институт,  
психолог Ялтинской зональной психолого-медико-  
педагогической консультации,  
зам. директора по учебно-воспитательной работе  
Ялтинской специальной общеобразовательной школы № 3*

### **СОХРАНЕНИЕ И УКРЕПЛЕНИЕ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ УЧАЩИХСЯ – ВАЖНОЕ УСЛОВИЕ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ**

Валеология применительно к человеку – это гармония Человека. Предмет изучения валеологии – типичный феномен типично здорового человека в нормальной для него среде. Валеологический принцип обучения и воспитания детей предполагает усвоение ими определенных медицинских знаний и умений, гигиенических основ, познание законов взаимоотношений с миром, психического развития, предупреждение реакций дезадаптации, дидактоневрозов, чувства тревожности, фобий. (18). Теория познания через радость и комфорт, не разрушающая Личность ребёнка, валеологически целесообразная, свойственна и гуманистической парадигме, содержащейся в современных документах об образовании.

Современные документы об образовании, национальная программа « Освіта. Освіта ХХІ століття», « Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти» нацеливают образовательные и воспитательные учреждения на организацию учебного процесса, ориентированного на реально существующие типы детей, максимальное развитие интеллектуальных способностей, учитывающего индивидуальные и психофизические характеристики ребёнка. Проектирование учебно-воспитательного процесса в такой системе осуществляется на основе прогнозирования. Проектировать и прогнозировать можно только руководствуясь комплексным обследованием возможностей, особенностей ребёнка. Мы целиком согласны с авторами, утверждающими, что практические выводы могут быть только тогда репрезентативными, когда кроме тестовых измерений приняты во внимание

весь комплекс условий, в которых живёт ребёнок и полная его психофизиологическая характеристика. Комплексный подход предполагает изучение детей с разных точек зрения (медицинской, физиологической, психологической и педагогической).

На каждого ребёнка, поступающего в наше учебно-воспитательное учреждение, заводится индивидуальная психолого-педагогическая карта, где указывается возраст ребёнка, его психологические особенности (предварительное изучение ребёнка психологом) – познавательная и эмоционально – волевая сфера, состояние его здоровья (соматика), речи (обследование логопеда), данные о семье ребёнка (предварительно педагог посещает семью, проводит беседы с родителями). Отмечаются слабые стороны в развитии, требующие компенсации или коррекции. Результатом такого комплексного изучения является индивидуальная программа работы с ребёнком. Индивидуальные программы объединяются в дифференцированные. Например, выделяется группа детей с нарушением осанки для занятий ЛФК, которые проводит мед.сестра школы, группа детей с низким уровнем развития внимания, памяти, с которыми занимается психолог на развивающе – коррекционных занятиях, группа детей с нарушением речи, с которыми занимается логопед, группа детей из неблагополучных семей, где также намечается ряд мероприятий, предупреждающих реакции дезадаптации ребёнка из такой семьи и т.п.

Валеологический подход позволяет предупредить дезадаптацию за счет учёта индивидуальных особенностей и возможностей детей, психологических их особенностей, создание для них равных, но разнообразных стартовых условий для обучения и развития.

Сегодня, как никогда, в центре внимания лежит не проблема накопления знаний, а проблема душевного здоровья, которое влияет на физическое. Важная роль в выполнении этих задач принадлежит психологической службе образования, т.к. прежде всего перед психологом учебного учреждения стоят задачи: способствовать созданию психологической адекватности учебно-воспитательного процесса, условий для всестороннего развития ребёнка, заботиться о его психическом здоровье. Поэтому, одним из наиболее важных сфер деятельности психолога является профилактика и коррекция школьной дезадаптации, т.к. дезадаптация усугубляет имеющиеся у человека психические и соматические нарушения, что ведёт к ещё большей дезадаптации и дальнейшим отклонениям в развитии. Чтобы решить данную проблему, необходимо включать вопросы профилактики и коррекции дезадаптации детей в разные направления деятельности школьного психолога:

1. В организационно – методическую работу, которая заключается в повышении психологической компетенции работников учреждения, участие в разборе конфликтных ситуаций, обеспечение преемственности в работе дошкольных учреждений со школой, участие в комплектовании планов и групп, формируемых с учётом индивидуальных особенностей детей. Важным является задача – помочь педагогу осознать все аспекты психотравмирующего поведения учителя, способствовать созданию благоприятного психологического климата в учебно-воспитательном учреждении.
2. В психолого-педагогическую диагностику, посредством которой психолог выявляет те или иные трудности, недостатки в развитии ребёнка, приводящие к дезадаптации.
3. В психологическую коррекцию и педагогическую реабилитацию, т.е. непосредственное участие психолога в учебно-воспитательном процессе: создание психопрофилактических групп для проведения коррекционных занятий, сотрудничество с педагогами, с инстанциями, оказывающими



несовершеннолетним социальную поддержку, когда проблемы психической адаптации связаны с условиями воспитания, обоснование и участие в организации развивающих занятий с детьми (по итогам психологического изучения).

4. В консультативную деятельность: собеседование с родителями, педагогами или другими лицами, заинтересованными в советах психолога по данному вопросу (проявления дезадаптации у ребёнка).
  - психологические консультации для сотрудников учреждения (по конкретным случаям выявленных реакций дезадаптации у детей).
  - пропаганда психолого-педагогических знаний;
  - т.к. ситуация данной проблемы (школьная дезадаптация); усугубляется ещё и тем, что очень мало целенаправленной специальной психолого-педагогической литературы, к которой мог бы обратиться педагог, сталкивающийся с теми или иными проявлениями школьной дезадаптации детей: неуспеваемость, девиантное поведение, агрессивность, неуверенность в себе, лживость, страхи, повышенная возбудимость и конфликтность и т.д.

Идея гуманизма отличается от многочисленных идей «светлого будущего» тем, что она не требует особого «нового человека», для неё приемлем имеющийся в наличии. Руководствуясь идеями гуманизма, школа должна создать такие условия, которые бы развивали ребёнка и сохраняли его здоровье, построила школьный мир такой, в котором ребёнок не готовится к жизни, а живёт.

Рассмотрим подробнее один из аспектов профилактики школьной дезадаптации, одну из наиболее важных сторон деятельности школьного психолога – создание благоприятного психологического климата в школе.

Одна из задач данного направления работы школьного психолога – вооружить педагогов основной информацией социально-психологического характера, которую они могут преломить по отношению к детскому коллективу.

Психологический климат – объективно существующее явление. Он создаётся под влиянием двух факторов: социально-психологическая атмосфера общества в целом и микросоциальные условия. Н.П. Анисеева определяет психологический климат, как «эмоционально-психологический настрой коллектива, в котором на эмоциональном уровне отражаются личные и деловые взаимоотношения членов коллектива, определяемые их ценностными ориентациями, моральными нормами и интересами. (1) В научной литературе употребляются различные термины, описывающие те же явления, что и психологический климат: «социально-психологический климат», «морально-психологический климат», «психологический настрой», «психологическая атмосфера», «социально-психологическая обстановка». Однако большинство исследователей считает, что важнее иметь единство взглядов на сущность явления, чем спорить о его названии. Это представляется наиболее разумным.

По нашему мнению, психологический климат создаётся и проявляется в процессе общения, на фоне которого реализуются групповые и индивидуальные потребности, возникают и разрешаются межличностные конфликты. При этом нужно принимать во внимание скрытые содержательные ситуации взаимодействия между членами школьного коллектива. Все многочисленные ситуации взаимодействия людей осуществляются, как отмечают многие исследователи данного вопроса, через такие способы взаимовлияния, как: убеждение, заражение, подражание, внушение.

«Убеждение – это процесс логического обоснования какого-либо суждения или умозаключения». (1) Психолог А.Г. Ковалёв предупреждает, что убеждение нельзя смешивать, отождествлять с морализованием. При убеждении положение доказывается, при морализовании – декларируется в таких, например, формах: «Как ты мог так поступить, тебе не стыдно?», «Что ты о себе возомнил?», «Каждый ученик должен». Обычно, как отмечает автор, о чём говорится при морализовании, хорошо известно тем, к кому оно обращено, и поэтому учащийся, с кем проводится такая беседа, относится чаще всего к такому воздействию иронически, а то и презрительно. Психологи утверждают, что сообщение, не несущее в себе новой информации, может не только не восприниматься, но и вызывать раздражение, негативную реакцию. Убеждение предполагает наличие содержательной информации в сообщении того, кто убеждает, и осознанное отношение к ней со стороны того, кто воспринимает. Всё это часто встречается в школьной практике, поэтому психологу школы необходимо добиться осознания данного фактора педагогами.

Психическое заражение – воздействие совершенно иного плана. Это явление заложено очень глубоко в психике человека и по своему происхождению является очень древним. «Психическое заражение осуществляется через восприятие психических состояний, настроений, переживаний, обладающих, как правило, яркой эмоциональной окраской»(1). Влиянию психического заражения особенно легко поддаются младшие школьники и подростки. Наблюдаемое нами в данный момент массовое увлечение школьников катанием на роликах, как в шестидесятые годы – катанием на коньках, пример массового психического заражения.

«Подражание как разновидность психического заражения направлено, главным образом, на воспроизведение индивидом определённых внешних черт поведения, манер, действий, поступков».(13) Известный психотерапевт В.Л. Леви выделяет внешнее и внутреннее подражание. При внутреннем подражании, считает он, логика чувств и поведения другого человека ухватывается интуитивно. Внешние проявления другого человека при внутреннем подражании ему, конечно, учитываются, но они кажутся естественными.

«Психологическое воздействие одного человека на другого или группу людей, рассчитанное на некритическое восприятие слов, выраженных в них мыслей и воли, есть внушение». (13) Суть внушения, как подчёркивает Б.Ф. Поршнев, заключается в том, что если имеется полное и безоговорочное доверие слушающего к говорящему, то слова второго вызывают у первого те самые представления, образы и ощущения, какие имеет в виду говорящий, а полная ясность и безоговорочность этих вызванных представлений с той же необходимостью требует действий, как будто эти представления были получены прямым наблюдением или познанием самого слушающего, а не посредством другого лица. Итак, как мы видим из данного определения сущности внушения, главным условием внушающего воздействия является, с одной стороны, авторитетность источника информации, а с другой – доверие, или, во всяком случае, отсутствие сопротивления воздействию влиянию. Это положение также очень важно учитывать педагогу в работе с детьми. Пользующийся авторитетом и доверием своих учеников, учитель более эффективно строит образовательно-воспитательную деятельность. Внушаемость – одно из присущих человеку свойств его психики, при этом наиболее высока внушаемость у детей. При умелом педагогическом использовании внушение может быть сильным воспитательным средством.

В реальных человеческих взаимоотношениях обычно все способы взаимовлияния, рассмотренные нами выше, взаимосвязаны и переплетены, но на наш

взгляд, ведущую роль играет убеждение. Атмосфера взаимоотношений, которая устанавливается в школьном коллективе, является определяющим фактором для проявления всех форм взаимодействия между субъектами учебно-воспитательного процесса. В основе всякого влияния человека на человека лежит их взаимная зависимость. Давно замечено, что человек, вступая в контакт с другими людьми, не только чувствует себя по-иному, чем наедине с собой, но у него по-иному протекают психические процессы. Учёные, исследующие данную проблему (В.Мёде в Германии, Ф.Олпорт в США, В.М. Бехтерев в России) ещё в начале XX века показали, что присутствие других может как облегчить, так и затруднить деятельность и поведение индивидуума. Даже взаимодействие двух человек может изменять ход деятельности. Социальный педагог В.Б. Ольшанский в своём исследовании выделяет возможные типы взаимного влияния на деятельность друг друга:

1. Взаимное облегчение, т.е. присутствие данных партнеров, повышает успешность деятельности каждого из них.
2. Взаимное затруднение – взаимное присутствие приводит к увеличению числа ошибок в деятельности каждого.
3. Одностороннее облегчение, т.е. присутствие одного партнёра облегчает деятельность второго.
4. Одностороннее затруднение – присутствие одного отрицательно влияет на работу другого.
5. Независимость – совместное присутствие никак не отражается на деятельности каждого, (данный тип взаимного влияния встречается редко).(15)

В.А. Сухомлинский всегда подчёркивал необходимость так организовывать деятельность школьников, чтобы было предусмотрено и насыщенное общение и уединение. «Длительное пребывание в коллективе требует смены обстановки – одиночества, полного отдыха от того напряжения, которое требует духовное общение». (16).

Одним из условий создания благоприятного психологического коллектива является уменьшение конфликтных ситуаций - серьёзная практическая проблема, стоящая перед педагогами и психологами школы. Тем не менее, исследования в этой области показывают, что конфликты можно условно различать как « вредные» и « полезные» (конструктивные, неконструктивные). «Полезные» конфликты помогают вскрыть и изменить нездоровые отношения (равнодушие, скептицизм) и взаимоотношения. В руках опытного педагога, психолога, конфликт может быть эффективным средством воспитания. Блестящий опыт А.С. Макаренко – убедительное тому свидетельство. Нормальным тоном коллектива он считал мажорный тон. В качестве основных признаков нормального психологического климата в коллективе А.С. Макаренко выдвигал следующие критерии:

1. Проявление внутреннего, уверенного спокойствия, постоянная бодрость, готовность к действию. Наличие чувства собственного достоинства у каждого члена коллектива, гордость за свой коллектив.
2. Единство коллектива, дружеское единение его членов. Во внутренних отношениях можно критиковать отдельных учащихся, наказывать, но вне этих специальных форм воздействия необходимо отдавать должное каждому ученику, защищать его перед посторонними, не причинять ему никаких огорчений, не позорить его.
3. Защищённость всех членов коллектива. Ни один ученик, как бы он ни был мал, слабосилен и т.д., не должен чувствовать своего обособления или беззащитности.
4. Разумная и полезная активность всех членов коллектива.

5. Умение быть сдержанным в движениях, словах. (11).

В практике школьного обучения мы непозволительно часто встречаемся с «вредными» конфликтами, которые не могут решать никаких воспитательных задач, а лишь наносят ущерб общему климату, нервной системе окружающих, способствуют появлению школьной дезадаптации (окрики, «дёргание» учащихся, бестактные замечания, ущемление человеческого достоинства детей), т.е. задачей школьного психолога в данной ситуации будет: помочь педагогу в речевом общении с детьми избавиться от того, что ведёт к патогенному общению, помочь педагогу осознать психотравмирующую ситуацию такого общения с учащимися. Н.В. Самоукина выделяет три группы педагогических конфликтов:

1. Мотивационные конфликты. Такие конфликты возникают между учителями и учащимися по причине слабой мотивации последних, т.е. из-за того, что школьники либо не хотят учиться, либо учатся по принуждению, без интереса. В конечном счёте, между учителями и учащимися возникают взаимная неприязнь, противостояние. Если мы проведём опрос среди учителей по проблемам школьного обучения, мы получим следующие высказывания их об учащихся: не слушаются, ничего не хотят, не понимают, не хотят учиться и т.п. Нетрудно догадаться, что высказывания учащихся об учителях будут примерно следующего содержания: учителя нас не понимают, оценки ставят несправедливо, не уважают нас.

2. Конфликты, связанные с недостатками в организации обучения в школе. Имеются в виду четыре конфликтных периода, через которые проходят в процессе обучения ученики: 1 класс (адаптация к новым социальным условиям, смена ведущего вида деятельности); в среднем, психологическая адаптация к школе может длиться от трёх месяцев до 1,5 лет; только ученик привыкает к своей новой роли, учителю, как наступает новый конфликтный период: он переходит в пятый класс. Вместо одного учителя учащиеся начинают учиться у разных учителей-предметников, появляются новые школьные предметы, более сложные, чем в начальной школе. Следующий конфликтный период в начале 9 класса. И, наконец, четвёртый конфликтный период: окончание школы, выбор будущей профессии, экзамены в ВУЗ.

3. Конфликты взаимодействий: учащихся между собой, учителей и школьников.

Чтобы предупредить возникновение проявлений школьной дезадаптации в результате того или иного вида конфликтной ситуации, педагогу необходимо учитывать в своей работе с детьми перечисленные выше ситуации «группы риска».

Формирование культуры педагогического общения можно осуществлять через включение вопросов по данной теме в педагогические советы школы, через организацию школьным психологом психологических семинаров, практикумов, тренингов по данной проблеме.

Недавно в Киеве проводился психолого-педагогический семинар на тему: «Психолого-педагогічні проблеми сучасного виховання. Робота педагогічного колективу по створенню сприятливого психологічного мікроклімату в школі», на котором обсуждались причины межличностных конфликтов между учителем и учащимися. Участниками семинара были названы следующие причины возникновения таких конфликтов:

1. Неправедливая оценка. Оценка знаний – одна из важных функций учителя. Неправедливая оценка создаёт конфликтную ситуацию, справедливая оценка играет стимулирующую роль в обучении.
2. Неуважение старших. Воспринимается как личное оскорбление.

3. Наказывая - не унижай. Если происходит унижение достоинства ученика, то наказание вместо воспитательного эффекта принимает оборот эскалации конфликта.
4. Эксперимент на детях. Конфликтная ситуация возникает в случае разглашения анкетных данных, откровений учеников, и т.п.
5. Нетерпимость к другому мнению. Конфликты возникают в случае преследования за иное мнение, отличное от учительского.

На данном семинаре обсуждались также возможные способы разрешения межличностных конфликтов, использование которых поможет педагогам выйти из различных конфликтных ситуаций, возникающих в процессе школьного обучения:

1. Установить действительных участников конфликтной ситуации.
2. Изучить, насколько это возможно, мотивы, цели, особенности характера, профессиональную компетентность всех участников конфликта.
3. Изучить существование до конфликтной ситуации, межличностные отношения участников конфликта.
4. Выявить отношения к конфликту лиц, не участвующих в конфликтной ситуации, но заинтересованных в его позитивном разрешении.
5. Определить и применить способы разрешения конфликтной ситуации, которые:
  - были бы адекватны характеру его причин;
  - учитывали бы особенности лиц, вовлечённых в конфликт;

Результативность влияния психологического климата на личность ребёнка определяется самочувствием ученика в данном школьном коллективе: удовлетворённость личности деятельностью, взаимоотношениями, защищённость личности в данном коллективе, её внутреннее спокойствие. Всё это определяется термином «эмоциональное благополучие», которое является обязательным условием развития личности ребёнка на всех этапах его жизни.

Исследования психологов Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконина и их последователей показали, что психическое развитие ребёнка определяется его эмоциональным контактом с окружающими, особенностями его сотрудничества с ними. Авторы указывают на то, что одной из первых социальных потребностей ребёнка – это потребность в общении. От того, как сложится опыт общения ребёнка, зависит его способность оценивать себя и регулировать своё поведение.

Многочисленные исследования психологов, педагогов, медиков различных стран подтверждают мысль о ведущем значении эмоционального благополучия ребёнка в психическом развитии его личности. Английский психиатр Джон Боулби полагает, что недостаток ласки, внимания, доброты в детстве ведёт к снижению интеллекта, аномалиям социального поведения, усилению агрессивности. Американский врач Бенджамин Спок утверждает, что каждому ребёнку жизненно необходимо, чтобы его ласкали, улыбались ему, разговаривали и играли с ним, любили его, были с ним нежны. Ребёнок, которому не хватает любви и ласки, вырастает холодным и неотзывчивым. Потребность обладать качествами, вызывающими похвалу окружающих, возникает у ребёнка на основе потребности в общении, которое обеспечивает эмоциональное благополучие. Чувствительность ребёнка к эмоциональному благополучию в детстве описана К.И. Чуковским. Состояние радости писатель считает необходимым для развития детей. «Гигантская работа ребёнка по овладению духовным наследием взрослых осуществляется только тогда, если он непоколебимо доволен собой и окружающим миром» (21). Иными словами,

только наличие положительной оценки создаёт у детей переживание эмоционального благополучия, что является необходимым условием для нормального формирования личности. Это положение чрезвычайно важно. При отсутствии эмоционального благополучия личность всё равно формируется, но формируется, как правило, асоциальная личность. «...Как раз в том, что каждый хотел, чтобы о нём думали хорошо и говорили хорошо, и состоит воспитательная сила коллектива», - писал В.А. Сухомлинский (17).

Человек, работающий с детьми, должен отличаться от других специалистов не только профессиональными знаниями, но и, прежде всего, особым видением ребёнка, особым отношением к нему. Ребёнок такой же полноправный член общества, как и взрослый, и признать его права означает занять позицию не «сверху», а «рядом и вместе». При этом условии ученик обретает чувство собственного достоинства, уверенность, избавляется от излишней тревоги. Монопольное владение учителем позицией «над» в общении с учащимися ведёт к подавлению творческой активности детей, снижению их интересов к учению.

В качестве существенного показателя развития личности выступает её самооценка. От того, как относятся к человеку, зависит и его отношение к самому себе. Самооценка – это стержневая характеристика личности, её ядро. Самооценка включает в себя оценку самого себя, своей деятельности, своего положения в коллективе, своего отношения к другим его членам. Конечно, самооценка формируется, прежде всего, под влиянием результатов деятельности индивида. Но оценку этих результатов всегда дают окружающие.(20) Для ребёнка, особенно младшего школьного возраста, очень важна оценка результатов его деятельности учителем. Чувства к самому себе формируются и подкрепляются благодаря реакциям других. Если ребёнком постоянно пренебрегают, заостряют внимание на его недостатках, у него вырабатывается заниженная самооценка. Самооценка бывает завышенной, заниженной и адекватной. Эти определения появляются в сравнении с реальными возможностями личности. Часто, именно заниженная самооценка, неуверенность в себе, приводят к возникновению у школьника дезадаптации. Педагогу важно знать, каков уровень самооценки у учащихся его класса. Если ребёнок особенно чувствителен к невниманию, если он отчаянно избегает ситуаций, в которых могут обнаружиться его слабости, есть основание заключить, что он в себе неуверен. В этом, кроме педагогического наблюдения учителя, может помочь школьный психолог, проведя тестирование детей, например, используя методику исследования самооценки у школьников Т.В. Дембо, С.Я. Рубинштейн (6). Исследования многих авторов показывают, что психологический климат в классе взаимно зависит от оценок и самооценок. Формирование адекватной самооценки ребёнка – процесс тонкий, и начинать его, на наш взгляд, надо с формирования коллективного мнения, направленного на благожелательное оценивание личности каждого члена данного коллектива.

Специфической особенностью процесса общения является то, что он представляет собой систему оценочных ситуаций. Учение, по высказыванию В.А. Сухомлинского, - это, прежде всего, человеческие отношения. Вся школьная жизнь – это набор оценочных ситуаций. Деятельность ученика, его поведение постоянно оцениваются как со стороны учителей, так и учащихся. Очень важна общая направленность оценивания, степень доброжелательности. Деятельность школьника в эмоционально напряжённой обстановке, - это психологически иная деятельность, чем та, что происходит в нормальной атмосфере. Эмоциональная агрессивность оценок, да еще, если она направлена не на деятельность ребёнка, а на его личность, вызывает

подавленное состояние, внутренние конфликты личности, приводящие к неврозам. Иными словами, только наличие положительной оценки создаёт у детей переживание эмоционального благополучия, что является необходимым условием для нормального формирования личности. Человек более чувствителен к оценкам, касающимся его личности, по сравнению с оценками, относящимися к его деятельности. Младшие же школьники вообще ещё слабо дифференцируют оценку личности и оценку деятельности. Поэтому плохой отзыв о своей работе они воспринимают как оценку: ты – плохой ребёнок. Неудивительно, что плохую отметку дети в начальной школе часто воспринимают как несправедливость. Переживание несправедливости приводит к напряжённому состоянию нервной системы. Как следствие деятельности такого состояния развиваются дидактогении–детские неврозы на почве учебных неудач. «Парадоксальность дидактогений, - пишет В.А. Сухомлинский, - заключается в том, что они бывают только в школе – в том священном месте, где гуманность должна стать важнейшей чертой, определяющей взаимоотношения между детьми и учителем». И ещё: « Нет ничего опаснее для становления нравственных и волевых сил ребёнка, чем безразличие учителя к его успеваемости. Затем – окрик, угроза, раздражённость, а у учителей, не обладающих педагогической культурой, - даже злорадство: вот ты не знаешь, давай сюда дневник, я тебе поставлю двойку, пусть родители полубоятся, какой у них сын» (17). Многолетние наблюдения В.А. Сухомлинского позволили ему выделить многообразие форм дидактогений. Это может быть состояние взвинченности, мания несправедливых обид и преследований, озлобленность, напускная, деланная беззаботность, безучастность и равнодушие, страх перед учителем, родителями, школой, кривляние и паясничанье, и, наконец, жесточённость, принимающая иногда патологические проявления. Если ребёнок постоянно находится в подобной ситуации, у него, как правило, вырабатывается стойкое негативное отношение к учёбе, нежелание посещать школу.

Педагогу необходимо умение распознавать наличие у учащихся невроза, т.к. неоказание своевременной помощи такому ребёнку может привести к необратимым последствиям. « Я больше двадцати лет изучал школьные неврозы, прежде чем решился сказать первое слово об этом исключительно важном вопросе.... Нельзя ни один день откладывать конкретных мер предупреждения крика, нервозности в школе», - пишет В.А. Сухомлинский. «Что же надо делать, чтобы в школе не было этого? Самое главное – знать всё это». Невроз – это, по определению Ю.Г. Демьянова, заболевание, вызванное воздействием тяжёлых психотравмирующих обстоятельств, направленных на блокаду или уничтожение важнейших, ядерных, личностно значимых ценностей и ориентаций. В возникновении неврозов значимыми оказываются не только психотравмирующие ситуации, но и отношение ребёнка к этим обстоятельствам. В психиатрической литературе отмечается, что невроз в развитой форме имеет следующие проявления:

- дискомфорт в общении, острая избирательность в общении, сужение круга лиц, с которыми ребёнок чувствует себя спокойно, раскованно;
- колебания самооценки;
- дефицит активности в присутствии значимых лиц, особенно речевой. Речевая заторможенность может резко сменяться безудержной болтливостью;
- плохое распределение и переключение внимания из-за постоянной сосредоточенности на собственных переживаниях и опасениях;
- повышенная тревожность, опасения (чаще всего бессознательные) конфликтов с окружающими. (5).

Все эти признаки, вместе взятые, характеризуют невроз, либо наличие дезадаптации у данного школьника. Если имеют место отдельные из этих признаки, то они могут выступать как симптомы возможного невротического состояния.

Одним из признаков дезадаптации, невротического состояния является повышенная тревожность. «Тревожность – это тенденция человека испытывать постоянное беспокойство, склонность переживать различные ситуации как угрожающие» (7). Тревожность может быть вызвана различными неприятностями, изменениями привычной обстановки. Она проявляется в расторможенности, в двигательном беспокойстве, состоянии напряжения, эмоциональном возбуждении и т.п. Высокий уровень тревожности снижает эффективность деятельности, сопровождается, как правило, неадекватным поведением ребёнка.

Учёные, исследующие данную проблему, указывают на то, что тревожность различают как свойство личности и как состояние. Тревожность как свойство личности определяется свойством нервной системы и длительным неблагополучием в общении. Различают также ситуативную тревожность, которая проявляется лишь в какой-либо конкретной ситуации и не проявляющаяся вне неё. Тревожность, возникающая в значимой сфере общения (например, в классе), может порождать общую тревожность, которая распространяется и на другие сферы общения, становясь тем самым свойством личности. Самооценка тревожных детей характеризуется неустойчивостью и конфликтностью. В поведении тревожных детей можно выделить три группы факторов:

- дети, с одной стороны, повышено внимательны к оценкам, их всегда интересует, что про них скажут, как оценят; с другой – они как бы не доверяют оценкам, сомневаются, что их оценят правильно;
- характерно отношение этих детей к выбору заданий и поручений: они либо выбирают такие, которые являются достаточно трудными и почётными, но при первой неудаче стараются под любым предлогом отказаться от них, либо выбирают такие задания и поручения, которые заведомо ниже их возможностей, но зато гарантируют успех;
- проявляют повышенный интерес к сравнению себя с другими, но вместе с тем избегают ситуаций, где такое сравнение может быть явным.

Тревожные дети требуют особого внимания со стороны педагога. Необходима осторожность при постановке задач перед такими детьми. Не рекомендуется излишне подчёркивание значимости результатов; нежелательны как категоричная ориентация на высокие результаты, так и сомнение в возможностях ребёнка хорошо сделать работу. На симпозиуме по социально-психологическим проблемам детских и подростковых групп и коллективов В.Л. Леви в своём выступлении выразил мысль, что педагог по своей объективной функции является психотерапевтом, т.к. он видит отношения учащихся и может влиять на систему отношений ребёнка. Психотерапевтический аспект деятельности учителя представляется очень важным. Речь идёт о нравственном развитии личности, о выполнении врачебного принципа «Не навреди!» в педагогических условиях: «Не травмируй психику ребёнка!». С этой точки зрения информация о школьной дезадаптации, о детских неврозах является особенно актуальной для педагога.

Психотерапевтическая функция учителя реализуется в двух сферах общения: «учитель-ученик» и «классный коллектив-ученик». В первой сфере учитель, непосредственно вступая в отношения с ребёнком, обеспечивает эмоциональное благополучие школьника, во второй – учитель влияет на личность опосредованно, регулируя взаимоотношения учащихся.



Рассмотрим возможности педагога в этих двух сферах. Учитель выполняет функцию оценивания, поэтому позиция педагога всегда эмоционально значима для ребёнка. От того, какую информацию о личности ученика даст учитель родителям, сверстникам этого школьника, другим учителям, во многом зависит эмоциональное благополучие ребёнка в этих сферах. По данным исследования В.Р.Кисловской, самый высокий уровень тревожности ожиданий у нетрвожных детей имеется по отношению к учителю: у младших школьников – 35%, у подростков – 25%. У тревожных детей соответственно – 50 и 45%. Переживания детей, их самочувствие находятся, таким образом, в прямой зависимости от особенностей взаимодействия педагогов с детьми, от стиля педагогического руководства, т.е. от того, какие средства, способы, приёмы использует учитель в процессе деятельности и общения с учащимися. (8).

В педагогической валеологии Л.Г.Татарниковой предлагается использование в коррекционной работе с детьми данной категории (заниженная самооценка, тревожность, неуверенность в себе, проблемы в общении с окружающими и т.п.) суггестивные методики(18). Наибольший эффект, на наш взгляд, как показывает практика, достигается в результате таких суггестивных коррекционных психотерапевтических методик, как имаготерапевтическая программа Г.Азовцевой «Волшебные истории Планеты Магнолия» и пролонгированная система занятий «Сквозь волшебное стекло» Ю. Линника. Сущностью данных программ является: развитие воображения, свободного творческого движения душевных порывов в игре, рисунке, без страха быть непонятым, осмеянным. Эмоциональное проживание судьбы героев на занятиях, участие в этих историях, проигрывание различных ситуаций способствуют приобретению детьми светлого, радостного, свободного взгляда на мир. Используя метод созидательного позитивного мышления, имаготерапевтическая программа вводит ребёнка в окружающий его мир через игру-сказку, стимулируя развитие творческих способностей. Этические проблемы на таких коррекционных занятиях ставятся так, что дети, вовлечённые в процесс размышления и чувствования, как бы органично растворяются в нём, чувствуют себя комфортно и радостно. Элементы психосинтеза позволяют снять штампы в мышлении детей, представлениях, снять утомление или предупредить его, развить внимание и сосредоточенность, сформировать эмоциональную устойчивость. Всё это помогает ребёнку обрести положительный образ «Я» и настроиться на радостное восприятие жизни.

На отношение школьника к себе существенно влияет его положение среди сверстников, его социальный статус в классном коллективе. Социальная позиция характеризуется двумя параметрами: социальным поведением личности и социальными ожиданиями окружающих. « Социальное поведение – это реальные поступки, благодаря которым человек утверждает себя в желаемой роли. Социальные ожидания – это отношения окружающих к позиции данного человека» (19). Особое место среди внутриколлективных позиций занимает позиция лидера. Лидер в силу авторитетности своей позиции обладает большими возможностями для внушения. От того, кто является лидером в классном коллективе, зависит психологический климат данного коллектива. Лидер может быть формальным или неформальным. В настоящее время всё больше внимания уделяется на важное влияние неофициальной структуры (неформальных малых групп) на поведение школьников. В любом детском коллективе спонтанно возникают малые группы ребят по 2-5 человек на самых различных основаниях. Это может быть и сходство взглядов, и симпатии, и общие интересы, и одинаковое положение в классе, и близкое местожительство. Именно в такой группировке ребёнок может найти удовлетворяющее его положение. Без знания

неофициальной системы взаимоотношений в классе педагог не может управлять развитием коллектива. Анализируя психологический климат классного коллектива, необходимо знать:

- каковы взаимоотношения между группировками;
- каково положение каждого ребёнка в коллективе;
- есть ли в классе настроенные против педагогических требований группировки.

В классе можно выделить более или менее авторитетные группировки. Самые авторитетные группировки определяют коллективные нормы и ценности данного коллектива. Наиболее труден и требует особо тщательной инструментовки от педагога тот случай, когда в коллективе ведущими являются группировки с отрицательной направленностью к педагогическим требованиям. Фиксировать ценностные ориентации детей в классе позволяют следующие моменты:

- характер предметов, которые дети приносят в школу. Ребёнок приносит в класс только те предметы, которые вызывают одобрение и внимание одноклассников;
- выбор школьниками неофициальных ролей в коллективе. Каждый школьник выбирает для себя различные неофициальные позиции в зависимости от установок личности и отношений коллектива. Это могут быть роли « драчуна», « классного шута», « модницы», « плаксы», « силача», « самого умного», « самого справедливого» и т. д.;
- внешнее проявление общей атмосферы. В одних классах норма – это доброжелательность, взаимопомощь, юмор, корректный тон. В других – ухмылка, жаргонные словечки, разболтанные жесты.

Социальный статус каждого ученика можно выявить при помощи социометрии (методика американского психиатра и социального педагога Дж. Морено) (19).. Использование данной диагностической методики позволит педагогу определить, кто является лидером в классе. Иногда лидер может быть скрытым. Однако первейшим вниманием со стороны педагога должны пользоваться учащиеся, не входящие ни в одну из группировок, не получившие по результатам проведённой социометрии ни одного выбора, так называемые непризнанные или аутсайдеры. Такие дети, занимающие неблагоприятное положение в классе, чаще всего и являются дезадаптированными. И если педагог ничего не изменит в положении такого ребёнка, данное предпатологическое состояние может перерасти в патологию. Либо, такой ребёнок будет искать признания за пределами класса. Как правило, это бывают компании с отрицательной направленностью. Согласно данным М.А. Алемаскина, 92,2% изученных им детей, стоящих на учёте в комиссии по делам несовершеннолетних, находились в состоянии психологической изоляции в классных коллективах (2). Как видим, проблема трудных детей взаимосвязана с проблемой положения личности в коллективе. Изменить положение таких детей на благоприятное – прямая задача педагога. При изменении позиции непризнанных школьников особо следует обратить внимание на изменение социальных ожиданий. Обеспечив школьнику успех в деятельности, где он по-новому раскроется для окружающих, необходимо придать этому успеху гласность. Необходимо, чтобы ребёнок сам почувствовал уверенность в своих силах.

Психологический климат в классе, в конечном счете, всегда определяют педагоги: и те, кто вёл класс в начальной школе, кто является классным руководителем, и те, кто непосредственно преподаёт в классе.

В качестве основных путей изменения отношений детей с окружающими можно выделить:

- организация гуманистических отношений среди всех членов данного классного коллектива, создание атмосферы эмоционального сопереживания через систему коллективной деятельности;
- специальная работа, направленная на обеспечение благоприятной позиции каждого ребёнка в системе внутриколлективных отношений;
- организация специальной коррекционной работы по устранению и компенсации имеющихся у школьников проявлений дезадаптации.

Будущий педагог ещё на вузовской скамье должен быть психологически подготовлен к тому, что учительская профессия – это не только знания по предмету, но и умение строить взаимоотношения с детьми и коллегами. Здесь важны и осознание своей позиции в общении, и наличие элементарных умений саморегуляции поведения.

Нами разработан спецкурс для будущих педагогов начальной школы: «Школьная дезадаптация, её профилактика, диагностика и коррекция», который позволяет повысить психолого-педагогическую компетентность будущих педагогов по данной проблеме.

Учёт педагогами аспектов, положений, рассматриваемых в нашей статье, позволит более эффективно строить работу по созданию благоприятного психологического климата классного коллектива, предупреждать возникновение проявлений школьной дезадаптации у детей, что, в свою очередь, положительно отразится на сохранении и укреплении психического здоровья учащихся.

#### Summary:

In the article the author considers one of the aspects, influencing the desadaptation of the pupils, that is a social one, marks psycho-traumatic situations in the family upbringing and education, the knowledge of those let the teachers to react to these or some another cases of school desadaptation process and to prevent them.

#### Резюме:

В статті розглядається один із аспектів, впливаючих на зникнення дезадаптації в учнів – соціальний, визначені психотравмуючі ситуації сімейного виховання і шкільного навчання, знання яких дозволяє педагогові (вчителю) адекватно реагувати на ці або інші прояви шкільної дезадаптації, попереджувати їх виникнення.

#### Литература:

1. Аникеева Н.П. Учителю о психологическом климате в коллективе.- М.: Просвещение, 1983г.
2. Аникеева Н.П., Винникова Г.В. О некоторых ситуациях управления детским коллективом.- В кн. Формируем духовные потребности школьников.- Новосибирск, Научные труды НГПИ, вып.58, 1971г.
3. Блонский П.П. Ребёнок в коллективе.- Избр.пед.произв.,- М., 1961г.
4. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте.- М., 1968г.
5. Гарбузов В.И. Нервные дети: советы врача.- Л.: Медицина, 1990г.
6. Гришин В.В., Лушин П.В. Методики психодиагностики в учебно-воспитательном процессе.- М.: ИКА, 1990г.
7. Исаев Д.Н. Психопрофилактика в практике педиатра.- Л.: Медицина, 1984г.
8. Кисловская В.Р. К вопросу об эмоциональном отношении школьника к коллективу.- Вопросы психологии., 1971г., № 1.
9. Лусканова Н.Г., Коробейников И.А. Диагностика школьной дезадаптации.- М.: Центр Консоциума « Социальное здоровье России», 1993г.
10. Львова Ю.Л. Творческая лаборатория учителя.- М., 1980г.
11. Макаренко А.С. Методика организации воспитательного процесса – соч. М., 1958г., т 5.

12. Мастокова Е.М. Ребёнок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция.- М.: Просвещение, 1992г.
13. Поршнев Б.Ф. Социальная психология и история.- М., 1966г.
14. Ратгер М. Помощь трудным детям.- М., 1987г.
15. Социальная психология.// Под ред. Г.П. Предвечного и Ю.А. Шерковина.- М.: 1975г.
16. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина.- М., 1971г.
17. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям.- Киев, 1972г.
18. Татарникова Л.Г. Педагогическая валеология.- Санкт-Петербург, 1997г.
19. Тесты и хрестоматия. Практикум по основам психологии.- Симферополь.: Сонат, 1997г.
20. Хрестоматия. Обучение и воспитание детей « группы риска»./ Составители: Астанов В.М., Микадзе Ю.В. - М., Институт практической психологии., 1996г.
21. Чуковский К.И. От двух до пяти.- М., 1968г.

Подано до редакції 20.03.01

***Потапенко Наталія Валентинівна,  
аспірант,  
Кіровоградський державний педагогічного університет  
ім. В.Винниченка***

### **ПРОФЕСІОНАЛІЗМ УЧИТЕЛЯ МУЗИКИ – ЕТАПИ ПІДГОТОВКИ І ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Останні роки характеризуються серйозними суспільно-політичними і соціокультурними переминами в Україні. Ці зміни, що відбилися практично на усіх аспектах життя країни, викликають необхідність удосконалювання змісту, форм і методів навчально-виховної роботи як у середніх, так і вищих закладах освіти. Багато в чому змінюються уявлення і вимоги, що висуваються до професійної підготовки майбутніх учителів.

“Ядром” педагогічної культури є сукупність суспільних за своєю природою відносин людини до світу, які є реальним особистісним базисом і реалізується у процесі діяльності. Розглядаючи вимоги до розвитку майбутнього вчителя з такої позиції, автори психолого-педагогічних праць тлумачать і їх професійно значущі якості, його фахову підготовку (О.Мудрик, В.Сластьонін, В.Радул, О.Рудницька, А.Розенберг та ін.). Адже такий підхід дає можливість з великою вірогідністю виділити і обґрунтувати найсуттєвіші характеристики і вимоги до особистості вчителя та рівня його професійно-педагогічної підготовки (В.Сластьонін).

Питання про професійну діяльність вчителя вперше стало розглядатися в педагогічних теоріях мислителів Стародавньої Греції і Стародавнього Риму. Античними педагогами розглядався термін “виховне мистецтво”, який характеризувався як ступінь оволодіння вчителем майстерністю навчання і виховання [3].

У період середньовіччя розвиток освіти у Європі відбувався під впливом церкви, тому вчителями ставали духовні особи, які мали навички навчальної діяльності. Представники епохи Відродження пропагували ідеї гуманізму і ставили перед учителями завдання оволодіти активними методами навчання і прагнули поєднати розумове, етичне, естетичне і фізичне виховання дітей. А особливу роль відводили особистому прикладу вихователя.

А. Дістервег підкреслював, що справжнє навчання має поєднувати “знання справи (об’єкта), любов до справи й учня (суб’єкта), педагогічні здібності

(суб'єктивно–об'єктивний метод). Зазначаючи передумови професійної підготовки вчителя, він вважав за необхідне «нааявність у вчителя розвинутих пізнавальних здібностей, довшеного знання навчального матеріалу як з боку змісту, так і форми, як його суті, так і методу викладання» [1]. Справжній учитель, в його розумінні, має володіти «виховною силою» і вмінням викладати, справжнім педагогічним тактом

Я.А.Коменський висловив нові погляди на професійну підготовку вчителя. Він писав, що вчитель має бути людиною освіченою і працелюбною, зразком доброчесності, повинен любити свою справу і будити інтерес учнів до знань [2].

У статусі братських шкіл України (XVI – XVII ст.) детально описано, яким повинен бути справжній учитель: благочестивий, розсудливий, смиренно мудрий, покірливий, стриманий, не п'яниця, не блудливий, не хабарник, не гнівливий, не заздрісний, не сміхотворець, не лихослів, не чародій, не байкорозповідач, не посібник ересі ... вчитель має вчити і любити дітей всіх однаково.

Л.М.Толстой висунув положення про необхідність принципу виховуючого навчання. Він справедливо вважав, що діяльність вчителя схожа на діяльність художника, а педагог має застосовувати різноманітні методи, виявляти творчість у навчально–пізнавальній роботі для швидкого входження у світ почуттів, у світорозуміння дитини [6].

К.Д.Ушинський стверджував, що мистецтво виховання вимагає від учителя формування духовної сторони людини, уміння розуміти душу в її явищах і багато думати про мету, предмет і засоби виховного мистецтва, перш ніж зробитися практиком.

Сутність професійної підготовки вчителя, за словами А.С.Макаренка, полягає в активізації знань, умінь, кваліфікаційних якостей педагога. Автор вказував: “майстерність вихователя не є якимось особливим мистецтвом, що вимагає таланту, але це спеціальність, якій треба вчити, як треба вчити лікаря його майстерності, як треба вчити музиканта” [4].

В.О.Сухомлинський до особистості педагога висував дуже високі вимоги, вважаючи, що вчитель має бути для дітей “прикладом багатства духовного життя” [5]. Він запевняв, що для педагога в ході педагогічного процесу дуже важливо аналізувати, передбачати, оволодівати педагогічним чуттям, спираючись не тільки на логічні побудови, але й на здатність ідентифікувати себе з учнем.

Значну увагу вчителю, його підготовці приділяли видатні діячі української культури: Г.Сковорода, Т.Шевченко, І.Франко. “служителем природи”, здатного розвивати і виявляти природні задатки, називав учителя Г.Сковорода: “... якщо велика справа панувати над тілами, то ще більш важлива – керувати душами... якщо важливо лікувати тіло, то чи найважливіше разом з тілом зберігати і душу людини цілою, здоровою, незіпсованою” [4].

Т.Шевченко в особистості вчителя вбачав людину, яка здатна захопити дітей, прищепити їм інтерес до навчання. І.Франко блискуче показав, що лише справжні вчителі знаходять шлях до дитячих сердець. Він стверджував, що без вкладання своєї душі фахівець може перетворити урок у нецікаву і безбарвну балаканину, а завдання вчителя полягає в тому, щоб глибоко і цікаво подати коментарі, розкрити пізнавальну і художню цінність твору, відтворити його образний зміст. “Бувають учителі, – писав І.Франко, – з природженим педагогічним талантом, які вмінють під час уроку жити спільним життям з усім класом... кожний урок такого вчителя є розширенням світогляду кожного учня, задоволенням його природної допитливості, розбудженої попередніми успіхами, це є насолодою, а не мукою” [4].

У сучасній науковій літературі проблема професійної підготовки вчителя розглядається в кількох аспектах. Для зручності аналізу ми зробили спробу звести дані аспекти до таблиці:

**Основні аспекти розв'язання проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя**

№	Аспекти розгляду проблеми професійної підготовки вчителя	Дослідники, які розв'язують проблему професійної підготовки вчителя
1.	Формування професійної майстерності	Ю.Азаров, І.Багаєва, Л.Бондарчук, В.Гінецинський, Б.Грінченко, К.Дурай-новакова, Л.Комаровська, П.Круль, Н.Кузьміна, М.Нікандров, О.Піскунов, В.Сергєєв та ін.
2.	Формування педагогічної майстерності	Ю.Азаров, Л.Дерев'яноко, І.Зязюн, І.Кривоніс, М.Кухарев, А.Луцюк, Г.Олейник, М.Портнов, Р.Роман, Г.Стасько, Н.Трасевич та ін.
3.	Формування професійної спрямованості	О.Гнопольський, О.Гладкова, В.Кряжевських, Р.Кузьменко, З.Ровкін, В.Сластьонін, І.Фастовець та ін.
4.	Засвоєння професійно-педагогічних технологій	В.Безпалько, М.Кларін, О.Пехота, С.Сисосва, Ф.Янушкевич та ін.
5.	Формування професійно-педагогічних умінь	М.Барахтян, В.Боброва, І.Гринчук, О.Музальов, Л.Спірін, Б.Степашин, Н.Тимошенко, О.Яновшан та ін.
6.	Формування педагогічного такту	О.Майкіна, Д.Самуйленков та ін.
7.	Формування професійної готовності до роботи	Н.Кузьміна, М.Моїсєєва, С.Недбаєва, М.Ткаченко та ін.
8.	Формування педагогічних здібностей та професійних якостей	
9.	Формування творчої активності й творчого потенціалу педагога	В.Загвязинський, Л.Макридіна, Н.Мартинович, О.Олексюк, М.Поташник, О.Приходько, С.Смирєнський, Р.Шакурова та ін.
10.	Формування здатності до професійного самовиховання	С.Єлканов, О.Кучерявий, Л.Рувінський, Л.Уколова та ін.
11.	Формування професійної самосвідомості	Л.Римар, М.Колесник, Л.Михайлова та ін.
12.	Формування професійної емпатії	Л.Малицька, Т.Стратан та ін.
13.	Формування культури професійно-педагогічного спілкування	М.Баграмянц, В.Кан-Калик, С.Мельничук, І.Сипченко, Ф.Рахматуліна та ін.
14.	Формування педагогічного такту і педагогічної техніки	М.Васильєва, О.Головенко, М.Жураківський, В.Катирєва, С.Максименко, С.Омельченко та ін.
15.	Формування навичок професійно-педагогічної діяльності	С.Барбіна, А.Вербицький, С.Вершловський, О.Виговська, В.Кан-Калик, О.Кошелев, Н.Кузьміна, А.Линенко, Г.Хусаїнова та ін.

Висвітлення проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя здійснюється, як правило за «професіографічним підходом» (В.Сластьонін), котрий дає можливість з великою вірогідністю виділити й обґрунтувати найсуттєвіші характеристики і вимоги до особистості та рівня професійно-педагогічної підготовки вчителя. Прихильники цього підходу пов'язують зміст зазначеного процесу із:

- глибоким розумінням учителем завдань сучасної школи;
- високою мірою оволодіння вчителем прийомами організації навчально-виховного процесу;
- формуванням таких його якостей, як соціальна активність, ерудиція, нетрадиційність мислення, творча самостійність;
- етичною вихованістю й тактовністю тощо.

Є спроба побудувати структуру професійно значущих якостей учителя з потенціалів різних видів його педагогічної діяльності:

- комунікативної, організаційної, конструктивної (Н.Кузьміна);
- перцептивної та сугестивної (В.Крутецький);
- гностичної та творчої (В.Кан–Калік).

Професійна підготовка вчителя характеризується згідно з видами його праці й доповнюється такими здібностями, як педагогічна уява, спостережливість, вимогливість, обсяг і спрямованість уваги. Звертається увага й на диференціацію якостей майбутнього вчителя за принципом характеристик інтелектуального, емоційного та поведінкового складників. Серед них виокремлюють активність, логічність мислення, кмітливість, інтелект, вихованість емоційної сфери, щирість у вираженні почуттів, здатність до співпереживання, природність у спілкуванні, дисциплінованість.

Спостерігається прагнення авторів розподілити професійні якості на зовнішні (які зумовлюють ефективність вирішення різноманітних навчально–виховних завдань) і внутрішні, що характеризують учителя у процесі його педагогічної діяльності (цілеспрямованість, відданість), здатність до самопізнання, самовдосконалення, самооцінки (Ю.Смельянов, В.Моргун, О.Орлов). Але незважаючи на всю значущість проведених розробок змісту і структури професійної підготовки вчителя, жодну з них неможна вважати достатньо вичерпною. Таке емпіричне виділення нерідко різних компонентів свідчить про те, що проблема вивчення психолого–педагогічних характеристик майбутнього вчителя знаходиться ще на початковому етапі.

З метою її вирішення, ми дотримуємося теоретичних положень професора О.П.Рудницької й звертаємося до інтегральних характеристик професійної підготовки майбутнього вчителя, що відповідає загальним філософсько–психологічним уявленням про інтегративну ієрархічну сукупність рівнів організації психіки, свідомості та діяльності.

Специфіка цих інтегральних характеристик професійної підготовки вчителя полягає у тому, що вони лежать на “перехресті” зазначених вище підструктур і водночас визначають різні аспекти як загальних, так і професійних виявлень підготовки майбутнього учителя. Їх виокремлення цілком виправдано, бо як справедливо зазначає О.Рудницька: “існуюча в педагогічній літературі термінологічна розбіжність та широкий ракурс розроблених авторами характеристик особистості не суперечать спільності їх поглядів на сучасні вимоги до професійної підготовки майбутнього вчителя” [7].

Не менш проблемною і актуальною вбачається діяльність учителя музики. Адже вона є не тільки загальнопедагогічною, але й суто музичною. Музична діяльність учителя музики поєднує в собі педагогічну, хормейстерську, музикознавчу, музично–виконавську, дослідницьку роботу і виступає як музично–педагогічна.

Професійна підготовка вчителя музики, як вказують сучасні дослідники, повинна включати виконання специфічних музично–виконавських задач (музична грамотність, технічна досконалість, стильова відповідність) і педагогічних задач (мета, режисура, способи активізації сприйняття тощо).

В аспекті, що досліджується заслуговує на увагу аналіз теорій про діалектику взаємопереходу загальних, генералізованих та спеціальних якостей, здібностей особи, яка готується до професійної діяльності. Так, провідні психологи О.Леонт'єв, К.Платонов, Б.Теплов вважають, що інтегральні якості, котрі розглядаються як генералізовані, загальні здібності виступають і як спеціальні вміння і навички. Звідси виходить, що інтегральні якості майбутнього вчителя музики можуть характеризувати

різні аспекти його діяльності, зокрема, концертмейстерські вміння і навички. Адже підвищення рівня професійної підготовки вчителів музики безпосередньо пов'язана з активізацією навчально-виховної роботи у концертмейстерському класі.

Сьогодення підвищує професійні вимоги до випускників музично-педагогічних факультетів вищої школи, що повинні відповідно до сучасних завдань музичного виховання підростаючого покоління мати високий рівень виконавської підготовки, розвинуті музичні і педагогічні здібності, знання, уміння і навички в галузі практичної музично-педагогічної діяльності.

Педагогічна практика засвідчує, що підвищення рівня професійної підготовки вчителів музики безпосередньо пов'язана з актуалізацією навчально-виховної роботи у концертмейстерському класі. Структура навчального процесу в концертмейстерському класі музично-педагогічного факультету фактично відображає усі види діяльності шкільного учителя музики. У цьому зв'язку необхідно підняти загальний рівень викладання даної музичної дисципліни, активізувати інтерес до неї з боку студентської молоді, розвинути здібності учнів до самовдосконалення, зацікавити їх майбутньою професійною діяльністю, використовуючи з цією метою оптимальні форми і методи концертмейстерської діяльності.

Основне завдання педагога у процесі концертмейстерської підготовки вбачається у формуванні та розвитку умінь і навичок, які необхідні майбутньому вчителю для роботи у школі. У цьому полягає специфічна відмінність цієї дисципліни від аналогічного предмета, що вивчається у консерваторіях і музичних училищах. Процес професійної підготовки майбутнього вчителя музики включає наступні уміння і навички:

- акомпанемент солісту, ансамблю, хору; транспонування, творче “поводження” з нотним текстом; об'єднання акомпанементу з партією соліста;
- добір по слуху мелодій і акомпанементів до них.

Крім цього, спеціальним концертмейстерсько-педагогічним умінням:

- керування при акомпануванні дитячим хором-класом із використанням елементів диригентської техніки;
- виконання-показ класу або солісту нового твору з одночасним співом;
- розучування нового твору із солістом (вокалістом або інструменталістом), хором-класом;
- самостійна (позанавчальна) робота з вокалістом, інструменталістом.

Таким чином, концертмейстерський клас - одна з виконавських дисциплін музично-педагогічного факультету, що має важливе значення для загальної фахової підготовки вчителів музики. У концертмейстерському класі музично-виконавська діяльність студентів полягає у вивченні широкого кола вокальної, інструментальної, дитячої музичної літератури, в акомпануванні солісту-вокалісту або інструменталісту, грі в ансамблі, співі під власний супровід, читанні з листа, транспонуванні, у доборі по слуху.

Необхідно відзначити, що в концертмейстерському класі, у силу його специфіки, відбувається концентрація і систематизація знань і умінь, отриманих студентами на заняттях з фортепіано, баяну, акордеону, диригування, сольного співу і теорії музики (Н.Борисова, Д.Гостева, Т.Глядковська, ФХалілова та ін.). Особливо яскраво це проявляється у співі під власний акомпанемент і доборі по слуху, де вузькопрофесійні навички, отримані на різних спеціальностях зосереджуються в одному напрямку - втіленню художніх образів творів. Подібне різноманіття завдань вимагає всебічного вдосконалення теорії й технології концертмейстерської діяльності.



Водночас, не дивлячись на увесь спектр актуальності та значущості проблеми вдосконалення професійної підготовки вчителя музики, за умов набуття студентами умінь і навичок концертмейстерської діяльності у процесі навчання, вона до цього часу не стала предметом спеціального науково-педагогічного, зокрема, теоретичного і методологічного дослідження.

У фаховій літературі висвітлювалися лише окремі питання, що були пов'язані з читанням музики з листа (М.Крючков, М.Смірнов, В.Подольська та ін.), транспонуванням і підбором по слуху (О.Рафалович, Т.Карнаухова, А.Рубан, Н.Рубан та ін.). Деякі аспекти цієї проблеми знайшли відображення у працях І.Одинокової, які присвячені навчанню студентів створенню акомпанементу шкільній пісні у класі гармонії. Питання про використання тих чи інших прийомів спрощення фортепіанної фактури розглянуті у праці Є.Шендеровича, але автор обмежився досить вузьким колом музичного матеріалу (оперні клавіри). Адаптація баянної фактури вирішувалася у дисертаційних дослідженнях А.Рубан і Н.Рубан, проте й ці автори обмежили вирішення завдань підготовки вчителя музики умовами навчання у класах основного і додаткового музичних інструментів.

Найбільш повно проблема концертмейстерської підготовки студентів музично-педагогічного факультету висвітлена у дисертації

В. Пустовіт, але, і тут простежуються певні обмеження: автора цікавили, насамперед методи роботи над шкільним пісенним репертуаром, а камерно-вокальний, інструментальний і оперний матеріал фактично залишився за межами дослідження. Досить цікавий і своєрідний підхід до розв'язання проблеми концертмейстерської майстерності спостерігається у дисертаційному дослідженні Д.Науказ, де автор також акцентувала увагу лише на методичному ракурсі навчання студентської молоді.

Вищезазначене свідчить про досить значні прогалини у педагогічній теорії та технології концертмейстерської підготовки майбутніх учителів музики, про відсутність чітко розробленої системи такої підготовки, системи, яка б включала у себе зміст, форми і прийоми відповідної музично-виконавської діяльності.

Ми впевнені, що ефективність опанування студентами музично-педагогічних факультетів комплексу професійно-зорієнтованих концертмейстерських знань, умінь і навичок суттєво підвищиться за умов, якщо:

- 1) навчання в концертмейстерському класі буде виходити із специфіки професійної діяльності вчителя музики в школі, яка суттєво відрізняється від форм роботи концертмейстера в різноманітних видах і жанрах музичного виконавства;
- 2) відповідно, зміст роботи і технологічний інструментарій, що використовується у концертмейстерському класі, має відповідати практичним завданням, що виникають у діяльності сучасного вчителя музики;
- 3) прилучення студентів до усіх "складових" комплексу концертмейстерської майстерності буде засновано на поетапному і послідовному ускладненні навчальних завдань в усіх основних сферах даного виду діяльності.

Таким чином, аналіз проблеми професійної підготовки вчителя музики показує, що це поняття трактується у педагогічній науці неоднозначно. Основні визначення відображають розуміння сутності професійної підготовки (або як формування комплексу властивостей особи, що виявляється у діяльності, або ж як підвищення рівня педагогічної діяльності), що здійснюється на основі якостей особистості вчителя. Але у світлі теорії відображення їх можна розглядати як відношення

особистості до діяльності, як відповідального ставлення до професіоналізму вчителя, його підготовки й творчого розвитку, зокрема, засобами концертмейстерської діяльності.

Summary:

In clause the questions of professional activity of the teacher музики are considered(examined), you see she is not only общепедагогической, but also as a matter of fact musical. The musical activity of the teacher unites in itself pedagogical, хормейстерскую, музыковедческую, research, музыкально-исполнительскую job, in particular, in conditions концертмейстерского of a class, and acts as музыкально-педагогical.

Резюме:

В статье рассматриваются вопросы профессиональной деятельности учителя музыки, ведь она есть не только общепедагогической, но и по сути музыкальной. Музыкальная деятельность учителя объединяет в себе педагогическую, хормейстерскую, музыковедческую, исследовательскую, музыкально-исполнительскую работу, в частности в условиях концертмейстерского класса, а выступает как музыкально-педагогическая.

Література:

1. Дистерверг а. Избранные педагогические сочинения.– М.: Учпедгиз, 1956.– 363 с.
2. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / Сост.В.М.Кларин, А.Н.Журинский.– М.: Педагогика, 1988.– 416 с.
3. Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики.– 2–е изд.– М.: Просвещение, 1981.– 528 с.
4. Путь к мастерству / сост. Л.Чубаров, Т.Ведина.– 3–е изд., доп.– М.: Мол.гвардия, 1988.– 186 с.
5. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну.– К.: Рад.школа, 1987.– 544 с.
6. Толстой Л.Н. Общий очерк характера яснополянской школы 1862 г. / Антология педагогической мысли России II половины XIX века.– М.: Педагогика, 1990.– С.132–143.
7. Рудницька О.П. Музыка і культура особистості: Проблеми сучасної педагогічної освіти.– К.: ІЗМН, 1998.– 248 с.

Подано до редакції 13.06.01

***Прищенко Світлана Валеріївна,  
методист, викладач кольорознавства, живопису, методики викладання  
образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва,  
Донецьке художнє училище***

## **ГОЛОВНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ І ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧА ОБРАЗОТВОРЧОГО ТА ДЕКОРАТИВНО - ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА**

Донецьке художнє училище готує молодших спеціалістів з кваліфікацією “художник-викладач образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва”. Наші випускники працюють в загальноосвітніх і художніх школах, школах мистецтв, студіях та гуртках образотворчого мистецтва. В умовах реформи середньої освіти перед нами, педагогами училища встають актуальні питання:

- Яке місце в системі середньої освіти України повинні займати ом, загальна художня культура, естетичне виховання?

- Яким повинен бути викладач образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва нової епохи?
- Які нові сучасні професійні знання і навички, моральні якості, ціннісні орієнтації, гуманістичні пріоритети він повинен мати?
- Які методики викладання і навчання образотворчому мистецтву використовувати для студентів та школярів?
- Як вчити дітей мистецтву в середній школі -- тільки образотворчій грамоті або, головним чином, розвивати творчі здібності?

Головною гострою **проблемою №1** та нашою пропозицією є збільшення часу на ОМ і повернення до учбових планів середніх шкіл (та і ВНЗ 1-2 рівнів) предмету “естетика і культурологія”. Особливо це актуально у зв'язку з переходом з 2001 року на 12-річне загальноосвітнє навчання за Державним стандартом. Сьогодні естетичне виховання залишилось еліті і професіоналам мистецтва, на само мистецтво дивляться як на розвагу, адже в попередні століття естетика і мистецтво розглядались як найважливіші чинники в освіті. Якщо буде збільшено часу на ОМ -- пропонуємо раціональне, практично обґрунтоване об'єднання уроків по 2 години. Така зміна надасть можливість збільшити практичну роботу учнів до 50-60 хвилин проти 20-25 хв. звичайного уроку. Досвід викладання декоративної композиції у секторі педпрактики свідчить, що найбільш раціональний час для заняття мистецтвом -- саме 2-3 уроки (інтегроване пояснення теми, специфічний вид практичної роботи якій передбачає по-перше емоційну зацікавленість запропонованою темою, потім композиційні пошуки, технічне виконання, і наприкінці заняття аналіз малюнків). Все це потребує більш тривалого часу, ніж 45 хв.

Естетичне виховання, яке колись ставило своєю метою потяг до прекрасного, сьогодні поставило прекрасне як засіб виховання у душі людини всього доброго, що її оточує: родина, Батьківщина, друзі, природа; як засіб формування естетичних смаків і ідеалів, створення не тільки утилітарних, але і естетичних цінностей в побуті, навчанні, на роботі. Етико-естетичний стиль поведінки людини будь-якої професії є поза всяким сумнівом запорукою його успіху як у виробничій, так і невиробничій сферах. Мистецтво, у частковості образотворче, було та є важливим елементом формування людської особистості, воно прилучає до духовної культури, спонукає до переживань дійсності, його значення зростає тим більше, чим інтенсивніше в людині проявляється потреба в поглибленні знань про свій внутрішній і зовнішній світ, тобто саморозвитку людини. Вміле розкриття знань про мистецтво розбуджує різного роду зацікавленість, активізує діяльність розуму і уяви (аналіз, синтез, узагальнення). В процесі образотворчої діяльності, художньої праці здійснюється значний розвиток наочно-образного мислення, розвиваються спостережливість, наполегливість, активність, самостійність, вміння завершувати роботу, взаємодопомога, здатність до колективної праці. Оволодіння прийомами зображення та створення художнього образу вимагають не тільки чітких уявлень про предмети, але й встановлення зв'язків між предметами або явищами оточуючого середовища. Усі види занять з ОМ позитивно впливають і на загальний фізичний розвиток дитини, сприяють підвищенню настрою, активно формують зорову пам'ять, розвивають м'язи

руки та закріплюють правильну поставу тіла. Але тут молодий викладач повинен чітко уявляти, що складові частини естетичного виховання **художня освіта і художня діяльність** не є синонімами і не можуть підмінювати одне одного. Дисципліни художнього циклу в ЗОШ, а особливо в початковій школі, повинні стати необхідними, поважнішими та улюбленими школярами і педагогами інших дисциплін. Саме початкова школа є першоосновою розвитку творчої особистості. Новий час, нові технології, епоха інформаційного суспільства і комп'ютерного навчання вимагають і нових підходів до підготовки майбутніх викладачів.

**Проблема № 2** полягає у нормах і критеріях професійної підготовки та професійної придатності викладача ОМ. У формуванні загальної культури школяра, його творчої особистості основне місце належить викладачеві-педагогу ОМ, діяльність якого стає міцним засобом всебічного розвитку кожної дитини. Ефективність навчального і виховного процесу залежить від працездатності вчителя, його гуманістичної духовності, залежить від того, наскільки безпосередньо викладач може впливати на свого вихованця. Особистість педагога також значно впливає на розум і почуття учня, якщо між ними склались добрі стосунки, нагадуючи відношення батьків до дітей. Гуманізація та демократизація педагогічної праці, спрямованість її на розвиток особистості дитини, поява нетрадиційних видів шкіл, розробка альтернативних систем освіти, авторських методик навчання, недостача учбової та методичної літератури, вимагає сьогодні від вчителя вміння працювати в творчому режимі, нестандартних напрямках, постійно удосконалювати професійну діяльність, створювати свою творчу лабораторію, опанувати нові форми і методи творчого розвитку учнів. Їх високі творчі досягнення будуть результатом роботи вчителя-творця української національної школи.

**Сучасні вимоги держави до формування творчої особистості громадянина поставили перед вчителями ОМ необхідність по-новому подивитися на свою працю, на впровадження методів діагностики художніх та творчих здатностей і визначення шляхів їх розвитку.**

У відповідності з невідкладним переорієнтуванням сучасної освітньої системи України на інформаційне суспільство 21 століття, ми чітко визначаємо норми кваліфікаційних вимог до підготовки конкурентноспроможних спеціалістів -- випускників нашого училища:

- Комп'ютерна грамотність кожного студента
- Вільне володіння державною мовою, освіченість в національній українській художній культурі, національна самосвідомість
- Міцні знання і високий художньо-педагогічний професіоналізм
- Збереження особистої і творчої художньої індивідуальності кожного студента
- Уявлення про цілісну картину світу, бачення зв'язку між мистецтвом, природою і життям
- Уміння самостійно оволодівати інформацією, критично при цьому мислячи, здатність і вміння творчо застосовувати набуті знання
- Здорова конкурентна співпраця, взаємодопомога і відповідальність за свою педагогічну діяльність

Хотілося би поділитися організацією навчального процесу підготовки педагогів ОМ в нашому училищі. **Комплексне навчання студентів ми прагнемо здійснювати на інтеграції трьох компонентів професійної підготовки вчителів ---- теоретичного, художньо-практичного, методично-творчого):**

1. **Міцна теоретична підготовка з професійно-орієнтованих дисциплін** (педагогіка, психологія, методика викладання, історія мистецтв, історія орнаменту та народних художніх промислів, кольорознавство, народознавство)

  - По предмету “педагогіка” орієнтуємо студентів на стабільно-позитивний (гармонійно-творчий) тип взаємовідносин викладача з учнями. Викладачі цього типу характеризуються педагогічною спрямованістю діяльності, широтою і глибиною знань, ерудицією, естетичною вихованістю, майстерністю володіння предметом, творчим і методичним мисленням, потребою в неформальному спілкуванні з дітьми. Такі вчителі творчо і захоплено ставляться до своїх обов’язків, постійно використовують нові досягнення педагогічної науки та методики викладання ОМ, шукають свої авторські методи навчання і розповсюджують свій педагогічний досвід, підвищують художньо-професійний рівень, мають бажання кардинально поліпшити систему освіти. Народне українське мистецтво розуміють як особливий тип художньої творчості та частину світового мистецтва.

Професія вчителя дуже складна і важка. Вчитель ОМ повинен добре вміти малювати, багато знати з зображальної грамоти, історії мистецтв, гуманітарних предметів що стикаються з мистецтвом (історія, література, географія, природознавство), мати уяву про загальнолюдський, міжнародний характер художньої культури та її єдність, про роль ОМ в житті людини і духовній історії суспільства, бути активним керівником учбового процесу, високоморальною та доброзичливою людиною. Вчитель - це позитивний зразок для учня (зовнішній вигляд, культурний рівень, відповідальність, зацікавленість своєю професією, відношення до оточуючих). Велике значення має здатність вчителя знайти до кожного учня індивідуальний підхід, зможти його зацікавити у випадку дурної поведінки, низького рівня художньої підготовки, просто поганого настрою. Студентів спрямовуємо на емоційне проведення уроків, зв’язок з іншими видами мистецтв, активне використання ігрових ситуацій, педагогіку співробітництва і співпраці, розвиток колективних форм роботи, опору на творчий і моральний потенціал дітей, створення на уроці доброзичливої творчої атмосфери. Ми самі, викладачі художнього училища, намагаємось відповідати вище означеному типу ідеального викладача, прагнемо до самовдосконалення і творчого розвитку, спілкуємося зі студентами на виставках, концертах, творчих зустрічах, на етюдах, разом зі студентами беремо участь у творчих виставках м. Донецька. У зв’язку з відсутністю вузькоспеціальних художніх підручників і методичної літератури на державній мові, наші багато-які викладачі займаються авторською, тобто творчо-методичною роботою в цьому напрямку. Наші студенти за опитуванням насамперед всього виділяють людські цінності викладача

(добрій настрій, щирість, принциповість, охайність, відчуття гумору), а потім звертають увагу на те, як він викладає і вмє зрозуміло пояснювати навчальний матеріал.

Таким чином, **художня педагогіка --- особливий вид педагогіки, наука про творчий розвиток дитини в галузі ОМ. Художник-педагог спостерігає за процесом розвитку учнів та допомагає їм розвиватися.**

- По предмету “психологія” орієнтуємо студентів на знання і розуміння вікових особливостей дітей різних груп, на засвоєння здійснювання процесів сприйняття, пам’яті, уявлення та їх розвиток.
- Один з важливих предметів “методика викладання образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва” орієнтує майбутніх викладачів ОМ у процесі реалізації мети художньо-естетичного виховання і художньої педагогіки чітко дотримуватися системи ключових задач викладання предметів мистецтва:

**Задача 1** -- оволодіння учнями “золотим фондом” художньої спадщини світового мистецтва, розвиток почуття співпереживання, вміння осмислювати і розуміти почуття творця, які виражені у відповідній образній формі -- музичній, образотворчій, декоративно-прикладній, словесній.

**Задача 2** -- прилучення школярів до образної мови мистецтва шляхом збагнення художніх засобів його виразності, спеціальних знань, технічних вмінь та навичок

(методики Кузіна, Ростовцева, Сокольникової).

**Задача 3** -- формування художніх інтересів і творчої активності особистості учня. З вирішуванням цієї задачі пов’язано формування у школярів **потреби** ставити перед собою і виконувати творчі задачі. Наслідком цього буде розвиток у них **універсальних творчих здібностей** до фантазії, уяви, інтуїції, гнучкості мислення, вміння переносити уявлення і поняття у суміжні галузі, відновлювати цілісну картину дійсності за її окремим фрагментом. Не можна прискорювати, форсувати навчання спеціальним художнім навичкам у відриві від розвитку уяви, вільного фантазування, які синтезують наше співпереживання, аналіз пережитого і відчутого в єдиний художній образ, що народжує задум і відповідне утілення. Творчість і технічні засоби вираження почти неподільні і нерозривно пов’язані (методики Щербакова, Неменського, Шорохова, Сокольникової). Викладач повинен враховувати систематичний характер навчання ОМ, дотримуватися сучасного інтегрованого блоково-тематичного принципу побудови програм (методики Сокольникової, Шпікалової). Наприклад, блок “Чудо-звірі”: аплікація з геометричних фігур -- літературна композиція з елементами природознавства -- конструювання з природних матеріалів -- малюнок по пам’яті улюбленої тварини -- прослуховування музики з голосами тварин і відгадування -- сюжетна композиція -- конструювання з паперу -- знайомство з відповідними зразками народного декоративно-прикладного мистецтва -- стилізація тварин на основі геометричних фігур -- створення ескізу орнаменту для вишивки -- вишивка -- аплікація з паперу на святковій листівки -- колективна робота в техніці колаж. Такі вище означені методики у розумній, обдуманій сукупності і творчому

використанні кожним викладачем ОМ, на наш погляд, будуть сприяти досягненню основної мети художньої освіти середньої школи – **розвиток універсальних творчих здібностей кожного школяра.**

Всім відомо, що сучасні педагогіка і методика визначають образ викладача як спеціаліста, вихователя, носія національної культури і творця, вченого, митця. Сьогодні вирази “вчений-педагог”, “художник-педагог” мають особливе значення. Саме від того, який науковий або художній рівень викладача, залежить його авторитет у студентів і школярів. Викладач ОМ повинен бути науковцем високого рівня, творцем не тільки в своїй науковій галузі, а й у практиці навчання і виховання; швидко і правильно орієнтуватися в новому, прогресивному, як в науці, мистецтві, так і в виховному процесі; вміти цікаво і вдало передати учням знання під кутом громадянської позиції. Для такого вчителя учбовий клас, школа -- це не просто місце виконання нудних і обридливих обов'язків, а насамперед творча лабораторія.

- “Історія орнаменту” крім знайомства з видами орнаменту і вивченням орнаментів світового мистецтва, надає дослідницькі і творчі завдання
  - Предмет “Історія мистецтв” буде своєю метою не тільки вивчення українського і світового мистецтва, але й оволодіння методом стилістичного аналізу творів
  - “Основи кольорознавства” розкривають перед студентами теоретично-наукові положення про природу кольору, закони та особливості його сприйняття, про психофізіологічні аспекти впливу на людину, про роль кольору в дизайні, образотворчому, народному і декоративно-прикладному мистецтві. Практичні завдання спрямовані на оволодіння технічними навичками та, головним чином, розвиток уяви і творчого мислення -- побудова кольорових гармонійних сполучень, кольорові асоціації, кольорові синестезії, колір і настрої.
  - “Народознавство” в першу чергу знайомить з історією побуту, звичаями, святами українського народу. Ведеться дослідницька робота та збір художнього матеріалу (рушники, предмети побуту, рисунки орнаментів, пісні, вірші). Уроки, присвячені народним святкам, цікаво проводяться в виді вистав, в яких з задоволенням беруть участь студенти різних курсів. Ця акторська, режисерська і оформлювальна діяльність -- добра і корисна практика для майбутніх вчителів.
2. **Художньо-практична підготовка** (живопис, рисунок, технологія матеріалів, станкова і декоративна композиції, комп'ютерна графіка, графічні техніки, майстерність декоративного оформлення, участь у творчих конкурсах)
- “Живопис” -- основний профільюючий предмет професійної художньої підготовки, базується на оволодінні різними матеріалами і техніками живопису, на методиках тривалої і короткочасної роботи. Ми намагаємося зберегти творчу індивідуальність кожного студента з одночасним оволодінням їм зображальною грамотою, розвитком кольоросприйняття і творчого бачення натури, вмінням створити задуману кольорову гармонію
  - В основу викладання “Рисунка” покладена академічна система навчання з добрим знанням пластичної анатомії і оволодінням різними техніками рисунка, знаходження свого творчого авторського стилю

- Предмети “Станкова композиція” і “Декоративна композиція” мають спільні закони побудови, але різні засоби вираження і сприйняття. Майбутній викладач повинен чітко усвідомлювати цю різницю і вміти працювати в обох видах відображення дійсності: об’ємно-реальному і площинно-умовному. Теми студентам надаються по станковій композиції з історичного минулого народів світу, обрядів та звичаїв українського народу, життя сучасної молоді, краси оточуючого середовища; з декоративної -- стилізація природних форм, робота з плямою і площиною в натюрмортах і пейзажах, дизайн фірмових знаків і стилів, календарів і буклетів, створення плакатів, проектування оформлення інтер’єрів
- Предмети “Технологія матеріалів”, “Графічні техніки” і “Майстерність декоративного оформлення” надають знання і практичні навички до роботи з різноманітними художніми матеріалами і техніками
- “Комп’ютерна графіка” знайомить студентів з сучасними художніми програмами, надає основи технічних навичок і визначає творчі завдання. З окремих предметів (шрифти, композиція, кольорознавство) частина занять проводиться в комп. класі. Оволодіння комп’ютерною графікою надає можливість деяким випускникам частину уроків проводити в комп. класах ЗОШ з доброю матеріальною базою.
- Для творчого саморозвитку студенти постійно беруть участь у щорічних творчих конкурсах і виставках училища, України (Одеса, 2000 р.), художніх міжнародних конкурсах для молоді (Франція, 2000 р., Єгипет, 2000 р., Польща, 2000 і 2001 роки), в оглядах української декоративно-прикладної творчості м. Донецька і області (1999, 2000 рр.)

### **3. Методично-творча підготовка**

- Для удосконалення проведення педагогічної практики та надання студентам більш широкої професійної підготовки на базі училища у 1998 році був створено сектор педпрактики за програмою дитячих художніх шкіл. Перевага цього в тому, що до занять практикантів готують висококваліфіковані викладачі училища (вони ведуть і заняття в секторі педпрактики, тому рівень підготовки учнів достатньо високий). Декілька випускників нашого училища також працюють в секторі педпрактики і мають добру професійну підготовку. Уроки в зош проводяться на базі школи з поглибленим вивченням образотворчого мистецтва, практикантами проводяться заняття та активна позакласна робота і в середніх класах. Таким чином, наші випускники здатні до роботи не тільки в початкових класах.
- Введення з 1999 р. курсового проектування з методики (3 курс). Студентам надаються реальні теми за програмами ЗОШ та сектора педпрактики (теоретична частина і практичне виконання наочних посібників). Особливу увагу приділяємо декоративній композиції, основам дизайну, декоративно-прикладному мистецтву, орнаменту і використанню його в різноманітних галузях промислової графіки, предметах народного побуту і виробках декоративно-прикладного мистецтва. Ми вважаємо, що методика роботи в декоративній композиції з учнями особливо



початкових класів найбільш ефективна для їх творчого розвитку, найбільш цікава, не потребує серйозних специфічних знань зображальної грамоти. Студенти-практиканти активно впроваджують на уроках аплікацію, колажі, конструювання з паперу, створення орнаментів для речей побуту, виготовлення вітальних листівок, знайомлять школярів з основними видами дизайну.

- На базі Донецького художнього училища, єдиного навчального закладу в регіоні, щорічно проводяться семінари для викладачів ОМ м. Донецька і області (питання методики викладання, оволодіння художньою грамотою, підвищення естетичного рівня учнів, індивідуальна робота з тими, хто бажає одержати професійну художню освіту, вимоги щодо вступних іспитів до ДХУ зі спеціальних дисциплін). Протягом кожного року надається методична допомога викладачам ОМ загальноосвітніх шкіл. Колишні випускники, які працюють викладачами, часто звертаються до наших педагогів за практично-методичною допомогою.

**В подальшому орієнтуємо випускників:**

- на свій особистий духовно-інтелектуальний і творчо-професійний розвиток;
- на активну суспільну позицію;
- на підвищення рівня власної загальної культури, освіченості, професіоналізму, ерудиції, здатності генерувати ідеї, бути аналітиком, досконало знаючим педагогіку, психологію і методику викладання спец дисциплін мистецтва;
- на впровадження в навчально-виховний процес сучасних форм розвиваючого характеру освіти та контролю знань (складання тестових завдань, виконання наочно-методичних посібників, активна позакласна робота);

**Summary:**

Nowadays problems of reforming secondary education are determine problems to training of artists teachers paints and decorative-appleid's arts by schools of general education. Finalists of higher colleges must know the principles of pedagogical process, the matter of education and training, the best standards art's profession, the creative point of view teaching the school's subject art, they must rise the national consciousness also.

In the essay there are principal trends of the theoretical, systematical, art-professional training and progressing of the personality artists teachers by the experience Donetsk's Art College.

**Резюме:**

Современные проблемы реформирования среднего образования требуют подготовки художников-преподавателей изобразительного и декоративно-прикладного искусства для общеобразовательных школ. От выпускников высших учебных заведений требуются знания основ педагогического процесса, содержания обучения и воспитания, высокого уровня художественного профессионализма, творческого подхода к преподаванию предмета ИЗО, повышение национального самосознания.

В доповіді містяться основні напрями теоретичної, методичної, художньо-професійної підготовки і розвитку особистості художників-педагогів з досвіду Донецького художнього училища.

Література:

1. Кузін ВС, «Методика викладання образотворчого мистецтва в 1-3 класах» М, «Просвіщення», 1979
2. Ростовцев НН, «Методика викладання образотворчого мистецтва в школі» М, «АГАР», 1998
3. Палеха ЮІ, «Основи психології та педагогіки» Київ, 1999
4. Сокольникова НМ, «Образотворче мистецтво і методика його викладання в школі» М, «АСАДЕМІА» 1999
5. Шпикалова ТЯ, «Возвращение к истокам. Народное искусство и детское творчество» М, «Владос», 2000
6. Щербак ВС, «Образотворче мистецтво. Навчання і творчість» М, «Просвіщення» 1969  
Подано до редакції 11.06.01

*Руденко Юлія Анатоліївна,  
асистент кафедри теорії і методики дошкільної освіти,  
Південноукраїнський державний педагогічний університет  
ім К. Д. Ушинського, м. Одеса*

#### **ЛЕКСИЧНА РОБОТА В ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ШЛЯХИ РОЗВ'ЯЗАННЯ**

Важливе місце у формуванні національної самосвідомості, національному відродженні України на сучасному етапі належить вихованню мовної культури дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Важливе місце в системі мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку займає словникова (лексична) робота, що визначається науковцями як «планомірне розширення активного словника дітей за рахунок незнайомих або важких для них слів» [6,105]; «довготривалий процес оволодіння словниковим запасом, що накопичений народом в процесі історичного розвитку» [5,79]; «робота спрямована на розширення словника, поглиблення розуміння слова, значення слова, допомагає навчити дітей виражати в слові необхідний зміст, використовувати ці вміння при побудові зв'язного висловлювання» [7,35].

Удосконалення розвитку усного мовлення, за С.Караманом, охоплює низку етапів. А саме: - прищеплення мовної культури, - засвоєння орфоепічних норм і правил виразного читання; - збагачення лексичного запасу учнів новими словами, фразеологізмами, розрізнення значень і семантичних відтінків слів; - оволодіння нормами утворення форм слів, побудови словосполучень і речень, засвоєння основних синтаксичних норм усного різновиду літературної мови; - формування навичок зв'язного усного мовлення [4,76].

Підґрунтям лексичної роботи в дошкільному закладі, на думку вчених (А.М.Богущ, Л.П.Федоренко, А.М.Бородич), є чуттєвий досвід дитини, процес відчуття і сприймання. «Для того щоб засвоїти значення слова, дитина повинна відчути якість, властивості, ознаки, побачити їх, «покуштувати», «доторкнутись»

[1,184]. Основними принципами словникової роботи, за визначенням методистів, є: - встановлення в свідомості дитини зв'язку між фактом дійсності і словом, що означає цей факт; - введення нових слів на основі активної пізнавальної діяльності; -

комплексне розв'язання всіх завдань словникової роботи в єдності; - збагачення, уточнення та активізація словника на кожному занятті; - єдність навчальних, виховних та завдань словникової роботи в ході виконання програмних вимог з цих розділів програми, як на заняттях, так і в повсякденному житті (А.М.Богущ); - єдність розвитку словника з розвитком сприйняття, уявлень, мислення; - опора на активне та дійове пізнання навколишнього світу; - зв'язок змісту словникової роботи з можливостями пізнання навколишнього світу, що постійно змінюються, мисленнєвою діяльністю дітей; - використання наочності як основи для організації пізнавальної та мовленнєвої активності; - рішення всіх завдань словникової роботи у взаємозв'язку між собою та з формуванням граматичної і фонетичної сторін мовлення з розвитком зв'язного мовлення; - семантизація лексики (розкриття значень нових слів, уточнення і розширення значень вже відомих слів в певному контексті, через співставлення, добір синонімів, слів (Є.І.Тіхеєва, М.М.Коніна, В.І.Логінова, А.М.Бородич, М.М.Алексєєва, В.І.Яшина).

Які ж завдання з лексичної роботи передбачено програмами виховання в дошкільному закладі? Спробуємо відповісти на це питання, проаналізувавши змістову сторону основних з них. Програмами навчання та виховання в дошкільному закладі передбачено “навчання використання в мові порівнянь, епітетів, образних виразів (вовчик-братик, зайчик-побігайчик тощо) (молодша група); “розширення словника приказками, прислів'ями, образними виразами з художніх творів, словами та фразами, що вживаються в переносному значенні (старша група) (“Малютко”); “розширення знання і розуміння багатозначних слів..., стимулювання образного вживання слів” (“Дитина”); “стимулювання та активізація вживання дітьми образних виразів, збагачення словника дітей художньо-поетичними виразами, порівняннями, образними словосполученнями, звуконаслідувальними словами” (старша група) (“Дитина в дошкільні роки”).

Програмою для молодших класів передбачено оволодіння школярами лінгвістичною термінологією: “пряме й переносне значення слова”, “однозначні, багатозначні слова”, “синоніми”, “антоніми”. Особливого значення в початковій школі надається вивченню прямого та переносного значення слова. Це виправдано передусім тим, що переносне значення слова, за словами Т.Перетятко, “становить собою образну основу, на якій базуються зображувальні засоби мови, що є засобом відтворення дійсності в художньому творі” [4,137].

Як бачимо з досить стислого аналізу програм навчання і виховання в дошкільному закладі та початковій школі наявними є лише деякі позитивні зрушення у вирішенні проблеми наступності мовної освіти дітей 6-7 років.

Наступність у здійсненні лексичної роботи між дошкільною та початковою ланкою освіти є багатоаспектною проблемою, вирішення якої передбачає: - по-перше – спрямованість освітньо-виховної роботи в дошкільному закладі на ті вимоги, які будуть пред'явлені дітям в школі для досягнення дошкільниками необхідного рівня розвитку; - по-друге – опору вчителя на досягнутий старшими дошкільниками розвиток знань, навичок, досвід дітей [2,120]. Підготовка дошкільників до засвоєння в школі основ лінгвістичних знань стає можливою, на думку вчених (С.Дем'яненко, Л.Калмикова, Т.Фомичова), шляхом спеціальної мовної підготовки, яка обумовлюється низкою факторів: - усвідомлення та засвоєння дошкільниками мовних понять; - використання мовних засобів у навчанні з метою пізнавальних умінь (аналіз, співставлення, узагальнення, класифікація).

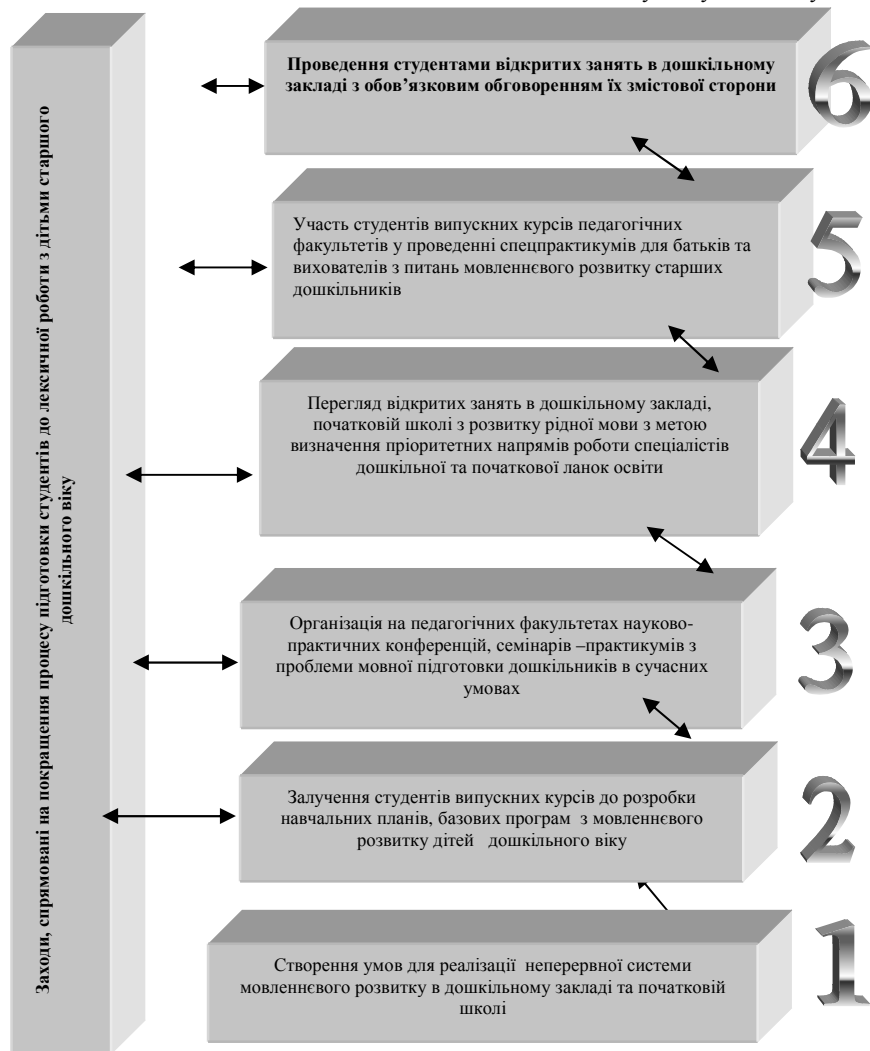
На жаль, сучасні випускники дошкільних факультетів не володіють повною мірою методикою лексичної (словникової) роботи в дошкільному закладі. Під час

проходження студентами педагогічної переддипломної практики в підготовчих до школи групах, нами було відвідано 60 відкритих занять з розвитку рідної мови. Теми занять затверджувалися студентом-практикантом разом з вихователем(згідно робочого плану) та методистом дошкільного закладу (схема)

схема

Підготовка студентів до лексичної роботи з дітьми старшого дошкільного віку

Аналіз відвіданих занять дозволив дійти висновку: - у 56% студентів



випускних курсів під час спілкування з дітьми наявними були непоодинокі мовні огріхи; 25% респондентів не змогли досить чітко сформулювати мету заняття, визначити зміст завдань словникової роботи.

Нами було відвідано та проаналізовано цикл відкритих занять (70) з методики розвитку рідної мови та ознайомлення з художньою літературою, які мали на меті роботу з українською народною казкою.

Як засвідчили одержані результати, 60% занять було обмежено лише одноразовим ознайомленням з текстами українських народних казок, слід зауважити, що студентами використовувалися переважно тексти українських народних казок про тварин (38%), чарівні (20%) і лише 2% студентів використовували під час занять соціально-побутові казки, в той час коли програмою передбачено ознайомлення дошкільників з усіма видами казкових текстів. За недолік вважаємо досить поверхову словникову роботу з текстами українських народних казок. В жодному з проаналізованих занять не було зафіксовано чіткої системи побудови тематичних словничків за змістом казкових текстів, не виокремлено роботу зі словами, вжитими в переносному (непрямому) значенні. Поза увагою дітей залишається мовна семантика лексичних одиниць, наявних в структурі казкового тексту. Лише на 5 заняттях студентами було використано наочність до текстів казок. В цілому підготовка студентів до проведення лексичної роботи зі старшими дошкільниками перебуває на досить низькому рівні.

Для покращення підготовки студентів педагогічних факультетів до лексичної роботи з дошкільниками вважаємо за потрібне розробити чітку структуру заходів, які б, на нашу думку, сприяли оволодінню майбутніми фахівцями дошкільного виховання методикою словникової роботи в дошкільному закладі. Складовими цієї моделі є: - створення умов для реалізації неперервної системи мовленнєвого розвитку в дошкільному закладі та початковій школі; - залучення студентів випускних курсів до розробки навчальних планів, базових програм з мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку; - організація на педагогічних факультетах науково-практичних конференцій, семінарів-практикумів з проблеми мовної підготовки дошкільників в сучасних умовах; - перегляд відкритих занять в дошкільному закладі, початковій школі з розвитку рідної мови з метою визначення пріоритетних напрямів роботи спеціалістів дошкільної та початкової ланок освіти; - участь студентів випускних курсів педагогічних факультетів у проведенні спецпрактикумів для батьків та вихователів з питань мовленнєвого розвитку старших дошкільників; - проведення студентами в період педагогічної практики в дошкільному закладі відкритих занять з обов'язковим обговоренням їх змістової сторони на методичних радах тощо.(див схему).

Отже, вбачаючи складність проблеми, вважаємо за необхідне розробити низку методичних рекомендацій для студентів, стосовно проведення лексичної роботи з дітьми старшого дошкільного віку за змістом казкових текстів.

#### Summary:

Some questions how to prepare educators of children at kindergartens at to date situation are considered in the article. Some ways of solving the problem of teaching students at pedagogical departments for practical work with small children as for definite points of succession at the kindergartens and elementary schools are shown by the author of the article.

#### Резюме:

В статье раскрываются вопросы подготовки специалистов дошкольного воспитания на современном этапе. Автором описаны пути решения проблемы подготовки студентов педагогических факультетов к лексической работе с детьми

старшого дошкільного віку з урахуванням окремих питань преемственности між дошкільним і початковими рівнями освіти.

Література:

1. Богущ А.М. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі. Навчальний посібник. –К.:Вища шк.,1992.-414 с.
2. Дичківська І. Проблема наступності в умовах впровадження педагогічних інновацій //Матеріали конференції “Наступність і перспективність у навчанні й вихованні дітей дошкільного і молодшого шкільного віку”.-Переяслав-Хмельницький, 2000.-с.119-120.
3. Караман С. Основні аспекти розвитку мовлення учнів гімназії. Зб. наук. праць. Пед. Науки.-Херсон:ОЛДІ-плюс.Вип.ХІХ.с.70-78
4. Перетяцько Т. Об'єм теоретических сведений о слове как лексической единице в начальном курсе русского языка. Зб. наук. праць. Пед. Науки.-Херсон:ОЛДІ-плюс.Вип.ХІХ.с.134-139.
5. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателей детских садов //В.И.Логинова, А.И.Макасов; под ред. Ф.А.Сохина.-3-е изд. испр. и доп.-М.:Просв., 1984.-223 с.
6. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателей детских садов. Под ред. Ф.А.Сохина.-2-е изд.-М.: Просвещение, 1979.-223 с.
7. Смага А.А. Развитие речи и речевого общения дошкольников.М,1995.-с.26-35.

Подано до редакції 19.07.01

*Рютін Віталій Васильович,  
ад'юнкт кафедри психології та педагогіки,  
Харківський військовий університет*

### **ДЕЯКІ ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ СОЦІАЛІЗАЦІЄЮ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ СТРОКОВОЇ СЛУЖБИ**

В умовах здійснення соціально-економічних реформ, які тривають у нашому суспільстві, а також подальшої розбудови незалежної держави, все більшу актуальність отримують завдання, метою яких є дослідження ролі та значення соціальних норм у суспільному житті, нормативної регуляції суспільних відносин та поведінки людей, підвищення ефективності застосування нормативних методів управління, місця та ролі соціальних норм у процесі соціалізації особистості, активізації інтелектуального та духовного потенціалів суспільства.

У зв'язку з цим, на наш погляд, одним з найбільш доцільних об'єктів дослідження є такий інститут соціалізації як Збройні Сили, вплив якого на становлення особистості, яка потрапила в особливі армійські умови, спонукає неоднозначну реакцію як серед фахівців-гуманітаріїв зокрема, так і у суспільстві в цілому.

Реалії сьогодення свідчать про те, що суспільство цікавить стан справ у війську: характер служби разом з повсякденною діяльністю військовослужбовців, умови їх життя, практика навчання та виховання, взаємовідносини між військовослужбовцями, настрої, симпатії та антипатії воїнів. Щодо більшості вчених, то вони, на жаль, залишають поза увагою такий значний соціальний інститут як Збройні Сили, називаючи основними інститутами соціалізації сім'ю, школу, середні та вищі учбові заклади, групи однолітків[1]. Більш того, А. В. Мудрик службу у війську вважає такою, що має небезпечний вплив на розвиток людини [2].

Але соціально значення Збройних Сил обумовлене щонайменш двома аспектами:

- у соціальному аспекті – тим, наскільки вони беруть участь у регуляції суспільних відносин, виконують миротворчу місію та об'єднують усіх членів

суспільства, зберігають баланс між національними та загальнолюдськими цінностями, уявляють собою виховний соціальний інститут;

- у політичному аспекті – тим, наскільки вони здатні забезпечити мирний розвиток молодій державі, стабілізувати становище, своєчасно виступити на захист народу, конституційного устрою держави.

Виходячи з вищевказаного, важливо дати відповідь – чому та в силу яких умов соціалізація має характерні протиріччя, які виявляються у армійському житті, у поведінці військовослужбовців, та що належить зробити щоб спрямувати цей процес у позитивне русло.

У пошуках рішення визначених завдань, на нашу думку, доцільно звернути увагу до основ теорії соціалізації, проблеми якої в останні роки все активніше досліджуються представниками широкого кола наук – філософії, соціології, політології та ін. У сучасній науковій літературі існує достатня різноманітність визначення поняття соціалізації, що ще раз підтверджує складність та багатогранність цього процесу. З цього приводу можна погодитись, що “не може існувати одне єдине визначення цього поняття. Тому відмінність у визначеннях поняття “соціалізація” залежить від аспекту розгляду цього процесу”[3].

Тем не менш, на наш погляд, найбільш вдало поняття “соціалізація” визначив Г. В. Осипов, трактуючи її як “процес інтеграції індивіда у суспільстві в цілому, а також у різні типи соціальних спільностей (група, соціальний інститут, соціальна організація) шляхом засвоєння ним елементів культури, соціальних норм та цінностей, на основі яких формуються соціально значні риси особистості”[4]. Як бачимо, вищевказане визначення уявляє собою соціалізацію як складний та універсальний процес.

З точки зору культурно - діяльнісної концепції соціалізації особистості “професіоналізація діяльності є найефективнішим засобом соціалізації взагалі. Тому цей засіб потрібно застосовувати якнайраніше”[3,с.142]. Нас, у свою чергу цікавлять особливості соціалізації військовослужбовців.

Саме в умовах армії соціальні норми не тільки набувають особливого значення та отримують суттєвих якісних змін. Умови військового середовища мають характерний вплив на становлення особистості військовослужбовця. Тому виникає суттєва необхідність визначити таке поняття, як соціалізація військовослужбовця. Виходячи з цього, соціалізація військовослужбовця – це процес засвоєння та відтворення військовослужбовцем статутних норм, традицій та звичаїв армійського соціуму, а також набуття військово – професійних якостей, що необхідні для компетентного виконання службових обов’язків.

Соціалізація військовослужбовця передбачає формування у них вмінь та навичок поведінки, що визначаються Статутами Збройних Сил, засвоєння певних правил взаємовідносин в армійських умовах.

Дійсно, в умовах Збройних Сил, процес соціалізації набуває своєї особливості. Це пояснюється тим, що характер, природа військової діяльності іманентно передбачає регламентацію армійського життя, що у свою чергу викликає особливий єдиноначальності – такого принципу військового управління, який полягає в тому, що командир наділяється усією повнотою розпорядчої влади по відношенню до підлеглих і несе повну відповідальність за усі сфери життя військ. Він виявляється у праві командира одноосібно приймати рішення, видавати накази, розпорядження, забезпечувати їх виконання. Крім того, військовій організації притаманні найвищі форми дисциплінованості, порядку, організованості, згуртованості і навіть відносного одноманіття щодо образу мислення та дій членів військового колективу. Мабуть

звідси і деякий консерватизм мислення, що певною мірою характерний військовим, але він достатньо поєднується з ініціативою та творчістю у військовій справі, адже останні стосуються переважно військово – технічних та організаційно – виховних аспектів військової діяльності, яка здійснюється на засадах суворо стабілізованих принципів та норм, визначених військовою присягою, статутами, настановами та інструкціями.

Значність та особливість статутних норм визначається обов'язковістю, імперативністю правил та вимог, які віддзеркалюють інтереси суспільства та особистості, що забезпечується наявністю певних засобів соціального контролю. За допомогою цих засобів надається можливість реагувати на поведінку військовослужбовця, якщо вона відхиляється від статутних норм, та починає мати ознаки девіантної поведінки.

Ця якісна особливість норм армійського життя дозволяє їм виступати у ролі достатньо важливої ланки соціального механізму управління соціалізації особистості та регуляції поведінки військовослужбовців, стимулювання їх творчої активності.

Треба зауважити, що проблема становлення особистості в армійському середовищі не є новою. Відомий військ начальник, педагог М. І. Драгомиров ще у XIX сторіччі відзначив: "Треба... пам'ятати, що він (рекрут) за рідким виключенням, поступає в частину, більш менш заляканий та одразу натикається на стрій понять та на справи, зовсім для нього чужі... Вся справа у тому, щоб сили та здібності, які дані людині природою, не ломаючи, спеціалізувати у військовому напрямку. Ця спеціалізація здійснюється з більшим успіхом, якщо раціональніше та м'якше вводять рекрута у нову для нього область, чим більше узгоджуються при цьому з його властивостями"[5].

Але проблема, яку підняв М. І. Драгомиров, не втратила своєї актуальності і в наш час, більш того, вона набуває особливої значення через реалії дійсності. Справа в тому, що якість призовного контингенту з року в рік бажає найкращого. Про це свідчать статистичні дані. "На високому рівні серед призовників залишається показник девіантних форм поведінки в цивільному житті. Серед призовників "осінь 2000 року" 67,5% повідомили про вживання спиртних напоїв, 1,7% вживали наркотичні речовини, 0,7% перебували на обліку в органах МВС. У війська приходять молоді яка вносить у взаємини з спів службовцями майже невідомі особливості"[6].

Приведені факти підтверджують те, що управління процесом соціалізації військовослужбовця значно ускладнюється та спонукає військових фахівців до пошуку ефективних механізмів, які були б здатні нейтралізувати вплив негативних чинників, що є результатом "попередньої" цивільної соціалізації військовослужбовців.

У Збройних Силах України, як у цілісній системі, виявляються дві протиріччя тенденції – організація та дезорганізація, які обумовлені постійним включенням у військовий колектив нових людських елементів, а саме – нового призову. В умовах постійної дії цих протиріччя тенденції зберігання динамічної стійкості, відносної постійності армійської статутної структури забезпечується в значній мірі шляхом розвитку та вдосконалення соціально – педагогічних механізмів управління процесом соціалізації. Але, щоб ці механізми ефективно діяли, їх необхідно доповнювати сучасними педагогічними засобами управління, у взаємодії з якими статутні норми могли б виконувати свої функції регуляції поведінки військовослужбовців.

Розробка та впровадження соціально – педагогічних механізмів неможливі без врахування особливих умов, притаманних військовій службі, вплив яких на соціалізацію військовослужбовців є дуже значним. А саме:



- велика суспільна та державна значність діяльності;
- висока напруженість, темп та динаміка перебігу;
- жорстка регламентація та правова регулювання відносин;
- проходження служби у різних умовах, часових інтервалах, тощо;
- висока ступінь колективності у сфері діяльності;
- відносна замкненість, просторова локалізація діяльності (в танку, в літаку, на кораблі, підводному човні та ін.);
- ізоляція від спілкування з рідними, близькими, друзями;
- сексуальна деривація, переважно одностатеве спілкування;
- високий рівень організації по горизонталі та вертикалі;
- необхідність дотримання як формальних, так і неформальних норм поведінки;
- обмеження можливостей для добровільного вибору виду діяльності, тощо [7].

Вищезазначені фактори соціалізації військовослужбовця на перший погляд ускладнюють проблему управління цим процесом, проте конкретизують та більш чітко визначають напрямки роботи військового керівника.

Управляючи процесом соціалізації військовослужбовця, слід враховувати, що, не зважаючи на домінування факторів армійського соціуму (форма одягу, нормативне спілкування, імперативність вимог статутних норм), впливу стихійних факторів соціального середовища на особистість військовослужбовця уникнути практично неможливо. Це пояснюється тим, що прийшовши у підрозділ та оглянувши однострій, молода людина залишає за межами військової частини сім'ю, виробничий чи учбовий колектив, коло друзів з притаманними тільки їм нормами поведінки, традиціями, звичаями, вплив яких на соціалізацію військовослужбовця прямо залежить від того, наскільки вони референтні для воїна.

Тому перед офіцерами усіх управлінських ланок постає завдання ретельного дослідження досвіду попередньої соціалізації військовослужбовця, виявлення у якій мірі засвоєнні норми цивільного життя суперечать чи навпаки погоджуються зі статутними нормами військового середовища.

Більш того, виникає суттєва необхідність керування зовнішніми стихійними впливами, джерелом яких є все ті ж самі референтні для воїна особистості, сім'я, групи та колективи, з якими військовослужбовець продовжує так чи інакше підтримувати зв'язок.

Таким чином приходимо до висновків:

1. Соціалізація військовослужбовця не може бути відокремлена від загальної динаміки процесу соціалізації особистості, хоча й має свої особливості.
2. Особливості соціалізації військовослужбовця обумовлені характером військової діяльності, соціальними та політичними чинниками, які вимагають особливого ставлення та компетентного управління цим процесом.
3. Управління процесом соціалізації військовослужбовця передбачає систему соціально – педагогічних впливів, які у поєднанні з іншими педагогічними засобами, методами та формами роботи уявляють собою соціально – педагогічний механізм, розробка та впровадження якого обумовлена вимогами нашого часу.

Summary:

The consideration of of the work to manage this process on the base of the analysis of the pedagogical aspects of managing the urgent military servicemen socialization is presented in the article. The peculiarities of the process of personality socialization in the

Armed Forces are discovered. There are indicated the directions specific conditions which are typical for servicemen socialization.

It is grounded the necessity of working out and inculcating new social and pedagogical mechanisms due to which the servicemen socialization acquires a tingle of managing.

Резюме:

В статье рассматриваются педагогические аспекты управления социализацией военнослужащих срочной службы. Раскрываются особенности процесса социализации личности в Вооруженных Силах. На основе анализа специфических условий, характерных для социализации военнослужащего, указываются направления работы по управлению этим процессом.

Обосновывается необходимость разработки и внедрения новых социально – педагогических механизмов, посредством которых социализации военнослужащего придается характер управляемости.

Література:

1. Заброцкий М. М. Педагогична психологія: Курс лекцій. – К.: МАУП, 2000. – С.17.
2. Мудрик А. В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов/ Под ред. В.А. Сластенин. – М.: Издательский центр “Академия”, 1999. – С.24.
3. Москаленко В. В., Циба В. Т. Культурно- діяльнісна концепція соціалізації особистості// Педагогіка і психологія. – 1995. - №3. – С. 137.
4. Социология Г. В. Осипов (руков. Авт. кол.), Ю. П. Коваленко, Н. И. Щипанов, Р. Г. Яновский. – М: Мысль, 1990, 446с.
5. Драгомиров М. И. Избранные труды: Вопросы воспитания и обучения войск. М., 1956. С. 194.
6. Методичні рекомендації командирам частин та підрозділів, заступникам з виховної роботи щодо профілактики нестатутних взаємовідносин серед військовослужбовців строкової служби у частинах та підрозділах Військ протиповітряної оборони// Вартові неба.- 2001. – квітень.
7. Панфілов О. Ю. Вплив преси на соціалізацію особистості військовослужбовців (філософсько – соціологічний аналіз): Дис.... канд. філос. наук: 09.00. 03. – Харків, 1998. – 176 с.

Подано до редакції 23.07.01

*Салтыкова Наталья Владимировна,  
аспирант,*

*Национальный педагогический университет им. М.П. Драгоманова, м.Київ*

### **НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ МИРОВОЗРЕНЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ**

Глобальные изменения, происходящие практически во всех сферах общественной жизни, в сознании человека объясняются тем, что в настоящее время цивилизация и Украина, в частности, находятся в достаточно сложном, но в то же время интересном временном отрезке пограничья веков. Этот период можно назвать переломным, так как он характеризуется существенными изменениями в жизни человечества, обновлением всех сфер деятельности, переоценкой и утверждением в сознании человека новых мировоззренческих ориентаций.

По прогнозам ученых XXI век должен стать веком мирового сообщества, базирующегося на понимании мира, как цельности, обеспеченной глубокими экономическими, политическими и культурными связями. Человек в этом сообществе

зависит от состояния духовного мира, социо-культурных устремлений; он усваивает новую систему всеобщих ценностей, осознает мир как живую экосистему.

Д.С. Лихачев настойчиво утверждал, что XXI век должен быть веком гуманизма, или его не будет совсем. Учитывая эти прогнозы, в настоящее время особое внимание учеными, философами уделяется формированию гуманистической мировоззренческой позиции человека будущего.

Следует отметить, что, несмотря на столь крепкие и давние корни, гуманистическое мировоззрение распространено в массовом сознании недостаточно. И сегодня каждый из нас может наблюдать проявление отнюдь не гуманных отношений.

Изучая современные философские труды, можно отметить, что философы определяют особую роль человека в нынешнем этапе эволюционной спирали человеческой цивилизации. Например, психолог и философ В.Л. Райков утверждает, что судьба человека находится в руках его самого, поэтому появляется необходимость в формировании новой модели человека, как существа гуманного, осознающего ответственность за свое пребывание на Земле. (5)

Растущее значение знаний в современном мире, с одной стороны, и рост численности тех, кого готовит высшая школа, с другой, повышают ее ответственность перед обществом и ее влияние внутри него. Как следует из выводов региональных конференций по высшему образованию, из материалов Всемирной конференции в Париже 1998 г., для решения выдвинутых задач, высшая школа, как и вся система образования, нуждается в преобразованиях.

Эти преобразования осуществляются в настоящее время на Украине. В период, когда тенденция интеллектуального и духовного возрождения общества стала ведущей, особенно возрастает роль и значимость личности учителя. Ведь учитель не только передает знания, универсальные ценности и учит человеческой мудрости, но и активно формирует мировоззрение человека, а значит и общества. И здесь следует отметить, что роль учителя в формировании человека будущего огромна. Обращаясь к мировой литературе, эта роль может быть сравнима с ролью чайки из повести Р. Баха «Чайка Джонатан Ливингстон». Достигнув нового, более высокого уровня в постижении мира, смысла жизни, необходимо приложить максимум усилий для того, чтобы дать возможность подняться на этот уровень всем остальным.

Специалист, работающий с личностью должен знать как и какие развивать способности, и прежде всего должен сам обладать последними. В этих вопросах заложены психолого-педагогические основы развития личности. Человек сознательно и целенаправленно делает свой выбор. В различные возрастные периоды жизни педагог может способствовать, а может тормозить личностное развитие учащихся. К сожалению, в настоящее время учебные заведения испытывают значительные трудности в формировании личности учащегося, т.к. эффективность учебного процесса определяется знаниями и умениями. Это, безусловно, важно, но недостаточно, так как знания не выявляют полной картины возрастного психологического и личностного развития, не раскрывают в какой мере выученный материал становится опытом личности, что дало усвоение этого материала по отношению к формированию установок, интересов, духовных ценностей, да и вообще мировоззрения. Это объясняется не знанием психологических особенностей учащихся различного года обучения, не обладанием достаточного уровня сформированности мировоззрения у самих преподавателей, отсутствием высокого уровня профессиональной психо-педагогической подготовки преподавателя. По мнению многих исследователей, именно в этом заключается корень психолого-педагогических

проблем сегодняшней средней и высшей школы. Традиционная дидактика, как правило, не рассматривала учащегося как целостную личность, изучались лишь отдельные стороны психики: внимание, восприятие и память и др. Целостную же личность характеризует именно направленность и ее компоненты: система потребностей, установок, позиций, ориентаций, ролей, убеждений, мировоззрение.

Современное существование во временном и переходном периоде требует определенной мировоззренческой позиции. И необходимость выработки последней вполне закономерна. Для нашей страны это будет, скорее всего, делом не легким, так как трудно создать нечто принципиально новое, не включая в это значительных материальных и духовных ресурсов или обойтись без обращения к своим собственным примерам. Практически, достаточно трудно представить себе современного человека, который не опирался бы на какие-либо национальные и мировоззренческие концепции своего народа, своей культуры, своей страны. Формирование личности обуславливается степенью усвоения культурной и духовной информации окружающей среды. Человек, с одной стороны, усваивает идеологию как форму миропонимания, которую он перенял через воспитание, образование и общее воздействие окружающей среды, культуру. С другой стороны, будучи уже субъектом самостоятельным, человек сам выбирает себе мировоззрение, исходя из своего образования, духовного роста. В этом случае философский и интеллектуальный потенциал начинает превалировать и становится все более определяющим.

Поэтому мы считаем, что особое внимание следует уделять формированию мировоззрения будущего учителя в процессе получения специального образования и именно это должно стать фундаментом для развития всех остальных сторон его личности.

Мировоззрение человека являлось и является тем краеугольным камнем, на который опираются извечные вопросы: кто есть человек, в чем смысл его существования, зачем он приходит в этот мир? Поэтому неудивительно, что мировоззрение, как предмет рассматривается многими науками. Проблему мировоззрения в разные времена и с разных методологических подходов исследовали древнегреческие философы, философы Древнего Китая, к ней обращались ученые, поэты, психологи, педагоги всех эпох и народов. Насколько эта проблема многогранна, к ней обращались: А.Ф. Лосев, К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский, Д.С. Лихачев, В.Франкл, Э. Фромм и др.

В философском энциклопедическом словаре мы встречаемся со следующей трактовкой понятия «мировоззрение»: это обобщенная система взглядов человека на мир в целом, на место отдельных явлений в мире и на свое собственное место в нем, понимание и эмоциональная оценка человеком смысла его деятельности и судеб человечества, совокупность научных, философских, политических, правовых, нравственных, религиозных, эстетических убеждений и идеалов людей.

Иначе говоря, мировоззрение – это не только определенного рода знания, но и оценка человеком себя и мира. Это целостность знания и ценностей, разума и чувства, интеллекта и действия, критического сомнения и четкой убежденности. Мировоззрение интегрирует познавательную, ценностную и деятельностную установки человеческой деятельности.

Представления о содержании мировоззрения не остаются неизменными, они постоянно развиваются и изменяются под воздействием жизненных обстоятельств. Каждый новый исторический этап определяет свое содержание этому феномену. Например, настоящее время выдвигает необходимость гуманистического мировоззрения. Последнее определяется как совокупность взглядов на человека как

наивысшую ценность, выражение уважительного отношения к правам и свободам каждой личности, признание необходимости создания определенных условий для развития и саморазвития всех членов общества.

Формирование мировоззрения происходит на протяжении всей человеческой жизни, но наиболее активно в подростковом и юношеском возрасте. Кратко характеризуя социальную группу - студенчество, можно сказать, что этот психологический возраст подразделяют на стандартный (представителей которого большинство) и нестандартный. Стандартный возраст совпадает с юношеским и подростковым. По мнению специалистов, как Л.С. Выготского, Б.Р. Ананьева, И.С. Кона и др. ранней юности свойственны существенно-качественные процессы развития, характеризующие последний, завершающий этап формирования личности в онтогенезе. Большой вклад в исследование психолого-возрастных особенностей учащихся юношеского возраста внесли работы И.С. Кона. По его определению, юность – это решающий этап становления мировоззрения, потому что именно в это время созревают когнитивные и эмоционально-личностные предпосылки для формирования мировоззрения. Успешными компонентами формирования мировоззрения являются: эмоциональность процесса обучения, индивидуализация, самоорганизация, проблемное обучение, применение принципов педагогики сотрудничества, самоактуализация (помощь при реализации само-образа). Как отмечают психологи, данный возраст является ответственным периодом развития духовной и эмоциональной сфер личности, воспитания нравственных убеждений, формирования мировоззрения.

В процессе формирования мировоззренческой позиции личности может и должна быть оказана помощь педагогами, которые создают условия для развития рефлексии и саморегулирования личности, стимулируют ее для адекватного самопознания.

На процесс формирования мировоззрения воздействуют следующие факторы: биологическая ситуация, или природные условия, социальная ситуация, которая характеризует личность как предмет, индивидуальная история развития человека, с его картиной мира и стратегией поведения. Все эти факторы определяют мировоззренческую позицию.

Позиция, в переводе с латинского, обозначает положение. В толковом словаре В.Даля мы находим следующие синонимы: расположение, постанова, размещение, позитивное, положительное, конечное, верное.

Мы понимаем мировоззренческую позицию, как качественную характеристику личности, которая указывает уровень духовного развития, сформированность воззрений на мир и место человека в нем, а также определяет стратегию поведения.

Говоря о мировоззренческой позиции учителя, мы имеем в виду гуманистическую позицию, ибо о другой не может быть и речи. Обращая внимание на гуманизацию просвещения, ученый И.Г. Тараненко утверждает, что последняя может стать основой новой философии, которая способствует формированию уникального гражданского менталитета, т.е. воспитанию человека с гуманистическим мировоззрением. (7, С.8.)

Мировоззренческая позиция охватывает:

- знание о мире, преломленное через “внутренние условия” и включенное в иерархию межличностных отношений – картину мира;
- систему ценностно-смысловых ориентаций, которая создается на основе существующей картины мира и влияет на стратегию поведения, которая определяет суть человека в сравнении с другими людьми и уровень активности познания себя и развития;

- стратегия поведения как компонент переработки взаимоотношений в системе “личность-общество”.

Под понятием мировоззренческая позиция следует понимать сформированность наилучших жизненных установок, которые существуют у человека, и действий в соответствии с ними. Вернувшись к предмету нашего исследования скажем, что мировоззрение вообще, в настоящем понимается как система наилучших убеждений и отношений человека к миру и к себе. Под мировоззренческой позицией мы понимаем систему положительных выверенных взглядов на мир в целом, понимание своего значущего места в нем и гуманистических отношений к обществу, природе.

В структурную модель мировоззренческой позиции будущего учителя мы включаем:

- сформированность гуманных воззрений на окружающий мир, самого себя и других; действия, построенные с учетом этих воззрений;
- сформированность знаний человека о себе (потребность в самоактуализации, творчестве, система смыслов, система культурных и духовных ценностей),
- сформированность системы отношений: «я-я» (самооценка, ответственность), «я-другой» (взаимоуважение, толерантность, преодоление дихотомий);
- понимание исторического смысла бытия, содержащегося в культуре;
- определение стратегии поведения, ее проявление в профессиональной деятельности;
- сформированность системы ценностно-смысловых ориентаций, базирующейся на национальных и всеобщих универсальных ценностях;
- оптимистическое представление об устройстве Вселенной и том месте, которое занимает в нем человек.

В настоящее время отдается приоритет в формировании следующих структурных компонентов мировоззренческой позиции:

- установка к самоактуализации личности;
- целостность восприятия мира, бытия, человеческого общества;
- способность к ведению диалога на основе равноправия и взаимоуважения;
- толерантность.

Итак, в нашем представлении формировать мировоззренческую позицию – значит формировать определенные знания, общечеловеческие взгляды, убеждения и установки, которые гуманистичны и отражают достаточно высокий уровень обобщенных знаний о мире и месте человека в нем, а также готовность к деятельности на основе вышеперечисленного.

Формирование мировоззренческой позиции будущих учителей на самом деле будет происходить успешно, так как время обучения в педагогических институтах и колледжах совпадает с периодом, характеризующимся наиболее активным становлением личности, его завершающей фазой.

По нашему мнению, формирование мировоззренческой позиции будущего учителя является одной из важнейших задач институтов образования. И дисциплины гуманитарного цикла могут наиболее активно способствовать ее формированию, хотя мы и не лишаем подобной задачи дисциплины других циклов.

Современные социально-политические и идейные процессы общественного развития нельзя представить без опоры на культурологический подход. Сущность его состоит в реализации важного мировоззренческого утверждения – теоретического вывода о единстве, целостности, взаимосвязи общекультурного развития человеческой цивилизации. Культурологический подход лежит в основе

преподавания таких дисциплин гуманитарного цикла, как «Этика», «Эстетика», «Изобразительное искусство», «Художественная культура» и др.

Поиском путей формирования лучших качеств личности посредством искусства занимается философия искусствоведческого образования. Это одна из ветвей, возникшей не так давно в философии образования. В настоящее время, характеризующееся переходом к новому типу мировоззрения, особенно значащей становится взаимосвязь философии, образования и искусства. Подбираются подходы к формированию мировоззрения, основой которого будет интеграция мировой культуры, знаний о мире и человеке, приоритет духовных ценностей, стремление к подлинной гуманности.

Особое значение сегодня уделяется предмету «Художественная культура». Несмотря на то, что предмет уже около 30 лет как преподается в вузах, училищах, школах, он еще достаточно молод, и его потенциал по отношению к формированию мировоззренческой позиции, раскрыт еще не до конца. А ведь благодаря обращению к лучшему, что было создано человечеством, сенсорному целостному восприятию произведений искусства, универсальным ценностям, содержащимся в них, этот потенциал огромен. Обращаясь к трудам психологов-гуманистов, мы придерживаемся мнения о том, что образование посредством искусства значимо не столько для появления художников или произведений искусства, сколько для появления лучших людей.

Предметом изучения «Художественной культуры» является отечественная и зарубежная художественная культура, рассматриваемая от первобытного строя до нашего времени. Знакомство с культурой, произведениями искусства, творчеством мастеров, стилями, направлениями способствует обогащению духовного мира, посредством передачи универсальных ценностей, формированию художественного вкуса, чувства красоты, развивает творческие способности, способствует раскрытию личности, формированию положительных личностных качеств, представления о положительной (гуманной) природе человека.

Рассмотрим механизмы взаимодействия изучения художественной культуры и формирования мировоззренческой позиции будущего учителя.

Культура – сложное методологическое понятие. Широта охватываемых этим понятием явлений, сфер человеческой жизни, а также интерес, проявленный разными философами, учеными к этому феномену объясняет огромное количество трактовок этого понятия. В раскрытии этого понятия применяют идеологический, этнографический, социологический и философский аспекты. Остановившись на последнем, приведем лишь некоторые примеры трактовки этого понятия.

В работах римского оратора Цицерона понятие «культура» трактуется как обработка, усовершенствование души.

Философ, художник, путешественник Н.К. Рерих предлагает понимание культуры, как почитание света.

Культура – это творческая деятельность человечества во всех сферах бытия, как прошлого времени, воплощенная в культурных ценностях, так и нашего времени, которая базируется на перенятии культурного наследия, направленная на всестороннее развитие духовных качеств человека.

В своей книге «Человек и мир культуры» А.И. Арнольдов, перефразируя Гегеля, пишет о том, что культура нередко служит единственным ключом к пониманию мудрости народов, который связывает ее развитие с поступательным движением цивилизации (1, с.6)

Современная наука рассматривает культуру как творчески созидательную деятельность по преобразованию природы и общества, результатами которой является пополнение материальных и духовных ценностей, совершенствование всех сущностных человеческих сил.

Художественная область культуры наиболее ярко проявляет себя в искусстве. Оно дополняет и завершает целостную картину представлений об окружающем мире, т.к. объективное не может быть познанным без субъективного. Отношения к природе определяются не только абстрактным мышлением, но и развитой человеческой чувственностью. Именно искусство с присущим ему универсализмом и полиморфизмом художественного мышления эффективно воздействует на сферу чувств, обогащает эмоциональную сферу, учит видеть и понимать образный смысл природы через специфику художественных средств, форм. Ценность искусства как проявления культуры обусловлена спецификой информации, которую оно несет, возможностью давать целостное осмысление мира и оценочное отношение к действительности. Особенностью искусства является то, что оно способно моделировать и программировать психологию личности и общества, воздействуя на внутреннее содержание культуры.

Искусство и вообще метод художественного познания обладают огромным потенциалом гуманитарного и гуманизирующего воздействия. Обращаясь к чувствам и духовным переживаниям, искусство углубляет их. Воспитывается этическое и эстетическое отношение к другому человеку, природе, обществу. Благодаря искусству происходит передача моральных ценностей, поскольку произведения искусства – наиболее полная сокровищница информации о жизни и человеческой истории, которые нельзя изменить, переписать.

Благодаря изучению художественной культуры перед человеком встают те же извечные вопросы бытия, которые ее и породили: что такое мир? Каким образом он устроен? В чем смысл жизни? и др. Таким образом поиск ответов на эти вопросы формирует мировоззрение.

Итак, изучение художественной культуры имеет огромные потенциальные возможности для формирования мировоззренческой позиции будущего учителя. Путей решения данной проблемы огромное количество, мы же ограничиваемся одним аспектом. Предлагаем обратить внимание в изучении художественной культуры на то основное, что еще с детства позволит формировать мировоззрение с участием восприятия универсальных духовных ценностей, постижения бытия через прекрасное в искусстве.

Мы полагаем, что огромную помощь в формировании мировоззренческой позиции может оказать изучение художественных образов параллельной мифологии.

Частью основного содержания художественной культуры является искусство, берущее свои образы в мифологии. В генезисе искусство формируется в виде целостной системы знаков, символов, мифов, преобразованных в образы. В повседневности каждый из нас сталкивается с этими образами, но их не узнавание не дает нужного эффекта, их потенциал оказывается не раскрытым. Знакомясь с мифологическими образами можно заметить параллели, и вот именно в прослеживании их, попытках объяснить их общую природу и проявится стремление к единому пониманию основополагающих общечеловеческих принципов взаимозависимого мира.

Так как в настоящее время очень многие искусствоведы, ученые, философы, психологи обращаются к образам мифологии, и в искусстве мы часто встречаемся с этими образами, то считаем, что изучение их является активным фактором



формирования мировоззренческой позиции будущего учителя. То есть они являются важным содержательным компонентом; их изучение, анализ должны помочь будущим учителям не только осознать содержание художественного произведения в целом, одновременно это будет способствовать формированию мировоззренческой позиции.

Изучение художественных образов параллельной мифологии способно оказать неоценимую помощь в формировании мировоззренческой позиции будущего учителя. Поэтому важно определить методы, приемы, виды и формы учебной деятельности при изучении этих образов, которые бы положительно влияли на формирование данной позиции. Сегодня нельзя игнорировать вековой опыт взаимоотношений человека, его души и природы, закодированный мировой историей искусства, ведь как справедливо отметил Б. Брехт, все искусства учат нас лишь одному – искусству жить на Земле.

**Summary:**

Мировоззренческая the position of the future teacher is the base to development of all sides of his(its) personality. The art culture has huge potential possibilities to form мировоззренческую a position, one of effective paths can become learning of art images parallel мифологии.

**Резюме:**

Світоглядна позиція майбутнього вчителя є фундаментом для розвитку усіх сторін його особистості. Художня культура має величезні потенціальні можливості щодо формування світоглядної позиції, одним з шляхів формування є знайомство з художніми образами параллельної мифології.

**Литература:**

1. Арнольдов А.И. Человек и мир культуры. - М.: Изд.МГИК, 1992. – 270 с.
2. Ванслов В.В. Что такое искусство.- М.: «Изобр. искуc.», 1988.- 323 с.
3. Крымский С.Б. Философия как путь человечности и надежды. – К.: «Курс», 2000. - 308 с.
4. Основи викладання мистецьких дисциплін. – К.: “Експрес”, 1998. - 182 с.
5. Райков В.Л. Биозволюция и совершенствование человека. – М.: «Грааль», 2000. - 647 с.
6. Сергеев К.К. Философская психология. – Тольятти.: «Современник», 1999. - 142 с.
7. Тараненко И.Г. Провідна ідея сучасної світової педагогіки: Про зарубіжну практику розв’язання освітніх проблем у полікультурних суспільствах. – К.: // Відродження, 1995, №5-6.

Подано до редакції 07.06.01

***Токарева Наталья Викторовна,  
преподаватель,  
Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта***

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ  
ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ОДИН ИЗ  
ВАЖНЫХ КОМПОНЕНТОВ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО  
ЯЗЫКА К ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ 3-11 ЛЕТ**

В соответствии с национальной программой “Освіта”, новыми учебными планами, современными требованиями к владению иностранным языком педагогическая наука и практика предлагают внедрение раннего обучения иностранному языку как один из путей решения проблемы владения иностранным

языком. Начиная с 60-х годов, вопросы целесообразности обучения иностранному языку детей дошкольного возраста и младших школьников стали предметом внимания педагогов, психологов, методистов и лингвистов.

До недавнего времени раннее обучение иностранному языку проводилось только в начальных классах специализированных школ с углубленным изучением иностранного языка, или, по желанию родителей, в платных группах в дошкольных учреждениях и школах. Но учитывая то, что с 2000 года иностранный язык включен в перечень предметов, изучаемых с первого класса (вариативная составляющая), мы считаем, что целесообразно начинать изучение иностранного языка с 3 лет. Сеть дошкольных учреждений, в которых дети овладевают начальными навыками устной иноязычной речи, постоянно расширяется. Практика раннего обучения иностранному языку приобретает все более широкое распространение по инициативе органов образования и родителей. Все дети получают элементарные навыки разговорной речи, поскольку обучение в дошкольном учреждении можно рассматривать как подготовительный этап к занятиям в школе.

В соответствии с этими требованиями в современном обществе растет спрос на учителей иностранного языка в начальных классах и дошкольных учреждениях. Ситуация усложняется тем, что выпускников факультетов иностранных языков готовят для работы в средних и старших классах общеобразовательных школах и они не готовы к работе с детьми 3-11 лет, не владея знаниями психолого-педагогических особенностей и анатомо-физиологического развития детей дошкольного и младшего школьного возраста, не владея методикой организации учебно-воспитательного процесса с детьми такого возраста.

В условиях обновления содержания и технологий, а также возрождения традиций национального образования в нашем государстве значительно возрастает социальная значимость труда педагога, роль его личности в воспитании подрастающего поколения. Отмечая решающее значение педагогической деятельности педагога для повышения качества как дошкольного, так и школьного образования, государственная национальная программа «Освіта» ориентирует на все возрастающие требования к его профессиональной подготовке. Это вызывает необходимость совершенствования учебно-воспитательного процесса в высшей педагогической школе, создание наиболее благоприятных условий для становления уже в педвузе творческой личности учителя, что неразрывно связано с формированием его профессионально-педагогической направленности. Основы подготовки учителя к профессиональной деятельности исследовались О.А. Абдулиной, С.И. Архангельским, Ф.И. Гоновыми, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластениным и другими.

Несмотря на острую потребность в таких специалистах, структурные составляющие их подготовки в педагогических вузах проанализированы и обоснованы далеко не полностью.

Одним из компонентов такой подготовки является профессионально-педагогическая направленность практических занятий по иностранному языку, которая осуществляется в процессе всего курса обучения.

В последние годы ведется интенсивный поиск более совершенных форм и методов обучения и профессионально-педагогической подготовки студентов. Это находит отражение в результатах научных исследований, в публикациях, в научном обобщении опыта, который обсуждается на научных конференциях. Можно выделить ряд проблем, которые пока не получили должной разработки. Это вопрос о теоретическом обосновании специфики педагогической деятельности будущих учителей иностранного языка в дошкольных учреждениях и начальных классах;

различные аспекты проблемы профессионального отбора и профессиональной направленности учебного процесса; комплексное выявление профессионально значимых свойств и характеристик, обеспечивающих готовность к педагогической деятельности.

Нуждается в дальнейшем исследовании вопрос о создании системы целостного педагогического воздействия в условиях обучения на факультете школьно-дошкольного факультета с правом преподавания иностранного языка, поиски эффективных методов подготовки учителя иностранного языка в дошкольных учреждениях и начальных классах с опорой на единство формирования общепедагогических и специальных качеств.

В формировании у студентов профессиональной готовности к педагогической деятельности необходимо прежде всего учитывать современные задачи обучения и воспитания детей. Для этого необходимо вооружить будущего учителя знанием иностранного языка и спецификой его преподавания в дошкольных учреждениях и начальных классах. При этом необходимо учитывать важность тесного взаимодействия дисциплин общественно-политического, психолого-педагогического и специального циклов.

Одно из основных требований к процессу подготовки учителя иностранного языка – осуществление системно-структурного подхода к содержанию обучения. Будущий учитель должен твердо знать, что ему необходимо усвоить, какими навыками и умениями овладеть. Для учителя иностранного языка овладение содержанием отнюдь не означает лишь хорошее знание своего предмета. Молодой специалист обязан не только усвоить необходимое количество философских, социальных, психолого-педагогических идей, но и уметь их трансформировать применительно к специфике своей профессии. Это ставит перед каждым преподавателем вуза важную задачу: на основе преподавания своего предмета, своей конкретной специализации дать широкие теоретические обобщения, учитывая целостность дальнейшей профессиональной деятельности.

Поскольку работа учителя иностранного языка многообразна и предполагает выполнение им различных функций, содержание обучения должно быть сконцентрировано вокруг тех знаний и умений, которые необходимы для осуществления этой разносторонней профессии. Каждая деятельность осуществляется посредством системы действий и операций, которые выполняются подчиняясь определенным целям.

О педагогической деятельности принято говорить как о творческом процессе, так как она носит публичный характер, осуществляется в постоянно изменяющихся условиях, подчас непредсказуемых и требует умения управления своими чувствами и эмоциями. Творчество учителя любой специальности проявляется в способности и умении владеть педагогической импровизацией, поэтому будущие учителя должны обладать владением искусством общения, умением творческого переосмысления известных методических приемов и поисков новых средств в обучении детей иностранному языку и воздействию на личность ребенка. Известно, что далеко не все выпускники вузов могут умело использовать в комплексе полученные знания и умения, внести в урок атмосферу увлеченности, вдохновить детей своим эмоциональным отношением к иностранному языку, т. е. творчески решать профессиональные задачи. И одна из причин такого положения дел - это слабая постановка профориентации. Известно, что качество учебной деятельности и успешность овладения профессиональным мастерством во многом определяются наличием профессионально педагогической направленности, которая может

рассматриваться в двух значениях: как одна из существенных характеристик личности учителя, обращенная к потребностно-мотивационной сфере; как совокупность средств и методов, обеспечивающих ориентацию учебно-воспитательного процесса, цель которого – формирование педагога-профессионала.

Основу профессионально-педагогической направленности будущего специалиста составляет изучение общих и специальных дисциплин в соответствии с учетом современных требований; выявление и устранение противоречий между реальным уровнем знаний иностранного языка и потребностями сегодняшнего дня; учет воспитательных целей, предусматривающих изменение личности в ходе учебно-воспитательного процесса; использование методов, способствующих выработке потребности и умений самообразования.

Педагогическая направленность подготовки специалиста включает в себя не только глубокие знания, взгляды и убеждения, но и способность теоретического осмысления и обобщения приобретаемых знаний, умение связывать их со спецификой профессиональной деятельности. Она, как правило, связана с выполнением задач специальной подготовки и предусматривает научность преподавания на уровне современных достижений теории и практики.

Задача профессионально-педагогической направленности подготовки будущих учителей включает целый ряд проблем:

- отбор вузовского учебного материала, профессионально значимого для учителя иностранного языка в дошкольных учреждениях и начальных классах;
- выделение и разработка приемов обучения различным видам речевой деятельности (на практических занятиях по иностранному языку), идентичных приемам школьного обучения;
- формирование профессиональных навыков посредством теоретических лекционных курсов, семинаров, спецкурсов;
- формирование профессиональных навыков посредством курсовых и дипломных работ, научно-исследовательской и учебно-исследовательской работы студентов;
- улучшение профессиональной подготовки учителей средствами внеаудиторной работы;
- определение навыков и умений профессиональной значимости, которые должны быть сформированы на каждом курсе.

В статье Ф.С. Исхаковой «О формировании профессиональных навыков и умений при обучении иностранному языку» (Иностранные языки в школе. – 1982. – №1) предлагается следующая профиограмма учителя иностранного языка: правильно планировать и вести урок, отбирать и дозировать учебный материал в соответствии с возрастными особенностями детей, определять типы упражнений, намечать последовательность их выполнения, моделировать учебно-речевые ситуации, рационально сочетать фронтальные, групповые, коллективные и индивидуальные формы работы, творчески использовать материал учебников, учебных пособий, книг для учителя.

Профиограмма отмечает пять основных функций педагогической деятельности учителя иностранных языков: коммуникативно-обучающую, конструктивно-планирующую, организаторскую, воспитывающую и исследовательскую. Все эти профессиональные стороны деятельности могут найти отражение в подготовке учителя при условии профессионально-педагогической направленности всех видов учебной и воспитательной работы в вузе.

В процессе обучения, который должен основываться на положительном эмоциональном отношении к нему студентов, необходимо формировать у студентов не только мотивы к изучению иностранного языка, но и социальную потребность в учительской профессии, желание научить всех детей общению на иностранном языке.

При четкой и продуманной организации учебно-воспитательной работы интерес к отдельному предмету и профессии в целом начинают взаимно влиять друг на друга, что создает основу для профессионально-педагогической направленности личности. Совершенствуя учебную деятельность студента (как в плане общепедагогических, так и специальных знаний и умений), необходимо воздействовать на его мотивационную сферу таким образом, чтобы интерес к занятиям иностранным языком перерос в потребность к педагогической деятельности.

Одной из важных задач, стоящих перед учителем иностранного языка, является постоянное совершенствование методов и приемов обучения, дальнейшая интенсификация всего учебного процесса. Поэтому уже в период обучения в вузе нужно ориентировать студентов на решение этой проблемы в их будущей педагогической деятельности.

Проблема интенсификации - это рациональный отбор учебного материала, усиленное использование технических средств и новых информационных технологий в учебном процессе, наиболее рациональное и экономное использование времени урока, быстрый темп ведения урока, разнообразие приемов опроса, тренировки, применения изучаемого материала в речевой деятельности, эффективная внеклассная работа и т.д.

В высшей школе должны использоваться приемы и методы работы, являющиеся образцом для будущих учителей. При профессионально-педагогической направленности подготовки студенты обучаются приемам отбора учебного материала, используя критерий учета родного языка с целью предотвращения межъязыковой интерференции. Студентам даются различные задания, например, проведения отбора многозначных глаголов, трудных для усвоения словосочетаний и т. п. на базе внеаудиторного чтения с помощью сопоставительного метода, изучения сочетаемости отдельных слов с помощью компонентного анализа и т. д.

На практических занятиях по языку у студентов вырабатываются умения лингвометодического анализа учебного материала. Студенты обучаются, например, проводить отбор языковых средств, характерных для диалогической речи, подбирать примеры и иллюстрации на определенные грамматические явления, записывать в специальные тетради типичные ошибки, появляющиеся в результате интерференции родного языка при изучении иностранного.

Общие черты школьной и вузовской методики обучения иностранным языкам позволяет формировать профессиональные навыки в плане методов и приемов работы над учебным материалом. Идентичность некоторых аспектов вузовской и школьной методики находит свое выражение, например, в устном вводном курсе. В начальном периоде обучения иностранному языку и в детском саду, и в школе, и в вузе используется принцип устной основы обучения.

На начальном этапе обучения устной речи, выразительному чтению большое внимание уделяется фонетическим упражнениям, фонетическим диктантам, разучиванию стихов и песен и другим видам работ, помогающим выработать у будущего учителя выразительную громкую речь, четкую дикцию, а также умения самим подбирать материал для отработки фонетики. При обучении устной речи профессионально важным и для школьного учителя, и для вузовского преподавателя является умение создавать учебно-речевые ситуации. Обучение иностранному языку

имеет коммуникативную направленность, усвоение нового материала обязательно находит применение в ситуациях, близких к жизни обучающихся. В детском саду и в школе обучающиеся на занятиях по иностранному языку делают сообщения о себе, своей семье, друге, о своей учебе, городе и т.д., употребляя изучаемый материал в речи.

Студенты педвузов должны обучаться созданию учебно-речевых ситуаций на тех фрагментах уроков по практике языка, которые продумывают сами. При создании аналога школьных воображаемых ситуаций на практических занятиях в вузе наилучшим образом сочетается работа обучению языку и профессиональных умений обучению языку.

Ознакомление с проблемой интенсификации учебного процесса находит свое выражение при работе с ТСО (магнитофон, видеоманитофон, компьютер). Студенты должны изучать технические средства обучения не только по спецкурсам ТСО и Новые информационные технологии, но и вдумчиво осознавать, как преподаватели всех курсов используют их, какие методические приемы применяют.

Программа по иностранному языку содержит требования к аудированию, тем самым показывая значимость этого вида речевой деятельности в изучении иностранного языка в любом возрасте. В то же время, как показывает практика, некоторые учителя недостаточно хорошо владеют приемами обучения аудированию. Обучение этому виду деятельности предполагает целую систему работы с использованием разнообразных приемов, а не отдельные единичные прослушивания иностранного текста, эпизодические просмотры учебных видеофильмов на иностранном языке и т. д., т. е. последовательность операций по обучению аудированию, как известно, этап тренировочных упражнений (фонетических и лексико-грамматических) по снятию трудностей восприятия иностранного текста на слух. При профессиональной направленности обучения студенты учатся составлять тренировочные упражнения на материале школьных учебников. На занятиях по обучению аудированию преподаватель демонстрирует студентам поэтапность процесса обучения аудированию, использование различных источников аудирования с учетом градации трудностей и т. д.

Также на практических занятиях по иностранному языку студенты могут ознакомиться также с приемами дифференцированного подхода в обучении иностранному языку при наличии лингафонного кабинета.

Все это помогает развитию и приобретению определенных навыков и умений в аудировании, а также профессиональных навыков.

Очень ценным для формирования профессиональных навыков является умение создавать звуковые пособия (озвученные тексты, диалоги, учебные видеофрагменты и т.д.) с четко разработанной методикой их использования. Такие задания рекомендуются для учебно-исследовательской работы студентов.

Формирование профессиональных навыков осуществляется и при изучении грамматических тем. Студенты получают задания по линии учебно-исследовательской работы - подготовить таблицы с продуманной методикой объяснения грамматического материала, составить карточки в соответствии с грамматическим материалом школьного учебника, подобрать игры и т.д.

Студентам предлагается задание – прослушать объяснение преподавателем какого-либо грамматического материала и назвать использованные им приемы работы, проанализировать эффективность упражнений по закреплению грамматических структур, их виды, целесообразность. Очень полезно обучать студентов находить соответствующие примеры в текстах для домашнего чтения.

Такой вид работы помогает выработать у них нужный подход к грамматическому материалу. Лингвометодический анализ школьных учебников в связи с изучаемой грамматической темой, составление упражнений являются эффективным средством профессиональной направленности учебного процесса.

Профессиональные навыки учителя иностранного языка развиваются и при обучении письму. У студентов вырабатываются умения каллиграфически оформлять письменные работы, правильно использовать доску, делать аккуратные и четкие записи в тетрадях и словарях, составлять методические разработки проведения различных диктантов: зрительных, объяснительных, предупредительных и т.д.

Профессионально важными представляются такие умения, как проверка тетрадей, контрольных работ. Студентам старших курсов, например, можно поручать проверку диктантов, некоторых тестов своих товарищей, предварительно сообщив нормы оценок и требования к письменным работам.

Взаимосвязанность системы обучения диалогической и монологической речи в школе и в вузе (правда, на различном материале и в разных объемах) находит свое выражение и в тех приемах, которые используются на практических занятиях по иностранному языку и помогают формировать профессиональные навыки обучения устной речи будущих учителей. Студенты обучаются анализировать последовательность упражнений, их виды, коммуникативную направленность.

По образцу, данному преподавателем, студенты составляют подготовительные условно-коммуникативные упражнения, а затем разрабатывают серию коммуникативных упражнений. Например, при обучении диалогической речи эффективны такие упражнения: изменение данного диалога с использованием в нем реальных имен, дополнение диалога, составление диалога по ключевым словам, написанных на карточках и т. д.

Работа по развитию диалогической речи включает и такой интересный прием, как инсценирование диалогов. Студенты с удовольствием инсценируют учебные диалоги, усваивая правильную в интонационном отношении речь на иностранном языке, приближая свою речь к естественной.

В результате планомерной работы по обучению диалогической и монологической речи у студентов вырабатывается умение говорить аргументировано, выражать свое отношение к происходящему. Развитию данного умения способствуют неподготовленные дискуссии, комментирование ответов других студентов. В связи с этим очень важно обучить студентов речевым штампам, употребительным в разговорном обиходе, с помощью которых можно начать разговор и закончить его, выразить свое отношение к фактам, событиям, свои эмоции. Это умение является профессионально важным и при реферировании научно-популярной и публицистической литературы.

Как известно, при изучении иностранного языка хорошие результаты дает сочетание аудиторной и внеаудиторной работы. Мы используем такие формы внеаудиторной работы, позволяющие развивать у студентов профессиональные умения: соревнование двух команд, включающее различные задания, в том числе и инсценирование диалога; тематические конференции, целью которых является подведение итогов изученного лексического и грамматического материала; тематические конференции по развитию навыков разговорной речи с использованием ТСО, наглядных пособий, дополнительной литературы.

Формирование профессиональных навыков обеспечивается разработкой отдельных фрагментов уроков на материале вузовских и школьных учебников при прохождении педагогической практики и написании курсовых работ. Студенты не

только трансформируют приемы, использованные преподавателем на учебных занятиях по иностранному языку, но и проявляют творческий подход при составлении методических разработок по тем или иным темам. Они готовят также наглядные пособия, раздаточный материал, иллюстрации, тесты и т. д.

Творческий поиск студентов проявляется при составлении целого ряда интересных упражнений по развитию различных видов речевой деятельности, что находят свое выражение в практической части курсовых работ. В результате такого вида деятельности у студентов вырабатывается исследовательская функция педагогической деятельности учителя. Говоря о профессионально-направленной подготовке будущих учителей в вузе, необходимо отметить, также что обучение иностранному языку является одновременно и основным средством формирования профессиональной речи на иностранном языке. Сюда относится умение использовать выражения классного обихода, умение доступно строить объяснение учебного материала и т. д.

Студенты обучаются этому на всех курсах. Они решают различные методические задачи, адаптивно овладевая выражениями классного обихода с помощью специальных упражнений, вырабатывая адаптивный уровень владения иностранным языком.

Также, нельзя не упомянуть прохождение педагогической практики студентов. Мы считаем его одним из самых важных компонентов профессионально-педагогической направленности подготовки будущих учителей иностранного языка.

Подводя итоги всего вышесказанного, очень важно отметить, что целенаправленная работа в институте, дифференциация работы по формированию профессиональных навыков по курсам, рассмотрение школьной и вузовской методики в единстве, обучение студентов технологии обучения иностранному языку могут дать хорошие результаты в формировании профессиональных качеств учителя иностранного языка.

#### Summary:

In this article the author generalizes the experience in the professional-pedagogical tendency of the practical English classes, as one of the most important components of the foreign language teachers' preparation.

#### Резюме:

У статті автор узагальнює досвід з професійно-педагогічної спрямованості практичних занять з іноземної мови, як одного із важливих компонентів підготовки вчителів іноземної мови.

#### Литература:

1. Давыдова М. А. Деятельностная методика обучения иностранным языкам. – М.: Высшая школа, 1990. – 176 с.
2. Исхакова Ф.С. «О формировании профессиональных навыков и умений при обучении иностранному языку». Иностр. языки в школе, 1982, №1
3. Нагорная Г. А. Профессиональное мышление учителя. – Киев, 1995 г. – 330 с.
4. Рогова Г.В. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
5. Саломатов К. И. Первые шаги в профессию учителя иностранного языка. – Л.: Просвещение, 1979. – 176 с

Подано до редакції 28.05.01



**МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ КОНСТРУКТИВНО-ПРОЕКТИРОВОЧНЫХ УМЕНИЙ  
НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ИННОВАЦИОННЫХ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ**

На современном этапе развития педагогической науки конструирование и проектирование педагогических технологий стало занимать особое место как необходимый компонент творчества. Для уточнения сути вопроса о соотношении творческой и конструктивно-проектировочной деятельности проанализируем взгляды ученых на уровни сформированности двух этих педагогических явлений.

Н.В. Романова для конструктивно-проектировочных умений определила следующие уровни:

- репродуктивные умения, то есть умения выполнять действия по образцу;
- умения использовать учебный материал для профессионального становления, то есть умения осуществлять отдельные операции самостоятельно;
- умения самостоятельно планировать и осуществлять с помощью преподавателя учебную деятельность в соответствии с темой занятия;
- умения перестраивать деятельность в связи с изменившейся ситуацией;
- владение разными приемами учебной деятельности, предусмотрение возможных изменений в ходе занятия;
- умения самостоятельно ставить и решать сложные учебные проблемы [5].

Если сравнивать эти уровни с классификацией В.А. Бухвалова [2], выделившего пять уровней педагогического творчества, то явно прослеживается их общность с проектированием и конструированием педагогического процесса.

Если В.А. Бухвалов рассматривает уровни творчества с точки зрения деятельностного подхода, то А.К. Маркова, изучая личность педагога-новатора, выделяет уровни творчества в зависимости от личностных особенностей учителя, его стремления к творчеству и новаторству [4]. В.И. Загвязинский [3] выделил три уровня сформированности творческой деятельности, исходя из результата профессионального творчества учителя.

Сопоставив взгляды ученых на уровни педагогического творчества (см. табл. № 1), мы пришли к выводу, что уровню совершенствования соответствуют первый и второй уровни по В.А. Бухвалову и первый уровень по А.К. Марковой. Уровню педагогического изобретения соответствует третий и четвертый уровни по В.А. Бухвалову и второй уровень по А.К. Марковой. Уровню педагогического открытия также соответствует второй уровень, определенный А.К. Марковой как новаторство, а также шестой уровень по В.А. Бухвалову, на котором педагог создает собственные, авторские педагогические системы. На основе проведенного анализа, *мы полагаем, что уровни сформированности творческой и конструктивно-проектировочной деятельности совпадают.* Кроме того, проанализировав таблицу, мы пришли к следующим выводам:

- соотношение уровней развития творчества свидетельствует о том, что на уровне новаторства педагог способен осуществлять педагогические изобретения, а педагогические открытия являются высшим результатом новаторства;

- уровень новаторства предполагает не только создание абсолютно новой, авторской технологии (уровень педагогического открытия), но и создание новых вариантов педагогического процесса на основе рекомбинации ранее известных элементов;

- учебный процесс высшего педагогического учебного заведения должен быть нацелен на подготовку педагога-новатора изобретательского уровня, поскольку мы полагаем, что для перехода на уровень открытий необходим значительный опыт педагогической деятельности;

- для того, чтобы выпускник вуза мог осуществлять конструктивно-проектировочную деятельность, у него должны быть сформированы соответствующие данному виду деятельности умения.

Таблица 1

*Классификации уровней творческой деятельности*

В зависимости от личностных особенностей (по А.К. Марковой)	В зависимости от результата профессионального творчества учителя (по В.И. Загвязинскому)	На основании деятельностного подхода (по В.А. Бухвалову)
Творчество в широком понимании - открытие педагогом нового, в первую очередь для себя	Усовершенствование	1. Повышение эффективности дидактической системы педагога за счет внесения в нее известных инструментов. 2. Повышение эффективности дидактической системы за счет внесения в нее известных инструментов с целью их применения в новой педагогической ситуации.
Новаторство - творчество в более узком понимании - открытие нового и для себя и для других	Педагогическое изобретение	3. Принципиальное изменение частей дидактической системы педагога (создание нового методического приема, формы или метода) - педагогическое изобретение первый шаг к проектированию педагогической технологии. 4. Создание новой дидактической системы, которая может создаваться из известных инструментов, новизна ее может заключаться в более высоком системном эффекте.
	Педагогическое открытие	5. Создание принципиально новой дидактической системы, нового дидактического направления, новой технологии обучения.

Говоря о формировании специфических умений по конструированию и проектированию инновационных педагогических технологий, мы имеем в виду систему задач и заданий, соответственно построенную и четко ориентированную на деятельность по изучению инновационных педагогических технологий и конструированию на их основе собственных дидактических моделей. Что, следовательно, будет способствовать формированию комплекса умений, соответствующих этой деятельности. Такая концепция сформулирована в общепедагогическом аспекте и получила развитие в исследованиях К.А. Абдульхановой-Славской [1].

Наше обращение к педагогической задаче продиктовано следующими причинами:

- педагогическая задача - это способ задания цели обучения, а также полифункциональное дидактическое средство активизации обучения;

- задача является наиболее эффективным средством самоконтроля в условиях самообразовательной работы;

- на основе задачи оказывается возможным обеспечить личностно-ориентированный характер содержания и технологии занятий со студентами и реализовать возможности индивидуализации и дифференциации этого процесса;

- педагогическая задача, которая может быть определена как ситуация, требующая мыслительных и практических действий, позволяет исследовать особенности инновационных педагогических технологий в конкретных педагогических ситуациях;

- творческий характер педагогической задачи;

- использование специальным образом сконструированной системы задач и заданий разной степени сложности позволит сделать процесс продвижения студентов с одного уровня деятельности на другой управляемым.

Мы воспользовались методикой Н.М. Яковлевой [6], чтобы классифицировать типы задач, связанные с процессом изучения инновационных педагогических технологий и конструирования на их основе собственных педагогических систем. В каждый блок (методологическая, теоретическая, методическая и практическая подготовка) мы включили следующие типы задач:

- учебно-логические;

- поисковые;

- исследовательские;

- творческие;

- оценочно-коррекционные.

Это универсальные типы задач, в рамках каждого блока они приобретают специфические особенности, определяемые задачами каждого вида подготовки. Кроме того, по нашему мнению, эти типы задач соответствуют уровням сформированности конструктивно-проектировочных умений

Охарактеризуем каждый тип задач в общем. *Учебно-логические задачи* позволяют студентам уяснить существенные признаки методологических понятий, процессов, явлений, связанных с инновационными педагогическими технологиями. Эти задачи являются ведущими на дотворческом этапе формирования конструктивно-проектировочных умений. *Поисковые задачи* включают в себя нахождение новых знаний, способов поиска этих знаний. Данные задачи являются ведущими на втором уровне сформированности конструктивно-проектировочных умений, то есть на уровне усовершенствования педагогических систем. *Исследовательские задачи* представляют собой деятельность интерпретирующего характера, но в ней большую долю занимает экспериментальная деятельность. Задачи данной группы соответствуют уровню усовершенствования педагогических систем. *Творческие задачи* являются задачами высокопроблемного характера. В основу задач этого типа положены различные ситуации, связанные с дефицитом информации и времени, альтернативными ответами, требующими решения некоторого диалектического противоречия. Данный тип задач, по нашему мнению соответствует уровню педагогического изобретательства. Выделение *задач оценочно-коррекционного типа* связано с необходимостью сформировать рефлексивную позицию студента в процессе освоения инновационных педагогических технологий. Они являются заключительными в процессе формирования конструктивно-проектировочных умений на уровне педагогического изобретательства.

При разработке системы задач мы учитывали следующие требования: система должна сочетать в себе задачи, направленные на репродуцирующую, интерпретирующую и творческую деятельность; задачи должны быть взаимосвязаны; сложность их должна постепенно возрастать; система должна обеспечивать возможность дифференциации в процессе решения задач и создавать возможности для осуществления объективных способов контроля и самоконтроля.

Вся экспериментальная работа по формированию конструктивно-проектировочных умений проходила в три этапа, соответствующих творческим уровням: подготовительному, усовершенствованию и изобретательству. Охарактеризуем каждый из обозначенных этапов.

*Первый этап - подготовительный.* В качестве его целей были определены следующие: обеспечение личностной включенности студентов в профессионально-творческую деятельность, а также формирование у студентов первоначальных умений, характерных для дотворческого уровня: диагностировать общие способности и уровень достижений учащихся, анализировать инновационные педагогические технологии и фиксировать результаты в виде аналитического описания элементов технологического процесса.

Исходя из целей, задачами данного этапа являются критериально-логические, критериально-поисковые, исследовательские, которые способствуют формированию умений диагностировать исходное состояние педагогического процесса, интерпретировать результаты и определять направления необходимых изменений, умений выделять и анализировать составляющие элементы инновационных педагогических технологий. Приведем примеры задач первого этапа:

- подберите тестовые задания для определения уровня сформированности процессов памяти (внимания, мышления, воображения); определите цели и задачи педагогического процесса в классе, направленные на преодоление невнимательности учеников;

- определите, для решения каких проблем создана технология проблемного обучения (технология на основе схемных и знаковых моделей);

- выделите психологическую и педагогическую теоретическую основу личностно ориентированной технологии Ш.А. Амонашвили;

- назовите, какие из рассмотренных технологий (личностно-ориентированные, игровые, проблемное обучение, технологии дифференциации и индивидуализации, коллективные, групповые, развивающего обучения) являются базовыми, какие - производными. Обоснуйте ответ.

В качестве критериев, свидетельствующих о сформированности данных групп умений мы выбрали следующие качественные показатели:

- 1) степень осознания студентами взаимосвязи между основными проблемами, возникающими в ходе образовательного процесса и причинами, их вызывающими;

- 2) объем знаний о сущности и специфике инновационных педагогических технологий;

- 3) четкость и обоснованность анализа инновационных педагогических систем;

- 4) точность соотнесения существующих педагогических проблем и элементов педагогических технологий, способствующих их преодолению.

Срез проводился в виде деловой игры "Мини-конференция", в ходе которой студенты анализировали инновационную педагогическую технологию по следующей схеме:

1. Определить проблемы педагогической практики, решению которых способствует внедрение данной технологии. Выполняя это задание, студенты должны

были дать объяснение причин данных проблем с точки зрения психологии и назвать соответствующие им методики диагностики.

2. На основе анализа различных источников и исходя из сформулированных выше выводов, выделить в заданной инновационной педагогической технологии: инновационную психологическую и педагогическую теории, целевые ориентации технологии, основные элементы технологии (особенности содержания образования, формы, принципы, методы, приемы).

3. Указать, какие базовые и авторские элементы лежат в основе данной технологии.

*Следующий, основной этап эксперимента,* ставил своей целью целостное включение студентов в профессионально-творческую деятельность по созданию собственных педагогических систем.

На данном этапе студенты включались в следующие виды деятельности:

1. Самостоятельная разработка проектов будущих педагогических систем, включающая:

- постановку стратегических и тактических целей с учетом возможностей, психологических особенностей и интересов детей класса;
- определение задач, необходимых для реализации данных целей;
- определение соответствия компонентов той или иной инновационной педагогической технологии конкретным целям и задачам;
- разработка проекта собственной технологии с включением наиболее эффективных для реализации поставленных целей и задач элементов инновационных технологий.

2. Первичная апробация разработанных проектов (деловые и ролевые игры, коллективные творческие мероприятия на практических и семинарских занятиях, пробные уроки во время учебной практики в школе) с последующим коллективным анализом и оценкой.

3. Научное наблюдение и анализ профессиональной деятельности сокурсников.

4. Контроль и самоконтроль за уровнем сформированности умений разрабатывать и внедрять инновационные педагогические технологии, оценка и самооценка хода и результата деятельности, планирование дальнейшего самосовершенствования.

В качестве примеров задач данного этапа можно назвать следующие:

- соотнесите цели и задачи своей будущей технологии с целями инновационных педагогических технологий. Определите, какие технологии реализуют аналогичные цели;

- определите инновационные элементы выбранной вами технологии, соответствующие целям и задачам того или иного выделенного вами модуля, той или иной форме работы в модуле;

- составьте подробное описание (проект, программу) будущей вашей педагогической системы (технологии);

- проанализируйте собственные программы с учетом собственных возможностей, укажите возможные их недостатки и определите пути их устранения.

В качестве контрольного среза на данном этапе выступал проект собственной педагогической технологии, составленный на основе использования элементов инновационных педагогических технологий. Нами были определены следующие показатели сформированности умений творческого уровня усовершенствования педагогических систем:

1. Конкретность и дифференцированность целей разрабатываемой технологии.

2. Отражение в целях проблемы (проблем) на устранение которой ориентирована

данная технология.

3. Указание на инновационную педагогическую технологию (технологии), лежащую в основе собственного педагогического проекта.

4. Группировка учебно-методического материала в форме модулей.

5. Определение основных инновационных методов для каждого модуля.

6. Определение критериев, по которым можно судить об эффективности технологии.

*Третий этап - итоговый* - осуществлялся в ходе подготовки к написанию курсовых и дипломных работ, прохождения стажерской педагогической практики в школе. Цель данного этапа - получение информации об уровне сформированности у студентов конструктивно-проектировочных умений по созданию собственных педагогических систем на основе использования элементов инновационных педагогических технологий. Основным показателем сформированности данных умений являлась способность студентов к принципиальному изменению частей дидактической системы педагога (создание нового методического приема, формы или метода).

Этот этап мы связываем с включением студентов в сложные виды научно-педагогической деятельности:

1. Подготовку и защиту курсовых и дипломных работ, внедрение разработанных студентами проектов в образовательный процесс школ в период прохождения студентами преддипломной практики.

2. Корректировку и уточнение проектов как результат более глубокого понимания сути инновационных педагогических технологий и реалий образовательного процесса.

3. Создание собственных нетрадиционных приемов работы и т.д.

На данном этапе студентам предлагалось решение в основном творческих задач, ибо именно они способствуют формированию умений корректировать собственную профессионально-творческую деятельность. К таким задачам мы относим следующие:

- проанализируйте отобранный к уроку теоретический материал, определяя его характер (степень сложности и познавательности, наличие примеров и фактов, и др.);

- соотнесите данный теоретический материал с особенностями класса, в котором осуществляется педагогическая деятельность студента, и отдельных групп учащихся;

- проанализируйте, насколько соотносятся собственная технология, особенности класса и содержание учебного материала;

- выберите оптимальные, с учетом предварительного анализа, методы и приемы вашей технологии (при необходимости адаптировать свою технологию или внести элементы других технологий);

- реализуйте разработанный конспект урока и проанализируйте эффективность его применения.

Материалом для контрольного среза на данном этапе формирующего эксперимента выступали конспекты уроков, построенных на основе использования инновационных педагогических технологий, которые представляли все студенты контрольной и экспериментальной групп по окончании преддипломной практики.

Таким образом, методика формирования конструктивно-проектировочных умений на основе решения студентами педагогических задач может стать основой подготовки их к творческой деятельности по созданию собственных вариантов педагогических систем на основе использования элементов инновационных педагогических технологий.

#### Summary:

The article reveals the basic methods of the formation of the constructive-project skills with the help of the system of the pedagogical tasks which are aimed to the students of their own variants of the pedagogical technologies.

#### Резюме:

У статті розкриваються методичні засади формування за допомогою використання системи педагогічних задач конструктивно-проектувальних вмінь, що спрямовані на створення студентами особистих варіантів педагогічних технологій.

#### Литература:

1. Абдульханова-Славская К.А. Жизненные перспективы личности // Психология личности и образ жизни. - М.: Наука, 1987. - 145 с.
2. Бухвалов В.А. Алгоритмы педагогического творчества. - М.: Просвещение. 1993. - 96 с.
3. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. - М.: Педагогика, 1987. - 160 с.
4. Маркова А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1993. - 192 с.
5. Романова Н.В. Формирование продуктивного мышления и конструктивных умений у студентов педагогических вузов: Дис.... канд. пед. наук: 13.00.01. - Саратов, 1997. - 176 с.
6. Яковлева Н.М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: Дис.... докт. пед. наук - Челябинск, 1992. - 403 с.

Подано до редакції 01.08.01

***Шилина Наталия Евгеньевна,  
аспирант,  
Южноукраинский государственный педагогический университет  
им. К.Д. Ушинского, г. Одесса***

#### **ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ ПРИЕМАМ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ – ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ К ШКОЛЕ**

На рубеже столетий в условиях новой парадигмы образования меняется отношение к ребенку, взгляд на его место и роль в познавательном пространстве, характер взаимодействия с педагогом. Возникла настоятельная необходимость пересмотреть и уточнить цели профессиональной подготовки специалистов дошкольного воспитания, дополнить ее новыми стратегиями и технологиями.

Процесс подготовки будущего специалиста на современном этапе рассматривается как самоценный период личностно-профессионального развития. В этом заключается уникальность образовательной ситуации, поскольку ценности, цели и технологии системы высшего педагогического образования ориентированы на становление личностной уникальности и творческой неповторимости ее субъектов [6].

Будущий педагог будет использовать полученные знания и умения, а также, возможно, привнесет в свою практику приобретенный опыт взаимодействия с преподавателем, трансформирует его в собственный педагогический стиль, выражающий и определяющий отношение к ребенку и к его роли в образовательном процессе [5].

Вот почему предстает проблема качественной подготовки будущего специалиста по дошкольному образованию к воспитанию и обучению детей, вооружение его новыми техниками и технологиями осуществления педагогического процесса. В связи

с этим, на современном этапе возрастает стратегическое и социально-важное значение феномена преемственности учебно-воспитательного процесса.

Анализируя понимание самого понятия преемственности воспитателями ДОУ и учителями начальной школы, можно сделать вывод, что осознается оно не одинаково. Для учителей начальных классов преемственность чаще всего - это наличие у ребенка перед поступлением в школу определенных знаний, умений и навыков. Психологическая готовность, желание ребенка учиться и познавать новое, общаться со сверстниками, для них нередко несущественны. В свою очередь, воспитатели дошкольных учреждений под преемственностью подразумевают наилучшую подготовку ребенка к школе; главное - это забота о том, чтобы к их воспитанникам, пришедшим в школу, со стороны учителей было как можно меньше претензий. Отсюда и зачастую дублирование содержания программы начальной школы, жестко регламентированное обучение в детских садах, расположение столов по прямой подстать партам, обязательное поднятие руки для ответа на вопрос воспитателя, похожая система оценивания. Конечно, не все воспитатели с этим согласны. Какая-то часть видит, как много дети теряют в школе из того, что они получили в дошкольном детстве. Но в целом для них вопрос психологической готовности к школе не всегда важен, так как не ведется практически никакой работы в этом направлении.

Из вышесказанного следует, что молодым специалистам дошкольного образования необходимо больше внимания уделять психологической подготовке детей к школе. Однако зачастую, понятие психологической подготовки неадекватно понимается многими педагогами, поэтому имеет смысл уточнить и конкретизировать данный феномен.

Начнем с того, что рассмотрим само понятие психологической подготовки детей к школе. Подготовка детей к школе в психологическом аспекте исследовалась многими учеными (Божович Л.И., Будницкая И.И., Венгер Л.А., Выготский Л.С., Гальперин П.Я., Давыдов В.В., Эльконин Д.Б., Запорожец О.В., Змановский Ф., Катаева А.А., Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е., Леонтьев О.М., Мухина В.С., Поддьяков М.М., Славина Л.С. и др.).

В Украине данную проблему исследовали ряд ученых под руководством В.К. Котырло (Ладивир С.О., Кононко Е.Л., Котырло В.К., Котлярова Я.В., Кулачковская С.Е., Проскура Е.В.).

Подготовка детей к школе - задача многогранная, охватывающая все сферы жизни ребенка. Психологическая готовность к школе - только один из аспектов этой задачи, правда исключительно важный и значимый. К окончанию дошкольного периода у детей необходимо сформировать психологическую готовность к обучению в школе, основными компонентами которой являются: интеллектуальная готовность к школе, мотивационная готовность к школе, эмоционально-волевая готовность к школе, готовность к общению со сверстниками и взрослыми.

Так, интеллектуальная готовность исследовалась такими учеными: Запорожцем А.В., Венгером Л.А., Леонтьевым А.Н., Люблинской Г.А., Петроченко Г.Г., Поддьяковым Н.Н. и другими. Ученые определяют интеллектуальную готовность как степень информированности ребенка об окружающем, его кругозором, представлениями о живой и неживой природе, о некоторых социальных явлениях, системностью этих представлений, уровнем развития познавательной деятельности (внимание, восприятие, память, мышление, речь), наличием предпосылок для формирования учебной деятельности (умение принять задачу, инструкцию и самостоятельно руководствоваться ею, соблюдать правила), степенью овладения некоторыми элементарными учебными навыками – осуществление звукового анализа



слова, чтение, навыки расчета, подготовленность руки к письму.

Исследователи обращают особенное внимание на развитие интеллектуального компонента готовности к обучению. Обнаружена зависимость умственного развития детей от уровня усвоения ими сенсорных эталонов, от овладения рациональными способами исследования особенностей объектов (Н.Ф. Виноградова, Л.А. Венгер, О.В. Запорожец и др.), определена роль содержания и характера познавательной деятельности ребенка при формировании системности знаний, при овладении навыками классификации, обобщения, установление причинно-следственных связей между явлениями (В.В. Давыдов, В.И. Логинова, Н.Н. Поддъяков и др.). Определена необходимость накопления предварительного объема знаний, умений и навыков: развитие фонематического слуха, подготовки руки ребенка к письму, определенные математические представления и т.д. (А.М. Усова, А.М. Богущ).

Исследования ведущих отечественных ученых (А.М. Леонтьев, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец и др.) показывают, что внутренние психические процессы (в том числе и умственные действия) являются идеальными действиями, которые формируются как отображение внешних, материальных действий. В работах П.Я. Гальперина и его сотрудников показано, через какие этапы проходит внешнее, практическое действие, превращаясь во внутреннее, идеальное. Поэтапное формирование действий составляет основное содержание процесса усвоения знаний, умений и навыков. Отсюда следует, что умственным развитием детей можно вполне точно руководить, организовывая обучение на основе поэтапного усвоения умственных действий.

Принципиально новые возможности умственного развития детей представлены в исследованиях Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. Содержание обучения по определенному разделу школьного воспитания базировалось в этих исследованиях на основе исходного знания детей, которое отображало основные внутренние отношения области изучаемой действительности. Усвоение ребенком такого содержания стало ключевым моментом для понимания конкретных явлений данной области, которые выступали для него как одиночные случаи общей закономерности. Построенное по такому принципу обучение привело к существенным сдвигам в умственном развитии детей, к формированию обобщенных представлений и понятий [7].

А.В. Запорожец подчеркивал, что готовность к обучению в школе представляет собой целостную систему взаимосвязанных качеств личности ребенка, аналитико-синтетической деятельности, степень сформированности механизмов волевой регуляции действий и т.д. Как отмечал ученый [2], подготовка к школе должна состоять не столько в обучении ребенка некоторым специальным знаниям и умениям, сколько в общем развитии его умственных способностей и познавательных интересов, в формировании умения наблюдать, анализировать, сравнивать и обобщать наблюдаемые явления, и на основе этого делать определенные умозаключения.

А.В. Проскура, основываясь на исследованиях отечественных и зарубежных авторов, дает общую характеристику особенностей мышления ребенка-дошкольника, показывает роль воспитания и обучения в его развитии. Собственное исследование автора доказывает, что в умственном развитии важны не столько конкретные задачи, сколько умственные действия, которые осваивает ребенок, доступные ему способы решения задач.

Как отмечает А.В. Проскура, - “развитие познавательной деятельности, умственной трудоспособности, познавательной активности – важная сторона подготовки ребенка к обучению в школе” [4, С. 11]. Интеллектуальная готовность к школе в значительной мере определяет всю своеобразность приспособления ребенка к

новым требованиям, к новой деятельности. Она является важным компонентом в целостной системе психологической готовности ребенка к обучению в школе, поэтому и рассматривать ее необходимо в системе.

В.С. Мухина, исследуя проблему подготовки детей к школе, отмечала, что особенное место в психологической готовности к школе занимает овладение некоторыми специальными знаниями и навыками, которые традиционно относятся к собственно школьным, - грамотой, счетом, решением арифметических задач, но, безусловно, не приобретенным знаниям и навыкам отводилась главная роль. По мнению автора, решающее значение в готовности к усвоению школьной программы имеют не сами по себе знания и навыки, а уровень развития познавательных процессов и познавательной деятельности ребенка, особенности развития его интересов [3, С. 39].

Как следует из вышесказанного, многие исследователи, рассматривая психологическую подготовку детей к обучению в школе, приоритетное значение придавали не столько запасу готовых знаний и шаблонных действий, сколько развитию познавательной сферы ребенка. Поэтому мы считаем, что молодых специалистов необходимо ознакомить со спецификой усвоения детьми некоторых приемов логического мышления, ориентируясь на психофизиологические и индивидуально-возрастные особенности с тем, чтобы дети использовали приобретенные умения и навыки в ситуациях нестандартных и многофункциональных задач.

Так, наиболее распространенными приемами логического мышления являются: сравнение, обобщение, классификация, систематизация, смысловое соотнесение.

Сравнение – это прием, направленный на установление признаков сходства и различия между предметами и явлениями. К 5-6 годам ребенок обычно уже умеет сравнивать различные предметы между собой, но делает это, как правило, на основе всего нескольких признаков (например, цвета, формы, величины и некоторых других). Кроме того, выделение этих признаков часто носит случайный характер и не опирается на разносторонний анализ объекта. В ходе обучения приему сравнения ребенок должен овладеть следующими умениями:

1) выделять признаки (свойства) объекта на основе сопоставления его с другим объектом. Дети 6-ти лет обычно выделяют в предмете всего два-три свойства, в то время как их бесконечное множество. Чтобы ребенок смог увидеть это множество свойств, он должен научиться анализировать предмет с разных сторон, сопоставлять этот предмет с другим предметом, обладающим иными свойствами. Заранее подбирая предметы для сравнения, можно постепенно научить ребенка видеть в них такие свойства, которые ранее были от него скрыты. Вместе с тем, хорошо овладеть этим умением – значит научиться не только выделять свойства предмета, но и называть их;

2) определять общие и отличительные признаки (свойства) сравниваемых объектов. Когда ребенок научился выделять свойства, сравнивая один предмет с другим, следует начать формирование умения определять общие и отличительные признаки предметов. В первую очередь нужно обучить умению проводить сравнительный анализ выделенных свойств и находить их отличия. Затем следует перейти к общим свойствам. При этом сначала важно научить ребенка видеть общие свойства у двух предметов, а потом – у нескольких;

3) отличать существенные и несущественные признаки (свойства) объекта, когда существенные свойства заданы или легко находимы. После того как ребенок научится выделять в предметах общие и отличительные свойства, можно сделать следующий шаг: научить его отличать существенные, важные свойства от несущественных,

второстепенных. Дошкольникам еще довольно трудно самостоятельно находить существенные признаки объекта, поэтому сначала акцент в обучении нужно сделать на демонстрации отличия существенного признака от несущественного. Для этого лучше использовать задания с наглядным материалом, в которых существенный признак заранее задан или находится как бы “на поверхности”, чтобы его легко было обнаружить. Например, два разных цветка могут быть похожи друг на друга или отличаться очень многими свойствами: цветом, формой, величиной, количеством лепестков, но у всех цветов остается неизменным одно свойство: давать плод, что и позволяет называть их цветами. Если взять другую часть растения, не имеющую этого свойства (листья, веточки), то ее уже нельзя назвать цветком. Таким образом, если менять “несущественные” свойства, предмет будет относиться по-прежнему к тому же понятию, а если изменить “существенное” свойство, предмет становится другим.

Затем можно попробовать показать на простых примерах, как соотносятся между собой понятия “общий” признак и “существенный” признак. Важно обратить внимание ребенка на то, что “общий” признак не всегда является “существенным”, но “существенный” – всегда “общим”. Например, покажите ребенку два предмета, где “общим”, но “несущественным” признаком у них является цвет, а “общим” и “существенным” – форма. Умение находить существенные признаки объекта является одной из важных предпосылок овладения приемом обобщения.

После обучения приему сравнения, следует начинать формировать у детей приемы “обобщение” и “классификация”.

Классификация – это мысленное распределение предметов на классы в соответствии с наиболее существенными признаками. Для проведения классификации необходимо уметь анализировать материал, сопоставлять (соотнести) друг с другом отдельные его элементы, находить в них общие признаки, осуществлять на этой основе обобщение, распределять предметы по группам на основании выделенных в них и отраженных в слове – названии группы – общих признаков. Таким образом, осуществление классификации предполагает использование приемов сравнения и обобщения.

Обобщение – это мысленное объединение предметов и явлений по их общим и существенным признакам. Овладеть приемами обобщения и классификации в полном объеме дошкольник пока не в состоянии. Ему еще трудно освоить необходимые для этого элементы формальной логики. Однако некоторым умениям, необходимым для овладения этими приемами, научить его можно. Например, у него можно сформировать следующие умения:

1) относить конкретный объект к заданному взрослому классу и, наоборот, конкретизировать заданное взрослым общее понятие через единичные (действие отнесения). Чтобы уметь относить конкретный объект к заданному взрослому классу (например, тарелку – к классу “посуда”) или конкретизировать заданное взрослым общее понятие через единичные (например, “игрушки” – это пирамидка, машинка, кукла), дети должны знать обобщающие слова, только при этом условии осуществление обобщения и последующей классификации. С такими словами они знакомятся обычно в процессе общения со взрослыми – в беседах, при чтении детской литературы, при выполнении разнообразных поручений, а также непосредственно в игровой деятельности. Вместе с тем, более эффективными являются специально организованные занятия, в которых детям даются обобщенные названия, соответствующие их уровню знаний и жизненным представлениям. Наиболее трудными для дошкольника являются следующие обобщающие слова: насекомые,

обувь, мебель, инструменты, транспорт, фрукты, деревья, оружие. Поскольку пассивный словарь ребенка шире его активного словаря, ребенок может понимать эти слова, но не употреблять в своей речи.

2) Группировать объект на основе самостоятельно найденных общих признаков и обозначать образованную группу словом (действия обобщения и обозначения). Развитие этого умения проходит обычно несколько этапов. Сначала ребенок объединяет предметы в одну группу, но назвать образованную группу не может, так как недостаточно хорошо осознает общие признаки этих предметов. На следующем этапе ребенок уже делает попытки обозначить сгруппированные предметы, но вместо родового слова использует название одного из предметов группы (черешня, вишня, клубника – "черешни") или указывает на действие, которое может производить предмет или которое можно производить с предметом (кровать, стул, кресло – "сидеть"). Основная проблема данного этапа – неумение выделять общие признаки и обозначать их обобщающим словом.

Третий этап отличается от предыдущего тем, что здесь ребенок уже употребляет обобщенное название для обозначения группы как целого. Однако, как и на предыдущем этапе, название группы обобщающим словом следует только после реально выполненной группировки предметов.

Наиболее важным является четвертый, заключительный этап, на котором формируется так называемое "опережающее обобщение". На этом этапе ребенок еще до осуществления группировки предметов может обозначить их родовым понятием. Овладение опережающим словесным обобщением способствует развитию умения осуществлять группировку в уме.

3) Распределять объекты по классам (действие классификации). В отличие от обобщения, классификация, кроме рассмотренных действий, предполагает проведение распределения объектов по классам (или предметов по группам). Такое распределение всегда имеет относительный характер, поскольку многие объекты, вследствие своей сложности, не могут быть причислены только к какому-нибудь одному классу. Все зависит от основания, по которому проводится классификация. Под ним понимается признак, с точки зрения которого данное множество делится на классы. Одни и те же предметы можно классифицировать по-разному, в зависимости от того, какой признак берется за основание. Например, в игре "Универсальный магазин" в качестве такого основания выступает вид "товара" - фрукты, овощи и т.д.; если бы был взят другой признак, скажем, цвет или цена "товара", то его конечное распределение выглядело бы иначе.

При построении классификации важно также уметь соотносить понятия разной степени обобщенности. Единичные объекты могут быть объединены понятием второй степени обобщенности (например, окунь, карась, щука - это рыбы), а это понятие, в свою очередь, вместе с другими понятиями того же рода может быть включено в понятия еще более широкого объема – в понятие третьей степени обобщенности (например, рыбы, птицы, звери - животные) и т.д. Существуют и другие правила проведения классификации, но обучать им желательно в более старшем возрасте.

Обучение приему "систематизация".

Систематизировать - значит приводить в систему, располагать объекты в определенном порядке, устанавливать между ними определенную последовательность. Для овладения приемом систематизации ребенок должен, прежде всего, уметь выделять различные признаки объектов, а также сопоставлять по этим признакам разные объекты. Иначе говоря, он должен уметь выполнять элементарные действия сравнения. Основные логические действия, которые требуются при

выполнении систематизации, состоят в сериации и классификации объектов.

Сериация – это упорядочивание объектов по степени интенсивности одного или нескольких признаков. Каждый элемент, включенный в сериационный ряд, находится в определенных отношениях с соседними элементами: выраженность в нем варьируемого признака одновременно больше, чем в одном из них и меньше, чем в другом. Наряду с простой классификацией и сериацией выделяют мультипликативные классификацию и сериацию, состоящие в одновременном учете при построении классификационных групп и сериационных рядов двух и более признаков объекта. В старшем дошкольном возрасте ребенок может овладеть следующими умениями, необходимыми для осуществления систематизации:

1) находить закономерность расположения объекта, упорядоченных по одному признаку и размещенных в одном ряду. Для развития этого умения обычно используются задания, в которых к уже упорядоченным объектам необходимо добавить еще один, но такой, который не нарушил бы закономерности их расположения. Решить задачу можно только в том случае, если найти эту закономерность. А чтобы найти ее, ребенок должен внимательно проанализировать каждый объект, включенный в ряд, и найти признак (принцип), по которому каждый следующий объект отличается от предыдущего. На начальном этапе тренировки этого умения в заданиях данного типа следует использовать только наглядные признаки, т.е. признаки, которые ребенок может обнаружить визуально. Такими признаками могут быть изменение количества элементов объекта, изменение его формы, цвета и т.д.

2) Упорядочивать объекты ряда, расположенные случайным образом. В этом случае используются более сложные задания. В них объекты предлагаются в неупорядоченном виде. Такого рода задания могут быть двух типов. Первый тип задания предполагает развитие умения самостоятельно находить признак (представленный наглядно), по которому нужно упорядочивать объекты. Здесь важно, чтобы ребенок научился на основе анализа объектов находить наиболее существенный признак, присущий каждому из них, но меняющийся от объекта к объекту.

Второй тип заданий направлен на развитие умения оперировать абстрактными признаками (в отличие от наглядных). Такими признаками могут быть качество выполнения тех или иных действий, степень выраженности личных свойств (например, каждый следующий малыш "поет лучше предыдущего" или "является аккуратнее предыдущего") и другие. И задаваться они должны вербально (словесно), чтобы ребенок не имел возможности воспользоваться какой-нибудь внешней опорой. Тогда упорядочивание объектов он должен производить полностью в уме. Такие задания являются очень полезными не только для развития логического мышления, но и для развития способности действовать в уме и оперативной памяти. Детям дошкольного возраста выполнять задания второго типа без специальной тренировки обычно очень трудно.

3) Находить закономерность расположения объектов, упорядоченных на основе двух и более признаков и размещенных в матрице. При развитии этого умения, главное – обучить ребенка учитывать при поиске закономерности одновременно несколько признаков. С этой целью используется матрица, в которой необходимо учитывать отношения между объектами не только по горизонтали, но и по вертикали. При этом начинать нужно с простой матрицы (2x2) и одного-двух признаков. Такими признаками могут быть изменение формы, цвета или пространственного расположения объекта, изменение количества объектов, прибавление или вычитание

частей объекта. Для успешного решения подобных задач необходимо развивать у детей умение обобщать признаки объектов одного ряда и сопоставлять эти признаки с обобщенными признаками объектов второго ряда. В процессе выполнения этих операций и осуществляется поиск решения задачи. Важно обратить внимание на развитие у ребенка умения обосновывать свое решение, доказывать правильность или ошибочность этого решения, выдвигать и проверять собственные предположения (гипотезы). Очень полезным является самостоятельное составление ребенком простейших “матричных” задач. Такие занятия способствуют развитию не только логического, но и творческого мышления.

Обучение приему "смысловое соотнесение".

Когда ребенок научается соотносить, сравнивать предметы по их внешним признакам, например, по форме, цвету, величине, можно переходить к обучению и более сложному интеллектуальному действию – соотнесению предметов по смыслу. Соотнести предметы по смыслу – значит найти какие-то связи между ними, лучше, если эти связи основываются на существенных признаках, свойствах предметов и явлений. Однако важно уметь опираться и на второстепенные, менее значимые свойства и признаки. Чтобы находить эти связи, нужно сравнивать предметы между собой, обращая внимание на их функции, назначение, другие внутренние свойства или признаки. Сравнимые предметы могут иметь связи, основанные на разных типах отношений. Например, это могут быть связи, основанные на отношениях типа “часть-целое” (колесо – машина, дом – крыша), на противоположности свойств предметов или явлений (например, соль – сахар, ночь – день и т.д.), на сходстве или противоположности функций предметов (ручка - карандаш, карандаш - резинка), на принадлежности к одному роду или виду (ложка - вилка, яблоко - груша) и других типах отношений. Обучение “смысловому соотнесению” – это обучение умению быстро схватывать (находить) такие отношения. Последовательность обучения должна быть следующей:

1. Смысловое соотнесение двух наглядно представленных предметов (“картинка – картинка”). Сначала ребенок должен научиться соотносить по смыслу предметы, которые он непосредственно воспринимает. Так ему легче будет анализировать их особенности, определять их назначение и функции. Для этого ребенку предлагаются либо сами предметы, либо их изображения на картинках.

2. Соотнесение наглядно представленного предмета с предметом, обозначенным словом (“картинка – слово”). Сопоставление предмета, изображенного на картинке, с предметом, представленным в виде слова, является для ребенка задачей уже более сложной. Ведь здесь, чтобы справиться с заданием, он должен ясно представлять себе тот предмет, который задан в словесной форме. Этот этап обучения является как бы переходным к развитию умения находить смысловые связи между предметами и явлениями, представленными словесно.

3. Смысловое соотнесение предметов и явлений, представленных в виде слов “слово – слово”. Слово может обозначать какой-нибудь предмет, его отдельное свойство, явление природы и многое другое. Сначала следует предлагать задания, в которых ребенку по двум заданным словам нужно найти смысловую связь между конкретными предметами. Затем для сопоставления могут предлагаться все более абстрактные понятия, обозначающие свойства предметов, природные явления и т.п. При этом важно, чтобы понятия эти были знакомы ребенку.

Подводя итоги, можно сказать, что вооружение молодых специалистов новыми знаниями и уточнение уже имеющихся в запасе, раскрытие глубинных психологических механизмов, лежащих в основе учебно-воспитательного процесса,

способствуют более качественному взаимодействию педагога с детьми, совершенствованию педагогического мастерства и, как следствие, более успешному общему развитию всех сторон личности ребенка.

**Summary:**

In this article author tells about necessity of qualitative training of student to teaching of children. He shows one of the way of intellectual training of pre-school children to learning in school.

**Резюме:**

В цій статті автор розповідає про необхідність якісної підготовки студентів до навчання дітей. Показує один зі шляхів інтелектуальної підготовки дошкільників до навчання у школі.

**Литература:**

1. Завтра в школу / За ред. В.К. Котирло. – К., 1977.
2. Запорожец А.В. Интеллектуальная подготовка детей к школе // Дошкольное воспитание. – 1977. - №8.
3. Мухина В.С. Шестилетний ребенок в школе. – М., 1986. – С.39.
4. Проскура Е.В. Развитие познавательных способностей дошкольника. – К., 1985. - с.11.
5. Совершенствование подготовки специалистов дошкольного профиля: Сб. науч. трудов. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1982.
6. Совершенствование профессиональной подготовки специалистов дошкольного воспитания: Межвузовский сборник научных трудов. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1986, 148с.
7. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – М.: Педагог., 1989. – 560 с.

Подано до редакції 15.06.01

***Шилова Любовь Ивановна,  
старший преподаватель,  
Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта***

### **О РОЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ**

На пороге 21 столетия одной из важнейших и актуальнейших проблем современного общества является создание гибкой системы образования, способной подготовить человека в новых условиях постиндустриальной цивилизации. Новые информационные технологии уже сегодня оказывают огромное влияние практически на все отрасли жизнедеятельности человека. Процесс формирования нового информационного общества создает для человека больше возможностей для всестороннего развития, разрешения многих профессиональных, экономических, социальных проблем. Всеми этими преимуществами смогут в полной мере воспользоваться только те люди, которые будут владеть необходимыми знаниями и умениями жить и работать в новом информационном обществе. Важность данной проблемы обуславливает необходимость её разрешения на разных уровнях и в разных сферах общества, и несомненно, ведущая роль отводится образованию. Одно из значений термина “культура” может быть понято как уровень развития творческих сил и способностей человека.

Современное общество требует специалистов высокого уровня, всесторонне

подготовленных, с высокоразвитым интеллектом, с культурой мышления. Происходит интеллектуализация деятельности человека. Современное общество нуждается в специалистах всесторонне подготовленных, с высоко развитым интеллектом, логической культурой мышления. Повышение логической культуры мышления является одной из актуальнейших проблем образования.

Концепция национальной школы Украины предусматривает высокий общеобразовательный и культурный уровень выпускников, которые должны не только получить глубокие знания, но и умеющих творчески их применять. Обязательным компонентом содержания образования является формирование и развитие логического мышления учащихся.

Перед современной школой ставится проблема развития культуры мышления учащихся, которая является результатом целенаправленного воздействия на процесс выполнения субъектом мыслительных операций с целью получения наиболее эффективных решений проблемных ситуаций. Такое воздействие на субъект в обществе должна выполнять прежде всего система образования. Образование должно стать обучением искусству пользоваться знаниями, вырабатывать стиль мышления, позволяющий анализировать проблемы в любой области жизни.

Самый чувствительный период для развития интеллектуальных способностей детей – это возраст от 3 до 8 лет. К концу подросткового периода (к 15 годам) завершается развитие интеллектуальных способностей человека. Если по каким-либо причинам не развивались интеллектуальные способности в дошкольном и младшем школьном возрасте, то это еще не поздно сделать в подростковом возрасте.

Вопросам формирования и развития мышления в процессе обучения посвящены работы психологов Л.С.Выготского, П.Я.Гальперина, С.Л.Рубинштейна, Е.Н.Кабановой-Меллер, Н.О.Менчинской, Ж.Пиже Н.Ф.Тальзиной; дидактов: Ю.К.Бабанского, Л.В.Занкова, М.И.Махмутова и других; методистов: Д.Пойя, В.М.Осинской, З.И.Слепкань, А.А.Столяра и других.

Анализ психолого-педагогической литературы, исследования, опыт учителей школ свидетельствует, что уровень развития логического мышления у учащихся среднего звена школы достаточно низок, дети невнимательны, у них плохо развита смысловая память.

Попытки перенести разрешение проблемы формирования логической культуры мышления в основном на внеклассную деятельность оказались ошибочными, мало эффективными. Логическое мышление учащихся среднего звена общеобразовательной школы необходимо и можно развивать целенаправленно и систематично на всех уроках, а особенно на уроках математики. Математика способствует развитию у учащихся мышления, памяти, внимания, наблюдательности, последовательности рассуждения и его доказательности, для развития умения кратко, четко и правильно излагать свои мысли.

Как показывает практика, в школьном курсе математики среднего звена достаточно много уделяется внимания доказательству теорем, решению задач, их грамотному оформлению, но сам процесс открытия новых математических знаний очень часто остается неизвестным учащимся. Большинство учителей считают, что главное больше решить задач, доказать теорем, не обращая внимания на формирование и развитие мыслительной деятельности, не учитывают факторов, влияющих на формирование логического мышления.

Следовательно, необходима методика, которая поможет педагогам, работающим в среднем звене, родителям сформировать логическое мышление подростков для успешного освоения программного материала школы, для умения творчески



применять полученные знания в изменяющихся социальных условиях.

Актуальность нашего исследования обусловлена необходимостью создания научно-обоснованных методов и приемов целенаправленного развития логического мышления учащихся 2 ступени общеобразовательной школы, адекватных возрастным и индивидуальным особенностям, познавательным интересам и способностям учащихся, которые обучаются в новых социальных условиях.

Как показывает опыт, изучение логики способствует становлению самосознания, интеллектуальному развитию личности, формированию у нее научного мировоззрения. Овладение логическими знаниями и умелое их использование на практике помогают учащемуся, а затем будущему специалисту разбираться в закономерностях и взаимосвязях явлений общественной жизни, вести аргументированную полемику с оппонентами, доказательно отстаивать истинные суждения. Поэтому развитие логической культуры мышления надо начинать с начальной школы и продолжать в системе во всех классах общеобразовательной школы. В идеале изучение курса логики должно предварять изучение любой конкретной науки или учебной дисциплины, должно стать предметом для всех звеньев образования (средних школ, лицеев, гимназий, техникумов, педучилищ, колледжей, вузов).

В настоящее время развитие логической культуры мышления служит одним из средств поднятия не только общей культуры личности, но и до известной степени повышает устойчивость ее в условиях деформации того общества, в котором все мы живем. Школьник, умеющий осмысливать и упорядочивать поток информации, найдёт в нём могучий источник умственного развития, не умеющий - будет попадать в водовороты, захлёбываться и пускать пузыри. И от впечатлений внешнего мира, и от получаемых в школе знаний в его голове может остаться только хаос. Как же научить учащихся вносить порядок в те знания, которые они усваивают? Как развить в них умение устанавливать отношения и связи между самыми разнообразными сведениями и впечатлениями? Однозначного ответа на этот вопрос, по – видимому, дать нельзя.

“Выявление закономерностей, установление связей и отношений между предметами и явлениями внешнего мира, их мысленное объединение или разъединение – это функции мышления. Процессы мышления, формы их протекания бесконечно разнообразны. Сегодняшняя наука ещё не в состоянии даже описать все “составляющие” человеческого мышления, все всевозможные варианты их причудливого переплетения. Тем более нет исчерпывающих рекомендаций о том, как осуществлять всестороннее развитие мышления.” (2, сс.4-5)

Одно из центральных мест в психологии обучения занимает анализ закономерностей развития логического мышления и познавательной деятельности школьников, специфики усвоения ими различного учебного материала. На основе получаемых результатов ведется поиск и разработка новых путей и принципов обучения, направленных на развитие творческой активности учащихся, на формирование культуры мышления.

Л.С.Выготский рассматривал мышление как высшую психическую функцию, неразрывно связанную с возникновением слов-понятий, подчеркивал, что умственное (интеллектуальное) развитие определяется не столько уровнем взаимодействия отдельных психических процессов и частных функций, сколько межфункциональными связями и их изменениями. Процесс обучения, воспитания, формирования понятий и др. всегда идет по пути последовательно углубляющейся и

разветвляющейся дифференциации к состоянию более развитой умственной организации.

Мышление изучается не только логикой, но и рядом других наук: психологией, кибернетикой, педагогикой и т.д., при этом каждая из них изучает мышление в определенном, присущем ей аспекте. Так, психология исследует мышление со стороны его побудительных мотивов, выявляет индивидуальные особенности мышления. Кибернетику интересуют аспекты мышления, которые связаны с быстрой и эффективной обработкой информации с помощью ЭВМ, взаимосвязь мышления и языка (естественного и искусственного), методы и приемы программирования, проблемы математического обеспечения ЭВМ и др. Педагогика изучает мышление со стороны осуществления процесса познания в ходе обучения и воспитания подрастающего поколения. Физиологию высшей нервной деятельности интересуют физиологические основы мышления: процессы возбуждения и торможения, происходящие в человеческом мозге как органе мышления.

С иных позиций изучает мышление логика. Она исследует мышление как средство познания объективного мира, те его формы и законы, в которых происходит отражение мира в процессе мышления. Поскольку процессы познания мира в полном объеме изучаются философией, логика является философской наукой.

Познание существует не в виде какого-то одного состояния, не как нечто статичное, а как процесс движения к объективной, полной, всесторонней истине. Процесс этот складывается из множества моментов, сторон, находящихся между собой в необходимой связи.

Диалектика, раскрывая содержание моментов познания, устанавливает их взаимодействие и роль в ходе постижения истины. Она раскрывает общественную природу познания, активный характер познавательной деятельности людей. А мышление рассматривается как в связи с пониманием истины (объективной, абсолютной и относительной), так и в плане изучения методов и форм научного познания (например, рассматриваются аксиоматические методы, методы формализации, математические методы, вероятностные методы, методы моделирования и др.).

Одним из важнейших условий гуманитаризации педагогического образования является формирование логической культуры учащихся. Гуманизация образования рассматривается как процесс, "для которого главное - личность ученика, его духовный мир, интересы, способности" (1, с.233). Основной целью такого подхода является воспитание гармонически развитой личности, способной к самостоятельной творческой деятельности. Развитие личности должно осуществляться одновременно в трех направлениях. Это духовное, интеллектуальное и физическое развитие. Интеллектуальному развитию ученика уделяется особое внимание при обучении по концепции развивающего обучения. (В.В.Двыдов, Л.С.Занков, В.П.Зинченко, А.В.Петровский и др.). Интеллект (от лат. *Intellectus*) – это ум, рассудок, разум; мыслительные способности человека (4, с.197). Как видно из определения, мыслительные способности учащихся – это часть их интеллектуального развития. Интеллект можно рассматривать как способность к однонаправленному, последовательному логическому мышлению (сюда обычно включаются такие сложные мыслительные операции, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, и др.)

Следовательно, интеллектуальное развитие личности ученика означает развитие его мыслительных способностей, в число которых входят и способности к

выполнению определенных логических операций, к проведению логических рассуждений, к обоснованию различных выводов логическими средствами и т.д.

Цель интеллектуального развития личности ученика в рамках гуманизации образования может быть эффективно достигнута при условии, когда обучение направлено на развитие логической культуры мышления учащихся.

Развитие логической культуры при обучении математике определяется спецификой самого предмета. Математика способствует развитию у учеников мышления, памяти, внимания, творческого воображения, наблюдательности, последовательности рассуждения и его доказательности, для развития умения кратко, четко и правильно излагать свои мысли. Математика способствует развитию творческого мышления, заставляя искать решения нестандартных задач, размышлять над парадоксами, анализировать содержание условий теоремы и суть их доказательств, изучать специфику работы творческой мысли выдающихся ученых. В математике логическая строгость и стройность умозаключений призвана воспитывать общую логическую культуру мышления и основным моментом воспитательной функции математического образования считается развитие у учащихся способностей. В обыденной жизни и в ряде естественнонаучных дискуссий аргументацию почти не удается сделать исчерпывающей, в математике же дело обстоит иначе: “здесь аргументация, не обладающая характером полной, абсолютной исчерпанности, оставляющая хотя бы малейшую возможность обоснованного возражения, беспощадно признается ошибочной и отбрасывается как лишенная какой бы то ни было силы...” (5, с.131). Изучая математику, школьник впервые в своей жизни встречает столь высокую требовательность к полноценности аргументации”. Школьники приучаются к взаимной критике, ученик, который “отобьется” от всех возражений своих товарищей, почувствует, что именно логическая полноценность аргументации была тем оружием, которое дало ему эту победу. А раз почувствовав это, он неизбежно научится уважать это оружие и, даже находясь в других ситуациях (в споре с другими или в своем “одиноким мышлении”), будет искать точную, полноценную аргументацию, что значительно повысит его логическую культуру. А.Я.Хинчин сформулировал некоторые конкретные требования, выполнение которых обеспечивает полноту аргументации. Среди них - борьба против незаконных обобщений и необоснованных аналогий, борьба за полноту дизъюнкций, за полноту и выдержанность классификаций. При построении классификаций необходимо соблюдать правила деления понятий: классификация должна проводиться по одному существенному основанию, члены классификации должны исключать друг друга, классификация должна быть полной. На уроках математики воспитывается потребность осуществлять правильные классификации. (5, с.132-139). Математический стиль мышления, по характеристике А.Я.Хинчина, определяется следующими особенностями: 1) доведенное до предела доминирование логической схемы рассуждения, 2) лаконизм, сознательное стремление всегда находить кратчайший из ведущих к данной цели логический путь, 3) четкая разбивка хода рассуждений на случаи и подслучаи, 4) скрупулезная точность символики. (5, с.140). Указанные черты стиля математического мышления способствуют поднятию общей культуры мышления школьников, развитию их интеллектуального потенциала. На уроках математики учащиеся оперируют всеми формами мышления: понятиями, суждениями, умозаключениями.

Анализ учебных программ и учебников по математике показывает, что успешное овладение математическими знаниями существенным образом зависит от определенного уровня логической культуры, с одной стороны, с другой стороны,

логическая культура сама формируется в процессе обучения математике и является важнейшим компонентом готовности человека к непрерывному образованию и самообразованию, успешному осуществлению деятельности в различных сферах социальной жизни.

Развитие логической культуры естественно осуществлять на основе закономерностей развития мышления в целом (Д.Н.Богоявленский, Л.С.Выготский, П.Я.Гальперин, В.В.Давыдов, Е.Н.Кабанова-Меллер, Н.А.Менчинская, Н.Д.Подгорецкая, Я.Д.Пономарев, С.Л.Рубинштейн, Н.Ф.Тальзина и др.), в которых обосновывается необходимость проведения специальной систематической работы по формированию и развитию определенного рода, умений, приемов умственной деятельности, характеризующих степень развития личности, тех мыслительных способностей, которые связаны с логической стороной мышления.

Использование логических приемов в процессе обучения, их значимость в изучении школьных предметов и особенно при изучении математики исследовались в трудах Л.Я.Зорина, И.Я.Лернера, М.Н.Скаткина, Л.М.Фридмана и др.

Специфика математики как учебного предмета выражается в том, что в процессе обучения у учащихся формируется особая культура, называемая математической культурой. В состав этого понятия естественным образом включаются не только формально-логические составляющие, но и компоненты, связанные с воображением, интуицией, догадкой, эвристикой (М.С.Белл, Н.Я.Виленкин, Г.Д.Глейзер, Г.Фройденталь и др.). Обычно математическую культуру и логическую культуру рассматривают как взаимопроникающие, взаимозависимые понятия.

В связи с развитием логической культуры, математике особое значение придавали Д.Пойа, Д.Я.Хинчин, А.Н.Колмогоров, Б.Е.Гнеденко, Г.Фройденталь и др., поскольку это та школьная дисциплина, которая является базой для воспитания правильного логического мышления.

Прежде всего на уроках математики из урока в урок нужно развивать у учащихся способность к анализу и синтезу. Острота аналитического ума позволяет разобраться в сложных вопросах. Способность к синтезу помогает держать в поле зрения сложные ситуации, находить причинные связи между явлениями, овладевать длинной цепью умозаключений, открывать связи между единичными факторами и общими закономерностями. Критическая направленность ума предостерегает от поспешных обобщений и решений. Важно формировать у ребенка продуктивное мышление, т.е. способность к созданию новых идей, умению устанавливать связи между фактами и группами фактов, сопоставлять новый факт с ранее известным. Логика является наукой о законах правильного мышления, о требованиях, предъявляемых к последовательному и доказательному рассуждению. Логические операции – такие, как определение, классификация, доказательство, опровержение, обобщение и т.п. применяются каждым человеком в мыслительной деятельности. Но применяются несознательно и нередко с погрешностями, без отчетливого представления о всей глубине и сложности тех мыслительных действий, с которыми связан каждый, даже самый элементарный акт мышления. Учащимся логика поможет в процессе овладения ими многообразной информацией, с которой они встретятся при изучении различных наук и в практической деятельности. Потом, в ходе дальнейшего самообразования, логика поможет им отделить главное от второстепенного, критически воспринять данные в различных книгах определения и классификации разнообразных понятий, подобрать формы доказательства своих истинных суждений и формы опровержения ложных. И это только некоторые из многих преимуществ,

которые дает человеку изучение интереснейшей и древнейшей из наук - логики, т.е. науки о законах и формах правильного мышления.

Можно логично рассуждать, правильно строить свои умозаключения, опровергать доводы противника и не зная правил логики, подобно тому, как нередко люди правильно говорят, не зная правил грамматики языка. Но знание логики повышает культуру мышления, способствует четкости, последовательности и доказательности рассуждения, усиливает эффективность и убедительность речи.

Сознательное следование законам логики дисциплинирует мышление, делает его более аргументированным, эффективным и продуктивным, помогает избежать ошибок.

Знание формальной логики и диалектики поможет предвидеть события и лучшим способом планировать деятельность, максимально предусматривать возможные последствия, выдвигать различные гипотезы (версии), видеть "логику вещей", т.е. объективную диалектику, эффективнее обучать и самим обучаться, умело вести дискуссии и полемику.

В настоящее время знание основ логики служит одним из средств поднятия не только общей культуры учащихся, но и до известной степени повышает устойчивость его личности в условиях деформации того общества, в котором все мы живем.

Большое значение в процессе обучения придавал логике чешский педагог Я.А.Коменский. Он предлагал знакомить учащихся с краткими правилами умозаключений, подкреплять их яркими жизненными примерами, а затем совершенствовать логическое мышление учащихся, анализируя дискуссионные проблемы физики, математики, этики. Большое внимание он уделял использованию анализа и синтеза, метода сравнения в работе исследователя и учителя. Эти взгляды получили дальнейшее развитие в работах выдающегося педагога К.Д.Ушинского (1824-1870), автора учебников и книг для детского чтения - "Детский мир" и "Родное слово", создавшего большой труд "Человек как предмет воспитания", по которому учились поколения русских педагогов. К.Д.Ушинский много внимания уделил анализу роли логики в обучении. Он считал, что логика не что иное, как отражение в нашем уме связи предметов и явлений природы. Логика, по его убеждению, должна стоять в преддверии всех наук. Научить ребенка логически мыслить - первая задача обучения в младших классах, а основой развития логического мышления должно стать наглядное обучение, наблюдение за природой. К.Д.Ушинский широко применял сравнение как прием развития логического мышления младших школьников. Сравнение он считал главным логическим приемом, утверждая, что без сравнения нет понимания, а без понимания нет суждения.

Особый раздел "Детского мира" составляют его знаменитые "первые уроки логики", которые являются педагогическим выводом из стройной логической теории К.Д.Ушинского. Сущность суждения К.Д.Ушинский понимал так: во всем, что мы говорим и о чем думаем, непременно есть суждение. Всякая мысль в нашей голове, всякая фраза, если только в ней есть какой-нибудь смысл, непременно включает в себе суждение.

Другой наш выдающийся педагог В.А.Сухомлинский (1918-1970) также высказал много полезных советов по поводу развития логического мышления школьников. Сухомлинский выделял три вида трудовой деятельности учащихся: 1) умственный труд, в основе которого в школе лежит учебный труд; 2) физический познавательный труд (опыты, уроки труда в мастерской и др.); 3) производительный труд, в результате которого создаются материальные ценности. Ярко, эмоционально он рассказывает о "Школе радости"- подготовительных занятиях с 6-летними детьми.

“Уже в дошкольном возрасте, - пишет Сухомлинский, - среди детей выделяются “теоретики” и “мечтатели”. Если “теоретики” углубляются в детали явлений, докапываются до сущности, у них заметное тяготение к рассуждениям, то “мечтатели”, “поэты” видят предмет или явление в его общих очертаниях, на них производят большое впечатление красота заката, грозовая туча, они восхищаются игрой красок, в то время как “теоретики” спрашивают, отчего небо в одно время бывает лазурным, а в другое - алым...” (3,с. 89). Для развития детей Сухомлинский сделал очень много, и самое интересное это “уроки мышления” в лесу, на углу, у реки, в поле. Как же научить ребенка труду мысли? Сухомлинский так пишет о своих “уроках мышления”: “Я продумал все, что должно стать источником мысли моих воспитанников, определил, что день за днем в течении 4 лет будут наблюдать дети, какие явления окружающего мира станут источником их мысли.... Это - 300 наблюдений, 300 ярких картин, запечатлевшихся в сознании ребят. Два раза в неделю мы шли на природу - учиться думать. Не просто наблюдать, а учиться думать. Это были, по существу, уроки мышления. Не увлекательные прогулки, а именно уроки. Но то, что и урок может быть очень увлекательным, очень интересным, - это обстоятельство еще больше обогащает духовный мир ребят” (3,с.97). В формировании абстрактного мышления В.А.Сухомлинский значительную роль отводил усвоению таких понятий, как причина и следствие, различие и сходство, возможность и невозможность и др. “Ребенок мыслит образами, красками, звуками, - писал он, - но это не означает, что он должен остановиться на конкретном мышлении. Образное мышление - необходимый этап для перехода к мышлению понятиям. Я стремился к тому, чтобы дети постепенно оперировали такими понятиями, как явление, причина, следствие, событие, обусловленность, зависимость, различие, сходство, общность, совместимость, несовместимость, возможность, невозможность и др. Многолетний опыт убедил меня, что эти понятия играют большую роль в формировании абстрактного мышления. Овладеть этими понятиями невозможно без исследования живых фактов и явлений, без осмысливания того, что ребенок видит своими глазами, без постепенного перехода от конкретного предмета, факта, явления к абстрактному обобщению” (3, с.95-96).

Умственное развитие начинается там, где есть логическое мышление, где живое созерцание - не конечная цель, а лишь средство. Творческое использование опыта К.Д.Ушинского и В.А.Сухомлинского по формированию логического мышления у школьников с учетом их индивидуальных особенностей - залог воспитания правильно логически мыслящего человека.

#### Summary:

The article is dedicated to the actual problem of pupils logical way of thinking. The author characterizes the factors, that influence it (the problem), considers the leading role of mathematics way of thinking formation.

#### Резюме:

Стаття присвячена актуальній проблемі розвитку логічного мислення учнів, характеризуються фактори, які мають вплив для її вирішення. Розглядається провідна роль математики у процесі формування логічного мислення. Дано характеристику математичного мислення.

Література:

1. Болтянский Д.Н., Глейзер Г.Д. К вопросу о перестройке общего математического образования // Повышение эффективности обучения математике в школе / сост. Г.Д. Глейзер – М.: Просвещение 1989. – С.231- 238
2. Бондаренко С..М. Учите детей сравнивать. // Педагогика и психология. – 1981. – №9.
3. Сухомлинский В.А. О воспитании. – М., 1975
4. Словарь иностранных слов.- М.: Рус.яз., 1986. – 608 с.
5. Хинчин А. Я. О воспитательном эффекте уроков математики // Педагогические статьи. – М.: 1968.- С.128-160

Подано до редакції 02.08.01

***Шипко Наталія Василівна,  
вчитель вищої категорії, старший вчитель географії,  
лицей “Наукова зміна”, м. Київ,  
методист – кореспондент КМПУВ ім. Б. Грінченка***

### **РОБОТА З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ В НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ НОВОГО ТИПУ**

Основні напрямки реформування загальноосвітньої школи привели останніми роками до створення навчальних закладів нового типу – гімназій, ліцеїв тощо. Тому не випадково в цих навчальних закладах навчаються обдаровані та талановиті діти. Це і орієнтує вчителя на свободу педагогічної творчості, тобто на пошук нових форм і методів навчання. Школа сьогодні переходить від “школи пам’яті” до “школи мислення і дії”. Навчання покликане сприяти розвитку здібностей дитини, має підготувати її до життя в природі, суспільстві та на виробництві.

Однією із умов для покращання навчально-методичного комплексу, особливо в старших класах, є проведення уроків за вузівською системою – парами. Це дає можливість більш ефективно використовувати робочий час.

Велике значення для активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках географії має навчання їх прийомів роботи з підручником, атласом, зошитом. Під час вивчення кожного курсу слід послідовно ознайомлювати учнів з підручником і всіма його компонентами (текстом, картами, схемами, таблицями, додатками тощо).

На перших уроках потрібно ознайомити з усіма видами карт, певною додатковою літературою, якою можна користуватися при підготовці до уроків та на уроках.

Особливе значення необхідно приділити вибору форм та методів проведення уроків. Вибір методів навчання залежить від навчально – виховної мети і змісту навчальної теми, рівня підготовки учнів, наявних наочних засобів навчання.

Крім класичних форм та методів проведення уроків, для активізації пізнавальної діяльності дітей доцільно використовувати такі форми організації діяльності: географічні бої, уроки-екскурсії, брейн-ринг, практичні роботи, заліки, захисти наукових робіт.

Екскурсія – це організоване колективне відвідання природних, виробничих об’єктів, історичних пам’яток.

Екскурсія має велике значення, якщо вона добре підготовлена, а не є просто веселою прогулянкою.

Якщо навчальні екскурсії проводяться за навчальною програмою і їх основна мета – практичне закріплення матеріалу, то позапрограмані екскурсії носять дослідницький характер, а учні, які беруть у них участь, найчастіше зацікавлені в кінцевому результаті.

За характером вивчення матеріалу екскурсії діляться на тематичні та комплексні.

При підготовці екскурсії вчитель визначає тему, мету, вибирає місце її проведення. Необхідно підготувати й вивчити матеріал, який буде використовуватись під час екскурсії, якщо є необхідність – залучити спеціаліста.

Необхідно продумати методичні прийоми, які будуть використані в ході екскурсії. Підготувати проблемні питання. Якщо екскурсія в природу, то продумати місця зупинок, якщо в музей чи на господарський об'єкт – зустрітися з екскурсоводом і вирішити навчальні інші та важливі питання.

Попередньо повідомити учнів про тему екскурсії, визначити її мету. Під час проведення екскурсії виділяють дві її складові частини: інформаційну та робочу.

Інформаційна частина містить розповідь і пояснення вчителя, екскурсовода. Робоча частина складається із дослідницької роботи учня, збору матеріалу, його опису, фотографування, виконання індивідуальних завдань тощо. І останній етап – оформлення та захист опрацьованого матеріалу.

Виконання практичних робіт та завдань сприяє формуванню в учнів практичних умінь і навичок, розвитку пізнавальних інтересів, активності та самостійності. З цією метою вивчення теоретичного матеріалу поєднується з виконанням учнями на будь – якому етапі уроку різноманітних практичних робіт та завдань, які поділяються на фронтальні, групові та індивідуальні.

З метою контролю знань та вмій учнів доцільно проводити заліки - як в усній, так і в письмовій формі; для більш ефективного контролю вони повинні чергуватися. Письмові заліки доцільно проводити у вигляді тестів. Тести повинні бути об'ємні та різні за рівнем складності. Контроль знань проводити після закінчення вивчення теми та узагальнюючий контроль – в кінці семестру.

Приклади питань для різних рівнів:

I рівень. Підкреслити правильну відповідь.

1. Крайня північна точка України ...

- а) місто Чоп;
- б) с. Петрівське;
- в) с. Червона Зірка

Кількість завдань повинна бути не менше десяти.

II рівень. Доповніть речення.

1. Основні типи ґрунтів, що сформувалися в степовій зоні України:

а) ..., б) ..., в) ..., г) ....

Кількість завдань – не менше п'яти.

III рівень – питання розраховані на змістовну логічну відповідь учня.

Кількість питань повинна бути не менше трьох.

Цифрові диктанти, як один із методів контролю знань, розраховані на короткий час і спроможні охопити відразу всіх учнів класу. Це дає змогу оцінювати всіх дітей та виявляти прогалини в їх знаннях.

Підвищенню ефективності уроку сприяють ділова гра учнів, географічні бої, брейн-ринги, що дає змогу поглибити раніше набуті знання. Завдання гри, в залежності від віку учнів, поступово ускладнюються. Наприклад: в молодших класах при вивченні теми “Рослинність України” можна провести гру “Подорож до лісу”. Темою цієї гри можуть бути назви їстівних грибів, ягід, лікарських рослин тощо. Учитель з учнями визначає тему гри. На дошці креслять лінію і наносять 10 – 15 позначок. Учень має назвати на кожну з них гриб, чи лікарську рослину, чи щось інше. Перемагає той, хто пройде більше позначок.

В старших класах можна використати такі завдання ігрового характеру:



1. Ти – інженер у районі Криворізького басейну. Які заходи для збереження земельних ресурсів запропонуєш?

2. Ти – робітник лісокомбінату. Що потрібно зробити для раціонального використання лісів.

Важливе значення для поглиблення знань та самоосвіти учнів має участь в роботі Малої академії наук. Написання та захист наукової роботи дає можливість навчитись досліджувати велику кількість напрацьованого матеріалу, вміння використовувати з різноманітні джерела знань та захищати свої погляди на актуальні проблеми, висвітлені в науковій роботі. Ця форма роботи учнів готує їх до самостійної наукової діяльності в майбутньому, у вищих навчальних закладах.

В чому проявляється гуманізація процесу навчання географії?

По-перше, у проведенні уроків – семінарів, що є активною формою навчання, яка збуджує творчу діяльність учнів. Шкільний семінар – одна з колективних форм роботи. До нього готуються заздалегідь. Вибір теми семінарів має відповідати меті. Для підготовки семінару використовується різноманітна додаткова література, що сприяє закріпленню знань учнів та їх практичних умінь у роботі з різними джерелами інформації.

На сучасному етапі навчання неможливо вивчати предмети відокремлено один від одного. Тому необхідно створювати умови, при яких усі учні будуть змушені працювати активно й творчо, пізнаючи один предмет - отримувати знання для іншого. Наприклад, поглиблено вивчаючи іноземну мову, учні повинні додатково працювати з різноманітною літературою. Читаючи та перекладаючи наукову літературу з географії та інших предметів, учні поглиблюють свої знання з іноземної мови та розвивають свій світогляд, що стимулює бажання поділитися новою інформацією з іншими.

Бінарні уроки з соціально - економічної географії світу та іноземної мови (російської, англійської, німецької та інших) сприяють більш глибокому вивченню передумов розвитку господарства держав, галузей спеціалізації, економічних зв'язків; знайомлять учнів зі звичаями, культурою, традиціями народів світу; виховують в учнів інтерес до знань, допитливість, уміння логічно мислити.

Застосування елементів народознавства на уроках географії у вигляді гри, доповідей, повідомлень під час уроку дає можливість учням знайомитися зі звичаями, культурою, традиціями населення нашої країни. Використання українських приказок, прислів'їв, загадок під час вивчення теми "Рослинність України" надає уроку більшої емоційності. При вивченні теми "Населення України" доцільно познайомити учнів з розмаїтими культурами народів країни. Все це виховує повагу до різних національностей як своєї Батьківщини, так і інших країн.

Отже, учитель має значний арсенал різноманітних форм і методів навчання. Вибираючи більш раціональні з них для уроку, він виходить з основного – забезпечити активність учнів і високу якість знань у навчальному процесі.

Summary:

Improved ways and methods of teaching Geography (curricula, textbooks, school supplies in methods, advanced system of lessons) as well as making the process of teaching more humanitarian – all this contributes greatly to the most successful way of working with talented children at educational establishments of the new type.

Резюме:

Усовершенствование форм и методов учебно– методического комплекса по географии (программы, учебники, методические пособия, усовершенствование

класно – урочної системи), гуманізація процесу навчання сприяє роботі з одареними і талановитими дітьми в навчальних закладах нового типу.

Література:

1. Журавля Іван. Активні форми і методи проведення уроків з географії. // Географія та основи економіки в школі. – 2000. – №2.
2. Шипко Наталя. Пізнаємо свій край. // Краєзнавство. Географія. Туризм. – 2000. – № 44.
3. Шипко Наталя. Рослинність України. // Краєзнавство. Географія. Туризм. – 2001. - № 13.
4. Шипко Наталя. Завдання з географії України. // Краєзнавство. Географія. Туризм. 2001. – № 13.

Подано до редакції 12.06.01

***Шквир Оксана Леонідівна,***  
***викладач,***

***Хмельницький гуманітарно-педагогічний інститут***

### **ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО КЛАСНОГО КЕРІВНИЦТВА**

Людина в своєму духовному розвитку пройшла довгий і надзвичайно складний шлях. Проте найвищим вираженням розвитку людини завжди була моральна свідомість у найгуманістичніших і найпрогресивніших проявах. Моральна свідомість – специфічний і притаманний лише людині спосіб розуміння нею свого місця в світі, суспільстві, її ставлення до інших людей. [1]

Проблема відносин людини із зовнішнім світом, природою і оточуючими людьми постала особливо гостро і в наш час. Вона вийшла на рівень широкого гуманістичного осмислення і виявилася найтісніше пов'язаною з проблемою майбутнього людства. Педагог-гуманіст В.О.Сухомлинський писав, що про добу математики, добу електроніки, космосу чуєш на кожному кроці, але всі ці вирази не відбивають сутності того, що відбувається в наш час. Світ вступає в епоху Людини – ось що головне. І від того, якою ця людина хоче бути, якою є система її моральних цінностей, сьогодні залежить не лише її особиста доля, а й майбутнє всього світу.

Саме гуманізація відносин – це той “логічний центр” загальної системи педагогічної науки, на основі якого можна конструювати розв'язання проблеми формування особистості, її внутрішнього світу, регуляції поведінки людей. Відносини можна розглядати у вигляді інтегрованого вираження моральної зрілості особистості як громадянина, творця суспільства, достойної Людини.

Проте об'єктивне оцінювання реального стану моральності як дорослих, так і підростаючих поколінь свідчить про те, що її рівень не відповідає вимогам правової, демократичної держави, яку будує нині Україна, а сама моральність (гуманність) не посіла ще належного місця в системі цінностей людей.

Сьогодні стрімко ламаються колишні моральні норми, ідеали, цінності, змінюються життєві орієнтири і пріоритети молоді. Спостерігаються нехтування елементарними нормами моралі, сплеск агресивності та егоїзму, спад інтересу до навчання і праці. Багато молодих людей не вважають освіту і професійну кваліфікацію визначальною життєвою цінністю. Замість прагнення до творення в них домінує пристрасть до розподілу і перерозподілу.

Спостерігається помітний спад інтересу до культури, мистецтва, літератури, відзначаються міграційні настрої. Школярі після здобуття освіти готові виїхати з

країни. Усе це посилюється невідповідністю як дорослих, так і випускників шкіл до вступу в ринкові відносини, орієнтовані, як відомо, на особисті ініціативи, підприємництво, збагачення різними формами власності. Перехід до ринку, який поки що далекий від цивілізованого, викрив ряд проблем, пов'язаних з відсутністю в нього моральних основ: пріоритет у ділових відносинах надається жорсткій конкуренції, а не спіробітництву, особистому збагаченню на шкоду інтересам суспільства, людей будь-якими, часто аморальними шляхами і засобами. Процвітання “дикого” бізнесу в суспільстві набуло в школі спотворених форм. Тепер тут усе продається і купується, навіть дружня допомога. Якщо раніше школярі давали списати однокласникам на контрольних безкорисливо, спираючись на “кодекс товариства” (педагоги це називали “вдаваною допомогою”), то тепер за списування диктантів, задач, творів беруть гроші: краще долари, якщо ж їх немає – то гривні за курсом.

Погіршуються умови життя і виховання дітей у рідному домі: неувага, жорстокість батьків і дорослих штовхають іноді школярів на втечу з дому, бродяжництво, у деяких випадках навіть на самогубство. Усе це дає підстави стверджувати, що сьогодні людство стоїть перед не менш страшною небезпекою, ніж ядерна війна: небезпекою розпаду моралі, духовності.

Не менш впливає на загострення моральних проблем в учнівському середовищі діяльність самої школи, яка, здійснюючи радикальні перетворення, поки що не змогла повною мірою подолати негативи, притаманні авторитарній системі виховання, повернутися до інтересів особистості, її життєвих проблем. Досі спостерігаються стандартизація виховного процесу, підміна справжньої системи виховання аморфним набором виховних заходів, перевага в педагогічній технології здебільшого надається повчальному вихованню (у цьому разі, як відомо, вимоги моралі залишаються лише на рівні відомого і недостатньою мірою впливають на поведінку, монолог з боку педагога, невміння адаптуватися до рівня інтересів школяра, низька культура спілкування і взаємовідносин учнів і педагогів). Учень, на жаль, у більшості випадків не розглядається як суб'єкт соціального життя, саморозвитку і самовизначення.

Зазначені негативні процеси і явища можна подолати лише в разі покращення становища дітей і молоді в суспільстві, радикальної реформи виховної системи. Сьогодні вимагає здійснення виховання за новою моделлю: особистісно орієнтованим підходом до дитини. Цей підхід має суттєво гуманізувати виховний процес, наповнити його високими морально-духовними переживаннями, утвердити взаємини, стимулювати її до особистісно розвивальної творчості. Переосмислення виховання можливо лише в контексті зміни педагогічного мислення і психології вчителя, адекватних до особливостей відбудованого демократичного, гуманного суспільства.

“Відродженій школі потрібен авторитетний учитель, здатний виступати старшим товаришем, партнером дітей в їхніх справах, який глибоко розуміє їхні психологічні особливості, вміє майстерно організувати життєдіяльність учнівського колективу” – зазначається в Концепції середньої загальноосвітньої школи України.[2]

Особливу роль в вихованні школярів відіграє вчитель початкових класів. Початкова освіта – перший освітній рівень, який закладає фундамент загальноосвітньої підготовки учнів. Відповідно до можливостей дітей молодшого шкільного віку, вчитель початкової школи, зберігаючи наступність із дошкільною ланкою, має забезпечити подальше становлення дитячої особистості, її інтелектуальний, соціальний і фізичний розвиток.

Пріоритетними завданнями чотирирічної початкової школи є розвиток молодшого школяра у взаємодії і під впливом оточуючого середовища, який можна

визначити як процес і результат його соціалізації, тобто засвоєння й відтворення соціального досвіду, моральних норм, розвиток пізнавальних інтересів і розумових здібностей. Під час навчання у початковій школі учні мають набути достатній особистий досвід культури спілкування й співпраці у різних видах діяльності, самовираження у творчих видах завдань.

Соціалізація – це процес залучення до прийнятих у суспільстві норм і цінностей. У широкому розумінні соціалізація може тривати все життя, у вузькому – соціалізація обмежується періодом досягнення людиною повноліття. Багато чинників впливають на формування особистості молодшого школяра, але пріоритетну роль відіграє особистість вчителя. Про це свідчать результати опитування 233 учнів загальноосвітньої школи №11 м. Хмельницького.

Таблиця 1.

#### РОЛЬ ФАКТОРІВ ВИХОВНОГО ВПЛИВУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

№ п/п	Суб'єкти виховного впливу	Результати в %
		1996-2000 н.р.
1.	Вчитель	42,4
2.	Батьки	29,2
3.	Друг, подруга	9,6
4.	Герої книг, кіно	10,8
5.	Однокласники	10,8
6.	Тренер, друзі по секції	11,2

Учні початкових класів, як правило, несвідомо копіюють стиль поведінки свого наставника. Слова, поведінка першого вчителя закарбовуються в пам'яті на все життя. Вчителі початкової школи закладають підґрунтя для формування соціальних цінностей, згуртування й розвитку учнівського колективу, самоврядування в школі, спільної роботи з батьками, громадськістю.

Згідно з існуючим «Положенням про класного керівника навчального закладу системи загальної середньої освіти» виховну роботу в початковій школі здійснює класний керівник. Він найближчий і безпосередній вихователь і наставник учнів. Класний керівник організовує і спрямовує виховний процес у класі, об'єднує виховні зусилля вчителів, батьків і громадськості, відповідає за “організацію і проведення позаурочної та культурно-масової роботи, сприяє взаємодії учасників навчально-виховного процесу в створенні належних умов для виконання завдань навчання і виховання, самореалізації та розвитку учнів (вихованців), їх соціального захисту” [3].

Зміст роботи класного керівника визначає широкий, різноманітний і складний спектр його виховної діяльності. А звідси випливає висновок: класний керівник має володіти особливими знаннями, уміннями та навичками.

Серед основних суспільно-політичних і психолого-педагогічних рис особистості класного керівника у першу чергу слід назвати такі риси, як палка любов до Батьківщини, національна свідомість, громадянська і моральна зрілість, громадська активність. Ці риси особливо важливі для класного керівника, тому що він виховує не тільки словом, але й своїм особистим прикладом, своєю діяльністю і поведінкою. Велике значення для класного керівника мають і такі риси його особистості, як захопленість професією вихователя, любов до дітей, гуманізм, висока відповідальність, вимогливість до себе і до своїх учнів.

Класному керівникові як членові педагогічного колективу необхідні і такі властивості як комунікабельність, доброзичливість, ввічливість у спілкуванні, психологічна сумісність з іншими членами педагогічного колективу. Він повинен вміти встановлювати правильні ділові контакти з адміністрацією, з батьками і громадськістю.

Успіх роботи класного керівника значною мірою залежить від наявності у нього педагогічних вмінь і навичок. Особливо важливо вміти яскраво, виразно, логічно викладати свої думки, вміти прихилити до себе, забезпечити високий емоційний настрій класу.

До основних рис, необхідних класному керівникові, слід віднести і тактовність, справедливість, витриманість, спостережливість, відвертість, твердість і послідовність у словах і діях, винахідливість, акуратність.

Класне керівництво передбачає сформованість глибоких і різнобічних психолого-педагогічних знань, зокрема із загальної, педагогічної, соціальної та виховної психології, теорії та методики виховного процесу, соціальної педагогіки, етнопедагогіки.

Професіограма класного керівника включає в себе і певні психолого-педагогічні уміння: аналітичні (гностичні), проєктувальні, конструктивні, організаторські, комунікативні.

**Аналітичні (гностичні) уміння** – це уміння аналізувати психолого-педагогічну літературу, у тому числі і різні виховні системи, рівень розвитку і вихованості учнів; аналізувати умови, за якими здійснюється процес виховання, і завдання, що стоять перед педагогами; аналізувати й оцінювати власну виховну діяльність

**Проєктувальні уміння** – це уміння прогнозувати, передбачати розвиток особистості кожного вихованця і групи в цілому; моделювати цілі, завдання, зміст, засоби виховного процесу відповідно до вікових та індивідуальних особливостей учнів; прогнозувати власну систему педагогічної діяльності.

**Конструктивні уміння** – це уміння планувати спільно з учнями виховну роботу; відбирати її доцільні форми та методи; передбачати труднощі у виховному процесі, конструювати новітні засоби та прийоми виховної взаємодії з вихованцями.

**Комунікативні уміння** – це уміння будувати доцільні стосунки з учнями, батьками, колегами; створювати сприятливе виховне середовище для розвитку інтересів, здібностей, нахилів учнів; регулювати міжособові стосунки в класі, групі; уміло орієнтуватися у педагогічних ситуаціях, знаходити гуманні способи їх розв'язання; керувати власними емоціями, поведінкою.

**Організаторські уміння** – це уміння стимулювати розвиток колективу учнів і кожного з вихованців, їх активність, ініціативу; спільно з учнями організувати їх щоденну життєдіяльність, наповнюючи її цікавими творчими справами; сприяти накопиченню в учнів соціального досвіду, позитивних рис, організувати свою діяльність і час у процесі виховної роботи з учнями.

Тому від того, як підготовлений майбутній вчитель до класного керівництва ще в стінах педагогічного закладу, залежить успіх у реалізації державної політики в сфері виховання. Важливим психолого-педагогічним аспектом готовності педагога до здійснення виховної діяльності у контексті Концепції національного виховання є “високий рівень професійної підготовки, широкий кругозір, наукова ерудиція, духовне багатство та емоційна культура вчителя, прагнення до постійного самовдосконалення...” [4]

Випускники педагогічних закладів відмічають високу підготовку до організації навчального процесу, але часто жаліються на невміння вести виховну роботу в школі.

Дослідження становлення майстерності вихователя являється для багатьох вчителів більш складним процесом, ніж майстерність навчання. В основі цього лежить об'єктивна причина – самовиховання – більш широке поняття, ніж навчання. Але існують і суб'єктивні причини.

Як свідчить вивчення стану справ на місцях, саме в роботі класних керівників початкової школи ще дуже багато суттєвих недоліків. Це і невміння вивчити рівень вихованості учнів свого класу, їх індивідуальні особливості; використання застарілих, одноманітних форм в організації виховної роботи з класом. Значна частина класних керівників ще не позбавилась авторитарності, надмірної опіки в роботі з дітьми, яким відводиться роль звичайних виконавців волі дорослих. Недооцінюється роль індивідуальної роботи зі школярами, роботи з батьками учнів. Молодий педагог часто пов'язує професіоналізм виховання з винахідливістю вчителя у виборі різноманітних прийомів поведінки в конфліктних ситуаціях. Але не в наборі прийомів сила майстра-вихователя. А.С.Макаренко, розглядаючи роботу вихователя, говорив, що діяльність вихователя є, по суті, діяльність організатора, до якої необхідно ретельно готуватися.

Протягом останніх десятиліть проблема підготовки вчителя у педагогічному вузі досліджувалась у таких аспектах:

- Професіограма праці вчителя – досліджували вчені Вербицький А.А., Киричук О.В., Кузьміна Н.В., Мороз О.Г., Слатьонін В.О., Щербаков О.І. та інші;

- Психолого-педагогічні основи успішної професійної діяльності вчителя – вивчали науковці Амонашвілі Ш.О., Карановський В.А., Кондратюк О.П., Чалов А.Н. та інші;

- Механізм професійної адаптації молодого педагога – Мороз О.Г., Поленова Г.С., Попов І.С. та інші;

- Методичні пошуки шляхів і засобів ефективного професійного становлення вчителя в умовах педагогічного вузу – Білозерцев Є.І., Спирін Л.Ф., Хмелюк Р.І. та інші;

- Динаміка процесу формування готовності випускників вищої школи до професійної діяльності – Войченко А.П., Колупаєв В.Ф., Нікітенко В.Н. та інші;

- Умови професійної майстерності майбутніх учителів – Азаров Ю.П., Грінченко Г.Р., Зязюн І.А., Мудрик О.В. та інші;

- Зміст, форми і методи роботи класного керівника – Азаров Ю.П., Болдирев М.І., Галузинський В.М., Кириленко С.В., Омеляненко В.Л., Оржеховська В.М., Пилипенко О.І., Розенберг А.Я., Сухомлинський В.О., Фіцула М.М., Щуркова Н.Є., Ярмаченко М.Д. та інші.

Але недостатньо досліджена проблема професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до виховної роботи в нових суспільно-політичних умовах.

Окрім того, вивчення навчальних планів і програм Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту дало нам підстави констатувати факт, що недостатньо уваги приділяється підготовці майбутніх учителів початкової школи до класного керівництва в педагогічних закладах. Так аналіз навчальних планів з педагогіки показав, що вивченню теоретичних аспектів діяльності класного керівника початкових класів приділяється незначна кількість часу: 3 % від усіх годин. Вивчення навчальної програми показало, що за такий незначний час неможливо глибоко вивчити різноманітні напрями виховної роботи вчителя-вихователя відповідно до нового “Положення про класного керівника навчального закладу”. На основі цього ми стверджуємо, що теоретична підготовка майбутніх учителів до класного керівництва потребує ґрунтовних змін і нововведень.

На нашу думку, подолати протиріччя між вимогами суспільства і держави до виховання підростаючого покоління і рівнем професійної підготовки майбутніх педагогів до процесу виховання можна шляхом введення спецкурсу “Методика роботи класного керівника”, про важливість якого говориться в Концепції виховання дітей та молоді в національній системі освіти (1996р.).[5]

Вивчення державних документів про виховання, педагогічної літератури і передового педагогічного досвіду дозволило нам виділити основні аспекти, вивчення яких, на нашу думку, забезпечить високий рівень теоретичної підготовки майбутніх класних керівників початкових класів:

1. Класний керівник і нормативно-методичне забезпечення його діяльності.
2. Планування класним керівником виховної роботи. Ведення класної документації.
3. Робота класного керівника по вивченню учнів початкових класів.
4. Класний керівник, колектив і самоврядування в сучасній початковій школі.
5. Особливості виховання дітей з відхиленнями у поведінці.
6. Взаємодія класного керівника з дитячими самодіяльними організаціями.
7. Робота класного керівника з батьками учнів початкової школи.
8. Культура професійного педагогічного спілкування класних керівників з учнями та їх батьками.
9. Діагностика вихованості.

Але майстерність вихователя не тільки у теоретичній підготовці. А.С.Макаренко стверджував, що виховувати – це все-таки мистецтво, таке ж мистецтво, як добре грати на скрипці, писати картини тощо. Не можна навчити людину бути гарним художником, музикантом, якщо дати йому тільки книгу в руки, якщо він не буде бачити фарб, не візьме інструмент... Складність мистецтва виховання полягає в тому, що навчити виховувати можна тільки в практиці на прикладі... Як би успішно людина не закінчила педагогічний вуз, якою б вона не була талановитою, якщо не буде вчитися на досвіді, ніколи не буде гарним педагогом. [6]

Аналіз планів і програм педагогічної практики Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту свідчить, що недостатньо продумано такі види практики, які б готували студентів до виконання функцій класного керівника.

Отже, ми вважаємо, що введення спецкурсу “Методика роботи класного керівника” і корекція програми з педагогічної практики в вищих педагогічних закладах освіти України значною мірою допоможе покращити процес підготовки майбутніх вчителів початкової школи до виховної роботи в сучасних умовах.

#### Summary:

The reasons of the insufficient professional training of the future elementary school teachers as to the class-teaching are exposed in the article and the ways of the problem decision are offered.

#### Резюме:

В статті розкриваються причини недостатньої професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до класного керівництва і пропонуються шляхи вирішення даної проблеми.

#### Література:

1. Кучинский С.А. Человек моральный.-М.,1989.-С.5.
2. Про концепцію середньої загальноосвітньої школи України / Інформаційний збірник МОН України.-1992.-№4.-С.25.

3. Положення про класного керівника навчального закладу системи загальної середньої освіти // Інформаційний збірник МОН України.-2000.-№22.-С.3-7.
4. Концепція національного виховання., Рідна школа.-1995.-№6.-С.23-24.
5. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти.-1996.-лютий.-№2/4-8.
6. Макаренко А.С. Книга для родителів // Пед.соч.: В 8т.-т.7.-С.145.

Подано до редакції 13.06.01

**Ящук Інна Петрівна,**  
**вкладач педагогіки,**  
**Хмельницький гуманітарно-педагогічний інститут**

## **МОНІТОРИНГ ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ**

Поняття “моніторинг” в сучасній педагогічній науці розглядають як процес тривалого та ціленаправленого відстеження ходу та результатів освітнього процесу, професійно-особистісного розвитку майбутніх спеціалістів на основі використання сучасних інновацій та діагностичних методик.

Використання в освітньому процесі інновацій, докорінна перебудова технологій навчання та виховання вимагає обов'язкового продумування системи моніторингу. За допомогою моніторингу можна вчасно виявити негативні тенденції, проблеми в освітній діяльності та знайти шляхи їх розв'язку.

Під “інноваціями” в цій діяльності розуміють “створення принципово нових взірців діяльності, котрі виводять професійну діяльність на новий якісний рівень” [1].

При залученні інновацій в освітній процес або ж діяльність навчального закладу в режимі розвитку моніторинг повинен, на наш погляд, розв'язувати такі головні завдання відстеження змін які відбуваються в самому освітньому процесі, у відносинах до інновацій учасників освітнього процесу; відстеження процесу та результатів професійно-освітнього розвитку студентів.

Питання оцінки та відстеження змін, які відбуваються в освітньому процесі, - одне з найскладніших в практичній та експериментальній методиці. Складність полягає у відсутності наукових розробок з даної проблеми, невизначеності критеріїв ефективності інновацій. В результаті розвитку особистості майбутнього спеціаліста, зовні здається, що великої різниці між студентами, які навчаються за експериментальною та традиційною технологіями, немає.

Зовнішня скритність результатів експериментальної діяльності виникає через багато причин.

По-перше, це явище пояснюється тим, що оцінка змін в традиційній свідомості відбувається на основі критеріїв ефективності педагогічної діяльності, які склалися в масовій практиці співставлення.

По-друге, ефективність технологій повинна визначатися на одному рівні, на основі змін у співвідношенні між студентами з слабким професійно-особистісним розвитком, середнім та високим.

По-третє, скритність результатів освітньої діяльності обумовлюється порівнянням студентів, які знаходяться на різних стадіях розвитку.

По-четверте, необ'єктивність оцінки результатів експериментальної діяльності може бути викликана порівнянням окремих фактів, досягнень в експериментальних та звичайних групах, а не статистичних даних, масових явищах.



По-п'яте, неадекватність порівняльної оцінки результатів освітньої діяльності може виникати через різні потоки інформації про вихованців.

Моніторинг професійно-особистісного розвитку майбутніх спеціалістів включає, перш за все, виділення ведучих критеріїв відстеження як на основі теоретичного аналізу сутності формуючої якості, відношення, так і на основі орієнтованих, передбачуваних спостережень, в ході яких встановлюються різноманітні зміни в результаті освітнього процесу в звичайних та експериментальних групах.

Основними методами отримання інформації для попередньої, орієнтованої оцінки результатів інноваційної діяльності та виділення головних параметрів для глибокого вивчення за допомогою діагностичних процедур є наступні: бесіди з вчителями, студентами; спостереження; консилиуми; наради з методистами, вчителями, які працюють в експериментальних групах. Викладачі Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту довгий час працювали за традиційною технологією. Коли вони рік-два попрацювали за експериментальною системою, їм було запропоновано висловити свою думку про те, чим принципово вона відрізняється від традиційної.

Були висловлені такі думки:

1. При навчанні за новою технологією зростає мотивація навчання.
2. Відбувається своєчасне задоволення професійного інтересу в студентів.
3. При навчанні за експериментальною технологією ширше формуються їх навички спілкування, саморегулювання.
4. Відповіді студентів експериментальних груп з теоретичних дисциплін характеризуються глибиною мислення, зв'язком із практикою...

Керівники експеримента повинні вміти за первинними характерними ознаками виявити, в якій мірі правильно обрано напрям інноваційної діяльності, наскільки ефективно його використання. В якості таких критеріїв можна використати такі:

1. Відповідність передбачуваних явищ, результатів, наслідків реальним явищам
2. Відповідність неправильності та змісту інноваційної діяльності сучасним тенденціям в розвитку науки, практики освітньої діяльності
3. Ступінь прийняття, використання ідей, закладених в них педагогічним колективом
4. Бажання викладачів брати участь в експериментальній роботі
5. Ставлення до інноваційної діяльності самих студентів

Моніторинг професійно-освітнього розвитку можна умовно поділити на декілька етапів, кожний із яких характеризується специфічними завданнями, інструментарієм та вузловими параметрами відстеження.

Основні завдання моніторингу на першому етапі навчання студентів:

- відстеження адаптації студентів до умов життя в навчальному закладі та до вимог викладачів;
- встановлення первинного рівня професійно-особистісного розвитку майбутніх педагогів;
- вивчення потреб студентів, їх духовних цінностей, а також можливостей навчального закладу для індивідуально-особистісного становлення кожного з них;
- розвиток інтересів майбутніх спеціалістів.

Основні параметри вивчення особистості на цьому етапі – це мрії, ідеали, духовні цінності студента. Пріоритет параметрів визначається сучасними вимогами до професії:

- інтерес до професійної діяльності;
- володіння вміннями і навичками самоорганізації;
- сформованість моральних якостей та моральних почуттів;

- розвиток мовлення;
- емоційний розвиток;
- розвиток самооцінки.

Сюди слід включити оцінку рівня фізіологічної, психологічної, педагогічної, соціальної адаптації до умов життя та вимог педагогічного і студентського колективів; матеріально-побутових умов життєдіяльності.

Відомості про студентів збираються на основі їх опитування і допомагають зрозуміти поведінку студента, мотиви діяльності. Це дає можливість педагогам проводити роботу з особистісно-професійного розвитку.

Особливо важливе значення має відстеження адаптації студентів до життя та вимог педагогічного колективу. Під адаптацією в сучасній педагогіці розуміють здатність особистості та організму людини пристосовуватись до різноманітних умов зовнішнього середовища. Адаптація забезпечує нормальний розвиток особистості. Для оцінки рівня адаптації необхідно провести заміри ступеня втоми студентів в звичайній та експериментальній групі. Для цього ми використовували метод самооцінки. Кожному студенту в експериментальній та контрольній групі видавались дві картки: зелена та червона. У кінці пари студенти за допомогою цих умовних сигналів повідомляли про свій стан. Піднята червона картка означала: “Я втомився, мені важко працювати”. Піднята зелена картка означала, що студент може продуктивно працювати. Результати замірів протягом дня підраховувались, і таким чином визначався коефіцієнт втомленості.

Аналізуючи динаміку втомленості, можна зробити висновок про те, що студенти експериментальної групи втомлюються швидше, ніж в звичайних групах. Це означає, що процес адаптації першокурсників, які навчаються за традиційною технологією, проходить швидше ніж студентів, які навчаються за експериментальною технологією. Крім того, нами розглядалися такі параметри, як рівень працездатності, особистої тривоги... Це дозволило не тільки виявити причини перешкод, але й допомогти студентам у їх подоланні.

Завдання моніторингу професійно-особистісного розвитку на основному етапі навчання поглиблюють вивчення стану навчального процесу з таких напрямів:

- відстеження змін з конкретних параметрів професійно-особистісного розвитку;
- забезпечення рівня розвитку професійних якостей;
- контроль за виконанням діяльності кожного студента, визначеної навчальною програмою.

Вузлові параметри моніторингу на цьому етапі пов'язані з професійними якостями студентів. Це інтерес до професійної діяльності; розуміння дітей; володіння вміннями та навичками самоорганізації; самоосвіта та самовиховання; сформованість моральних якостей; вміння спілкуватись з дітьми, батьками; вміння планувати навчальну діяльність; організаційні здібності; ініціативність; володіння мімікою, жестами, емоційним станом; ставленням до навчання.

Для відстеження змін в професійно-особистісному розвитку майбутніх спеціалістів на кожного студента заводиться “картка обліку рівня сформованості професійних якостей”.

Оцінка розвитку студентів проводиться в кінці кожного семестра. Такий підхід дозволяє відстежувати професійне становлення спеціаліста.

Карта сформованості професійно-значущих якостей особистості є основою для організації диференційованого підходу до навчання професійної діяльності студентів. Так, в групі студентів, які мають низький рівень розвитку вміння спілкуватись з

дітьми, пропонується додатково ознайомитись з прийомами педагогічного впливу на особистість. Їм пропонується для самостійного ознайомлення література з цього поняття. Ці студенти додатково включаються в різноманітну діяльність в школі...

Головним завданням моніторингу на підсумковому етапі підготовки спеціаліста є вивчення ступеня готовності його до виконання професійної діяльності та громадянських обов'язків різних функцій. Рівень професійно-особистісного розвитку спеціаліста оцінюється на основі п'яти важливих критеріїв: духовності, професійної компетентності, творчої активності, здатності до адаптації.

Ступінь розвитку професійно-значущих якостей за усіма показниками оцінювався за трирівневою шкалою. Рівні зображувались у вигляді концентричних кілець. Внутрішньому відповідав низький рівень сформованості певних якостей; середньому рівню - середнє кільце; а високому рівню – зовнішнє.

За допомогою кругової діаграми можна визначити рівень розвитку професійно-значущих якостей майбутніх педагогів.

Побудова кругової діаграми, яка характеризує рівень професійно-особистісного розвитку спеціаліста, має дуже велике значення у моніторингу професійно-особистісного розвитку майбутніх учителів. По-перше, інформація, отримана після заповнення діаграми, може бути використана у процесі самовиховання студентів.

По-друге, інформація, отримана на основі побудови діаграм, може використовуватись для корекції навчального процесу та усієї системи підготовки спеціаліста.

По-третє, побудова діаграм важлива для відстеження результатів навчального процесу.

По-четверте, інформація, закладена в діаграмах, може використовуватись для порівняльної оцінки результатів професійно-особистісного розвитку студентів, які навчаються за традиційною та експериментальною технологіями.

Ефективність діяльності педагога залежить не тільки від ступеня розвитку окремих компонентів професійно-особистісного розвитку, але і від зв'язків між ними. Один результат діяльності може бути досягнутий на основі різного поєднання професійно-особистісних якостей, на основі різних стилів професійної діяльності.

Тому про ефективність певної системи підготовки варто судити не тільки за рівнем розвитку окремих професійно-значущих якостей, але і за інтелектуальними показниками, які характеризують в цілому професійно-особистісний розвиток.

**Кругова діаграма, яка характеризує рівень професійно-особистісного розвитку спеціаліста**



Література:

1. Харламов І.Ф. Педагогіка: Навч. посібник. – 2-е видання – К., 1990.
2. Чудновский В.Е. Воспитание способностей и формирование личности. – М., 1986.
3. Щербаков А.И. Психология учителя. Возрастная и педагогическая психология. – М., 1973.

Подано до редакції 23.06.01

*Фурсенко Татьяна Федоровна,  
аспирант,*

*Крымский государственный гуманитарный институт*

## **ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ**

Современная школа должна стать своеобразным культурно-просветительским центром, который способствовал бы ориентации подрастающего поколения на настоящие ценности жизни и культуры. Важная роль в формировании общечеловеческих, нравственных, эстетических, художественных ценностей и ценностных ориентаций принадлежит учителю музыки, так как главной задачей его профессиональной деятельности является музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества. Поэтому вопрос о ценностных ориентациях учителя музыки представляется весьма актуальным и важным.

Позиция музыканта-педагога в деле музыкально-эстетического воспитания во многом должна определяться пониманием того, что музыкальное искусство не является замкнутой художественной сферой, оно представляет собой социальную, а следовательно, историческую и культурную реальность. Во всех разновидностях и жанрах музыкального искусства присутствует мировоззренческая позиция художника, которая воздействует в определенной мере на исполнителей и слушателей, вот почему музыка является носителем общечеловеческих гуманистических ценностей.

Изучение данной проблемы предполагает необходимость рассмотрения понятий «ценности», «ценностные ориентации».

Вопросы о сущности ценностей, отношениях к ним человека нашли отражение в трудах философов: В.А.Василенко, Л.Н.Столовича, В.П.Тугаринова, Ю.В.Шарова и других. Они рассмотрели значение, содержание и типологию ценностей.

Ценности выступают основой воспитания ценностных ориентаций человека. Проблема ценностей – одна из наиболее сложных и противоречивых. Поэтому наблюдаются различные подходы в определении понятия «ценности».

Их можно свести к следующим группам:

- ценности как совокупность материальных и духовных объектов, способных удовлетворить потребности, интересы, цели субъекта;
- ценности, которые отражают характер отношения субъекта к объекту или их взаимоотношения;
- ценность как идеал общественной и личной деятельности человека;
- ценность как специфическое явление сознания, образ поведения, деятельности, сотрудничества в разных сферах жизни.

В «Философском энциклопедическом словаре» термин «ценность» используется для указания на человеческое, социальное и культурное значение определенных

явлений действительности. По существу все многообразие предметов человеческой деятельности, общественных отношений и включенных в их круг природных явлений может выступать в качестве «предметных ценностей» как объектов ценностного отношения, то есть оцениваться в плане добра и зла, истины или неистины, красоты или безобразия, допустимого или запретного, справедливого или несправедливого. Способы и критерии, на основании которых производятся сами процедуры оценивания соответствующих явлений, закрепляются в общественном сознании и культуре как «субъективные ценности» (установки и оценки, императивы и запреты, цели и проекты, выраженные в форме нормативных представлений), выступая ориентирами деятельности человека [6, 764].

В.П.Тугаринов выявил целый ряд ценностных понятий: ценность, отношение к ценностям, ценностное отношение, оценка, предмет оценки. По В.П.Тугаринову, «ценность есть суть тех явлений природы и общества, которая выступает как благо жизни и культуры людей определенного общества или класса в качестве действительности или идеала» [5, 3]. При этом исследователь подчеркнул, что понимание ценности возникает во взаимодействии человека с окружающими его объектами, а сам «человек оценивает способность объекта удовлетворять его потребности, желания, интересы или цели» [5, 14]. Таким образом, ценность зависит от интересов, желаний и потребностей человека.

И.П.Жерносек в статье «Деякі ціннісні орієнтації молоді» справедливо подчеркивает: «Система ценностей в широком понимании слова – это внутренний стержень культуры, объединяющее звено всех областей духовного производства, всех форм общественного сознания» [1,40].

Человечество непрерывно сталкивается с противоречиями, постоянно давая оценку новым явлениям в жизни человека и общества, вписывая их в традиционные системы ценностей. В полной мере это относится и к системе духовных ценностей и их роли в становлении личности.

Духовные ценности - это своеобразный духовный капитал человечества, накопленный за тысячелетия, который не только не обесценивается, но и, как правило, возрастает. Речь идет прежде всего о нравственных и эстетических ценностях (любовь, добро, истина, смысл жизни, красота). Они по праву считаются высшими, ибо во многом определяют поведение человека и в других системах ценностей.

Базовые ценности - стремление к истине, добру, справедливости, благородству, творчеству, красоте образуют ядро общечеловеческих ценностей. Подлинная культура человека определяется не столько его подготовленностью к восприятию духовных ценностей, сколько его активностью в утверждении этих ценностей и их создании. Основой духовного развития личности, важнейшим элементом, без которого нельзя характеризовать личность как субъект культуры, является творческая деятельность.

В социологии выделяются ценности относительно жизнедеятельности индивида (знание, общение, традиционность, независимость, закономерность, инициативность, авторитетность и т.д.). Чтобы стать субъектом деятельности, индивидуум должен социализироваться.

В психологии проблема ценностей и ценностных ориентаций рассматривается относительно мотивационной, потребностной сфер личности, а также структуры интересов (С.Л.Рубинштейн, Л.С.Выготский, Л.И.Божович). Она была расширена трактовкой В.М.Мясищева о субъективных ценностях как основе личностных взаимоотношений. Ряд психологов указывают на существенную роль образа «Я» в

формировании ценностных ориентаций, оценках суждений, которые являются одним из показателей самоопределения личности (И.С.Кон, В.В.Сафин). Отдельные ученые рассматривают проблему ценностных ориентаций и ценностей в связи с психическим анализом феномена менталитета (И.Г.Дубов), особенностей системы мотивационных ценностей воспитанников (И.А.Мелихова).

В педагогике и социологии субъект воспитания рассматривается как носитель системы ценностей (И.А.Зязюн, Л.Г.Коваль, О.В.Сухомлинская, В.И.Дряпка, О.П.Рудницкая и др.). Ведь воспитание по своей сути – это процесс, направленный на то, чтобы помочь ученику усвоить систему ценностей с целью формирования личности, его мировоззрения, определенных черт характера, умственных способностей. В процессе воспитания ребенка необходимо развивать у него способности к самостоятельному оптимальному выбору ценностей из того разнообразия, которое ежедневно предлагает ему реальная жизнь. Только осознав ценность жизни и собственную духовно-личностную значимость в этом мире, воспитанники способны понять ценность природы, искусства, науки.

Разработанная учеными обновленная парадигма воспитания включает три научно обоснованные позиции, которые выступают ее ценностными составляющими:

- 1) восприятие педагогом ребенка как субъекта и цели воспитания на основе сотрудничества и сотворчества;
- 2) осознание воспитания как социально-личностного феномена;
- 3) проектирование и развитие философии воспитания, формирование национальной культуры и поликультуры, национального менталитета гражданина Украины, гуманитаризация образования как условия и способа воспитания, повышения его результативности.

Следовательно, ценности выступают основой воспитания ценностных ориентаций человека.

В справочной литературе указывается, что ценностные ориентации – важнейшие элементы внутренней структуры личности, закрепленные жизненным опытом индивида, всей совокупностью его переживаний и ограничивающие значимое, существенное для данного человека от незначимого, несущественного.

П.Р.Игнатенко рассматривает ценностные ориентации в педагогике как «направленность личности на освоение определенных ценностей для удовлетворения своих потребностей. В ценностных ориентациях ценность выполняет роль своеобразного ориентира и соответствующего регулятора поведения и деятельности человека в предметной и социальной действительности» [3,122].

Психолог Д.Н.Узнадзе в работе «Экспериментальные основы психологии» рассматривает «ценностные ориентации» идентично с понятиями «установка», «потребность», «интерес».

В противовес этой теории «установки», В.В.Сусленко в статье «Соотношение понятий «ценность», «ценностные ориентации» и «установка»» считает, что ценностные ориентации – феномен, который возникает на основе установки, но не тождественен ей, так как ценностные отношения представляют собой осознание личностью своего отношения к обществу, к себе и окружающей действительности.

В.Н.Мясищев («Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека», 1960) анализирует ценностные ориентации с позиции теории отношений человека к объективной действительности.

Содержание ценностных ориентаций рассматривается как сложный комплекс потребностей, интересов и вкусовых установок личности в актах восприятия, оценки

и выбора ценностей. Его определяют чувственный, нормативно - регулирующий и деятельно-творческий компоненты. Основной функцией ценностных ориентаций является регулирование поведения как осознанного действия, направленного на определенные ценности в соответствии с имеющейся ориентацией. Ценностная ориентация - одна из основных характеристик личности, в ней выражаются различные уровни взаимодействия общественного и индивидуального, степень осознания личностью окружающего мира и своего «Я».

Учителя часто называют инженером душ человеческих, он должен обладать высоким профессиональным мастерством, так как «через его руки» проходят все будущие творцы. Поэтому педагог призван быть духовным наставником. Ему необходим четкий ориентир, который вел бы его от осознания целей воспитания к конечному результату на основе эффективного воспитательного влияния. Таким ориентиром являются общечеловеческие ценности как продукт конкретных исторических условий общественной жизни. Они выполняют функции внутреннего регулятора, ориентира поведенческих норм, обуславливают преимущество в стремлениях и желаниях, влияют на жизненную направленность личности. Ценности становятся внутренними мотивами деятельности тогда, когда они становятся ядром духовного мира человека: объединяют чувства, мысли, волю.

На первых этапах педагогической деятельности учителю необходимо определиться с ценностями воспитания. Основным ориентиром воспитания является личность, которая воплощает качества и свойства, что являются общепринятыми ценностями и характеризуют ее как неповторимую индивидуальность.

Воспитание – это процесс, направленный на формирование определенных установок, понятий, принципов и ценностных ориентаций, которые создают определенные условия для развития, подготовки к общественной жизни. Можно выделить два подхода в изучении ценностных ориентаций личности: в первом – основной предмет исследования – психические процессы, обуславливающие формирование у личности той или иной системы ценностей и присущих ей ценностных ориентаций. Во втором подходе предметом исследования является содержание системы ценностей, ее иерархическая структура.

Ценности, ценностные ориентации важны и необходимы для педагогов не только своим конкретным содержанием, а и как способ существования моральности – форм сознания. Сегодня в системе школьного образования ценности рассматриваются на уровнях государственной политики, ценностных ориентаций ребенка, ценностях семьи, ценностях молодежной культуры. Взаимосвязь этих уровней, преодоление негативных тенденций и формирование ценностных ориентаций является главной задачей современной педагогики. Гуманистическая парадигма воспитания базируется в своей сущности на истинных ценностях – педагогически целесообразных, гуманных, субъект - субъектных отношениях между педагогами и школьниками. Учитель своим поведением не только взаимодействует с учениками, но и каждой своей интонацией, жестом, движением, мимикой, внешностью обучает и воспитывает. Он должен создать благоприятные условия для овладения школьниками теми или иными общечеловеческими ценностями, ценностными ориентациями. Чтобы создать такие условия, необходимо знать, на какие ценности ориентируется учащийся. Изучение педагогом ценностной системы школьников (индивидуально – личностных, семейных, профессиональных, гражданских и т.д.) помогут ему сформировать воспитательный идеал и ориентироваться на него в ходе своей работы.



Анализ содержания профессиональной культуры учителя музыки предполагает учет множества требований, характеризующих способности, желания, умения, навыки, убеждения, моральные и волевые качества специалиста.

В научно – педагогической литературе предприняты попытки определить основные свойства личности учителя музыки (Л.Г.Арчажникова, Н.Н.Гришанович, Э.Б.Абдуллин). Очень важно, чтобы современный учитель музыки глубоко осознал свой профессиональный идеал, на который он должен ориентироваться в процессе работы, самообразования, самовоспитания.

О.П.Рудницкая очень точно выделила главные показатели развития музыкальных ценностных качеств студентов, будущих учителей музыки:

- общая музыкально – эстетическая эрудиция;
- музыкальный тезаурус (активный фонд музыкальных знаний);
- частота общения с произведениями музыкального искусства;
- выборочность индивидуальных музыкальных предпочтений (любимые произведения, композиторы, виды музыкальной деятельности, передачи средств массовой информации);
- активность молодых людей в процессе учебных занятий;
- стремление к самостоятельной музыкальной деятельности;
- эстетическая оценка будущими учителями музыкальных произведений;
- самооценка студентами своего эстетического отношения к музыке

[4,91].

При этом развитие ценностных ориентаций и эстетических оценок взаимозависимо от готовности субъекта к своей самооценке и своего места в социокультурной ситуации музыкального общения, способности к самокоррекции под воздействием музыкального искусства.

Особого внимания заслуживает вопрос о значении общечеловеческих ценностей в профессиональной деятельности педагога, овладение всеми профессиональными ценностями, качествами.

М.Й.Борищевский разработал концептуальную модель «зрелой личности» - гражданина, духовная сфера которого включает систему ценностей. В нее входят следующие подсистемы: моральные, гражданские, мировоззренческие, экологические, эстетические, интеллектуальные, валеологические ценности [2, 21-25]. Мы полагаем, что духовная сфера учителя музыки должна включать именно такую систему ценностей и формировать на основе ее ценностные ориентации школьников.

Каждое новое время порождает новые ценности, новые ориентиры. Характерной особенностью системы ценностных ориентаций является объединение ценностей – целей и способов, которые связаны между собой, выявляют овладение человеком нормами поведения. Ценностные ориентации – это одно из важнейших образований в структуре сознания и самосознания человека, характеризующее его как личность.

Учитель музыки должен быть яркой личностью, несущей в себе духовные ценностные ориентации, пользоваться авторитетом у воспитанников, быть Человеком Культуры. Е.В.Бондаревская, Л.Г.Коваль, В.С.Лутай, Б.И.Попов и другие исследователи дают аргументированную характеристику основных параметров Человека Культуры, подчеркивая, что это свободная и гуманная личность, способная к самоопределению в мире культуры, владеет высоким уровнем самосознания, чувством собственного достоинства, самоуважения, самостоятельности, самодисциплины, независимостью суждений. Гуманность – это вершина

моральности, так как в ней соединяется уважение к людям с милосердием, добротой, способностью к сопереживанию, пониманием ценности и неповторимости каждого человека. Человек Культуры – это творческая личность, с развитыми духовными потребностями, потребностями в познании и самопознании, стремлении к жизненным идеалам.

На современном этапе очень остро ощущается дефицит духовных ценностей подрастающего поколения. Приоритетными ценностными ориентациями у школьников зачастую становятся материальные и развлекательные факторы. Духовность вытесняется мощным потоком цинизма, насилия, безразличия. Воспитанный человек руководствуется в своем поведении не только своими желаниями, не только корыстными потребностями, а и общественными интересами, нравственными и эстетическими ценностями. Причем отношение к деятельности формируется у человека на уровне его самосознания, большую роль в котором занимают ценностные ориентации. Таким образом, связь ценностей с поведением личности осуществляется с помощью ценностных ориентаций, которые человек выбирает на основе норм той или иной деятельности.

Создание духовных, культурных, эстетических, музыкальных ценностей связано с художественным, музыкальным творчеством, учебно-просветительской работой. В результате чего активизируется формирование ценностных ориентаций в области музыкальной культуры. Через культуру человек находит свою ценностную сущность, становится частью общества.

Благоприятной почвой для формирования духовных ценностных ориентаций является музыкальная творческая деятельность. Процессы сегодняшней общественной жизни открыли широкий доступ к богатствам мировой музыкальной культуры, однако одновременно усилилось влияние псевдоценностей на школьников. Это особенно проявляется в современных направлениях музыки, где не только появляются новые стили и жанры, но и под влиянием шоу – бизнеса эфир заполняют низкопробные музыкальные образцы.

Умение организовать обучение на различных уровнях сложности, утверждать позитивное отношение школьников к настоящим ценностям музыкальной культуры, как в обучении, так и в сфере досуга – необходимое качество педагога – воспитателя. Он должен помочь ребенку разобраться в безбрежном море музыкальной информации, сориентироваться, что действительно ценно, а что нет. Цель такого воздействия заключается в духовном развитии личности, обогащении морально – эстетических принципов, познании и творческом преобразовании окружающей действительности, способности к объективному мировосприятию. А личностная система духовных ценностей в свою очередь влияет на развитие общей культуры. От того, насколько активно будет усвоена личностью система музыкальных ценностей, насколько эта система будет отвечать ценностям общества, зависит уровень культуры человека, мера его адекватного отношения к общечеловеческим ценностям.

Способность личности ориентироваться в ценностях музыкальной культуры развивается только в целенаправленной деятельности: слушании или овладении исполнительскими навыками, при создании благоприятных условий для овладения критериями оценки музыкальных образцов. Приобщение человека к высокому сложному музыкальному искусству может быть только постепенным.

Учитель музыки тщательно отбирает исполнительский репертуар, соответствующий возрастным особенностям школьников, учитывающий их интересы и потребности, отражающий жизненные ценности ребенка, ориентирующий на лучшие образцы народной, классической и современной «легкой» музыки. По мере

взросления ребенка, с развитием его музыкальной культуры, отношение к музыке и окружающей действительности становится более личностным, видоизменяется система ценностей и ценностных ориентаций.

Образование, основанное на идеях гуманизации, должно перво-наперво интегрировать весь комплекс знаний о человеке, формируя на основе этих знаний целостное представление о себе как у детей, так и у педагогов (И.Д.Бех, Г.Б.Корнетов, Л.И.Новиков и др.). Для современного гуманистического образования приоритетными являются воспитательные цели над обучающими, что отвечает прогрессивным тенденциям отечественной педагогики. Сущность проблемы ценностей и ценностных ориентаций состоит в том, чтобы истинные ценности и идеалы оказывали влияние на развитие личности молодого человека, направленность его деятельности.

Таким образом, ценностные ориентации учителя музыки должны выступать в качестве регуляторов потребностей, интересов, вкусов, идеалов его воспитанников и в дальнейшем нацеливать их на освоение и реализацию ценностей во всех сферах жизнедеятельности, пробуждать активность в самостоятельном выборе духовных общечеловеческих ценностей.

#### Summary:

In the article the author observes problem on influence of the inner attitudes by the teacher of music on forming of the schoolboy's personality and for his out-look. The important of this hard process is musical art.

#### Резюме:

У статті автор розглядає проблему впливу ціннісних орієнтацій вчителя музики на формування особистості школяра, його світогляду. Важливим фактором цього складного процесу є музичне мистецтво.

#### Литература:

1. Жерносек І.П. Деякі ціннісні орієнтації молоді //Цінності освіти і виховання. Науково-методичний збірник / За ред. О.В.Сухомлинської. –К.: АПНУ, 1997. –С.39-41.
2. Боришевський М.Й. Духовні цінності як детермінанта громадського виховання особистості // Цінності освіти і виховання. Науково-методичний збірник / За ред. О.В.Сухомлинської. –К.: АПНУ, 1997. –С.21-25.
3. Ігнатенко П.Р. Аксиологія виховання: від термінології до постановки проблем // Педагогіка і психологія. – 1997. -№1. -С.118-137.
4. Рудницька О.П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: Навч. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. –248 с.
5. Тугаринов В.П. О ценностях жизни и культуры. –Л.: Изд.-во ЛГУ, 1960. –180 с.
6. Философский энциклопедический словарь / Гл. ред. Л.Ф. Ильичев и др. –М.:Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

Подано до редакції 08.08.01

*Баженова Людмила Викторовна,  
аспирант,  
Таврический национальный университет  
им. В.И. Вернадского*

## **КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ НЕПРЕРЫВНОЙ НАУЧНО МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

Важнейшим звеном в структуре непрерывного образования является последипломное педагогическое образование, деятельность которого направлена на повышение квалификации педагогических кадров, и предполагает перестройку педагогом своей уже сложившейся профессиональной деятельности, объединение собственного опыта с опытом других либо обобщенным общественным опытом.

Последипломное образование как педагогическая система содержит несколько направлений деятельности, способствующих повышению профессиональной компетентности учителя. Одним из направлений является научно-методическая подготовка учителя начальных классов, обеспечивающая целостность и непрерывность, последовательность и систематичность профессионального становления.

Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о постоянном внимании исследователей к организации и деятельности системы повышения квалификации. Н. Дробноход, С. Крысюк, В. Мадзигон, В. Маслов, В. Олейник, В. Краевский, Л. Зазулина, А. Маркова, Е. Бережнова, Г. Данилова и др. рассматривают теорию и практику последиplomного образования. Вопросы организации научно-методической работы в школе, как основы научно-методической подготовки учителя, рассматриваются в работах И. Жерносека, А. Моисеева и др. Научные основы профессионально-педагогического образования и формирования личности современного учителя освещены в работах И. Зязюна, Ю. Азарова, Н. Ничкало, О. Абдулиной, Л. Митиной и т. д.

Но несмотря на освещение в научных публикациях теоретических подходов и результатов исследований по проблеме последиplomного образования вопросы научно-методической подготовки учителя начальных классов не получили серьезного теоретического обоснования. Авторы отдельных диссертаций (Л. Зазулина, В. Дивак, Е. Козлова) рассматривали лишь отдельные направления и вопросы научно-методической подготовки учителя практически не изучаются.

Анализ научных исследований по обозначенной проблеме, даёт возможность утверждать, что потребность общества и учителя в научно-методической подготовке возрастает. Кардинальные изменения в обществе и в образовании привели к серьезным изменениям в педагогической деятельности: преобразованию и расширению функций педагога начальных классов (не столько трансформатора знаний, сколько проектировщика и конструктора условий и средств развития ребёнка), появлению новых педагогических позиций (социального работника, педагога-психолога). Педагоги сталкиваются с необходимостью давать не только информацию, сколько обучать способам её получения, формировать познавательную учебную деятельность, строить образование как систему, создающую условия для самопроектирования и формирования многомерного сознания, способности мыслить, рефлексии. Эта потребность обусловлена тем, что научно-методическая подготовка учителя начальных классов в современных условиях возможна путём объединения

усилий всех звеньев системы повышения квалификации, с использованием различных способов её оптимизации.

Анализ изученных материалов и современных исследований по вопросам непрерывной научно-методической подготовки учителя начальных классов приводит нас к выводу, что предмет исследования не может быть построен в теоретической плоскости и должен включать:

- анализ состояния научно-методической подготовки учителя начальных классов;
- анализ изученности проблемы;
- разработку модели научно-методической подготовки учителя начальных классов, позволяющей обеспечить высокую эффективность педагогической деятельности;
- экспериментальную апробацию и внедрение инвариантной модели в практику работы всех звеньев системы;
- разработку методических рекомендаций, позволяющих обеспечить целенаправленную, системную научно-методическую подготовку учителя начальных классов, анализировать её результаты.

В существующей системе повышения квалификации кадров образования остаются нерешёнными определённые проблемы, тормозящие процесс научно-методической подготовки учителя начального звена:

1. Отсутствие концепции последилового образования.
2. Несовершенство учебных программ.
3. Сокращение сроков курсовой подготовки учителя.
4. Отсутствие программы научно-методической подготовки учителя в курсовой и межкурсовой период
5. Неопределённость роли и места всех звеньев системы повышения квалификации в научно- методической подготовке учителя.
6. Отсутствие реальной возможности научно-методической подготовки соответственно индивидуальной программе.

Решение обозначенных проблем возможно лишь при разработке и внедрении инвариантной модели научно-методической подготовки учителя начальных классов, учитывающей все существующие проблемы, обеспечивающей преемственность всех звеньев системы, целостность и непрерывность повышения квалификации учителя. Важнейшим элементом этой модели является личностно-ориентированный подход, построенный на диагностической основе, обеспечивающий подбор форм и методов, содержания и организации научно-методической подготовки.

Существует объективная потребность в исследовании обозначенной проблемы, раскрытии содержательных, структурных и функциональных компонентов научно-методической подготовки учителя начальных классов, отработки целостного подхода функционирования механизма.

Научно-методическая подготовка требует нового подхода и к её организации, (важно определить новые формы взаимодействия между звеньями) содержанию, формам и методам, а также средствам реализации, что возможно при условии овладения педагогом научного способа организации труда.

Реализация данного подхода возможна в случае изменения существующих концепций в организации, структуре и содержании научно-методической подготовки учителя с позиции личностно-ориентированной парадигмы, формировании мотивации профессионального самосовершенствования педагога.

Концепция проведённого исследования базируется на положении о содержании и организации повышения квалификации педагогических кадров, которое включает комплекс знаний, умений и навыков, педагогическое мастерство и творчество, методологическую культуру и методическую рефлексию учителя, выработку индивидуального стиля деятельности.

Это положение вытекает из сущности научно-методической подготовки учителя, которую характеризует не столько процесс передачи информации, сколько вовлечение педагога в исследовательскую и поисковую деятельность.

Изучение состояния научно-методической подготовки учителя начальных классов в системе повышения квалификации, проведение предварительных исследований в данной области, позволили сформулировать гипотезу исследования, согласно которой процесс научно-методической подготовки учителя в системе повышения квалификации будет значительно результативнее и эффективнее, при условии:

- построения процесса научно-методической подготовки учителя на основе личностно-ориентированного подхода, предполагающего реализацию системы образовательных и развивающих функций, охватывающих структуру на целевом, процессуальном и контрольно-аналитическом уровне;
- формирования в процессе научно-методической подготовки мотивации профессионального самосовершенствования учителя начальных классов;
- внедрения в практику работы всех звеньев системы повышения квалификации, карты профессионального роста учителя, с целью обеспечения целостности, преемственности системы, мониторинга научно-методической подготовки, профессионального роста учителя;
- организации научно-методической подготовки учителя очно-заочной формы обучения по блочно-модульной системе;
- использования в процессе научно-методической подготовки учителя активных форм обучения, направленных на личностно-ориентированный тип педагогического взаимодействия и стимулирования научно-поисковой, научно-исследовательской деятельности педагога;
- систематического вовлечения учителя в активную научно-методическую деятельность;
- создания в учреждении образования инновационной среды, обеспечивающей формирование педагога-исследователя, способствующей созданию и апробации новых форм и методов учебно-воспитательного процесса.

Для достижения цели, проверки гипотезы и концепции исследования обозначились задачи исследования:

1. Изучение и анализ состояния научно-методической подготовки учителя в системе последиplomного педагогического образования.
2. Определение степени изученности проблемы научно-методической подготовки учителя начальных классов.
3. Уточнение и научное обоснование содержания понятия "Научно-методическая подготовка".
4. Разработка качественных критериев оценки уровня научно-методической подготовки учителя.
5. Разработка инвариантной модели научно-методической подготовки учителя начальных классов в системе повышения квалификации.

6. Определение функций, структуры, содержания, форм, методов и условий научно-методической подготовки учителя в зависимости от его профессиональной компетентности.

7. Экспериментальная проверка эффективности инвариантной модели научно-методической подготовки учителя.

8. Разработка методических рекомендаций «Научно-методическая подготовка учителя в системе последипломного педагогического образования».

Методологическую основу исследования составляют принципы системного подхода к явлениям педагогической действительности как сложной системы, психологическая теория деятельности, положения о взаимосвязи теории и практики в процессе познания, выходные положения о непрерывной подготовке кадров образования. Системный подход позволил рассматривать научно-методическую подготовку учителя с точки зрения организационного, содержательного, когнитивного, личностного и процессуального компонента.

Теоретической основой исследования являются положения и выводы различных исследований и концепций, касающихся:

- развития системы повышения квалификации;
- использование личностно ориентированного подхода в процессе научно-методической подготовки учителя;
- значение мотивации профессионального самосовершенствования в профессиональном росте педагога.

Достоверность и обоснованность полученных результатов обеспечивается методологией исходных позиций исследования; соответствием методов исследования цели и задачам, количественным и качественным анализом, теоретического и эмпирического материала.

Одной из задач, определяющих содержание и направленность представленных исследований, является подбор и использование методов, позволяющих не только констатировать уровни научно-методической подготовки учителя, но и обеспечивать анализ продвижения учителя, определять трудности (в деятельности, ходе научно-методической подготовки), направления научно-методической подготовки на перспективу. Сложившиеся методы диагностики уровня научно-методической подготовки не вполне отвечают этим требованиям. В связи с целью и задачами исследования применялся следующий комплекс методов: теоретические методы (структурно-функциональный анализ научно-педагогических источников по вопросам последипломного образования, моделирование, классификация, сравнение, систематизация, прогнозирование, проектирование, моделирование); эмпирические методы (анкетирование, тестирование, экспертное оценивание, рейтинг, анализ педагогического опыта, аттестации, констатирующий и формирующий педагогический эксперимент); методы качественной и количественной компьютерной обработки результатов исследования.

В систему повышения квалификации внедрена карта профессионального роста учителя. При этом: уровень научно-методической подготовки учителя, может служить объективным основанием в работе аттестационных комиссий для присвоения соответствующей категории; разработанные автором качественные критерии обеспечивают мониторинг, проектирование, прогнозирование, а также преемственность научно-методической подготовки учителя во всех звеньях системы повышения квалификации, использование личностно-ориентированной модели, обеспечит личностный и профессиональный рост учителя;

Проводя данное комплексное изучение проблем связанных с научно-методической подготовкой учителя в системе повышения квалификации, разработана и внедрена эффективная инвариантная модель научно-методической подготовки учителя. В основу научно-методической подготовки учителя введён проблемный метод с опорой на исследовательские умения, а также дальнейший переход на проблемно-исследовательское обучение.

Достоверность полученных результатов исследования обеспечена методологической и теоретической обоснованностью их исходных позиций, применением теоретических и эмпирических методов исследования, гипотезой и задачами исследования, репрезентативностью выборки, данными экспериментального исследования, основанными на прогнозировании результата.

Резюме:

На основе проведённого исследования анализируется состояние научно-методической подготовки учителя начальных классов в системе повышения квалификации, определяются подходы и направления в её развитии. Внедрение разработанной автором модели научно-методической подготовки учителя обеспечит преемственность в работе всех звеньев системы, целостность и непрерывность в повышении профессиональной компетентности педагога.

Литература:

1. Государственная национальная программа «Образование» (Украина XXI столетия)
2. Поташник М. Моисеев А. Качество образования в разных образовательных практиках // Народное образование. – 1999, - № 9. – С. 140-149.
3. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии; Монография. – Волгоград: Перемена, 1994, – с. 152.
4. Валицкая А.П. Современные стратегии образования: варианты выбора // Педагогика. 1997. № 2. С. 3-8.

Подано до редакції 08.08.01

***Пономарева Валентина Ивановна,  
зав. лабораторией информатики,  
Крымский республиканский институт последипломного  
педагогического образования (КРИППО), г. Симферополь***

### **ВЛИЯНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ ФОРМ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКИ**

В школьной практике приняты в основном три формы организации работы на уроке: индивидуальная, фронтальная и групповая. При выборе формы учебной деятельности нами учитывались реальные ее возможности, конкретные условия для реализации эффективных методов обучения на конкретном этапе урока в целях повышения познавательной активности учащихся, проявления их инициативы, развития самостоятельности и самое главное, умений интерпретирующего характера. Наглядность дидактического материала, применение средств НИТ позволяет индивидуализировать процесс обучения за счет дифференциально-групповой и индивидуальной форм учебной работы.

На выбор форм учебной деятельности также существенное влияние оказывает



содержание учебного материала, его сложность. Если учебный материал несложен или имеет определенную новизну, то для его изучения лучше сочетать фронтальную форму работы с парной или индивидуальной. Также можно использовать кооперативно-групповую форму работы, в процессе которой разные группы учащихся выполняют отдельные части задания.

Использование кооперативно-групповых форм учебной работы создают благоприятные условия для поисковых и исследовательских методов обучения с применением различных ППС.

При этом ученикам могут предлагаться карточки-задания, в основе которых задаются вопросы, ответы на которые составляют основное содержание материала. После обсуждения учащимися полученных сведений в своих группах учитель в процессе фронтальной работы должен уделить особое внимание учеников на основных понятиях, закономерностях.

На конкретном этапе обучения может быть использована определенная форма учебной работы. Так, на этапе формирования новых знаний и на этапах закрепления, применения и обобщения знаний целесообразно объединять фронтальную форму работы с дифференциально-групповой и индивидуальной. Фронтальная форма работы здесь необходима при подведении итогов урока.

Как показывает опыт работы, использование конкретных форм учебной работы, темп учебного процесса оказывает существенное влияние на процесс развития познавательной активности учеников.

Быстрый темп фронтальной работы создает благоприятные условия для учеников с высокой познавательной активностью. Они активно принимают участие в решении проблемных задач. В то же время эта форма не подходит для учеников со средним и низким уровнем познавательной активности, так как они не успевают осмыслить и усвоить содержание учебного материала. У них возникают затруднения, которые они не могут преодолеть без посторонней помощи и в результате - утрачивается интерес к уроку.

Проведение урока в медленном темпе создает благоприятные условия при изучении нового материала для учащихся со средним и низким уровнем познавательной активности, но на учащихся с высоким уровнем познавательной активности он нагоняет скуку.

Средний темп фронтальной работы создает благоприятные условия для учебной деятельности как для учеников со средним, так и высоким уровнем развития, а также стимулирует к работе учеников с низким уровнем познавательной активности.

При проведении фронтальной формы работы учеников с низким уровнем познавательной активности наблюдается пассивное отношение к учебной деятельности, так как они не все понимают, отстают от других детей, не имеют возможности выяснить для себя ряд вопросов, высказать свое мнение. Для них лучше индивидуально-групповая форма работы, в процессе которой они могут и с учителем, и с другими учащимися обсудить некоторые непонятные моменты и высказать свое мнение. Поэтому в процессе изучения нового материала лучше объединять фронтальную форму работы с другими формами.

Использование различных педагогических программных средств (ППС) дает возможность активизировать учащихся при работе в группах. Учащиеся с низким уровнем познавательной активности начинают проявлять интерес к учебной деятельности, задавать больше вопросов, быстрее осмысливают учебный материал. Ученики с высоким и средним уровнем познавательной активности получают возможность самостоятельно расширять и углублять свои знания по теме.

При проведении фронтальной формы работы очень эффективна коллективная форма работы, так как в процессе обучения учащиеся оказывают друг другу необходимую помощь. В процессе эвристической беседы одни ученики выдвигают свои гипотезы, другие пробуют аргументировать свои действия, третьи - стараются сделать выводы. Все это позволяет ученикам быстрее понять, осмыслить новый материал, а усвоив, формулировать, толковать, объяснять суть увиденного, что позволяет быстрее находить решения.

Для коллективной деятельности лучше использовать поисковый и репродуктивно-поисковый метод обучения с использованием различных демонстрационных программных средств.

На этапе закрепления знаний, формировании умений и навыков можно рекомендовать самостоятельную работу с использованием инструментальных программ. Среди групповых форм наиболее эффективной оказалась парная форма работы. Практика показала, что в пары необходимо объединять учащихся с разными уровнями познавательной активности, что оказывает положительное влияние на качество выполняемой работы, на активизацию деятельности учащихся.

Наиболее эффективной является работа двух учеников с низким и средним, со средним и высоким уровнем познавательной активности.

Мало эффективна работа учеников с низким и высоким уровнем познавательной активности, так как ученик с низким уровнем развития познавательной активности не успевает следить за действиями другого. Не эффективна совместная работа учащихся с низким уровнем развития познавательной активности, поскольку у них недостает опорных знаний.

При проведении конкретного урока, например, закрепление темы “Организация циклических процессов” класс делится на небольшие группы в зависимости от уровня знаний. Назовем их группами выравнивания, поддержки и развития.

Рассмотрим персональный состав групп. В группу выравнивания входят ученики минимального уровня знаний по информатике. Назначение таких групп - подтягивание учеников до общего уровня. Группа поддержки создается для того, чтобы входящие в неё ученики закрепились на достигнутом уровне. В группу развития собираются ученики общего и продвинутого уровня.

Группа развития применяется для выведения на более высокий уровень учеников по каким-либо причинам пропустивших некоторое количество уроков, но ранее показывавших результаты соответственного уровня.

Среди учащихся возникает здоровое соперничество, обмен знаниями, и как результат - растет уровень знаний каждого учащегося.

Минимальный уровень знаний - написание операторов трех структур цикла по данному формату: задание оценивается оценкой “удовлетворительно”;

-общий уровень знаний - составление программ, представляющих собой комбинации знаний минимального уровня с умением логически мыслить. Задание оценивается оценкой “хорошо”;

-продвинутый уровень знаний - составление программ общего уровня знаний с включением логических рассуждений, смекалки; задание оценивается “отлично”.

Каждый ученик из группы выравнивания получает карточку с несложным заданием. Работа выполняется в течение 7-10 минут.

Группа развития также получает карточки с индивидуальным, но более сложным заданием каждому ученику требуется в течение 20 минут за компьютером написать программу и проверить ее работоспособность.

Ученики группы поддержки пишут под руководством преподавателя самостоятельную работу по теме в течение 15 минут.

Закончив самостоятельную работу, учащиеся из группы поддержки помогают, если требуется ученикам группы выравнивания выполнять индивидуальное задание. Ученики группы поддержки могут оценивать работу учеников группы выравнивания. Учитель контролирует эту ситуацию и при необходимости оказывает конкретную помощь. Написав работу по карточкам, учащиеся группы развития сдают карточки учителю. Ученик, вызванный к доске, поясняет составленные программы остальным. Учитель при необходимости вмешивается и разъясняет спорные моменты. Одновременно выставляется оценка учащимся. В заключении учитель характеризует работу каждой группы, отдельных отличившихся на уроке учеников, подводит итоги, объявляет домашнее задание.

Из приведенного примера видно, что такой урок для учителя вести непросто, да и ученики должны быть подготовлены к такому виду работы.

Демонстрируемые при выполнении этого задания навыки и умения применимы к разнообразным ситуациям.

На этапе формирования знаний лучше сочетать фронтальную форму работы с дифференциально-групповой. Работу можно организовать следующим образом: вначале учитель излагает учебный материал всем ученикам, затем ученики с высоким уровнем познавательной активности работают над решением задач, а ученики со средним и низким уровнями познавательной активности повторно анализируют учебный материал, уточняют его отдельные моменты.

Выполнение упражнений, способствующих формированию умений интерпретирующего характера, могут осуществляться парами или группами. Учитель дает одинаковые задания всем группам учеников. Учащиеся с высоким уровнем развития познавательной активности выполняют работу самостоятельно. Затем в ходе фронтальной беседы подводится итог, объявляется оценка выполнения задания.

Такая организация работы обеспечивает возможность получения более прочных знаний, выработке необходимых умений и навыков.

На последнем этапе формирования умений интерпретирующего характера можно предложить задания с учетом возможностей каждой группы учеников. В результате все получают моральное удовлетворение от выполненной работы, что создает высокое эмоциональное настроение, радость за свои успехи.

Как видно, дифференциально-групповая форма учебной работы может применяться на разных этапах усвоения знаний. На этапе формирования знаний ее можно сочетать с фронтальной, групповой или парной работой учеников, что способствует накоплению знаний одних учащихся и совершенствованию знаний других. При формировании умений интерпретирующего характера эта форма наиболее эффективна, так как она позволяет ученикам с разными уровнями познавательной активности дифференцированно подходить к выбору задания, самим выбирать темп перехода к исполнению упражнений реконструктивно-вариативного и творческого характера, предоставляет больше самостоятельности, что способствует развитию их активности.

На этапе закрепления и обобщения знаний эту форму можно применить для углубления знаний.

При повторении и систематизации знаний дифференциально-групповая форма учебной работы позволит ученикам с высоким уровнем познавательной активности раньше включаться в работу над выполнением соответствующих заданий в то время, как другие учащиеся повторяют и систематизируют свои знания.

При контроле знаний эта форма позволяет подобрать для учащихся вопросы, упражнения и задания в соответствии с их возможностями.

Однако нельзя считать, что только дифференциально-групповая форма обучения может быть эффективной на всех этапах процесса обучения.

Для развития самостоятельной деятельности учащихся, а также умений интерпретирующего характера, выбора оптимального способа решения задачи, развития его критического мышления и самооценки необходимо создавать соответствующие условия. Для этого мы использовали индивидуальную и индивидуализированную формы обучения.

Индивидуальная форма учебной работы направлена на выполнение общих для всего класса заданий без контакта с другими учениками.

Индивидуализированная форма - это учебно-познавательная деятельность учеников, направленная на выполнение заданий, рассчитанных на возможности каждого ученика.

Как показывает практика, индивидуальная форма работы не всегда создает условия для полной самостоятельности учеников. Являясь эффективной для учащихся с высоким уровнем познавательной активности и удовлетворительной для учеников со средним уровнем познавательной активности, она не подходит для учеников с низким уровнем познавательной активности, так как не понимая смысла задачи и выбора способа ее решения, все их действия сводятся к списыванию у других учеников.

Индивидуализированная форма обучения предусматривает выполнение каждым учеником задания с учетом его возможностей. Такую форму наиболее эффективно использовать для проверки качества усвоенного материала. Эти задания лучше оформить на карточках. Работу по карточкам-заданиям целесообразно проводить на уроках контроля знаний, а также на отдельных этапах урока с целью закрепления умений интерпретирующего характера.

Используя различные формы учебной работы, можно создать благоприятные условия для развития всех компонентов познавательной активности ученика: мотивационного, содержательно-операционного и эмоционально-волевого.

Исследование показало, что организация деятельности учеников способствует формированию познавательной потребности, познавательного интереса, направленности личности ученика на учебную деятельность, воспитанию таких качеств личности как умение организовывать свою деятельность, целенаправленность в работе, уверенность в себе, самокритичность, старательность, способность к дискуссиям, вдумчивость.

Резюме:

Стаття присвячена розкриттю пізнавальної активності учнів – однієї з актуальних проблем всього навчально-виховного процесу школи. Автор статті шукає нові підходи до подальшого удосконалення змісту, форм, методів і способів навчання, спрямованих на реалізацію принципу активності учнів, пропонує ефективні методи, що сприяють формуванню в учнів умінь інтерпретуючого характеру дослідницьких навиків, активізують процеси пізнання і творчості.

Литература:

1. Лозова В.И. Пізнавальна ативність школярів: Навч. посібник для пед.інститутів. – Харків: Основа, 1990. – 89 с.

Подано до редакції 08.08.01

### **ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ САНАТОРНАЯ ШКОЛА В УКРАИНЕ: ИСТОРИЯ ПРОШЛОГО И ПРОБЛЕМЫ НАСТОЯЩЕГО**

Среди типов школ, существующих в Украине, в статье 9 «Закона Украины об общем среднем образовании» указана общеобразовательная санаторная школа (школа-интернат) – общеобразовательное учебное учреждение I-III ступеней с соответствующим профилем для детей, нуждающихся в длительном лечении. Возникновение данного типа школ связано с возникновением и развитием детских курортов в Украине.

Развитие системы детских курортов началось после издания декретов Советского правительства: «О лечебных местностях общегосударственного значения» от 20 марта 1919 г., «Об использовании Крыма для лечения трудящихся» от 21 декабря 1920 г. С 1922 г. в Украине начинает развиваться организованное курортное лечение детей. В первые годы открываются в основном здравницы климатического профиля, предназначенные для лечения различных форм туберкулеза. С 30-х годов начинают активно развиваться санатории для лечения больных ревматизмом, с заболеваниями желудочно-кишечного тракта, с остаточными явлениями полиомиелита. Большое внимание в это время уделяется также строительству спортивно-оздоровительных лагерей (в 1925 г. на Южном берегу Крыма начал функционировать «Артек», а в 1935-1937 гг. в Одессе – «Украинский Артек»). Таким образом, накануне Великой Отечественной войны Украина располагала первоклассными детскими курортами – климатическими, грязевыми, бальнеологическими, разветвленной сетью санаториев, многочисленными пионерскими лагерями и детскими дачами. Восстановление детских здравниц началось сразу же после освобождения Украины и к 1947 г. было практически завершено. Одновременно шло строительство новых, более совершенных санаториев и к 1967 г. в Украине насчитывалось 156 детских санатория.

Специфической особенностью, определяющей всю работу детских санаториев, является то, что оздоровление больных детей проводится в тесной взаимосвязи с систематическим воспитательно-образовательным процессом. Первые общеобразовательные санаторные школы были организованы в санаториях для детей и подростков, больных туберкулезом. Необходимость школьного обучения детей в этих санаториях обуславливалась тем, что срок лечения данного контингента больных составлял до 1 года и более. Министерством здравоохранения СССР 21 сентября 1961 г. утверждено «Положение о школах в санаториях для детей и подростков, больных туберкулезом»

С 1967 г. общеобразовательные школы организованы для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. С 1975 г. общеобразовательные школы организованы уже во всех санаториях нетуберкулезного профиля при наличии в них 100 и более учащихся со сроком лечения 2 месяца и более. При меньшем числе учащихся в санатории организованы репетиторские занятия силами учителей близлежащих общеобразовательных школ. Школьные здания общеобразовательных санаторных школ должны были отвечать основным требованиям строительных нормативов и правил общеобразовательных школ.

Процесс открытия санаторных учреждений в Украине включил в себя перепрофилирование части общеобразовательных школ-интернатов в санаторные, что

обеспечивало объединение обучения и воспитания детей и подростков с одновременным оздоровлением, лечением и реабилитацией. Данные исследований показывают, что в 1965/66 учебном году в Украине насчитывалось 25 санаторных школ-интернатов, в которых обучались 5,5 тыс. учащихся. В 1998/99 учебном году количество таких школ возросло до 64, число учащихся которых – 16,3 тыс. человек.

Увеличение количества санаторных школ связано с увеличением в последнее время числа детей с хроническими заболеваниями. Рост заболеваний у детей обусловлен экологическим загрязнением окружающей среды. В Украине оно носит двойной характер, с одной стороны неблагоприятная радиоэкологическая обстановка в ряде районов Киевской, Черниговской, Житомирской, Винницкой областей вследствие выпадения радиоактивных осадков после аварии на ЧАЭС, и с другой стороны – многолетнее загрязнение атмосферного воздуха и почвенных вод выбросами и отходами крупными промышленными предприятиями.

В Ровненской области 18,6 тыс. детей страдают анемией, заболеваниями системы кровообращения (в сравнении с 1991 годом заболеваемость в области возросла вдвое). Львовская область занимает первое место среди детских заболеваний эндокринной системы (32 тыс.), Донецкая – по заболеваемости органов дыхания (970 тыс.); в Хмельницкой области 23,5 тыс. детей с заболеваниями органов пищеварения. Дети с такими заболеваниями нуждаются, как правило, в неоднократном лечении в санаторно-оздоровительных учреждениях с одновременным обучением в санаторных школах.

Сейчас в Украине действуют 7 типов санаторных школ-интернатов для детей: с заболеваниями органов дыхания, пищеварения, сердечно-сосудистой системы, психоневрологическими заболеваниями, больных сколиозом, сахарным диабетом, с малыми и затухающими формами туберкулеза. Целью общеобразовательных санаторных школ (ОСШ) является восстановление здоровья школьников с одновременным обеспечением непрерывности педагогического процесса, обучение и воспитание интеллектуально и духовно развитой, нравственно убежденной личности.

Кроме обучающей, оздоровительной, развивающей и воспитывающей функций, школы данного типа призваны выполнять и культурную функцию, поскольку в школах обучаются дети разных национальностей, общение между которыми представляет собой диалог культур. Санаторная школа поддерживая этнические традиции, готовит молодое поколение к жизни в условиях глобального единства человечества. На 45-ой сессии Международной конференции по образованию (Женева, 30 сентября – 5 октября 1996г.) была одобрена идея о том, что в современных условиях необходимо “учиться жить вместе”. Школьное образование призвано содействовать реализации этой идеи.

Современная школа становится все более сложной системой, ей приходится действовать в динамично изменяющемся мире, предъявляющем к ней возрастающие требования. Вне и внутри школы появляются педагогические, управленческие новшества, создающие возможности для качественных изменений в способах и результатах ее работы. Все это приводит к усложнению задач управления школой и порождает потребность в новых, научно обоснованных способах их решения. Принимая во внимание возрастающую роль общеобразовательных оздоровительных учреждений, изучение особенностей организации учебного процесса в санаторной школе и его совершенствование с учетом тех социально-экономических изменений, которые происходят в современном мире и в Украине, является очень важной и своевременной задачей.

В ряде диссертационных исследований затронуты некоторые проблемы организации учебно-воспитательного и лечебно-оздоровительных процессов в санаторной школе-интернате, в том числе:

- создание материально-технической базы в санаторной школе-интернате для детей, больных сколиозом, совершенствование учебно-воспитательного и оздоровительного процессов в школах данного типа /Г.А.Покиданов/,

- научно обоснованный режим дня с комплексом оздоровительных мероприятий в школе-интернате для детей, больных ревматизмом /АН.Будянская/,

- психолого-педагогическая диагностика и коррекция личности учащихся,

- страдающих психоневрологическими заболеваниями, организация учебно-воспитательного процесса, благоприятствующего восстановлению здоровья учащихся /И.С.Болтвевц/,

- создание специальной структуры воспитательной работы, отвечающей интересам и возможностям детей, страдающими церебральными параличами и последствиями полиомиелита /Е.П.Постовойтов/,

- организация реабилитационно-воспитательного процесса в санаторной школе-интернате для детей с заболеваниями сердечно-сосудистой системы /А.Н.Наточий/.

Однако, организация учебного процесса в общеобразовательной санаторной школе в целом пока не получила до сих пор достаточного обоснования. Изучение данной проблемы требует в первую очередь уточнения самого понятия «организация учебного процесса».

Понятие «организация» является междисциплинарным и означает совокупность процессов или действий, ведущих к целостности организуемого образования и взаимосвязей между его частями [6].

С точки зрения системного подхода организацию рассматривают не как простую сумму каких-то отдельных компонентов, а как систему, т.е. совокупность связанных и взаимодействующих между собой частей, при этом возникает целое, обладающее собственными качествами, отличными от качеств составляющих его частей (принцип функциональной интеграции) [2].

Понятие «учебный процесс» в педагогике неоднозначно. Учебный процесс связан с развитием обучения во времени и пространстве. Под процессом обучения мы понимаем упорядоченный во времени ход событий, включающий действия учителя и учащихся, направленные соответствующими целями и содержанием, а также учитывающий условия и средства обучения, которые служат проявлению требуемых изменений в учащихся [4].

Для процесса обучения характерны такие признаки как двусторонний характер и совместная деятельность учителя и учащихся, руководство со стороны учителя, планомерная организация и управление, обеспечивающие целостность и единство развития и воспитания, соответствующие закономерностям возрастного развития учащихся. Результатом активного целенаправленного взаимодействия между учителем и учащимися является формирование определенных знаний, умений и навыков, опыта деятельности и поведения, а также развитие личностных качеств школьника.

Предварительные рассуждения позволяют сформулировать определение организации процесса обучения в общеобразовательной санаторной школе как целостного образования, содержащего ряд важных компонентов: иерархию целей, включая планируемые результаты обучения, условия их достижения и критерии эффективности обучения.

Понятие организации тесно связано с понятием управления как средством обеспечения целенаправленности и организованности в управляемом объекте, в нашем случае – в учебном процессе. Управление школой определяют как особую деятельность, в которой ее субъект посредством решения управленческих задач обеспечивает организованность совместной деятельности учащихся, педагогов, родителей, обслуживающего персонала и ее направленность на достижение образовательных целей и целей развития школы. Специфичность санаторной школы требует новых подходов к управлению. Проблема управления школой объемна и многопланова. Сложность процесса управления школой санаторного типа обусловлена ее спецификой как открытой социальной системы, многоуровневым характером, особенностями коллектива и теми процессами, которые протекают в ней.

В настоящее время несовершенство состояния процесса обучения санаторной школе проявляется в ряде факторов:

- значительном снижении уровня обученности учащихся по сравнению с учащимися других общеобразовательных школ;
- построением процесса обучения без учета основной цели ОСШ – защиты и улучшения здоровья учащихся как единства его телесных, психических и духовных компонентов;
- в планах работы ОСШ практически не представлена систематическая работа над повышением научно-методической культуры учителя.

Названные факторы подтверждают несовершенство системы организации и управления в ОСШ, что можно выразить в форме сложившихся противоречий:

- необходимостью достижения учащимися санаторной школы уровня образования не ниже уровня в других типичных общеобразовательных учреждениях и неразработанностью согласованных требований к планируемым результатам обучения в ОСШ;
- пониманием организации учебного процесса ОСШ как целостного системного явления и реальным представлением о нем как о наборе отдельных, не связанных между собой мероприятий;
- необходимостью подготовки учителя в соответствии с современным пониманием организации и методической системы обучения и практикой эпизодических мероприятий по повышению педагогической культуры учителя.

Тем самым, обострение проблемы организации процесса обучения в общеобразовательной санаторной школе обуславливает актуальность ее изучения в настоящее время.

Мы полагаем, что организация учебного процесса в ОСШ приобретет системный характер, если планирование и управление будут строиться с учетом следующего:

- иерархии целей обучения и воспитания школьников с учетом планируемых результатов и систематического их измерения;
- содержания обучения и воспитания, направленного на понимание школьниками роли личностного и общественного здоровья как необходимого условия устойчивого развития Украины как члена европейского и мирового сообщества;
- повышения квалификации учителя в соответствии с идеями культурно-исторического, эколого-экономического и личностно-ориентированного педагогического процесса.

Таковы основные концептуальные идеи совершенствования процесса



обучения в современной общеобразовательной санаторной школе.

В контексте нашего исследования концепцию (от лат. *Conceptio*) мы понимаем как систему описания организации учебного процесса в ОСШ, которая соответствует пониманию, трактовке, выявлению руководящих идей его построения и функционирования.

Организация учебного процесса в ОСШ определяется в первую очередь целями педагогической деятельности, так как цель есть идеальное представление ее конечного результата.

Основные цели образования формулируются в рамках общих функций учебно-воспитательного процесса:

- познавательной функции, результатом которой являются система знаний, общих и специальных предметных умений и навыков, связанных с учебно-познавательной деятельностью, включая и самообразование;
- функции психического развития, результатом которой являются реальные новообразования в интеллектуальной, эмоциональной и волевой сферах учащихся;
- ценностной, воспитательной функций, направленных на становление мировоззрения школьников, взглядов, убеждений и ценностных ориентаций по отношению к человеку, природе и обществу;
- оздоровительной функции, нацеленной на профилактику, как защиту, улучшение и коррекцию соматического и психического развития детей, обеспечение готовности к ведению здорового образа жизни.

Принимая во внимание специфику санаторной школы, возникает необходимость уточнения, более четкого определения целей образовательного процесса в школах данного типа.

Цели образовательного процесса санаторной школы должны быть сформулированы относительно такого важного качества личности как здоровье, учитывая его сложный междисциплинарный характер. В соответствии с современными научными представлениями, здоровье человека понимают как здоровье телесное (физическое), психическое и духовное.

Санаторная школа является не только образовательным, но и здравоохранительным учреждением. Состояние здоровья учащихся выступает в качестве одного из самых важных (и для детей, и для оценки деятельности школы) «выходов» школы, ее образовательной и рекреационной системы. Здоровье учащихся санаторной школы, его защита, поддержание, укрепление является одной из высших ценностей школы как гуманитарной организации, одной из главных целей ее деятельности. Нормальное состояние физического, психического и духовного здоровья школьников является необходимой предпосылкой достижения высоких образовательных результатов, продуктивной мотивации учебно-познавательной деятельности, положительного отношения к школе и образованию в целом. Вот почему в качестве приоритетной цели процесса обучения в санаторной школе выступает не столько приобретение знаний и умений любой ценой, а сохранение и укрепление здоровья учащихся, обеспечение благоприятного школьного самочувствия учащихся, что в свою очередь обеспечит высокие результаты обучения.

Достижение указанной цели возможно только при постоянной медицинской и психологической диагностики учащихся, мониторинге состояния их здоровья, нормализации нагрузок. Одним из условий достижения основной цели обучения является создание благоприятной окружающей среды, продуманном подходе к составлению учебных планов и расписанию занятий.

Цели учебного процесса санаторной школы реализуются через содержание этого процесса. Содержание образования мы понимаем как систему научных знаний, умений и навыков, отношений и опыта творческой деятельности, овладение которыми обеспечивает разностороннее развитие умственных и физических способностей учащихся, формирование их мировоззрения, морали, поведения, подготовку к общественной жизни и труду [7].

Совершенно очевидно, что содержание образования в санаторной школе и общеобразовательной школе не может быть равнозначным, что подразумевает не только разницу в количестве часов по изучаемым предметам. В общеобразовательных школах учатся относительно здоровые дети. Одной из главных целей обучения данных школ является приобретение определенных знаний, умений и навыков. В санаторных школах обучаются дети, имеющие различные нарушения здоровья, поэтому цели обучения должны быть смещены в сторону физического здоровья, его сохранения и укрепления. Разница в поставленных целях обуславливает разницу в содержании образования.

В последние десятилетия в свете идеи гуманизации образования все более утверждается личностно-ориентированный подход к выявлению сущности содержания образования.

Личностно-ориентированное содержание образования направлено на развитие природных особенностей человека (здоровья, способности мыслить, чувствовать, действовать); его социальных свойств и свойств субъекта культуры (свободы, гуманности, духовности, творчества). В настоящее время содержание современного образования определяет идея развития целостной человеческой личности, имеющая общечеловеческий смысл и общечеловеческую ценность.

В свете данной концепции содержание образования состоит из следующих четырех структурных элементов:

- когнитивный опыт личности, включающий систему знаний о природе, обществе, мышлении, технике, способах деятельности;
- опыт осуществления способов деятельности, представляющий собой систему общих интеллектуальных и практических умений и навыков;
- опыт творческой деятельности, обеспечивающий готовность школьника к поиску решений новых проблем;
- опыт отношений личности, специфичность которого состоит в ценностно-оценочном отношении к миру, к деятельности, к людям.

Принимая во внимание специфику санаторной школы, содержание образования в таких школах должно строиться через виды деятельности, которые способствуют развитию, защите и улучшению здоровья в трех его измерениях: физическом, психическом и духовном. Познавательная деятельность формирует интеллектуальные умения; ценностно-ориентационная деятельность направлена на осмысление учащимися общечеловеческих и этнических ценностей, на формирование умений принимать решения в ситуации нравственного выбора; коммуникативная деятельность формирует культуру общения школьников через взаимопомощь, диалог культур, игру, театр, творческие проекты. Особое внимание следует уделить обучению школьников санаторных школ практическим умениям самопознания, наблюдения и измерения состояния своего собственного здоровья, а также умениям осуществлять мониторинг здоровья.

Таким образом, содержание образования в санаторных школах должно быть пронизано осуществлением деятельности, связанной, в первую очередь, с обучением

понятию здоровья, здорового образа жизни, с формированием определенных навыков, призванных обеспечить нормальную жизнедеятельность ребенка.

Дидактический путь решения личностных проблем здоровья учащихся в санаторной школе заключается в переходе учителей на использование в учебном процессе новых педагогических и информационных технологий, дающих развивающий и оздоравливающий эффект. Педагог в таком случае является координатором, обеспечивающим целостное освоение школьниками учебного материала с позиций здоровьесберегающего образования.

В соответствии с целями образовательного процесса, важнейшей из которых является защита и улучшение здоровья учащихся, и с учетом содержания разрабатывается план работы школы как регламентирующий и ориентирующий документ, охватывающий все стороны деятельности школы. Администрация санаторной школы ориентирует педколлектив на разработку поурочного и тематического планирования в соответствии с заданными целями. Кроме того, задачей каждого преподавателя санаторной школы является разработка планируемых результатов обучения по каждой теме и способов их проверки.

На основании целей и содержания образовательного процесса санаторной школы формируются план работы общеобразовательной санаторной школы, включая план поэтапного измерения и контроля учебно-воспитательного процесса, планы учителей - тематические и поурочные.

Такой подход к планированию процесса обучения санаторной школы является необходимым условием для того, чтобы содержание процесса обучения отвечало поставленным целям, и цели обучения отражались в содержании.

Обобщая все вышесказанное, можно сделать вывод, что специфические особенности санаторной школы обуславливают необходимость организации процесса обучения на основе единых концептуальных положений.

#### Summary:

This article is dedicated to the problem of the teaching process at the secondary school of convalescent type. Special attention is paid to the development of conceptual statements of the foundation of the teaching process at schools of such types.

#### Резюме:

У статті висвітлюється актуальна проблема організації навчального процесу у загальноосвітній санаторній школі. Розглянута необхідність розроблення концепції організації процесу навчання у школах цього типу.

#### Литература:

1. Управление школой: теоретические основы и методы. Учебное пособие/ Под ред. В.С.Лазарева.- М: Центр социальных и экономических исследований, 1997 – 336с.
- 2.Симонов В.П.. Педагогический менеджмент: 50 ноу-хау в управлении педагогическими системами: Учебное пособие. – 3-е изд., испр. и доп. –М.: Педагогическое общество России, 1999 – 430с.
- 3.Стрезикозин В.П. Руководство учебным процессом в школе. Планирование и организация работы. М., «Просвещение», 1972 - 271с.
4. Оконь В. Введение в общую дидактику – М. «Высшая школа», 1990
5. Найн А.А., Сериков С.Г. Проблема здоровья участников образовательного процесса// Педагогика.- 1998.- №6.- С.53-56.
6. БСЭ, 3-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1973
7. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.- 176 с.
8. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. - М.: Знание, 1980. – 96 с.

Подано до редакції 22.08.01

*Бахтиярова Светлана Андреевна,  
старший научный сотрудник,  
Украинский НИИ социальной и судебной психиатрии и наркологии, г. Киев  
Ермина Виктория Александровна,  
Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РЕВЕРСИВНОСТЬ, АЛЬТЕРНАТИВНОЕ МЫШЛЕНИЕ И ПРОФИЛАКТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЭКСТРЕМИЗМА**

«Самые отвлеченные философские вопросы имеют практическое жизненное значение, и пренебрежение философским знанием мстит за себя в жизни не менее, чем игнорирование законов природы».

С.И. Гессен

Диалектические идеи единства и борьбы противоположностей достаточно проработаны как в западной (от Гегеля до Ясперса), так и в восточной (даосизм) философии.

В педагогике особое место занимает вызывающая все более пристальный интерес диалектическая педагогическая концепция С.И. Гессена, базирующаяся на представлении об изначальной двойственности человеческой природы и реализации целей жизни современного культурного общества (свобода и необходимость, индивидуальные и общественные, национальные и интернациональные цели, т.п.) [5].

В психологии, помимо работ К. Юнга, биполярность психики подчеркивают психосинтез Р. Ассаджоли, гештальт-терапия Ф. Перлза и особенно созвучная с динамической концепцией С.И. Гессена реверсивная теория М. Аптера [1,2], изучающая «маятники внутри нас» – взаимобратимость противоположных психологических тенденций.

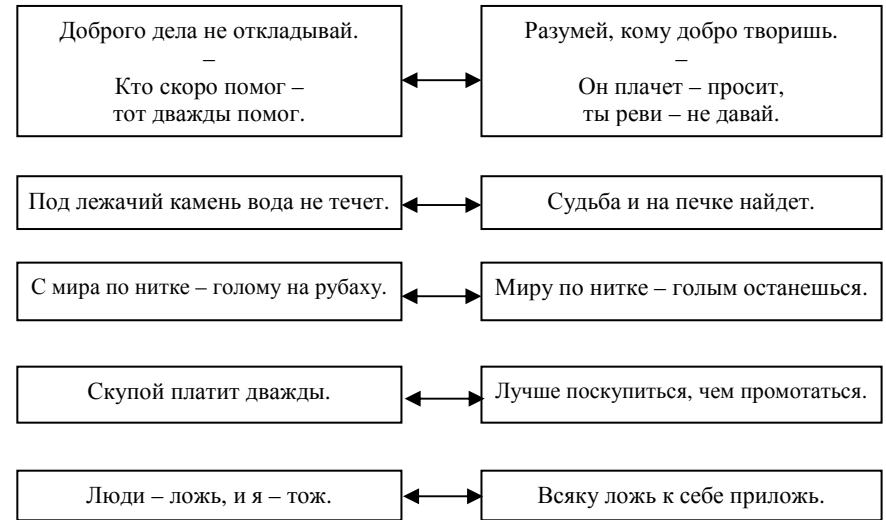
Теория психологических обращений (реверсий) так же, как и когнитивная психотерапия М. Бека и А. Эллиса, исследующая когнитивные детерминанты эмоциональных и поведенческих проявлений, или когнитивные модели поведения Берковца и Зильманна, подчеркивает роль когнитивных (познавательных) процессов и направлена на повышение качества и уровня мышления.

Эта задача, соответствующая актуальной проблеме повышения интеллектуального потенциала общества в целом и реализации интеллектуальных ресурсов педагогов и учащихся в частности, еще важна и ввиду достаточной распространенности таких нежелательных последствий авторитарной карательно-наградной педагогики, как дидактогении (негативные психологические состояния учащихся в связи с нарушением педагогического такта со стороны педагогов), неврозы, агрессивное поведение как учащихся, так и педагогов, снижение фрустрационной толерантности и стрессоустойчивости тех и других.

Концепция психологической реверсивности, базируясь на гибком альтернативном мышлении (по принципу «и то и другое»), направлена против концепции личностных черт, базирующейся, по сути, на мышлении по принципу «или – или» и рассматривающей человека как набор застывших качеств, недооценивающей подвижную, развивающуюся и постоянно меняющуюся составляющую человеческой природы и бистабильность психики.

Практические психологи знают, как часто в наше смутное время обращаются молодые люди с просьбой обучить их жестокости, жесткости, прагматизму, хитрости, лживости. Обращаются и матери: «Чему учить детей? Добру? Так заклюют же!»

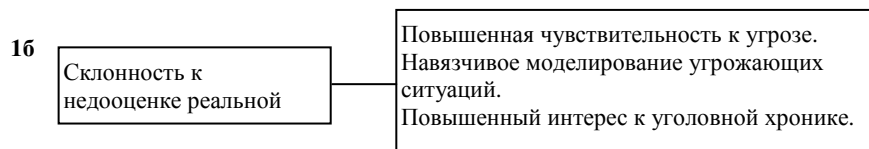
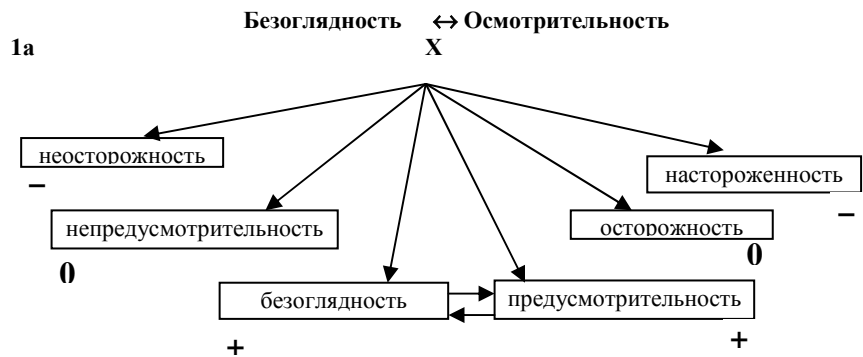
Обращение же «мыслезему» народной мудрости (по выражению В. Хлебникова) свидетельствует, что она отрицает односторонние стратегии воспитания и поведения:



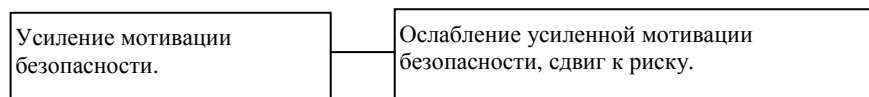
На основе концепции психологической реверсивности, сравнительно-контрастивной фольклористики и разработанного одним из авторов антиномического тезауруса оценочно-коннотативных номинаций (по принципу «недостатки – продолжение достоинств») [3] можно сформулировать принцип не биполярной (Добро – Зло), а квадриполярной (два Добра и два Зла) морали: человек «состоит» не из Добра и Зла, а из противоположных тенденций, каждая из которых может быть и Добром и Злом.

Разработан реверсивный психологический анализ (РПА) основывающийся на гомеокинетической модели личности, представляющей собой систему из 65 дихотомий, которые образуют 13 биполярных шкал. РПА предусматривает 3-х – 4-х – этапное инвертирование оппозиций:

1. а) в упомянутом антиномическом тезаурусе,  
б) в переформулировании экстремальных проявлений обеих тенденций;
  2. психокоррекционные альтернативы – противоположные рекомендации с использованием обычной психологической лексики;
  3. психокоррекционные альтернативы – противоположные рекомендации словами народной мудрости.
- Например, дихотомия



## 2. Психокоррекционные альтернативы



## 3. Психокоррекционные альтернативы



Согласно критериям Торренса гибкое мышление является одним из важных индикаторов креативности и одаренности [6] и, как уже доказано на опыте работы с пятиклассниками одной из школ Санкт-Петербурга, РПА может быть использован как новая гибкая технология для развития альтернативного мышления, формирования и совершенствования творческой личности [7], формирования гибкой оптимистичной позитивной «Я-концепции» у педагогов и, следовательно, по Р. Бернсу, у учащихся [4].

РПА стимулирует психологические механизмы контрсуггестии и антидогматизма, способностей интегрировать полярные категории, потребность в инновациях (новшествах), поиск нестандартных подходов в решении учебных и жизненных задач. Концепция реверсивности, по сути, направлена на коррекцию и профилактику педагогического и психологического экстремизма, впрочем, как и всякого экстремизма – политического, религиозного, этического, национального, экономического, например, монетаризма и «крена» в сторону рыночного беспредела (закономерная реакция экономического «маятника» на государственную сверхцентрализацию).

Способствуя повышению качества и уровня педагогического мышления, РПА может быть использован как несложный и достаточно информативный психодиагностический и психокоррекционный инструментальный для самопсихотерапии учителей (например, для психокоррекции таких профессиональных личностных деформаций как педагогическая авторитарность, агрессивность и эгоцентризм) и для реализации психотерапевтического аспекта деятельности учителя – его влияния на систему отношений ученика, ненавязчивую помощь в решении межличностных и внутриличностных проблем подрастающего человечка.

Усиливая глубинную мотивацию к оптимальности, равновесию, балансу, РПА и разработанный для ПЭВМ его компьютерный вариант (программа «Гармония») дает материал для развивающих игр, тренирует альтернативное мышление, расширяет словарный запас учащихся\*, приобщая их к народной мудрости. Адаптированный к разным возрастным группам, он может способствовать преемственности в обучении детей дошкольного\*\* и младшего школьного возраста и использоваться для сохранения и усиления мотивации к обучению при переходе из младшей в среднюю возрастную группу, не говоря уже о психопрофилактике девиантного поведения в пубертатном возрасте.

#### Summary:

Considered pedagogical and creative potential of the folk-linguistic antinomies and conception of psychological reversibility.

#### Резюме:

Розглянуто виховно-педагогічний, психопрофілактичний та креативний потенціал фольклорно-лінгвістичних антиномій та концепції психологічної реверсності.

#### Литература:

1. Аптер М. Теория реверсивности и человеческая психика. // Вопросы психологии, 1987, № 1. – С. 162 – 169.
2. Бахтиярова С.А. Психологическая реверсивность: диагностический, психотерапевтический и медико-педагогический аспекты. // Обзорение психиатрии и медицинской психологии имени В.М. Бехтерева, 1995, № 2. – С. 14 – 24.
3. Бахтиярова С.А. Фольклорно-лингвистическая аргументация реверсивности и разнопланового параллелизма психики. // Світ знань, 2000, № 1-2 (3-4). – С. 36 – 42.
4. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» в воспитании. – М., 1986.
5. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: «Школа - Пресс», 1995.
6. Torrence E.P. Growing up creatively gifted a 22-year longituding study // Creative child and adult quietly, 1985. - № 5.
7. Фабричева О.А., Бахтиярова С.А. Психологическая реверсивность и креативность. / Проблемы сучасної педагогічної освіти. Ч. II. – Київ: “Педагогічна преса”, 2000. – С. 189 – 194.

Подано до редакції 27.08.01

---

\* Упомянутый антиномический тезаурус оценочно-коннотативных номинаций, переведенный на украинский и английский языки может служить учебно-познавательным целям и материалом для дидактических игр на уроках украинского и английского языка.

\*\* В дошкольном и младшем школьном возрасте РПА может быть подсказкой для придумывания и разыгрывания альтернативных «антисказок» и «антибасен», противоположных по смыслу традиционным сказкам и басням. Например, в «антибасне» к популярной басне «Стрекоза и Муравей» трудолюбивого Муравья изобразить негативно (закомплексованный, скучный, больной от переутомления, не умеющий веселиться, петь, плясать, отдыхать), а легкомысленную Стрекозу – позитивно (певунья, хохотунья, плясунья, душа общества).

## **ЛИДЕРСТВО КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

Проблемой лидерства в настоящее время занимается широкий круг отечественных и зарубежных психологов. В работах отечественных психологов освещаются как общие вопросы формирования в группах определенной системы отношений,

так и специфические проблемы, связанные с социально-психологическими характеристиками деятельности официального и

неофициального лидера. Существует также несколько иной подход к проблеме лидерства, согласно которому лидерство рассматривается как организаторская деятельность. В ряде исследований изучается значение индивидуальных качеств для успешной работы руководителей.

Зарубежные психологи также рассматривают общие вопросы руководства, исследуют природу, структуру, функции, динамику лидерства, но с совершенно других позиций. При определении понятий "лидер" и "лидерство" социальные психологи и социологи исходят, прежде всего, из взаимоотношений между особями в сообществах животных. Французские социальные психологи Генрих Ару и Жак Прэ, авторы книги "Психология лидеров", указывают на явление лидерства, вожачество, преобладание одних животных над другими. Во многих исследованиях по проблеме лидерства приводятся данные из известной книги Дж.Морено "Кто выживает?" об изучении поведения детей дошкольного возраста, у которых, начиная с 40-42 недель от рождения, появляются элементы "преобладания" одного ребенка над другим. В своей книге "Социометрия" Дж.Морено отождествляет понятие "лидер" с социометрическим понятием "звезда", определяемым процедурой выборов по личным симпатиям. Редл считает лидера центральной личностью, которая пользуется любовью других людей, является для них идеалом и предметом подражания. В то же время Бейлс, Джибб, Ару и Прэ указывают на то, что одна симпатия не дает основания для лидерства, что нужно специализировать тест социометрического выбора для целей изучения лидерства.

В ряде работ специально обсуждается вопрос об определении этих понятий. Они то слишком широки, то слишком узки. Одни авторы рассматривают в качестве начального определения саму постановку вопроса: лидер тот, кто занимает лидерскую должность. Такое понимание, отмечают эти авторы, является формальным и ничего не дает для научного определения. Лидера определяют как инициатора, ведущего, способного создать корпорации, подчеркивают его влияние на людей вообще, на руководимую им группу, на ее сплоченность, взаимодействие, на эффективность ее деятельности.

Многие авторы исходят в определении лидерства из концепции межличностных, групповых взаимоотношений. В современном обществе, утверждают они, имеет место сложная иерархия социальных групп и внутригрупповых взаимоотношений. Лидер тот, кто ведет группу к реализации общей цели. Представители старого биологического направления сопоставляют лидерские возможности с ростом людей, их весом, физической силой. Большое место в биологизаторском направлении отводится конституционным особенностям лидеров по известной классификации Кречмера и более поздней морфо-психологической концепции Шелдона, который



устанавливает классификацию людей по морфологическому признаку (эндоморфический, мезоморфический и экдоморфический) и невро-соматическому признаку (висцеральный, соматический и церебральный типы). Отсюда, по Шелдону, - три типа людей: висцерально-эндоморфический, церебрально-экдоморфический и соматический. Первому из них присущи такие свойства, как любовь к комфорту, уживчивость, контактность, привязанность, второму - отчужденность, сдержанность. Третьему, соматическому, типу, по мнению автора, присущи черты лидера.

Еще одно направление зарубежной психологии по проблеме лидерства можно назвать психологическим. Оно имеет давнюю традицию и выражается в эмпирических поисках психологических качеств личности лидера. Среди общих качеств личности лидера большинством авторов выделяются, прежде всего, выраженные интеллектуальные свойства. Наиболее четко различные качества, характеризующие интеллектуальную сферу лидера, отмечаются Р.Б.Кэттеллом, который наряду с общей умственной способностью выделяет благоразумие, эмоциональную зрелость, независимость, осмотрительность, внимательность, надежность. В целом, в литературе преобладает мнение о связи ума и лидерства, хотя есть и указания на неоднозначность этой связи.

Многие исследователи придают большое значение волевым качествам лидеров - решительности, уверенности и самоуверенности, агрессивности, напористости. Кроме этих качеств, отмечаются различия в интра- и экстраверсивности лидеров - общительности, социальности, активности, социальной приспособленности. Многие авторы психологического направления приводят длинные списки черт лидеров разных возрастных групп в различных видах деятельности (Мансон, Ламберт и многие другие). У отдельных авторов эти списки насчитывают несколько десятков наименований, многие из которых не согласуются друг с другом и получены чисто эмпирическим путем.

Наиболее представленным в исследованиях лидерства в настоящее время является функционально-ситуационное направление, относящееся к бихевиоризму. Многочисленные его представители рассматривают лидерство в качестве функции группы и ситуации: "Лидер - не ансамбль качеств, которыми он обладает", разные группы и их члены составляют ансамбль для

определения лидерства, "роль лидера может быть разной в зависимости от группы и ситуации". Большое внимание уделяется зарубежными авторами установлению характера лидерства в зависимости от ситуации - сочетания обстоятельств, сложившихся в данный момент. Ситуация понимается как система, комплекс объективных условий, межличностных отношений в группе, установок и состояний личности.

Многими авторами функционально-ситуационного направления изучаются и описываются параметры поведения лидера и функции лидерства относительно группы и ситуации. Так, Креч и Кречфилд указывают на то, что лидер учитывает политику группы, определяет цели группы, является для нее арбитром, посредником и контролером, он обеспечивает внутренние и внешние связи группы. Деятельность лидера состоит из выполнения ряда функций по обеспечению целей группы.

Говоря о положительной роли функционально-ситуационного направления, состоящей в противопоставлении биологизаторскому и психологическому направлениям и их критике, следует отметить, что у самих его представителей нет единства взглядов на предмет лидерства. Многие авторы функционально-ситуационного направления фактически сводят лидерство к групповым

взаимоотношениям и ситуациям, таким образом, исключая, снимая или недооценивая проблему личности лидера и организаторских способностей.

Отечественные психологи рассматривают лидерство как социально-психологическое явление, присущее всем стадиям развития человеческого общества. Лидерство выражает собой исторически сложившуюся потребность людей в организации в процессе их деятельности. При этом, корни лидерства следует искать во взаимодействии внешних условий с психикой человека. Внешние воздействия, преломляясь через внутренние условия, через психические особенности личности, способствуют формированию лидера и тем самым определяют его поведение в возникающих ситуациях.

Особое место в отечественной психологической литературе занимают работы, рассматривающие лидерство как организаторскую деятельность. При этом под организаторской деятельностью в узком смысле понимается работа одного человека, организующего совместную деятельность группы людей. В этом случае организатор деятельности рассматривается как лидер.

Проблема организаторской деятельности и организаторских способностей рассматривается А.Г.Ковалевым и В.Н.Мясищевым. Авторы считают, что сложная организаторская деятельность требует от организатора знания того дела, на которое оно направлено, высокого уровня интеллекта, в частности, - наблюдательности, гибкости ума, творческой инициативы, определенных характерологических качеств личности (увлеченности делом, ответственного к нему отношения, знания людей и умелого подхода к ним, решительности и твердости воли). Специфическими способностями организатора являются свойства, выдвинутые А.В.Гольневой на основе изучения нескольких групп учащихся: умение "воздействовать на других", "влиять на разные стороны психики товарищей, на их ум, чувства и волю".

Д.И.Латынина осуществила попытку формирования у детей организаторских знаний, умений и навыков. Исследование показало, что их формирование невозможно у младших школьников в силу их психологической неподготовленности, но возможно у подростков.

Другой позиции придерживается исследователь игровой деятельности дошкольного возраста Р.И.Жуковская, которая в своих фундаментальных работах убедительно показала, что не только в младшем школьном, но и в младшем дошкольном возрасте отдельные дети способны к соответствующей их возрасту самостоятельной игровой деятельности. Видный педагог профессор Е.А.Аркин, изучая взаимоотношения детей 4-8 лет в детском саду, установил эволюцию становления элементарного коллектива детей, объединяющую их организаторскую деятельность, количественный и качественный состав детских групп, роль и место в них вожяков, их типы, указал некоторые приемы их изучения. "Проблема вожачества, - неоднократно подчеркивал Е.А.Аркин, - должна быть признана одной из основных проблем при изучении эволюции детского коллектива... Это они, вожаки, иногда в большей степени, чем наш дидактический материал и даже педагогический персонал, задавали тон всей жизни...".

А.С.Залужный с сотрудниками изучал детский коллектив, определяя его как любое объединение детей. Он дал классификацию детских объединений и разработал методы изучения совместной деятельности детей и уровни их организованности, наметил стадии развития взаимоотношений и взаимодействий детей, начиная с преддошкольного возраста, показывая, что "даже у детей преддошкольного возраста уже есть свои организаторы, дезорганизаторы...", свои вожаки. Одним из путей воспитания организаторов А.С.Залужный считает перевод пассивного ребенка

старшего возраста в младшую группу, когда такой ребенок, ранее не выполнявший организаторской функции среди сверстников, становится вожаком малышей.

Таким образом, проблема лидерства в психологии представлена различными точками зрения, подходами, направлениями зарубежных и отечественных исследований, что свидетельствует о ее актуальности и недостаточной разработанности.

Литература:

1. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» в воспитании. – М., 1986.
  2. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: «Школа - Пресс», 1995.
- Подано до редакції 27.08.01

*Солодухов В.Л.,  
асистент кафедри психології,  
Слов'янський державний педагогічний інститут*

### **ПРОБЛЕМА АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА В ПРОЦЕСІ АДАПТАЦІЇ**

Розглядаючи характеристики адаптації, потрібно, в першу чергу, акцентувати увагу на властивості активності суб'єкта в цьому процесі. Довгий час у біології адаптація вважалася процесом пасивного пристосування, слідування організму впливам середовища. Подібне тлумачення переносилося і на процеси соціальної взаємодії. Навіть у «Філософському словнику» вказується, що стосовно людини і суспільства це поняття (адаптація – С.В.) має обмежені можливості, оскільки відображає, головним чином, реактивну поведінку, пов'язану з пристосуванням до оточуючого середовища, а не активним і цілеспрямованим його перетворенням. Згодом у біології почали говорити про адаптацію як активне підтримання необхідного рівня відповідності між організмом і середовищем. Суть активності адаптивних процесів розкривається у зв'язку з категорією відображення. Саме на основі інтеграції біологічних відображень (слідів) в ході пристосованого процесу формується здатність організму передбачити можливі зміни й у відповідності з ними будувати модель передбачуваних дій – відповідну реакцію. Отже, властивість активності виявляється в адекватному характері відображення впливів і керівній та регулюючій ролі адаптивних процесів. Тим більш справедливе це положення для соціальних систем, у яких діє чинник свідомої людської діяльності.

Необхідно зазначити, що першим в науковій психології принцип активного пристосування особистості до оточуючого середовища ввів О.Ф. Лазурський, який поклав його в основу своєї класифікації особистостей. Запропонований автором принцип дозволяє охопити найбільш широкий діапазон відношень людини й середовища: від наслідування і пасивного пристосування до творення і перетворення життя. Специфіка зв'язку людини з її оточенням, зі світом, у якому вона живе, дійсно є зручною і унікальною основою для диференціації особистостей. Цей зв'язок фактично характеризує спосіб життя людини, цілісне її відношення з життям. О.Ф. Лазурський виділяє три рівня цих відношень: на нижчому особистість цілком залежить від середовища, тому слід вважати її не досить пристосованою. Люди середнього рівня – пристосовувалися з достатньою користю для себе і для суспільства.

Нарешті, для людей третього рівня характерне творче відношення до свого оточення, це ті – які пристосовують середовище до себе, творчо взаємодіють з оточенням, активно вносячи в нього зміни у відповідності зі своїми цінностями й ідеалами.

У окремих визначеннях адаптації умовно розділяється активність “для себе” й активність “для інших” як два послідовні етапи єдиного процесу. Так, С.Д. Артёмов вважає, що “лише при умові досягнення повного ступеня свободи в даному середовищі ... можна активно й цілеспрямовано впливати на це середовище”. Інколи характеризують адаптацію як процес, у ході якого в людини відбуваються якісні зміни в установках, інтересах, орієнтаціях, поглядах, переконаннях, що виявляється у зміні її поведінки.

Таким чином, активність “для себе” є передумовою активності “для інших” – передумовою успішному виконанню людиною тих чи інших соціальних функцій.

У працях С.Л. Рубінштейна проблема активності особистості виступає детермінантою поведінки. Як продукт соціальних відношень поведінка людини зумовлена не лише зовнішньою, але й внутрішньою детермінацією, яка “полягає у підкресленні внутрішнього моменту самовизначення, вірності собі, неоднорічного підкорення зовнішньому. Лише зовнішня детермінація тягне за собою внутрішню пустоту, відсутність опору, вибірковості щодо зовнішніх впливів або просто пристосування до них”.

Як активну силу людської діяльності С.Л. Рубінштейн виділяє мотив. Він теоретично обґрунтовував основний напрям психологічного розв’язання проблеми активності, що полягає в аналізі свідомої діяльності суб’єкта. Позиція людини щодо інших людей виявляється у вчинках. Індивід може чинити, як “всі”, і в цьому випадку “я сам” як внутрішня контрольна інстанція і власна відповідальність людини відпадають. Людина може взяти на себе відповідальність за власні вчинки, в цьому випадку вона стає на позицію “я сам”, розгортає свою систему цінностей. “Наявність цінностей є вираз небайдужості людини по відношенню до світу...”.

Таким чином, введений С.Л. Рубінштейном принцип, згідно з яким зовнішні впливи переломлюються через внутрішню позицію особистості, протистоїть як уявленням про фатальну залежність активності від зовнішніх впливів, так і тлумаченню активності як особливої сили, що не залежить від суб’єкта із зовнішнім середовищем.

Середовище виступає не як “деміург” особистості, а як умова її саморозвитку. Справжнє людське буття полягає у зміні обставин та самозміні. При цьому особистість тим важливіша, чим більше в індивідуальному прояві представлено загальне.

Проблему активності особистості в діяльності досліджує К.О. Абульханова-Славська. Вона відмічає, що завдання, які суспільство пропонує людям, істотним чином пов’язані, з одного боку, із суспільною необхідністю, а з іншого – з об’єктивними можливостями їх розв’язання. Прийняття на себе розв’язання завдання примушує особистість передбачати результати, брати на себе відповідальність. Соціальні завдання породжують мотивацію, пов’язану з комплексом домагань особистості. Всі ці умови сприяють додатковій мобілізації активності.

Існує точка зору, яку ми повністю розділяємо, про те, що лише творча активність може забезпечити успішну адаптацію особистості. Підкреслюючи цей момент, П.О. Просецький, В.А. Семиченко та ін. Вживають у своїх працях термін “активна творча адаптація”. З ним автори пов’язують поняття “надситуативної активності”, яка дозволяє особистості ставити надлишкові цілі з точки зору вихідного завдання.

В розв'язанні проблеми активності в процесі адаптації надто категорична Д.О. Андреева. Згідно з її точкою зору адаптація є "...просто подолання труднощів через звикання", під час якого "в структурі особистості не відбувається скільки-небудь серйозних зрушень, бо індивід при цьому не придбає особистісних властивостей, а лише пристосовується до умов предметної діяльності". У даному випадку заперечується не лише наявність зовнішньої, але і внутрішньої активності, з чим не можна погодитися. Більшість дослідників підкреслюють, що не існує адаптації без активності, зміни; процес адаптації – одна із форм прояву змін, активності, що відбуваються постійно.

Активність особистості в процесі адаптації можна розглядати в двох планах: її зміни і збереження. При входженні в нове соціальне середовище відбувається зміна системи відношень людини, що складає сутність її особистості. При цьому особистість не просто засвоює цілі, ціннісні орієнтації, увлечення групи, а проявляє себе як суб'єкт соціальної діяльності, тобто в навчанні і спілкуванні, перетворює умови діяльності в чинники власної життєдіяльності, перебудовує свою природу у відповідності з новим оточенням.

Для адаптації в новому соціальному середовищі важливим є вміння швидко знаходити собі місце в спільній діяльності, свою роль у новому колективі, знаходити в межах існуючих умов можливість для виявлення своїх здібностей і інтересів.

Друга сторона активності полягає у здатності людини зберігати себе, ядро своїх відношень незмінними. В цьому аспекті адаптація постає як процес самоствердження, самовираження, самореалізації особистості. Природно, ця сторона активності реалізується за умови сформованості основних відношень особистості, спрямованості, що дозволяє людині зайняти певну позицію в новому середовищі.

Таким чином, основними критеріями активності є ступінь прояву дитини в соціальному середовищі і такі соціально-психологічні утворення, як ціннісні орієнтації, ідеали, домінуючі мотиви, тобто суб'єктивні відношення до різних сторін дійсності. Названі критерії певним чином узгоджуються з відміченими раніше аспектами розгляду активності особистості в процесі адаптації, що полягають, по-перше, в її зміні в ході соціального впливу, по-друге, в збереженні людиною властивостей, що складають ядро її відношень до світу.

Інший аспект прояву активності в адаптації розглядається як утвердження особистістю власної позиції. Однією з умов продуктивної адаптації, тобто такої, що супроводжується розвитком особистості, є збереження значної частини власних соціальних орієнтацій.

Як ми зазначали, процес адаптації є необхідною умовою взаємодії організму з середовищем. Стосовно до проблеми формування й розвитку особистості, він являє собою важливий механізм соціалізації протягом всього життєвого шляху особистості. Закономірними етапами в загальному процесі соціалізації є процеси навчання. Їх оптимізація пов'язана з розвитком резервних можливостей особистості, які найбільш яскраво виявляються в періоди адаптації до загального середовища навчання.

Наше дослідження присвячене вивченню динаміки адаптації учнів до умов навчання показує, що важливою потребою першокласників є прагнення отримати визначення, ідентифікуватися з середовищем. У цих умовах на рівень актуальної готовності в системі диспозиційної регуляції виходять ціннісні орієнтації. З їх допомогою дитина намагається здійснювати ознайомлення інших учасників взаємодії зі своєю системою цінностей та відшукує однодумців.

Адаптація як процес залучення дитини до системи взаємовідношень, що встановилися між людьми, з одного боку, і пристосування до відповідних учбових

функцій і умов навчання – з іншого, може бути скорегованим і керованим вчителем та суспільством.

Шляхи вдосконалення адаптації, виходячи з розуміння двосторонньої сутності цього процесу ми вбачаємо в: постійному вдосконаленні відношень в системі учитель-учень; безупинному покращанню учителем усіх видів діяльності, які він виконує, досягнення ним успіхів у них; у позитивній зміні його особистості, відкоректуванні деструктивних її проявів. Умови життя, що постійно змінюються, потребують від вчителя не лише пристосування до них, але і розвитку, збагачення її творчої індивідуальності. Для досягнення успіху в навчанні і побудові міжособистісних відношень дитині необхідно затратити зусилля і для придбання нових знань, вмінь і навичок, і для придбання якостей, що задовольняють вимогам як класного колективу, так і батьків.

Питання про результати адаптації приводить до необхідності розглянути її зовнішні критерії. В більшості робіт, присвячених адаптації, учнів, за такий критерій беруть академічну успішність як результат взаємодії багатьох суб'єктивних і об'єктивних чинників навчання, а, отже, і адаптації.

На важливості такої якості особистості як активність для процесу адаптації наголошується багатьма авторами. Без врахування його має місце пристосування з метою збереження рівноваги, гомеостату. Крок за кроком учень набуває досвід на результатах власної діяльності, пізнає не пізнане.

У певній мірі успішність можна розглядати як вираз ступеня відповідності психологічних можливостей дитини вимогам діяльності, що визначається деякими авторами як адаптованість, тобто кінцевий результат процесу адаптації.

Література:

1. Аникеева Н.П., Винникова Г.В. О некоторых ситуациях управления детским коллективом.- В кн. Формируем духовные потребности школьников.- Новосибирск, Научные труды НГПИ, вып.58, 1971.
2. Блонский П.П. Ребёнок в коллективе.- Избр.пед.произв.,- М., 1961.
3. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте.- М., 1968.
4. Гарбузов В.И. Нервные дети: советы врача.- Л.: Медицина, 1990.
5. Гришин В.В., Лушин П.В. Методики психодиагностики в учебно-воспитательном процессе.- М.: ИКА, 1990.

Подано до редакції 27.08.01

***Бажан Зинаида Ивановна,  
ассистент,***

***Крымский государственный гуманитарный институт, г. Ялта***

### **КУЛЬТУРА ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОФОРМЛЕНИИ РЕШЕНИЯ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ**

Одной из важных задач начальной школы является воспитание речевой культуры учащихся. Школа должна научить учащихся свободно и правильно выражать свои мысли в понятной для окружающих форме как устно, так и письменно. Это задача не только уроков русского языка, но и уроков других дисциплин, в частности, уроков по математике.

Работа над речью на уроках математики способствует овладению связным, логически последовательным рассказом с элементами рассуждения. Прежде всего, эта работа связана с обучением решению текстовых задач. Этот раздел в начальном курсе математики занимает особое место. При знакомстве с задачей нового вида учитель

придерживается определенного плана работы. Мы рассмотрим, какой должна быть последовательность записей в тетради у учащихся при решении текстовой задачи на начальном, ознакомительном, этапе работы и обратим внимание на те ошибки, которые встречаются на практике при оформлении записей решения задачи. Отразить содержание задачи в тетради позволяет краткая запись текста задачи, которая может быть оформлена по-разному, а именно:

а) Выделением главных, опорных слов по тексту задачи с указанием связей между ними (сокращение слов допускается до первой гласной буквы в слове, при числовых значениях величин записываются единицы измерения их, знак «?» ставится в промежуточных числовых значениях величин, которые необходимо найти, чтобы ответить на вопрос задачи).

Задача 1: «Учащиеся посадили в школьном саду 20 слив, яблонь – в 5 раз меньше, чем слив, а вишен – в 2 раза больше, чем слив и яблонь вместе. Сколько вишен посадили дети?». Кратко текст задачи запишется так:

*Сл. – 20* ← }  
*Ябл. - ?, в 5 раз меньше* ← }  
*В. - ?, в 2 раза больше* ← }

Здесь квадратные скобки использованы для указания связей между величинами. Если их убрать, будет неясно, какие величины между собой сравниваются.

Задача 2: «С аэродрома в первой половине дня вылетело 23 самолета, а во второй - на 7 самолетов меньше. Сколько самолетов вылетело с аэродрома за день?». Кратко текст этой задачи запишется так:

*I - 23 с.* } ?  
*II - ?, на 7 с. меньше* }

В краткой записи текста этой задачи квадратную скобку не используем, так как и так понятно между какими величинами установлена связь.

Часто на практике наблюдаешь ошибки в оформлении краткой записи простых задач на разностное и кратное сравнение.

Задача 3: «В одной бочке 30 ведер воды, а в другой – 10 ведер воды. На сколько больше ведер воды в первой бочке, чем во второй?»

Правильная запись	Неправильная запись
<i>I - 30 в.</i> <i>II - 10 в.</i> <i>на ? больше</i>	<i>I - 30 в.</i> <i>II - 10 в.</i> <i>на ? больше</i>

Стрелка указывается в одном направлении к той величине, с которой проводится сравнение. Ясно, что вопрос к условию задачи можно иначе сформулировать (на сколько меньше ведер воды во второй бочке, чем в первой), но вопрос поставлен один, а поэтому его точно нужно отразить в краткой записи.

Впервые задачи, раскрывающие конкретный смысл действия деления (деление по содержанию и деление на равные части) и смысл действия умножения (нахождение суммы одинаковых слагаемых), на страницах учебника по математике представлены предметной иллюстрацией. Но в дальнейшем можно использовать другую форму краткой записи текста подобных задач - это сокращенная запись исходного текста. Покажем это на конкретных задачах.

Задача 4 (на нахождение суммы одинаковых слагаемых): «На каждой тарелке – 2 груши. Сколько груш на 6 тарелках?».

Запись в тетради: **6 т., по 2 гр. на каждой, ? гр.**

Задача 5 (деление на равные части): «18 яблок разложили на 3 тарелки поровну. Сколько яблок на одной тарелке?».

Запись в тетради: **18 ябл., 3 т., по ? ябл.**

Задача б (деление по содержанию): «18 л сока разлили в трехлитровые банки. Сколько потребовалось банок?».

Запись в тетради: **18 л, ? б., по 3 л в каждую.**

б) Предметная иллюстрация задачи (рисунок).

в) Табличная форма записи текста задачи.

Эта форма записи чаще всего используется при работе над составными задачами с пропорциональными величинами. Данная форма записи является наиболее доступной и простой (в ней отражены все три пропорциональные величины, связи между ними и указано, какая из данных величин является постоянной) и помогает учащимся провести дальнейшую работу по выбору арифметических действий для оформления решения задачи.

Задача (нахождение 4-го пропорционального): «1 ц 80 кг огурцов разложили в 12 одинаковых ящиков. Сколько таких ящиков нужно, чтобы разложить 3 ц огурцов?».

На практике многие учителя используют иную форму краткой записи текста задачи – линейную, т.е.

**12 ящ. – 1 ц 80 кг**

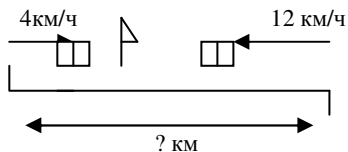
**? ящ. – 3 ц**

На начальном этапе работы такая краткая запись не помогает учащимся найти способ решения задачи, а, наоборот, усложняет сам процесс его поиска. Данная краткая запись текста задачи возможна тогда, когда учащиеся усвоят, что масса огурцов в каждом ящике одинакова. Необходимость использования таблицы в краткой записи текста задачи обуславливается еще и тем, что младшие школьники учатся находить те три пропорциональные величины, о которых идет речь в задаче, и правильно их называть, поскольку многие учащиеся путают такие два понятия, как «величина» и «единица измерения величины». И когда учитель перед классом ставит вопрос: «О какой величине идет речь в задаче?», дети вместо названия величины, допустим, «масса» называют «килограмм» или другую единицу измерения массы, которая дана в условии задачи.

г) Графическая иллюстрация задачи (чертеж).

Работая над пропорциональными величинами скорость, время, расстояние, можно использовать табличную форму записи текста задачи, но лучше всего прибегнуть к графической иллюстрации текста задачи, так как это дает возможность учащемуся указать на другие способы решения задачи (если такие имеются).

Задача (на встречное движение): «Из города в село вышел пешеход и одновременно ему навстречу из села выехал велосипедист со скоростью 12 км/ч. Пешеход шел со скоростью 4 км/ч. Встреча произошла через 2 часа. Найти расстояние между городом и селом».



Запись в тетради:

Задача имеет два способа решения. При выборе первого способа решения дети используют знание связи между данными величинами, и рассуждение проводят так: «Для нахождения расстояния между городом и селом нужно найти сначала расстояние, пройденное пешеходом до места встречи, и расстояние, которое проехал



велосипедист до места встречи. Это можно найти, т.к. известны скорости обеих тел и время нахождения в пути каждого. Находим эти расстояния, умножая скорость на время и т.д.».

При выборе второго способа решения задачи опираемся на понимание учащимися смысла записи 4 км/ч (12 км/ч). Такая запись обозначает, что за каждый час пешеход (велосипедист) проходил 4 км (12 км). А так как двигаются они навстречу друг другу, то можно найти расстояние, на которое они приблизятся друг к другу через 1 час, т.е. скорость сближения. По чертежу хорошо видно, что в пути они находились до встречи 2 часа. Следовательно, зная, на сколько километров они сближаются за 1 час (по чертежу можно показать их новое местоположение спустя 1 час), нетрудно определить какое расстояние они преодолеют вместе за 2 часа.

Наглядная иллюстрация текста задачи является опорой для последующей работы над задачей - поиском решения задачи.

Поэтому является обязательной в тех случаях, когда необходимо познакомить учащихся с новым видом простой или составной задачи (особое внимание следует обратить на задачи, которые раскрывают связь между величинами), а также когда имеем дело с более сложными видами текстовых задач (нетиповыми задачами).

Теперь обратимся к культуре записи решения текстовых задач. В 1 кл. (1-4) и 1 кл. (1-3) в первом полугодии учащиеся записывают решение простых задач выражением.

Задача 1: «Из коробки взяли 6 цветных и 2 простых карандаша. Сколько всего карандашей взяли?»

Запись в тетради:  $6 + 2 = 8$ .

Изучая тему «Табличное сложение и вычитание с переходом через 10», учащиеся 2 (1) класса знакомятся с новой записью решения задачи – записывают наименование предметов или единицы измерения величин около числового значения выражения в скобках.

Задача 2: «В гараже было 11 автомобилей. 3 автомобиля выехало. Сколько автомобилей осталось в гараже?»

Запись в тетради:  $11 - 3 = 8$  (авт.)

При знакомстве с задачами в два действия учим записывать учащихся ответ к задаче в сокращенном виде: числовое значение найденной величины и единица ее измерения (сокращение после численной характеристики величины допускается) или название предмета.

Задача 3: «Перемололи 45 кг пшеницы. Получили муку и 5 кг отрубей. Сколько килограммов муки получили?»

Запись в тетради:  $45 - 5 = 40$  (кг)

**Ответ. 40 кг муки.**

При изучении темы «Нумерация чисел 21 – 100» показываем учащимся, как записывают решение составной задачи в виде выражения.

Задача 4: «Рыбак поймал 7 ершей и 5 карасей. На приготовление ухи он потратил 8 рыбок. Сколько рыбы осталось?»

Запись в тетради:  $(7 + 5) - 8 = 4$  (р.)

**Ответ. 4 рыбы.**

В 3 (2) классе учим записывать решение задачи по действиям с кратким пояснением в утвердительной форме и полный ответ на вопрос задачи (при ознакомлении с новыми видами задач на уроке, а также при выполнении домашних и контрольных работ). В остальных случаях учитель указывает учащимся, какую нужно выбрать форму записи решения задачи.

Некоторые указания по оформлению ответа на вопрос задачи. Не всегда формулировка ответа может начинаться с записи числа. Поэтому ведущие методисты по вопросам начального обучения и воспитания младших школьников, придерживаясь правил стилистики и грамматики, рекомендуют после слова «ответ» ставить точку, а не двоеточие и предложение, дающее ответ на вопрос задачи, начинать писать с большой буквы. Пример записи в тетради:

**Ответ. Третьего дня теплоход проплыл 336 км.**

В 4 (3) классе учащиеся должны уметь использовать все формы записи решения задачи, а также уметь решать простые задачи составлением уравнения (ниже будут указаны формы записи).

Покажем на примере одной задачи все 6 форм записи ее решения.

Задача 5: «На протяжении двух дней велосипедист был в пути 12 часов и за это время проехал 180 км. Сколько километров проедет мотоциклист за 20 часов, если его скорость на 36 км/ч больше скорости велосипедиста?»

<p><b>1. Запись решения задачи по действиям без пояснения.</b></p>	<p><b>4. Запись решения задачи составлением выражения с письменным пояснением.</b></p>
<p>1) <math>180:12=15</math> (км/ч)                  2) <math>15+36=51</math> (км/ч)                  3) <math>51\cdot 20=1020</math> (км)</p> <p><b>Ответ. Мотоциклист проедет 1020 км.</b></p>	<p>1) <math>180:12</math> (км/ч) – скорость велосипедиста;                  2) <math>180:12 +36</math> (км/ч) – скорость мотоциклиста;                  3) <math>(180:12 )\cdot 20</math> (км) проедет мотоциклист,  <math>(180:12 )\cdot 20=1020</math> (км).</p> <p>1) <math>180 \overline{)12}</math>    2) <math>15+36=51</math>(км/ч)  <math>\underline{12}</math>    15 (км/ч)                  60  <math>\underline{60}</math>                  0</p> <p>2) <math>51</math>  <math>\underline{\times 20}</math>                  1020 (км)</p> <p><b>Ответ. Мотоциклист проедет 1020 км.</b></p>
<p><b>2. Запись решения задачи по действиям с письменным пояснением в утвердительной форме.</b></p>	<p><b>5. Запись решения задачи составлением выражения без письменного пояснения.</b></p>
<p>1) <math>180:12=15</math> (км/ч) – скорость велосипедиста;                  2) <math>15+36=51</math> (км/ч) – скорость мотоциклиста;                  3) <math>51\cdot 20=1020</math> (км) проедет мотоциклист.  <b>Ответ. Мотоциклист проедет 1020 км.</b></p>	<p>1) <math>180:12</math> (км/ч)                  2) <math>180:12 +36</math> (км/ч)                  3) <math>(180:12 )\cdot 20</math> (км)  <math>(180:12 )\cdot 20=1020</math> (км).</p> <p>1) <math>180 \overline{)12}</math>  <math>\underline{12}</math>    15 (км/ч)                  60  <math>\underline{60}</math>                  0</p> <p>2) <math>15+36=51</math>(км/ч)</p>

	<p>3) <math>\frac{51}{x} = 20</math>  <math>1020</math> (км)  <b>Ответ. Мотоциклист проедет 1020 км.</b></p>
3. Запись решения задачи по действиям с письменным пояснением в вопросительной форме.	6. Запись числового выражения, которое является решением задачи.
<p>1) <b>Какова скорость велосипедиста?</b>  <math>180:12=15</math> (км/ч)</p> <p>2) <b>Какова скорость мотоциклиста?</b>  <math>15+36=51</math> (км/ч)</p> <p>3) <b>Сколько километров проедет мотоциклист?</b>  <math>51 \cdot 20=1020</math> (км)  <b>Ответ. Мотоциклист проедет 1020 км.</b></p>	<p><math>(180:12) \cdot 20=1020</math> (км).  <b>Ответ. Мотоциклист проедет 1020 км.</b></p>

Когда решение задачи записываем способом составления уравнения, то возможны три формы записи. Приведем пример.

Задача 6: «Посадили несколько рядов яблонь, по 8 яблонь в каждом ряду. Всего 56 яблонь. Сколько рядов яблонь посадили?»

1. Запись решения задачи способом составления уравнения с письменным пояснением.	2. Запись решения задачи способом составления уравнения без письменного пояснения.	3. Запись готового уравнения.
<p><math>x</math> (р.) яблонь посадили;  <math>8 \cdot x</math> (ябл.) было всего;  <math>8 \cdot x = 56</math> – по условию задачи.  <math>8 \cdot x = 56</math>;  <math>x = 56: 8</math>  <math>x = 7</math>.  <b>Ответ. 7 рядов яблонь посадили.</b></p>	<p><math>x</math> (р.) яблонь посадили;  <math>8 \cdot x</math> (ябл.);  <math>8 \cdot x = 56</math>.  <math>x = 56: 8</math>  <math>x = 7</math>.  <b>Ответ. 7 рядов яблонь посадили.</b></p>	<p><math>x</math> (р.) яблонь посадили;  <math>8 \cdot x = 56</math>;  <math>x = 56: 8</math>  <math>x = 7</math>.  <b>Ответ. 7 рядов яблонь посадили.</b></p>

Успех работы по повышению культуры речи младшего школьника во многом зависит от работы учителя, насколько верно он применяет на практике единые требования к устной и письменной речи учащихся, отраженные в документе «Методические рекомендации к устной и письменной речи младшего школьника».

Резюме:

У статті подано рекомендації вчителям початкових класів щодо оформлення записів при розв'язанні текстових задач на різноманітних етапах роботи.

Література:

1. Методичні рекомендації щодо усного мовлення молодших школярів. К.: Магістр – S, 1996. Міністерство освіти України.
2. Король Я.А. Математика в початкових класах. Культура усного і писемного мовлення. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2000. – 160 с.

Подано до редакції 27.08.01

*Авраменко Світлана Миколаївна,  
викладач,  
Кримський державний гуманітарний інститут, м. Ялта*

### **ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ЛЮДИНИ ШЛЯХОМ ГАРМОНІЙНОГО ПОЄДНАННЯ РОЗВИТКУ ОСНОВНИХ СФЕР ЛЮДСЬКОЇ СУТНОСТІ-ОДНЕ ІЗ НАГАЛЬНИХ ПИТАНЬ СУЧАСНОГО НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ**

В усі часи й епохи, в усіх країнах світу суспільство дбало про виховання громадянина—людини з певним набором прав і обов'язків, яка поважає і дотримується норм і правил співжиття, прийнятих у даному суспільстві, традицій своїх співвітчизників. Всі державні й суспільні інститути ,конституції, мораль, право, ідеологія таких країн спрямовані на виховання громадян. І, безперечно, свідомістю громадян сильна країна— економічно, політично, морально.

Із проголошенням самостійності й незалежності Україна стала на шлях побудови громадянського суспільства. Прийняті державою важливі документи передбачають комплекс заходів , спрямованих на відродження й розбудову національної системи освіти. Виховати свідомого громадянина означає сформувати в учня комплекс особистісних якостей і рис характеру., що є основою специфічного способу мислення та спонукальною силою повсякденних дій, вчинків, поведінки і які формуються в процесі засвоєння учнями духовних надбань рідного народу, цілеспрямованого національного виховання як системи поглядів, ідей, переконань, традицій, звичаїв та інших форм соціальної практики українського народу.

Для України, яка є поліетнічною державою, громадянське виховання відіграє особливу роль ще й тому, що воно покликане сприяти формуванню соборності України. Саме на базі демократичних цінностей, таких, як толерантність, відповідальність перед співвітчизниками, Батьківщиною, патріотизм, що мають лежати в основі громадянського виховання, можливе об'єднання різних етносів і регіонів України для вдосконалення суверенної держави, громадянського суспільства.

Важливу роль щодо цього повинні відіграти усі ланки системи освіти ,зокрема позашкільна, яка має усі можливості для створення основ демократичної ментальності, формування у громадян ідей та понять про права та обов'язки людини., виховання здатності до критичного мислення, уміння відстоювати свої права, переконання, усвідомлювати свої обов'язки та виявляти толерантність до поглядів іншої людини, керуватись у вияві соціальної активності демократичними принципами.

Значне місце у змісті виховного процесу належить формуванню культури міжетнічних відносин – реалізації взаємозалежних інтересів, народностей у процесі економічного, політичного, соціального й духовного життя на принципах свободи, рівноправності, толерантності.

Крим – частка Української держави, полікультурний регіон, а тому питання культури міжетнічних відносин, що проявляються в повазі до інтересів, прав, самобутності великих і малих реліктових етносів, у підготовці особистості до свідомого життя у вільному суспільстві, готовності й умінні йти на компроміси з різними етнічними, релігійними групами заради соціального миру в державі, вимагає постійної уваги державних та громадянських інститутів.

Досягненню виховної мети може сприяти встановлення в громадянському вихованні тісної взаємодії та поєднання навчального й виховного процесів, зусиль найрізноманітніших інституцій – сім'ї, дошкільних та шкільних закладів, громадських спілок, дитячих, молодіжних самодіяльних об'єднань, релігійних організацій – усіх причетних до виховання та самовиховання.

При розв'язанні завдань виховання ми, як правило, зустрічаємось із неабияким протиріччям. Річ в тім, що будь—яке виховання—це по суті зовнішній вплив на людину, який іноді залишає учнів внутрішньо пасивними, а іноді навіть затримує чи пригнічує прояв глибинних душевних якостей. Стосовно цього В.О.Сухомлинський відверто вказував, що ”справжнє виховання—самовиховання”. Саме у процесі самовиховання людина свідомо виявляє і позитивно трансформує свої індивідуальні риси, глибинні якості. Отже, виховання, за словами К.Д.Ушинського, ”є тільки підготовкою до самовиховання, і якщо виховання було добре, то самовиховання триватиме все життя. Беручи в свої руки керування людською природою, що розвивається, всіляке виховання треба завершувати передачею його в руки самого вихованця”.

Надзвичайної актуальності набуває питання: за допомогою яких методів залучати дітей до само творення? Вважається, що ефективним засобом є привернення уваги до таємниць і духовних скарбів свого внутрішнього світу, до духовних цінностей, до потреб власної душі, а не тільки тіла. Самопізнання можна розглядати як перший крок справжнього виховання. Переломною точкою на цьому шляху Г.С.Сковорода вважав символічне народження—духовне перетворення людини, що досягається за умов спокійної, чистої совісті.

Значною перешкодою у процесі виховання за всіх часів була невідповідність між закликами педагога та його особистим життям і переконаннями. Отже, сьогодення вимагає високого рівня не тільки професійних, а й моральних, духовних якостей особистості педагога.

Можна називати багато прогресивних якостей, якими нам хотілося б наділити майбутнє людство, проте не буде помилкою вказати, що сумарним результатом всіх якостей і здібностей повинна стати їх гармонія на якомога вищому рівні. Для досягнення цієї мети потрібно забезпечити всебічний гармонійний розвиток людської сутності, з урахуванням індивідуальних та вікових особливостей. На жаль, в існуючій системі освіти науковій закономірності людських потреб тривалий час не враховувалися, що призводило до гіпертрофічного розвитку одних якостей і здібностей за рахунок інших. Дитячий протест проти такої своєрідної дискримінації потреб особистості виражався через відсутність пізнавальних інтересів та відповідну поведінку, а школа для багатьох дітей сприймалася (за анкетними даними) як головний центр насилля.

Якщо навчально-виховний процес позбавлений орієнтації на вищі людські цінності, учні інтуїтивно захищаються від його руйнівного впливу. Дитина природно відчуває, що в неї залишаються нерозвиненими головні людські якості, які еволюційно підносять її над тваринним світом, тобто моральність, культура, духовність. І вона, звичайно, протестує...

Кожна зі сфер життєдіяльності людини (сміслова, ціннісна, інтелектуальна, емоційно—вольова, фізична) має природні закономірності розвитку в певні вікові періоди. Звичайно, педагоги по можливості враховують потреби учнів, проте нерідко перешкодою стає стара форма організації самого навчально—виховного процесу. І якщо в школах створюються умови для духовного розвитку учнів шляхом введення психологічної служби, то в позашкільній навчально—виховній діяльності. Що здійснюється громадськістю, сім'єю відчувається брак духовних знань, досвіду. Отже, важливо активізувати ознайомлення педагогів, учнів з універсальною системою духовних знань, безцінним досвідом минулих поколінь і, зокрема, тих представників людства, які досягли рівня духовної свідомості і залишили нащадкам найцінніші подарунки—духовні вчення.

Віковий період 10-12 років відзначається процесом активізації різноманітних здібностей дітей. Це час, коли учні записуються у численні гуртки, творчі студії, спортивні секції. І якщо моральний фундамент не був своєчасно і правильно закладений, то вже в 6—7 класах у дітей нерідко з'являється саркастичне чи презирливе ставлення до високих моральних цінностей, ідеалів.

Точка 12-річчя являє собою переломний момент у житті дитини. Стародавні традиції враховували цей факт, і в багатьох країнах вважалося, що з моменту дванадцятиріччя дитина стає дорослою, а отже, ставитися до неї слід відповідним чином. Річ в тім, що з 12 до 24 років починається період апробації надбаного досвіду через власні вчинки. Якщо ж у школі, у громадських дитячих об'єднаннях, сім'ї це не береться до уваги (дитину не вважають самостійною), то природна вікова потреба змушує її шукати самопрояв в інших життєвих ситуаціях. Характерною особливістю цього віку є також зниження інтелектуальної активності, відсутність бажання вчитися. Статистичні дані свідчать про те, що «різноманітні гуртки та факультативи відвідують 38% семикласників, тобто кожний третій учень. З них тільки 21% займається у гуртках і на факультативах, які мають безпосередньо пізнавальний характер. Інші віддають перевагу гурткам або спортивного, або музично-розважального характеру»

Період 12-14 років також являє собою час, коли авторитет дорослих, зокрема батьків, значно знижується. Для дитини найважливішою стає її оцінка з боку однолітків, товаришів по навчанню. Якщо дорослі знають про цю вікову особливість, вони не стануть нав'язувати дитині свої думки, рішення, а просто дадуть їй змогу самостійно впевнитися в їх правильності.

Проте, як задовольнити потребу дитини у спілкуванні з однолітками в межах школи, в позашкільній діяльності, спрямувати його у позитивне русло? Для нього бачиться необхідним введення до шкільної програми психологічних тренінгів зі спілкування, розвитку емоційної культури, на яких школярі змогли б задовольняти потребу самоствердження серед одноліток, поглянути на себе з боку товаришів, самостійно визначити напрями самокорекції, а в діяльності клубів, громадських організацій логічно продовжувати цю роботу, використовуючи свої можливості з визначених питань.

Конфліктність взаємовідносин з батьками, яка спостерігається у підлітків 14 - 17 років, пояснюється переважно ставленням батьків до дитини як до своєї безпосередньої власності. Батьки визначають, якою професією слід оволодівати

дитині, з ким товаришувати, тобто підсвідомо намагаються реалізувати через неї свій особистий образ, свої, нерідко нездійснені, задуми та проекти. Але ж при всій повазі до батьків дитина не може безболісно ігнорувати власні природні потреби самопрояву. Часто невдоволення батьків дітьми пов'язане з рівнем їх успішності у школі і тоді дитина відчуває свою неповноцінність, розгубленість, особливо коли у початкових класах вона навчається добре. Скільки сліз, депресій психічних хвороб пов'язано з незнанням дитиною своєї природи. Допомогти школярам розібратися у собі та уникнути цих негативних явищ може цілеспрямована робота всіх навчально—виховних закладів із самопізнання. Відсутністю знань про власну сутність, про природу вікові потреби можна пояснити і той факт, що «для більшості семикласників характерна деяка підвищена тривожність у школі»

В учнів восьмих класів спостерігається підвищення рівня самоаналізу, активізуються спроби самостійно розібратися у собі. При цьому розвиток мислення супроводжується зміною співвідношення його видів від практично-дійового та образного до теоретичного.

У віковий період 17-19 років підвищуються, з одного боку інтелектуальні здібності дітей, а з іншого ~ усвідомлюється потреба у чіткій ціннісній орієнтації, у розвитку свідомості. Учні намагаються простежити причини соціальних явищ, пізнати закони природи. Так, за спостереженнями Н.С. Блейтеса, «в дев'ятих класах зустрічаються учні, які вперше в цьому віці, нерідко на подив педагогів та товаришів по навчанню, починають виявляти ознаки неабиякого інтелекту... Несподівані зміни у проявах здібностей бувають часто обумовлені підвищенням чутливості до того, що раніше було байдужим». А.Ц.Гамаєш називає точку 19-річчя критичною точкою, коли «всі попередні стереотипи розпливаються. Перестають бути твердими і незрозуміло тепер, що є цінністю для юнака чи дівчини».

Однією з головних причин критичності цього періоду слід визнати несформованість ціннісно-сислової сфери особистості. Отже, потреба у її формуванні є життєво важливою для людини. Задоволення цієї потреби можливо реалізувати за допомогою введення факультативних курсів у школі та визначення змісту, форм та методів роботи з даного питання у позашкільній діяльності, що б сприяло подоланню бар'єрів подальшого прогресу, знайомило з практичними методами самовдосконалення, духовного розвитку. Фактором урахування індивідуальних потреб розвитку свідомості виступає при цьому не обов'язковість відвідування курсів всіма учнями та власні міркування стосовно участі у діяльності громадських дитячих та молодіжних організацій, відвідування клубів, гуртків тощо.

Перебудову навчально-виховного процесу на основі вікових потреб школярів не можна вважати черговим експериментом, скоріше це звернення до наймудрішого з вчителів - Природи. Однак засоби, за допомогою яких можна досягти високого рівня всебічного розвитку учнів, можуть значно відрізнитися залежно від умов, за яких відбувається навчально-виховна діяльність. І, звичайно, варто пам'ятати, що без розвинених фізичних якостей, без фізичного здоров'я і можливості повноцінно здійснювати основні функції організму людина часто відчуває себе неповноцінною. Без достатньої сформованості та здатності до культурного прояву емоційних якостей вона не спроможна брати участь в емоційному житті сім'ї та соціуму. Без інтелектуальних напрацювань неможливо повноцінно аналізувати ситуацію, здійснювати логічно цілеспрямовану діяльність, а відсутність моральних надбань віддаляє від реалізації в собі духовних якостей, а це викликає природне почуття невдоволеності, внутрішнього розладу. Відсутність високої мети, духовного орієнтури сприяє

виникненню бар'єра нерозуміння сенсу життя як в індивідуальному, так і в загальнолюдському та космічному планах.

Отже, кожна сфера по-своєму важлива і, як справедливо вважали предки, «в людині немає нічого зайвою». Взаємопов'язаність названих сфер зумовлює необхідність їх гармонійного розвитку, а фізична культура є невід'ємною ланкою на шляху до культури духовної. Урахування цієї природної послідовності знайшло відображення у фундаментальних концепціях багатьох духовних шкіл. Розвиток духовної сфери являє собою завершення попереднього розвитку фізичної, емоційної та інтелектуальної сфер.

Розвиток емоційної сфери, здатності до самоконтролю вважався необхідним, починаючи з раннього дитинства. Шкільний вік - особливо важливий період формування цієї сфери, як час свідомого встановлення взаємин, самопрояву в соціумі. На жаль, у багатьох загальноосвітніх школах переважна увага приділяється розвитку інтелектуальних здібностей школярів, а потреби розвитку емоційної сфери практично не враховуються. При цьому прояв емоційної активності класифікується переважно як відсутність дисциплінованості і дозволяється лише в позаурочний час та іноді на уроках фізкультури. Тим часом загальновідомо, що найефективнішими для розвитку дитини є емоційно насичені уроки, в яких учні мають змогу брати активну участь, переживати отриману інформацію, яка потім залишається в пам'яті майже на все життя. З цієї точки зору, уявляється перспективним напрям театральної педагогіки, через засоби якої кожен учень стає співучасником хвилюючої театральної дії під назвою урок . У ліцеях і гімназіях, де використовується така форма проведення уроків, розвиток емоційної сфери учнів не потребує додаткових заходів, а от в позашкільній навчально-виховній діяльності необхідно переглянути систему роботи з внесенням відповідних змін як в зміст роботи, так і в його реалізацію.

Звичайно, складність проведення подібних уроків, занять полягає у необхідності високого професійного та акторського рівня вчителя, вихователя, але важливо спиратись на відповідно розроблену навчальну програму .

І все ж емоційна насиченість дитячого життя ще не є обов'язковим критерієм вміння свідомо керувати проявом особистих емоцій - для цього необхідно розвинути волюв'язності. Для допомоги учням в оволодінні такою майстерністю в школах запроваджуються спеціальні психологічні тренінги відповідної спрямованості, в яких можуть бути застосовані елементи народних традицій.

Надзвичайно важливу роль у формуванні майбутньої людини відіграють народні казки. Якби зміни не відбувалися в історії планети, казки передавалися і передаються від покоління до покоління. В чому ж сила казки, її користь?

Кожна стародавня казка містить у собі своєрідно зашифровані знання, інформацію, яка може сприйматися як на свідомому, так і на півсвідомому рівнях. Слухаючи казку, дитина, з одного боку, безпосередньо сприймає образи казкових персонажів, а з іншого - засвоює їх характерну поведінку, взаємини, основні погляди, принципи та кінцеву мету кожною з персонажів. Традиційно казкові герої розподіляються на добрих і злих, але після подолання багатьох труднощів добро перемагає. Таким чином, народні казки можна розглядати як перший засіб формування духовних цінностей у дитини. При цьому у кожній дитини є улюблена казка, яку вона просить повторювати знов і знов, - це та казка, принципи якої співзвучні дитячій сутності і які виявлятимуть себе протягом подальшого життя. У сімейному житті нерідко трапляються випадки несправедливості, з точки зору дитини, і тоді маленька людина, кажучи батькам: "Це неправильно, це несправедливо", часто не в змозі пояснити, чому вона так вважає. Саме казки допомагають оцінити



правильність багатьох вчинків і вказують на вихід з багатьох складних ситуацій навколишнього світу, який залишається для дитини ще невідомим, непізнаним. В.А.Роменець слушно зауважує, що розповідаючи про «елементарні метаморфози, казка підноситься до значних моральних odkровень».

Звичайна логіка безсила пояснити загадки, що постають у казці, і апелює до того, що казка позбавлена внутрішнього змісту, що народна фантазія не мала нічого спільного з реальністю. Однак той факт, що при всій своїй нелогічності стародавні казки дійшли до сьогодення, свідчить, що вони розраховані на інший рівень сприйняття інформації. За допомогою абстрактно-інтуїтивного мислення стає можливим розшифрувати підтекстове, переносне значення казки, для чого необхідно всі образи та події перенести у внутрішній світ людини.

Отже, нелогічність казок є своєрідною підказкою, поштовхом, що активізує інтерес, бажання розібратися в її суті. У численних казках ми бачимо образи різноманітних звірів, які у внутрішньому світі відповідають певним людським якостям, інстинктам. Особливості поведінки головного героя, його дії щодо кожною звіря-якості свідчать про високий рівень психологічної культури та знання ефективних методів духовного самовдосконалення.

Позитивний вплив казок на формування ціннісно-сислової сфери можна розглядати на багатьох прикладах, але спільною рисою цих народних творів є виховання в дітях найкращих якостей, спрямування дитячої енергії на досягнення загальнолюдських ідеалів, духовних цінностей. Найталановитіші поети і письменники ~ такі, як О.Пушкін, Л. Українка, брати Грім, - створюючи свої казки, інтуїтивно зберігали традицію образної передачі інформації, завдяки чому їхні казки вічно приваблюють як дітей, так і дорослих. Наприклад, у казці О. Пушкіна вражає своєю яскравістю образ білочки (у внутрішньому світі - людської думки), яка не крутиться в колесі, як це часто буває, а спрямовує свої зусилля на те, щоб гризти непрості горішки (знання), і це викликає подив і захоплення багатьох людей.

Отже, розгляд найбільш цікавих казок може значно допомогти формуванню ціннісно-сислової сфери учнів. Причому, якщо для молодших використовується ознайомлення з буквальним змістом творів, то старших доцільно залучати до колективної розшифровки цих чудових творів, допомагаючи зрозуміти свій внутрішній світ і своє призначення. Безперечно, на уроках літератури відводиться час для аналізу казок, але, як правило, в 1-6 класах, та й для ґрунтовного розгляду його замало. Отже, необхідно надолужувати роботу в позакласній та позашкільній навчально-виховній діяльності, а також доповнити шкільну програму спеціальними курсами.

На сучасному етапі оновлення системи освіти неможливо ігнорувати релігійний досвід, адже кожна з відомих релігій призначена вести людину шляхом від самопізнання до самореалізації, кожна уявляє Бога як взірць досконалості: любові, справедливості, мудрості. Розгляд фундаментальних принципів різних релігійних вчень дозволяє дійти висновку, що їх засновники мали одну кінцеву мету: допомогти своїм послідовникам досягти рівня духовної свідомості. Методи, які при цьому використовувалися, були обумовлені особливостями певної епохи і служили бар'єром для морально несформованих людей. Досягнення найвищої мети, яка виражалася в ідеї постійної єдності з Богом, засновники основних релігій вважали можливим для кожної людини. Однак суб'єктивність сприйняття істин певними людьми та численні переклади текстів зробили їх багато в чому незрозумілими для сучасної людини. Відновити їх практичну цінність дозволяє сутнісний аналіз і синтез на основі сучасних наукових знань і досвіду людства. Але, безперечно, використання релігійних

традицій у сучасному навчально-виховному процесі має свої особливості. Залучаючи дітей до поглядів однієї конфесії, ми можемо сформувати в них негативне ставлення до інших релігійних груп. Отже, з огляду на це, потрібно навчати не тих знань, які роз'єднують, а тих, які об'єднують людство, і в кожній релігії чи філософії бачити дорогоцінну зернину істини, яку треба відокремити від вікового бруду забобонів, що пригнічують людську свідомість. Характерною рисою, яка об'єднує релігійні конфесії, є надання важливого значення молитві. У процесі молитви людина зосереджується на внутрішньому світі та визначає свої головні потреби, проте, залежно від рівня свідомості, кожний виражає в молитві свої прагнення - від суто матеріальних до духовних потреб. Отже, спрямованість молитви — це своєрідний показник рівня свідомості. Окрім релігійного значення молитва має певний психофізіологічний вплив на людину. Повторення молитви кілька разів на день у встановлений час дозволяє практикуючому відповідним чином настроїтися, сконцентруватися, що можна розглядати як приклад саногенного мислення та як певний елемент аутогенного тренування. Всі події дня у подальшому сприймаються немовби крізь фільтр такою настрою. Можна також погодитись з тим, що у молитві домінує емоційна природа і почуття людини, діапазон потреб якої є значним і реальним. Це і є підхід до розгляду молитви як процесу, який відбувається через серце. Існують чотири ступені молитви, а саме:

- 1) молитва про матеріальні блага та допомогу;
- 2) молитва про добродетельність та прихильність;
- 3) молитва за інших, заступницька молитва;
- 4) молитва за просвітлення та божественну свідомість.

Після досягнення цих чотирьох ступенів молитви «доходиш висновку, що їх корені криються в бажанні і що четвертий ступінь приводить людину до тієї ризи, де «закінчується молитва і починається медитація».

Звичайно, створення атмосфери доброзичливості, творчого піднесення активізує духовні потреби всіх учасників навчально-виховного процесу. Для ознайомлення педагогів, батьків з універсальною системою духовних знань людства необхідно залучати їх до участі у різноманітних заходах, проводити відповідні семінари за участю провідних спеціалістів з цієї галузі. Необхідно спрямувати всі зусилля педагогів, сім'ї, громадськості для подолання проблеми загальної бездуховності, що породжує конфліктність, нетерпимість до поглядів, вірувань інших. І, звичайно, науковим установам в цьому питанні належить провідна роль. Необхідно розробити систему заходів щодо створення умов для формування високодуховної людини майбутнього, впроваджувати інноваційні розробки, забезпечити наступність та систематичність у вивченні найкращого світового досвіду з духовного розвитку людини, скорегувати спільні зусилля в цьому питанні школи, сім'ї, громадськості.

#### Резюме:

В статті розглядається питання про гармонічне розвитку особистості, необхідності формування духовності.

#### Література:

1. Бейли А. От интеллекта к интуиции.-Новочеркасск: Агентство "Сагуна",1994.-214с.
2. Гармаев А.Ц. Этапы нравственного становления ребёнка. –М.:Центр международного и сравнительного образования, 1991.-145с.
3. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст.-М.:Педагогика, 1971.
4. Романець В.А. Історія психології епохи Просвітництва.-К.:Вища шк.,1993.-567с.  
Ушинський К.Д. Про сімейне виховання.-К.:Рад.шк., 1974.-154с.

### **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

Говоря сегодня о формировании профессиональной ответственности студентов гуманитарных вузов в процессе их профессиональной подготовки к работе с учащимися начальных классов, мы, прежде всего, попытаемся дать развернутый анализ и характеристику профессиональной ответственности как философской, социологической и психолого-педагогической проблем. Для этого необходимо осмыслить роль и место ответственности в структуре личности, определить цели и задачи формирования профессиональной ответственности как одного из ведущих качеств современного специалиста.

Современными учеными предпринимались неоднократные попытки дать научное обоснование закономерностей формирования ответственности в процессе подготовки специалистов. Известно, что категория «ответственность» входит в понятийный аппарат многих областей знания – философии, социологии, этики, права, педагогики и психологии. Но категория «ответственность» может применяться для описания разных сторон деятельности субъекта, что, в свою очередь, усложняет определение категории, установление ее предмета, содержания и структуры. По своему содержанию ответственность носит конкретно-исторический характер. Каждый исторический тип ответственности проявляется в конкретно-исторических условиях и выступает составным элементом развития общества и его культуры.

Сейчас трудно сказать, когда человек почувствовал необходимость сознательно контролировать свои действия. В первобытном обществе существовала жесткая детерминация поведения человека, действия человека обуславливались коллективной волей и естественными потребностями. Единственными источниками, по которым мы можем говорить о появлении у человека чувства ответственности, являются древние мифы. Однако, при этом мы не должны забывать о том, что авторы этих произведений решали свои вопросы, а не наши.

Новое понимание ответственности возникает лишь в связи со становлением и развитием классического полисного государственного устройства. Первые осознанно выраженные моральные нормы встречаются уже в поэмах Гесиода, где фактически формируется критерий различия нравственного и безнравственного, решается вопрос, почему человек должен придерживаться морального идеала, противостоящего реальным общественным нравам. Демокрит ставит категорическое требование: человек должен оценивать свои поступки не только с точки зрения окружающих, но и с позиций собственной нравственности. Именно в этот период зарождается понимание ответственности как внутреннего качества индивида.

Не является секретом то, что на процесс формирования профессиональной ответственности у человека оказывают влияние внешние условия, но наличие высокого уровня духовности, культуры, широты взглядов делают их более эффективными.

Анализ теории и практики подготовки специалистов гуманитарного профиля показывает необходимость комплексного (системного) подхода к решению этой проблемы. Необходимо раскрыть перед будущими специалистами особенности их профессии, показать возможности перспективы самореализации, самоутверждения в

ней. Большое влияние на формирование профессиональной ответственности оказывает характер отношений между студентами и преподавателями.

Анализируя педагогический процесс вуза гуманитарного профиля по формированию профессиональной ответственности у будущих специалистов, в данном случае учителей начальных классов, мы выделили основные противоречия, которые влияют (и определяют) этот процесс. По нашему убеждению, от осознания этих противоречий зависит, во-первых, качество самого процесса формирования ответственности, а, во-вторых, разработка возможной (предполагаемой) системы работы вуза по их разрешению.

Основные противоречия, возникающие в процессе формирования профессиональной ответственности у будущих специалистов:

1. Возрастание значимости профессиональной ответственности специалистов гуманитарного профиля и отсутствие четкого определения самого понятия.
2. Отсутствие психолого-педагогического анализа структуры, сущности и содержания понятия и необходимость его формирования у студентов.
3. Расплывчатость процесса формирования ответственности (длительность; прерывность; отсутствие методической системы; отсутствие связи детсад – школа – вуз; нет четких методических рекомендаций по формированию ответственности у специалистов гуманитарного профиля; неподготовленность преподавателей и т.п.) и временные рамки этого процесса (обучение в вузе).

Исходя из вышеизложенного, **актуальность** проблемы определяется:

1. Важностью проблемы и неразработанностью области исследования
2. Наличием противоречий и необходимостью их разрешения
3. Требованием практики (общества, профессии, перспектив) и отсутствием четких методических рекомендаций
4. Неизученностью понятия и неразработанностью показателей, уровней и критериев оценивания степени сформированности ответственности у будущих учителей начальных классов.

Поэтому вуз сегодня должен разработать и уточнить категориальный аппарат проблемы, выделить специфику и предложить методику формирования профессиональной ответственности у студентов гуманитарного вуза, обосновать и апробировать критерии, уровни и показатели оценки профессиональной ответственности. Т.к. мы предполагаем, что формирование профессиональной ответственности у студентов в педагогическом процессе будет эффективным, если:

- ответственность понимается как неотъемлемая часть их профессиональной подготовки;
- процесс формирования профессиональной ответственности основывается на теоретически разработанные и практически апробированные методики, формы и методы, составляющие единую и цельную систему;
- учитываются специфические условия гуманитарного вуза и предназначение будущего специалиста - гуманитария;
- имеются адаптированные критерии оценивания эффективности самой ответственности и процесса его формирования.

**Отсюда задачи исследования:**

1. Проанализировать состояние исследуемой проблемы в отечественной и зарубежной философской, социологической и психолого-педагогической литературе.

2. Уточнить категориальный аппарат проблемы исследования.
3. Разработать и апробировать критерии, уровни и показатели сформированности профессиональной ответственности у студентов гуманитарных вузов.
4. Обосновать специфику, этапы, условия, формы и методы формирования и развития профессиональной ответственности у студентов гуманитарного вуза.
5. Теоретически обосновать и практически апробировать научные и методические рекомендации по совершенствованию процесса формирования профессиональной ответственности у студентов гуманитарных вузов.
6. Обосновать предполагаемую организационно-методическую систему вуза по формированию профессиональной ответственности у студентов гуманитарного профиля.

Учитывая, что личность живет и развивается не только в условиях данной среды, но и подвержена влиянию своего непосредственного окружения, а именно: семьи, друзей, школы, необходимы целенаправленные действия для того, чтобы ограничить стихийность влияния обстоятельств на личность. Воспитание вне реальных условий не может достичь поставленной цели.

Формирование профессиональной ответственности у будущих учителей начальных классов неотделимо от процесса учения. В учебной деятельности проявляется сущность личности, ее потребности, нравственная воспитанность, волевые качества. Все это определяет степень сформированности ответственности. Мотивы прилежности в учебе могут быть самыми различными. Поэтому необходимо выявить показатели заинтересованности путем бесед, наблюдений, интервьюирования. Основные причины, порождающие безответственное отношение к учебной деятельности, выявленные путем наблюдений за студентами, следующие:

- отсутствие у студентов навыков работы в режиме самоконтроля;
- незаинтересованность в повышении качества учебного труда;
- низкий престиж педагогической профессии в обществе;
- недостатки в организации учебного процесса

Как отмечает Н.И.Сметанский, решение этих проблем требует целевой переориентации студентов, более осязаемого влияния социального заказа на качество подготовки учителя. Поэтому повышение у студентов ответственности в отношении к учению обусловлено комплексом мероприятий социального, психологического и педагогического характера. Главное внимание при этом должно быть сосредоточено на повышении престижа высокой профессиональной культуры. Проблемное изложение учебного материала, совместное обсуждение со студентами состояния той или иной проблемы и вероятных путей ее научно-практического решения, применения методики коллективного и дифференцированного обучения, совершенствование оценки результатов деятельности – все это в комплексе дает положительные результаты.

#### Резюме

У статті розкриваються деякі напрями, форми та методи формування професійної відповідальності майбутніх учителів початкових класів.

#### Summary

In this article the author gives some examples of methods, forms to form the professionalism of the future teachers.

Литература:

1. Сметанский Н.И. Формирование социальной ответственности учителя в системе «школа-вуз-школа»: Дисс. ...докт.пед. наук: 13.00.01. – Винница, 1993. – 356 с.

Подано до редакції 11.06.01

*Генералова Марина Александровна,  
учитель начальных классов,  
средняя школа № 4, г. Ялта*

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЖИВОПИСИ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ  
ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ И ГРАМОТНОЙ РЕЧИ  
(ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)**

Речь – это канал раскручивания интеллекта...  
Чем раньше будет усвоен язык, тем  
Легче и полнее будут усваиваться знания.  
Н.И. Жинкин (психолог)

Одной из главных задач обучения русскому языку в начальной школе является развитие речи учащихся. Важность этой задачи обусловлена тем, что грамотная связная речь выступает основополагающим фактором языковой культуры, обеспечивает точность выражения мысли и взаимопонимания в общении.

Учитывая психологические особенности детей данного возраста, нельзя строить урок, игнорируя принцип наглядности.

«Красота спасет мир», - говорил Достоевский, и я отела бы показать возможные пути развития связной литературной речи и обогащения лексики детей младшего школьного возраста, применяя на уроках рассмотрение и анализ картин известных художников – пейзажистов.

Развитие речи – процесс сложный, творческий. Он невозможен без эмоций, без увлеченности. Недостаточно было бы лишь обогатить память ребенка каким-то количеством слов, их сочетаний, предложений. Главное – в развитии гибкости, точности, выразительности, разнообразия. Поэтому видное место должны занимать упражнения лексические, словообразовательные грамматические.

Рассмотрим на примере работы над словарным словом береза. Для анализа предлагаю картину А.И. Куинджи или И.И. Левитана «Березовая роща». Детям предлагаю описать дерево. Они четко определяют те существенные признаки, присущие только этому дереву. Углубляясь в содержание картины, составляем ряд родственных слов. На первом плане несколько молодых берез, образовались слова березка, ласкательное – березонька.

Далее рассуждение проходит следующим образом. На картине изображен небольшой лес, который мы называем рощей, образовались прилагательные березовая (роща). Березовый лес, рощу иначе называют березняк и березник.

Предлагаю детям выбрать наиболее подходящее название для картины и аргументировать свой выбор.

березняк	березник	березовая роща
----------	----------	----------------

На следующем этапе целесообразно предложить составить предложение по данной картине. Например: Сквозь густую листву прорываются солнечные лучи и играют на стволах берез.

На следующих уроках можно уделить внимание работе над словами береста, береста, берестяной.

Аналогичную работу можно проводить и над словами, которые оказываются детям неизвестными со стороны их лексического значения. Например: И.И. Левитан «Сумерки. Стога» слова стога и сумерки. В.Д.Поленов «Засохший пруд» слово пруд.

При изучении темы «Слова с переносным значением», целесообразно использование наглядного материала, так как дети часто смешивают прямое и переносное значение слова, вследствие чего допускают ошибки в тех случаях, когда им приходится употреблять слова в переносном значении. Неумение учащихся воспринимать переносное значение слова и самостоятельно употреблять его в речи указывает на то, что в общей системе упражнений по русскому языку должное место следует отвести упражнениям по наблюдению над прямым и переносным значением слов.

Проанализируем цветовое решение картин И.С.Остроухова или В.Д.Поленова «Золотая осень», дети делают вывод, что слово золотая употреблено в переносном значении, основанном на сходстве по цвету осенней листвы с цветом драгоценного металла.

Аналогично можно проанализировать сочетания седая борода – седая вершина (картина Н. Рериха), сонный человек – сонные березы (картина И.Грабаря «Березовая аллея»). Работы с наглядным материалом дает большие возможности для развития образной речи и образного мышления.

Овладение лексическими богатствами языка невозможно без изучения его синонимических средств. Следует добиваться понимания учащимися, чем один синоним отличается от другого. Например: подберем к каждой из трех картин, одно слово из данных синонимов, объясняя, какими смысловыми оттенками они отличаются друг от друга слова буря – ураган – шторм

1. Васильев «Перед дождем (Буря – это сильный разрушительный ветер)
2. К.Коро «Порыв ветра» (Ураган – это необычная по силе буря)
3. И.К.Айвазовский «Девятый вал» (Шторм – это сильная буря на море)

Анализируя репродукции картин, особенно интересно строить цепочку синонимов, определяя оттенки цветов. Наблюдая за деятельностью детей на уроках ИЗО, мною было замечено, что школьники различают большое количество цветовых оттенков и их работы пол колориту очень разнообразны, но испытывают трудности в словесном определении того или иного цвета. Сиреневый, лиловый часто характеризуют как фиолетовый. А это ошибка.

На уроках можно составить цепочки синонимов рассмотрев различные по колористике картины, а на уроках ИЗО изобразить их на бумаге.

красный, багровый, багряный, алый, пунцовый, рдяный, огненный, рубиновый, кумачовый

(картина)

желтый, золотой, лимонный, охристый

(картина И.И. Шишкина «Рожь»)

Умелое использование синонимов детьми позволит избежать повторения в речи одних и тех же слов и тем самым устраним однообразие и многотонность речи, репродукции также помогут правильно определить для себя значения того или иного

синонима и в дальнейшем наиболее точно употребить в речи. На уроках ИЗО я закрепляю цветковые синонимы, упражняя детей в получении сближенных цветов.

На следующем уроке провожу знакомство с антонимами, которые оживляют речь, делая ее более наглядной и разной. Упражнения с антонимами требуют от учащихся применения таких логических операций, как сравнение, сопоставление, противопоставление и тем самым содействуют развитию мыслительных способностей детей, что является одной из важнейших задач обучения русскому языку. Учить сравнивать и сопоставлять лучше всего наглядно, предложив для анализа картину К.И. Айвазовского «От шторма к шторму».

Идет рассуждение о двух противоположных состояниях моря. Углубляясь в содержание картины, дети составляют пары слов:

штиль	шторм
ясно	пасмурно
тихо	ветрено
светлеет	темнеет

Для сравнения полезно давать пары, организуя соревнования между рядами. Например: Ф.А. Васильев «Перед дождем» - В.Д. Поленов «Засохший пруд». Такие задачи активизируют мышление, внимание и заставляют работать весь класс. На уроках ИЗО после такой работы очень легко вводится понятие контраста в изобразительном искусстве.

Каждое из приведенных выше заданий я завершаю составлением предложений по картине с использованием разобранных слов.

На уроках развития речи, после ознакомления с четырьмя – пятью репродукциями, провожу словесное рисование, разбив класс на группы, каждая из которых получает задание описать картину, определить автора и название картины. После репродукции картин вывешиваются на доске, а лучшие ответы отмечаются и поощряются отметкой.

Итогом работы должно служить сочинение. Здесь особенно важен индивидуальный подход, так как запас впечатлений у каждого ученика от картины свой и выражается он по-разному. Я добиваюсь, чтобы школьники показали в рассказах и сочинениях свое отношение к тому, что они видели, и что им особенно понравилось, заинтересовало их и почему.

Лучшие работы учащихся затем выразительно прочитываются в классе и становятся предметом анализа, чтобы создать соответствующую атмосферу, я использую музыку Чайковского, Вивальди, Баха и т.д.

В процессе такого изучения ребенок не только почувствует красоту того или иного произведения искусства, но получит глубокое эстетическое наслаждение, обогатится духовно и нравственно, но и почерпнет для себя новые знания.

Учить речи насильно нельзя, учить речь успешно можно лишь тогда, когда удастся привлечь детей к выполнению привлекательных для ребят упражнений, таким упражнением и является рассмотрение, описание картин.

Овладение литературным языком возвышает ребенка в его собственных глазах, поскольку является показателем его умственного развития, дает ни с чем несравнимое чувство удовлетворения, так как язык становится для ученика надежным орудием познания, позволяющим легко приобщиться к сокровищнице человеческих знаний.

Работая над словом и речью, опираясь на творчество великих художников, ученики учатся рассуждать, доказывать, объяснять, выделять существенные признаки понятий, тренируются в установлении различных связей и отношений, учатся мыслить, созерцать прекрасное. Слабые ученики в первую очередь нуждаются в такой



тренировке. Чтобы научить их свободно владеть родным языком, надо постоянно пополнять словарный запас детей – это является основой умственного развития, тем самым облегчить усвоения ими всех школьных предметов, поскольку всякая научная информация входит в сознания человека через речь.

Резюме:

В статті розглядається вплив мистецтва на формування аналітичного мислення та монологічної зв'язної мови учнів початкових класів.

Summary:

This article is about creation analytical thinking and monological speaking of primary school pupils.

*Кирокасян Яна Владимировна  
аспирант,  
Крымский государственный гуманитарный институт*

### **ИНФОРМАЦИОННОЕ ПОЛЕ И ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

Еще с рождения на человека оказываются всяческого рода воздействия: со стороны родителей, окружающего мира и т. д., которые формируют его как личность, помогают взрослеть и дают представление о мире, в котором ему предстоит жить дальше. Одним из наиболее серьезных воздействий является поток информации, который настолько велик, что можно говорить о некоем информационном поле. Под термином *информационное поле* подразумевается поле информации, одно из трех полей, в которых, по современным представлениям, живет человек. К ним относятся информационное, гравитационное и энергетическое (электромагнитное) поля, воздействующие тем или иным способом на человека и все живое и неживое на Земле. Со стороны информационного поля на человека воздействуют различные потоки информации: сенсорный поток, который воспринимается органами чувств через первую сигнальную систему; вербальный поток устных и письменных слов; структурный поток, компонентами которого являются вода, пища, вдыхаемый воздух. /1. С. 45/

Интересен тот факт, что если в начале своей жизни человек формируется под действием информационного поля, то став уже сформированной личностью и овладев какой-либо профессией, он сам начинает формировать информационное поле. По этому поводу В.И. Вернадский писал: «Всякий ученый факт, всякое ученое наблюдение, где бы и кем бы они не были созданы, поступают в единый научный аппарат, в нем классифицируются и приводятся к единой форме и тем самым сразу становятся общим достоянием для критики, размышлений и научной работы». На современном этапе развития информационного поля необходимо было сформировать пространство, где бы хранилась вся информация, накопленная многими поколениями. Таким пространством стала компьютерная сеть ИНТЕРНЕТ. Именно о компьютерной сети ИНТЕРНЕТ современные ученые говорят как о серьезном шаге, ознаменовавшем эру информации. Раньше сетью пользовались только исследователи в области информатики, теперь существует благоприятная среда для развития научной работы, популяризации научного знания на всей планете.

Вербальный поток информации направлен на человека и ежеминутно пополняет его сознание новыми знаниями. Деятельность людей сейчас напрямую зависит от степени их информированности, способности эффективно использовать информацию, полученную с помощью компьютеров. Именно необходимость в информации специалистов различных областей служит толчком для развития различных информационных технологий. Доступ к информации дает возможность развития личности как специалиста, а, главное, саморазвития личности и реализации ее в профессиональной сфере. В этой связи наиглавнейшей задачей высшей школы становится не обеспечение студентов ограниченным объемом знаний, который потом (когда студент «превратится» в специалиста) и приобретет соответствующую окраску в зависимости от рода его деятельности, а уже в процессе обучения (обеспечив студента базовым фундаментом и обучив его правильно работать с информационными базами данных) предоставление возможности самому студенту получать нужную ему информацию в полном объеме из доступных информационных источников (ИНТЕРНЕТ). Такой подход в обучении в высшей школе активизирует познавательную активность будущего специалиста, формирует его творческий потенциал и делает доступным весь объем знаний в этой области, который был накоплен человечеством до момента пользования студентом этой информацией, что формирует понятие «дистанционное образование», т.е. образование без непосредственного участия преподавателя.

Инструменты информационной системы позволяют выбирать любую образовательную траекторию для организации и обработки всевозможных массивов данных. Совершенствование образовательной сферы базируется на применении информационных технологий. Дистанционные методы обучения, обладающие высокой степенью мобильности, охвата по предметным областям знаний, являются наиболее эффективными и перспективными при подготовке специалистов. В 1993-1994 гг. были разработаны и утверждены концепции по проблеме создания и внедрения современных информационных технологий в образование. /2. С. 21-23/

Целью информатизации высшего образования является рационализация интеллектуальной деятельности за счет использования новых информационных технологий, радикальное повышение эффективности и качества подготовки специалистов до уровня, достигнутого в развитых странах. Придавая большое значение развитию и интенсивному использованию новых информационных технологий в образовании, необходимо рассматривать это не как самоцель, а как средство формирования основ образования для XXI столетия. Под образованием в свете новой концепции информатизации образования подразумевается непрерывный процесс воспитания и обучения, направленный на обеспечение высокого уровня профессиональной компетенции специалиста. Системный подход к информатизации образования позволит: обеспечить доступность получения знаний и информации для каждого члена общества; развить интеллектуальные и творческие способности индивидуума (с учетом его самобытности и самостоятельности); обеспечить устойчивое стремление личности к сотрудничеству, обмену знаниями и информацией, к солидарности в мотивации деятельности; повысить квалификацию специалиста; обеспечить необходимые условия для опережающего образования и повышения эффективности индивидуального образования.

Как уже отмечалось выше, информатизация процесса обучения состоит в основном в переходе от дисциплинарной модели образования к системной, где главным будет формирование навыков понимания мира и себя. Это позволит сократить сроки обучения за счет интенсификации и повышения эффективности

учебного процесса, которые возможно реализовать только при условии разработки методического обеспечения процесса компьютерного обучения и контроля за ним. Методическое же обеспечение процесса компьютерного обучения включает в себя разработку и внедрение эффективных средств обучения, под которыми подразумеваются мультимедийные обучающие программы, разрабатываемые преподавателями кафедр по профилирующим дисциплинам.

Внедрение информационных технологий, в частности, ИНТЕРНЕТ, мультимедийных средств, объединяющих текст, графику, звук, анимацию, видео на основе использования компьютеров и других электронных средств в студенческую жизнь, требует продуманности и обоснованности. Перед вузами стоит задача сориентировать студента в потоке насыщенной информации. Кроме того, для получения специалистом высокой квалификации одним лишь русскоязычным сайтам недостаточно, необходимо обеспечить доступ к иноязычным сайтам, а это означает владение иностранным языком.

Раньше людей разделяли границы и огромные расстояния, теперь, возможен только языковой барьер. В этой связи обучение иностранному языку в вузе становится весьма важным. Для получения профессиональной информации из ИНТЕРНЕТ необходимо владеть одним из двух иностранных языков (английским или немецким). Объектом нашего внимания является именно немецкий язык. Возникает вопрос - *каким образом должен студент владеть иностранным языком для того, чтобы беспрепятственно получать необходимую информацию?*

Знание иностранного языка подразумевает, в первую очередь, возможность понимания иностранной речи и написанного текста. С другой стороны, надо уметь высказать или записать свою мысль на иностранном языке так, чтобы ее понял собеседник. Фактически вопрос в том, *что важнее: речь или письмо*. Обучение иностранным языкам в техническом вузе отличается от школьной программы лишь большим и специализированным словарем и включает знакомство с несколькими новыми грамматическими оборотами. Это продиктовано тем, что информационное поле состоит из большого потока информации (в виде текстов или рисунков), которую необходимо быстро читать, понимать и применять. Студенты же должны прежде всего обладать навыками быстрого чтения и перевода, поэтому перед преподавателями иностранного языка в неязыковом вузе стоит задача формирования, выработки и закрепления приемов чтения на иностранном языке. Учебной программой технического вуза не предусмотрено достаточное количество учебных часов для изучения иностранного языка. В сложившихся условиях умение студентов работать самостоятельно положительно сказывается на уровне знаний при условии наличия у них необходимых методических материалов для работы. Под «необходимыми методическими материалами» подразумеваются прежде всего мультимедийные обучающие программы (МОП). Преимущество МОП перед другими формами обучения (чтение и перевод тех. литературы дополнительно; работа с самоучителем по языку; дополнительные занятия с репетитором) состоит в том, что только лишь МОП способны заменить живое общение, т.к. по своей структуре они являются интерактивными средствами, т.е. запрограммированными на обратную связь с обучающимися. Компьютер не просто носитель информации, а средство коммуникации, общения. /3. С. 13-18/ Он способен обрабатывать информацию, выдавать ее порциями, эта информация динамична. Это особенно важно, если учитывать, что язык - это прежде всего средство общения. Возможности компьютерного обучения определяются его программой. Теоретически есть шанс

создать программу, которая по качеству обучения приблизится к очень хорошему педагогу.

Теория и практика преподавания иностранного языка в неязыковом вузе с начала 90-х годов переживает сложный период. С одной стороны, с изменением политико-экономической ситуации в стране престиж дисциплины «иностраный язык» постоянно возрастает, а с другой – адекватному обучению иностранным языкам в неязыковых вузах мешает ряд серьезных методических проблем, с которыми кафедры иностранных языков сталкиваются на протяжении последних лет. Это проблемы, связанные с выбором и конкретизацией действующих программ по иностранным языкам и т.д. Вместе с тем, нынешние проблемы укладываются в рамки двух вопросов: Как удовлетворить возросшие потребности современного общества в результатах обучения иностранным языкам и могут ли кафедры иностранных языков решить такую задачу практически? Одним из выходов из сложившейся ситуации, когда потребность в иностранном языке возрастает, а учебная программа не располагает достаточным количеством учебных часов для его компетентного изучения, является расширение диапазона самостоятельной работы студентов над языком и, как самое эффективное средство для самостоятельной работы студентов, - применение компьютерных обучающих программ. Немаловажным при этом является разработка и внедрение специальных методик для работы с МОП.

Литература

1. Информатика в понятиях и терминах. - М.: Просвещение, 1991.- 208с.
2. Гаффин А. Internet - путеводитель по глобальной компьютерной сети. -М.: Артос, 1996.-274с.
3. Вачков И.В. Психологические аспекты индивидуального обучения в телекоммуникативной компьютерной образовательной среде. - М.: Вече, 2000. - 78с.

Подано до редакції 03.05.01

## ЗМІСТ

<i>Авраменко К.Б.</i> Використання освітніх технологій у процесі методичної підготовки фахівців початкової школи	3
<i>Арямнова Г.И.</i> Готовность к социально-правовой защите ребенка как основа профессионализма педагога	7
<i>Балановская И.А.</i> Принципы структурной организации студенческого самоуправления	11
<i>Бобко Л.О.</i> Педагог як суб'єкт гуманістичного виховання студентів	14
<i>Богинская Ю.В.</i> Игра как средство социализации личности младшего школьника	20
<i>Воронкова Н.Р.</i> Й. В. Гете про самоосвіту та професіоналізм учителя	25
<i>Виходцева О.А.</i> Взаємозв'язок розуміння та знань в пізнавальній діяльності студента	30
<i>Герасимова О.С.</i> Наукова та художня творчість у структурі загальної теорії творчості	33
<i>Глузман Н.А.</i> Пошук нових підходів до математичної підготовки вчителя початкових класів	41
<i>Гончаренко Л.П.</i> Розвиток естетичних смаків у системі професійної підготовки вчителя музики початкових класів	47
<i>Гурьянова И.В.</i> Специфика игрового диалога взрослого с ребенком-логопатом с целью преодоления боязни речевого общения	54
<i>Дубина Л.Г.</i> Театральна педагогіка як складова професійного успіху майбутніх учителів початкової школи	62
<i>Желан А.В.</i> Профессионально-этические качества учителя музыки	69
<i>Иващенко Е.Н.</i> Идеи гуманитарного образования в Украине	72
<i>Карташова Н.Н.</i> Новые информационные технологии в образовании	79
<i>Кирейчев А.В.</i> Анкета для выявления знаний об агрессивном поведении у студентов и педагогов	88
<i>Кирейчева Е.В.</i> Методика изучения социально-психологические условия развития Я-концепции будущих учителей в процессе обучения в вузе	91
<i>Комов О.В.</i> Роль українського літературного мовлення у формуванні особистості педагога	98
<i>Копылов ДГ., Маркова И.В.</i> Информационные технологии в системе современного образования	102
<i>Кравчук О.М.</i> Про інтеграцію курсів “Сучасна українська літературна мова” й “Лінгвістичний аналіз художнього тексту”	110

<i>Ляшенко В.І.</i> Вчитель-реабілітолог – основна професія в системі ранньої соціальної реабілітації дітей з обмеженими можливостями	113
<i>Мазур Л.А.</i> Изучение государственного языка – важный этап в воспитании гражданственности учащихся (из опыта работы)	120
<i>Маслова Т. М.</i> Естамп як функціональна система	127
<i>Масюк О. М.</i> Роль вчителя у формуванні критичної самооцінки школяра у процесі становлення його позиції як суб'єкта учбової діяльності	134
<i>Микитюк Г.Ю.</i> Підготовка вчителя початкових класів: соціально-психологічний аспект	141
<i>Михайленко Е.Ю.</i> Системный подход и базовые взаимосвязи синтетически-аналитического освоения учебного материала методом интенсивного обучения родному языку	145
<i>Овчинникова М.В.</i> Анализ сущности индивидуальной и коллективной учебно-познавательной деятельности младших школьников	150
<i>Овчинникова О.Г.</i> Теоретические основы отбора лексики для говорения и письма на английском языке в языковом вузе	162
<i>Пономарева Е.Ю.</i> Сохранение и укрепление психического здоровья учащихся – важное условие предупреждения школьной дезадаптации	167
<i>Потапенко Н.В.</i> Професіоналізм учителя музыки – этапы подготовки і творчого розвитку засобами концертмейстерської діяльності	180
<i>Прищенко С.В.</i> Головні аспекти професійної підготовки і творчого розвитку викладача образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва	186
<i>Руденко Ю.А.</i> Лексична робота в дошкільному закладі: проблеми, шляхи вирішення	194
<i>Рютін В.В.</i> Деякі педагогічні особливості управління соціалізацією військовослужбовців строкової служби	198
<i>Салтыкова Н.В.</i> Некоторые аспекты формирования мировоззренческой позиции будущего учителя средствами художественной культуры	202
<i>Токарева Н.В.</i> Профессионально-педагогическая направленность практических занятий по иностранному языку как один из важных компонентов подготовки учителя иностранного языка к обучению детей 3-11 лет	209
<i>Черепанова А.В.</i> Методика формирования у студентов конструктивно-проектировочных умений на основе использования элементов инновационных педагогических технологий	217
<i>Шилина Н.Е.</i> Обучение детей приемам логического мышления – одно из направлений интеллектуальной подготовки к школе	223

<b>Шилова Л.И.</b> О роли формирования логического мышления учащихся	231
<b>Шипко Н.В.</b> Работа з обдарованими дітьми в навчальних закладах нового типу	239
<b>Шквир О.Л.</b> Шляхи удосконалення процесу професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до класного керівництва	242
<b>Ящук І.П.</b> Моніторинг професійно-особистісного розвитку майбутніх вчителів	248
<b>Фурсенко Т. Ф.</b> Ценностные ориентации учителя музыки	253
<b>Баженова Л.В.</b> Концептуальные основы непрерывной научно-методической подготовки учителя начальных классов	260
<b>Пономарева В.И.</b> Влияние организационных форм учебной деятельности на развитие познавательной активности учащихся в процессе изучения информатики	264
<b>Кайгородцева Н.Н.</b> Общеобразовательная санаторная школа в Украине: история прошлого и проблемы настоящего	269
<b>Бахтиярова С.А., Еремина В.А.</b> Психологическая реверсивность, альтернативное мышление и профилактика педагогического и психологического экстремизма	276
<b>Киян А.П.</b> Лидерство как психологическая проблема	280
<b>Солодухов В.Л.</b> Проблема активності особистості молодшого школяра в процесі адаптації	283
<b>Бажан З.И.</b> Культура письменной речи младших школьников при оформлении решения текстовых задач	286
<b>Авраменко С.М.</b> Формування особистості людини шляхом гармонійного поєднання розвитку основних сфер людської сутності – одне із нагальних питань сучасного навчально-виховного процесу	292
<b>Бекирова Э.Ш.</b> Формирование профессиональной ответственности у будущих учителей начальных классов	299
<b>Генералова М.А.</b> Использование произведений живописи как одно из средств формирования связной и грамотной речи (из опыта работы)	302
<b>Кирокасьян Я.В.</b> Информационное поле и информатизация процесса обучения иностранному языку в техническом вузе	305

Наукове видання

Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія.  
Випуск третій. Частина 2.

Редактори: Авраменко С.М., Бистрюкова Г.Н.

Художній редактор: Заргарян І.В.

Технічні редактори: Овчинникова М.В., Бекірова Е.Ш., Мирна І.С.

Відповідальність за достовірність наведених у публікаціях фактів, дат, найменувань, прізвищ, імен, цифрових даних несуть автори статей.

Наукові статті друкуються за авторськими варіантами.

Думка редакційної колегії може не співпадати з думкою авторів.

Здано до набору 10.09.2001. Підписано до друку 27.09.2001.

Формат 60x90x16. Друк офсетний. Тираж 500 пр.

Надруковано РВВ Кримського державного гуманітарного інституту  
вул. Севастопольська, 2, м. Ялта,  
Автономна Республіка Крим,  
Україна, , 98635,  
тел. 32-21-14, факс 32-30-13